



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Medieundervisning i grundskolans senare år

En kvalitativ studie av hur sju lärare i år 7 till 9 förhåller sig till och arbetar med medieundervisning i relation till nationella och lokala styrdokument

Erika Jonsson

”Inriktning/specialisering/LAU350”

Handledare: Karin Fogelberg

Rapportnummer: vt05 2432-001

Abstract

Institution: Sociologiska institutionen

Författare: Erika Jonsson

Titel: *Medieundervisning i grundskolans senare år – en kvalitativ studie av hur sju lärare i år 7 till 9 förhåller sig till och arbetar med medieundervisning i relation till nationella och lokala styrdokument*

Syftet med denna uppsats är att i relation till skolans styrdokument undersöka hur ett urval av lärare förhåller sig till och arbetar med medieundervisning. Frågeställningarna handlar om vad styrdokumentet för grundskolans senare del säger om medieundervisning, hur respondenterna tänker kring styrdokumentens anvisningar om mediekunskap, hur mycket utrymme medieundervisningen får och hur den ser ut och vilka centrala villkor det finns för att bedriva medieundervisning. Materialet består av nationella samt lokala styrdokument, men även av sju lärare i år 7 till 9, varav tre är svensklärare och fyra SO-lärare. Metoderna är en kvalitativ dokumentanalys och kvalitativa intervjuer med respondenterna. Det finns mycket i de studerade styrdokumenterna som kan knytas till medieundervisning och mediekunskap, men det mesta är implicit och formuleringarna är öppna. Respondenterna vet endast ungefär vad styrdokumentet säger, vilket kan innebära att de missar de mindre tydliga formuleringar om mediekunskap i styrdokumentet. Respondenternas medieundervisning har inte varit direkt omfattande och allsidig. Flera respondenter förmedlade dock exempel på hur delar av en allsidig medieundervisning kan se ut. SO-lärarna fokuserar kritisk mediekompetens något mer än svensklärarna, alla menade att de ibland använder medier som läromedel och eleverna har inte fått producera mycket medieinnehåll. Även om det var svårt att komma åt vilka mediepedagogiska resurser som har använts och hur stort utrymme medieundervisningen har fått, har resurserna varit få och flera respondenter ansåg att medieundervisningen inte fått tillräckligt med utrymme. Hinder för medieundervisningen ansågs vara brist på pengar, tidsbrist, brist på samarbete, för stora elevgrupper och brist på kunskap, medan en positiv attityd, ett öppet klimat lärare emellan och skoltidningen var positiva faktorer. Förutsättningar för en allsidig och bred medieundervisning skulle, utifrån resultaten, kunna vara ett bra samarbete lärare emellan, medieutbildning för lärare, en positiv attityd och förtydliganden i läroplanen.

Nyckelord: mediekunskap, medieundervisning, medier, läroplan, kursplan

Förord

Detta arbete har varit oerhört intressant att genomföra. Tanken med uppsatsen var att jag med den skulle knyta ihop min utbildning på ett bra sätt, då min mediekunskapsinriktning består av 60 poäng medie- och kommunikationsvetenskap lästa utanför lärarutbildningen. Därför var jag bestämd angående vad mitt arbete skulle handla om, något som resulterade i att jag skrev arbetet ensam. Jag kunde inte hitta någon som var intresserad av samma ämne som jag.

Det finns mycket intressant litteratur om medieundervisning, sådant som många verksamma lärare kanske inte tar del av. Examensarbeten anser jag därför är ett bra sätt att sammanföra teori och praktik, speciellt om de lämnas ut till skolorna genom lärarstudenterna. De kan vara ett steg i rätt riktning mot en mer forskningsinriktad skolverksamhet.

Arbetets olika faser har tagit lite olika lång tid, då det har varit mest hektiskt i början och i slutet. Det viktigaste är att formulera ett bra syfte att utgå ifrån samt att hitta relevant litteratur som man kan bygga studien på.Handledningen har vidare skett mestadels via e-post, vilket har fungerat bra.

Att skriva ett examensarbete är hårt arbete, för att inte säga spännande. Det är en lång resa från det att ett PM skrivs tills dess att uppsatsen tar form och alla delar äntligen börjar passa ihop. Det är ett evigt pusslande, men man får också en extra kick när man känner att slutet närmar sig. Jag skulle här också vilja tacka alla som deltagit i studien.

Erika Jonsson

Göteborg, den 29 maj 2005

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	4
2 BAKGRUND	5
2.1 Definition av begrepp.....	5
2.2 Barn och ungdomars medievanor.....	6
3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	7
4 TEORETISKT RAMVERK	8
4.1 Samhället i ett medieperspektiv	8
4.2 Läroplansteoretiska utgångspunkter.....	9
4.2.1 Vad är giltigt att undervisa om i skolan?.....	9
4.2.2 Svenska skolans läroplaner och kursplaner.....	11
4.3 Medieutbildning som forskningsområde.....	12
4.3.1 Internationell medieundervisning – en överblick.....	12
4.3.2 Svensk medieundervisning – hur ser den ut?.....	14
4.3.3 Medieundervisning – fokus och arbetsätt	15
4.3.4 Den normativa diskursen inom forskningsområdet	16
4.4 Sammanfattande problemställning	17
5 MATERIAL OCH METOD	18
5.1 Material	19
5.2 Metod	19
5.3 Tillvägagångssätt.....	20
5.4 Respondenterna och forskningsetik	21
5.4.1 Presentation av respondenterna	21
5.4.2 Forskningsetiska överväganden	22
5.5 Validitet och reliabilitet.....	23
6 MEDIEKUNSKAP I GRUNDSKOLANS SENARE ÅR	24
6.1 Styrdokumentet	24
6.1.1 Mer eller mindre explicita formuleringar angående mediekunskap.....	24
6.1.2 Implicit om mediekunskap	27
6.1.3 Vad finns inte med i styrdokumentet angående mediekunskap?.....	31
6.1.4 Sammanfattande kommentarer.....	32
6.2 Hur lärarna förhåller sig till styrdokumentet	33
6.3 Medieundervisningen – hur ser den ut?	35
6.3.1 Fokus i undervisningen	35
6.3.2 Mediumcentrerat, tematiskt, integrerat eller som särskild fördjupning?	40
6.3.3 Mediepedagogiska resurser	41
6.2.4 Hur mycket utrymme får medieundervisningen?.....	43
6.2.5 Sammanfattande kommentarer.....	43
6.3 Förutsättningar för medieundervisning	44
6.3.1 Utbildning.....	44
6.3.2 Ramfaktorer.....	45
6.3.3 Attityder till medieundervisning	48
6.3.4 Sammanfattande kommentarer.....	49
7 SLUTDISKUSSION	49
8 SAMMANFATTNING	54
REFERENSER	55

Bilagor

1 INLEDNING

Mediekunskap har varit en inriktning på det nya lärarprogrammet vid Göteborgs universitet sedan 2001 (Fogelberg, 2005:3-4). Vad handlar inriktningen om och var finns mediekunskapsämnet ute i skolans verksamhet? Den utvärdering av inriktningen som gjordes 2004 visade att det finns en viss osäkerhet ute på VFU-skolorna och hos lärarstudenter kring var ämnet egentligen passar in. Det står bland annat följande: "Det som har varit utmanande under den periodiska VFUn har, enligt lärarna, varit att medieämnet inte finns ute på skolorna, så lärarstudenterna har själva fått [definiera] ämnet" (Jarlbro, 2004:10). Lärarstudenterna påpekade sådant som: "Informationen ute i skolorna är väldigt dålig. Ingen vet vem man är och ingen vet vad mediekunskap är. I mitt VFU-område finns det ingen medieskola så det blir ju lite problem" (Jarlbro, 2004:13).

Karin Fogelberg (2005:26-27) skriver att:

En granskning av hur medieämnet finns beskrivet i den svenska skolans centrala riktlinjer visar att Sverige liksom många andra länder saknar tydliga riktlinjer för en samlad medieundervisning. [...] ...det finns inget separat medieämne i grundskolan, och på gymnasienivå finns medieämnet enbart som eget ämne inom medieprogrammet.

I dagens mediegenomsyrade samhälle finns alltså en osäkerhet kring vad medieundervisning och mediekunskap är. Detta är ett fenomen värt att diskutera. Lär sig eleverna på ett systematiskt sätt hur de ska handskas med det som de ser i dokusåpor som Big Brother och Paradise Hotel? Har de funderat över den världsbild som tidningar och andra nyhetsmedier ger oss? Får de information om hur de kritiskt ska fundera över den information de får via medierna så de kan ta ställning och tycka till om saker och ting på ett sätt som vi i ett demokratiskt samhälle har rätt till enligt yttrandefrihetsgrundlagen? Det finns många frågor som är intressanta att fundera över.

Det finns en hel del internationell forskning inom medieutbildningsområdet, speciellt sådan som sammanställts av NORDICOM (Fogelberg, 2005:4). Det är dock alltid intressant och relevant att göra fler studier som fokuserar hur lärare förhåller sig till och arbetar med medieundervisning, särskilt när det har visat sig att ämnet inte får direkt mycket utrymme och lärare inte har någon direkt medieutbildning (se avsnitt 4.3).

Syftet med den här uppsatsen är att i relation till skolans styrdokument undersöka hur ett urval av lärare förhåller sig till och arbetar med medieundervisning. Det handlar med andra ord inte om undervisning ur elevernas synvinkel eller om hur undervisningen faktiskt ser ut. Metoderna är kvalitativa och omfattar en dokumentanalys av relevanta styrdokument samt intervjuer. Eftersom det internationellt sett har visat sig att mediekunskap främst kommer in i ämnen som svenska och SO (Buckingham & Domaille, 2004:43) är det lärare inom dessa ämnen som kommer att intervjuas. Detta för att få en bättre bild av, dels vad som står i styrdokumentet och hur detta framställs, men också hur lärare kan tänka kring medieundervisning. Denna bild kommer att ge blivande och verksamma lärare en inblick i hur medieundervisningen kan se ut i dag, hur man kan arbeta med medier, men också vilka faktorer som kan hindra medieundervisningen.

När det gäller uppsatsens upplägg, kommer först ett bakgrundsavsnitt där begrepp och ungdomars medievanor diskuteras. Sedan presenteras den teoretiska ram studien bygger på, nämligen hur samhället i dag ser ut i ett medieperspektiv, läroplansteoretisk forskning och medieutbildning som forskningsområde. Efter det kommer material och metod, som följs av en analys av det insamlade empiriska materialet. Där diskuteras både styrdokument och respondenternas utsagor. Efter analysen kommer sedan en slutdiskussion där syfte, frågeställningar och resultat knyts ihop, och uppsatsen avslutas med en sammanfattning.

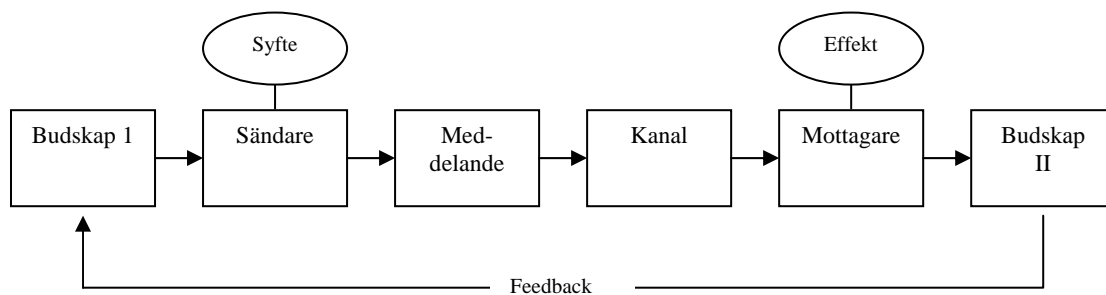
2 BAKGRUND

Denna uppsats handlar om medieundervisning i ett lärarperspektiv och det finns en del bakgrundsinformation som är viktig för förståelsen av uppsatsen. Nedan presenteras begreppsdefinitioner, och därmed de begrepp som är mest frekventa i uppsatsen. Även forskning kring ungdomars medievanor presenteras, då ungdomar är de elever som undervisas i mediekunskap.

2.1 Definition av begrepp

Forskningsfältet som handlar om medieundervisning i skolan är internationellt, vilket innebär att det i forskningen cirkulerar en mängd olika termer, bland annat på engelska och svenska. För att förstå denna uppsats är det följaktligen viktigt att reda ut några av dessa begrepp.

Två begrepp som först måste diskuteras är **medium** och **masskommunikation**. Medier som dagspress, TV och radio är en del av vårt samhälle och förmedlar både nyheter och underhållning (Hadenius & Weibull, 1999:11). Begreppet ”medium” kan med andra ord definieras som ”tekniska eller fysiska medel för omvandling av [ett meddelande] till en signal som kan överföras via [en kanal]” (Fiske, 1990:32), där ”kanal” innebär ”det fysiska medel med vilket signalen överförs” (Fiske, 1990:32). Kommunikation, å andra sidan, kan beskrivas med följande modell, tagen ur Stig Hadenius och Lennart Weibulls *Massmedier* (1999:13).



Figur 1. En elementär kommunikationsmodell

Kommunikation handlar alltså, något förenklat, om att en sändare skickar ett meddelande till en mottagare som sedan ger feedback tillbaka till sändaren, eller om ett ”skapande och utbyte av betydelser” (Fiske, 1990:12).

När begreppet ”medier” används inom medieutbildningsområdet och inom medieforskning generellt, handlar det ofta om massmedier, där information går ut till många samtidigt. Som Hadenius och Weibull påpekar (1999:15), är masskommunikation enkelriktad, opersonlig och samtidig, då det inte går att ge någon feedback som påverkar sändaren, då sändaren inte alltid vet så mycket om sin publik och då massmedierna når många människor samtidigt. Det finns, har jag märkt, i och för sig interaktiva tjänster, som till exempel chat, där man i efterhand kan ge feedback, eller där man kan sms:a in och uttrycka sina åsikter i TV. Eftersom gamla medier inte har avvecklats då nya tillkommit, har vi i dag många olika slags massmedier (Hadenius & Weibull, 1999:17). Enligt David Buckingham (2003:3) används medier till att kommunicera indirekt med människor, i stället för att möta dem ansikte mot ansikte. Medier, menar han vidare, presenterar utvalda skärvor av verkligheten för oss (Buckingham, 2003:3). Vi möter alltså en medierad, indirekt verklighet, genom medierna.

Det finns ett par engelska begrepp som används flitigt inom detta forskningsfält. Ett av dem är **media education**, som Buckingham (2003:4) beskriver på följande sätt: ”Media education [...] is the process of teaching and learning about media”. Det andra begreppet är **media literacy**, ett begrepp som Buckingham (2003:4) beskriver som: ”the outcome [of media education] – the knowledge and skills that learners acquire”. Han menar vidare att

media literacy handlar om att kunna kritiskt analysera och producera medieinnehåll. Frågan är dock hur dessa begrepp ska översättas till svenska. Fogelberg (2005:6) översätter media education med medieundervisning och menar Media literacy-begreppet handlar om mediekunnighet eller kritisk mediekompetens (Fogelberg, 2005:6). Media education skulle dock kanske i stället översättas med medieutbildning, i och med att den omfattar både undervisning och lärande, medan mediekunskap skulle kunna vara den svenska motsvarigheten till media literacy. I denna uppsats används begreppet **mediekunskap** synonymt med mediekunnighet och kritisk mediekompetens, medan översättningen av media education är något svårare. Undervisning kan beskrivas som ”förmedling av kunskaper” (Malmström et al, 1991:600), vilket indikerar att ”medieundervisning” är ett snävare begrepp än ”medieutbildning”. Ibland i denna uppsats översätts dock media education med medieutbildning och ibland med medieundervisning, beroende på om det i litteraturen verkar som att det är förmedlingen av kunskaper, eller undervisningen *och* lärandet som är i fokus.

Ytterligare ett begrepp som är värt att diskutera som bakgrund för denna uppsats är **demokrati**. I Sverige lever vi i en demokrati, vilket kan definieras som ett folkstyre, där den politiska makten förankras hos folket genom allmänna val (Riksdagen, 2005a). Vi kan bland annat fritt bilda partier och vi har en fri press (Riksdagen, 2005a). Sedan har vi även till exempel tryckfrihet, som innebär att man är fri att uttrycka åsikter och tankar på olika sätt, och informationsfrihet, som innebär att man fritt får ta del av andras upplysningar och yttranden (Riksdagen, 2005b:3). Det är dessa aspekter som är av vikt för denna uppsats, då medierna bland annat ger oss information med hjälp av vilken vi kan bilda våra åsikter och så vidare. Fogelberg (2005:3) menar bland annat att vi av demokratiskäl behöver kunskaper om medierna i vårt samhälle.

I denna uppsats används flera av begreppen ovan. Begreppet ”medium”, men även ibland ”massmedium”, används ofta och representerar då olika typer av moderna masskommunikationsmedier och exempel på dessa är till exempel press, radio, TV, Internet etc. Begreppet ”mediekunskap” används i stället för de engelska motsvarigheterna, likaså medieundervisning och medieutbildning. Avslutningsvis dyker även begreppet ”demokrati” upp i uppsatsen, då det är något som kan påverkas av medierna i samhället (jfr Fogelberg, 2005:27; Buckingham, 2003:5; Brants & Siune, 1998:141).

2.2 Barn och ungdomars medievanor

En aspekt som är viktig att kort diskutera som bakgrund till denna uppsats är barn och ungdomars medievanor, eftersom det, enligt lärares yrkesetiska regler, i dag är eleverna som ska stå i centrum för undervisningen (Läraryrkesförbundet, 2001:129). Hur mycket använder barn och ungdomar medier? Internationellt sett är det svårt att hitta jämförbar statistik när det gäller barns tillgång till och användning av medier, men forskning visar att medietillgången är mycket ojämn världen över: i länder som Japan, USA och en del europeiska länder har barn tillgång till både TV, video, dataspel och Internet, medan barn i vissa länder knappt har tillgång till TV (Feilitzen & Bucht, 2001:29).

Innan denna presentation går vidare till svenska barn och ungdomars medieanvändning, behövs begreppen ”barn” och ”ungdom” diskuteras, då de är något svårdefinierbara och svåra att avgränsa. Hur länge är man barn? Hur länge anses man vara ungdom? Enligt FN:s konvention om barnets rättigheter (Skolverket, 1999:64) är man barn upp till 18 års ålder. I ”Nordicom-Sveriges Mediebarometer 2003”¹ (Nordicom-Sverige, 2004:24), å andra sidan,

¹ ”Nordicom-Sveriges Mediebarometer” är en undersökning som görs årligen och som avser att ta reda på hur många svenskar som har tagit del av ett visst antal medier under en genomsnittlig dag (Nordicom-Sverige, 2004:3).

anses man vara barn från 9 till 14 års ålder, medan ungdomsbegreppet omfattar 15- till 24-åringar. Då följande presentation av barn och ungdomars medieanvändning baseras på Nordicom-Sveriges undersökning, är det barn och ungdomar från 9 till 24 år som kommer att diskuteras.

En genomsnittlig dag 2003 använde 9- till 14-åringar medier i drygt 3 timmar och 40 minuter, medan genomsnittstiden för 15- till 24-åringar var 6 timmar (Nordicom-Sverige, 2004:23). Enligt Nordicom-Sveriges (2004:24) undersökning detta år var tiden för medieanvändning i huvudsak direkt proportionell till medieanvändarnas ålder, det vill säga att ju äldre medieanvändarna var vid tidpunkten för studien, desto längre tid lade de på sin medieanvändning. Över hälften av 9- till 14-åringarnas mediedag gick åt till TV och video, medan dessa medier tog upp ungefär 40 % av 15- till 24-åringarnas mediedag (Nordicom-Sverige, 2004:24). Båda åldersgrupperna ägnade mycket lite tid till att lyssna på kassettband och till att läsa dagstidningar (Nordicom-Sverige, 2004:24). 15- till 24-åringarna lyssnade på radio i närmare en och en halv timme en genomsnittlig dag, medan 9- till 14-åringar använde detta medium i ungefär en halvtimme (Nordicom-Sverige, 2004:23). Detta ger en bild av hur barn och ungdomars medieanvändning kan se ut en genomsnittlig dag: medieanvändningen utgör en relativt stor del av barn och ungdomars vardag.

Den kortfattade presentationen ovan ger en bild av barn och ungdomar som tämligen stora mediekonsumenter, något som kan vara intressant att ha med sig i diskussioner kring mediekunskap i skolan. I nästa avsnitt presenteras uppsatsens syfte och de frågeställningar som varit till grund för studien.

3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med denna uppsats är att i relation till skolans styrdokument undersöka hur ett urval av lärare förhåller sig till och arbetar med medieundervisning. Det är dock viktigt att understryka att det som fokuseras här inte är hur undervisningen faktiskt ser ut, utan vad som står i skolans styrdokument och lärarnas tankar kring sin medieundervisning samt styrdokumentet.

För att precisera syftet, är de frågeställningar som undersöks i uppsatsen följande:

- Vad säger styrdokumentet för grundskolans senare del om medieundervisning? Denna frågeställning handlar om vad som kan knytas till mediekunskap i Lpo 94 och i kursplanerna för svenska och SO i grundskolan samt vad den lokala arbetsplanen och de lokala kursplanerna på skolan säger om mediekunskap. Finns det stort tolkningsutrymme? Vad är det som fokuseras här: fakta, förståelse, förtrogenhet eller färdighet?
- Hur tänker respondenterna kring styrdokumentens anvisningar om mediekunskap? Centrala frågor här är: Har de funderat över vad som står där? Hur använder de sig av styrdokumentet? Hur bedömer de eleverns mediekunskap?
- Hur mycket utrymme får medieundervisningen och hur ser den ut? Här ingår frågor som: Vilka mediepedagogiska resurser används? Vad är det som fokuseras i medieundervisningen? Hur tänker de kring detta?
- Vilka centrala villkor finns det för att bedriva medieundervisning? Här fokuseras frågor som: Hur ser förutsättningarna för medieundervisning ut? Vilka attityder har respondenterna till medieundervisning? Vilken utbildning respektive mediekunskaper har respondenterna? Vilka ramfaktorer präglas respondenterna av i sin undervisning?

Frågeställningarna ovan ska alltså klargöra det problemområde som studeras i denna uppsats, nämligen medieundervisning i svenska grundskolans senare år. För att belysa forskningsområdet, både inom Sverige och internationellt sett, följer nedan en genomgång av tidigare forskning och den teori uppsatsen bygger på.

4 TEORETISKT RAMVERK

Den här uppsatsen bygger på flera olika teoretiska utgångspunkter. Dels handlar det om teorier om hur vårt samhälle ser ut i dag, men även om läroplansteoretiska aspekter. Medieutbildningsforskning är också något som uppsatsen bygger på, där både internationell och svensk forskning är av vikt samt hur den mediepedagogiska diskursen ser ut i dag. Sammanfattningsvis kommer också en problemställning som knyter ihop de teoretiska trådarna att presenteras.

4.1 Samhället i ett medieperspektiv

Eftersom styrdokument och även lärares förutsättningar i undervisningssituationen påverkas av, och därmed kan tolkas med hjälp av, samhället (se Figur 2, avsnitt 4.4) är det viktigt att diskutera hur samhället i allmänhet och det svenska samhället i synnerhet ser ut i ett medieperspektiv.

I dag spelar dagspress, radio och TV en viktig roll inom de flesta samhällsområden, som politik och ekonomi, men även i vardagslivet (Hadenius & Weibull, 1999:11). Hadenius och Weibull (1999:11) menar att man, för att kunna diskutera och reflektera kring vilken ställning massmedier har i samhället, måste ha kunskap om hur de fungerar och under vilka villkor de arbetar. De menar också att massmedierna förändras allt snabbare (Hadenius & Weibull, 1999:9). Detta betyder följaktligen att man antagligen hela tiden måste förnya sin kunskap om medier för att förstå vilken betydelse de har i våra liv.

När det gäller just barn och ungdomar, förändras deras medielandskap likaväl som de vuxnas. Ulla Carlsson (2000:9) påpekar att mediekulturer förändras, att information inte längre är bunden av tid och rum, att avgränsningarna mellan olika teknologier håller på att försvinna och att stora medieföretag centrerade i den västerländska delen av världen sprider masskultursprodukter till en allt större mediepublik. Den digitala tekniken håller också på att förändra vår mediekonsumtion (Carlsson, 2000:9). Hon menar vidare att många är bekymrade över vilken påverkan medierna kan ha på barn, och att debatter pågår kring hur välrustade barn egentligen är att klara av de utmaningar detta nya medielandskap skapar (Carlsson, 2000:9). Många politiker, lärare och föräldrar oroas av det stora utbudet av medierat våld och pornografiskt material, och flera misstänker att det kan finnas ett samband mellan det växande våldet i samhället och våldskildringarna i medier som TV, film, datorspel och Internet (Carlsson, 1999:9).

När det gäller samhället i ett sociologiskt perspektiv, har medierna förändrat människans livsbetingelser på flera sätt. John B. Thompson (1995: 3) menar i sin diskussion kring medier och modernitet att mediernas utveckling spelat en stor roll i det moderna samhällets framväxt. Den politiska makten har, via medierna, en helt annan synlighet i dag än vad de hade i förmoderna samhällen, då makten i princip var närmast osynlig för de ”vanliga” medborgarna (Thompson, 1995:119-120). Medierna har också bidragit till globaliseringen och därmed en utvidgad och förändrad gemenskap, där man genom medierna bland annat dagligen möter andra kulturers värderingar (Thompson, 1995: 149, 175).

Politik och demokrati har diskuterats en del i samband med mediernas framväxt. Som Thompson menade ovan syns politikerna mycket mer i dag än förr. Kees Brants och Karen Siune (1998:139) menar att det på flera sätt finns en politisering i public servicemedierna och

att den har att göra med att politiker har en relativ kontroll över kommunikationsprocessen, att TV har en utbildande och informativ roll genom att den bemöter tittarna som deltagare i en parlamentarisk demokrati och att innehållet ska vara balanserat när det gäller åsikter. Detta bygger på teorin att demokrati handlar om ett kollektivt beslutsfattande genom diskussion och debatt mellan medborgare, och för att detta ska fungera måste medborgare vara aktiva och välinformerade (Brants & Siune, 1998:139). Vidare har TV länge varit en av de största källorna till den här typen av information (Brants & Siune, 1998:139). I dag är dock kanalerna många och TV-publiken letar efter annat innehåll än just politiskt (Brants & Siune, 1998:141).

Medierna har också påverkat människors identitetsutveckling på flera sätt, vilket är intressant ur ett lärarperspektiv, då skolan ska präglas av ”omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling” (Läraryrket, 2001:9). Människors identitetsarbete är mer öppet och individuellt i dag är förr i tiden, eftersom man i och med medierna har tillgång till helt andra upplevelser och annan information än den man vanligtvis får i sina dagliga möten med människor; man har tillgång till både vardagslivsstoff och medierat stoff (Thompson, 1995: 180, 207). Detta är något som även Anthony Giddens (1997:11, 13) diskuterar, då han menar att det i högmoderniteten, eller nutiden, blir allt vanligare att sådant som händer långt bort påverkar självet och det som händer i ens närhet, och att medierna spelar en central roll i detta. Att man i dag kan plocka identitetsstoff från medierna kan vara både positivt och negativt, enligt Thompson: människor har å ena sidan mer stoff att förhålla sig till i sitt identitetsarbete, men de utsätts å andra sidan för fler ideologiska budskap än förr och blir mer och mer beroende av mediestoff som de inte har någon kontroll över (Thompson, 1995: 214). Thompson (1995:233, 234) menar också att vi, då självet i och med medierna blir mer öppet, dras in i problem som ligger långt från vår vardagliga kontext och måste skaffa oss åsikter om sådant som händer på avlägsna ställen.

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att dagens samhälle delvis ser ut som det gör på grund av mediernas påverkan. Diskussionen ovan är tämligen kortfattad, men syftar till att ge en bild av hur samhället ser ut om det betraktas genom ett par medieglassögon. Vårt samhälle genomsyras av medier av olika slag, vilka har gett oss nya möjligheter, men som också medfört vissa risker. Skolan är en institution som i allra högsta grad är en del av samhället, och som både skall förmedla kunskaper och fostra barn och ungdomar till fungerande samhällsmedborgare (Läraryrket, 2001: 9-22). Genom att tolka styrdokument i ljuset av hur dagens samhälle ser ut, kan intressanta aspekter när det gäller bland annat undervisning tas upp och diskuteras. I följande avsnitt diskuteras de läroplansteoretiska aspekter som är relevanta för denna uppsats.

4.2 Läroplansteoretiska utgångspunkter

Läroplanerna och kursplanerna är några styrdokument som påverkar vad som lärs ut i klassrummen. Då denna uppsats handlar om medieundervisning i relation till styrdokumentet, är detta högst relevant att diskutera. Vad ligger till grund för urvalet av undervisningsstoff som anses vara viktigt att fokusera enligt dessa dokument? Hur ser de svenska läroplanerna och kursplanerna ut? Detta kommer att diskuteras nedan.

4.2.1 Vad är giltigt att undervisa om i skolan?

Enligt Basil Bernstein (Bernstein, 1971 i Linde, 2000:5), anger läroplaner vad som räknas som giltig kunskap. Göran Linde ställer frågan om det är läroplansmakaren eller de som tillämpar läroplanen som bestämmer vad som ska räknas som giltig kunskap (Linde, 2000:5). Det är en intressant fråga som kommer att diskuteras nedan.

En aspekt som är av betydelse när det gäller utformningen av mål i läroplanerna är att det alltid finns intressenter i utbildningsväsendet som utifrån egna syften ställer krav på skolorna när det gäller vad de ska åstadkomma (Abrahamsson, 1974:298-299). Hur stora maktresurser intressenterna har påverkar direkt vilka mål som sedan nedtecknas i läroplanerna för grundskolan, gymnasiet och högre utbildning (Abrahamsson, 1974: 299). Vilka är de största intressenterna i utbildningsväsendet i dag? Det är en intressant fråga att fundera över.

Inom den så kallade läroplansteorin har vad som lärs ut i skolan och urvalet av detta stoff samt hur det organiserats studerats (Linde, 2000:9). Fram till 1960-talet drevs intresset för vad som lärdes ut i skolan av läroplansfilosofiska idéer, det vill säga av tankar och värderingar om vad som är gott eller bra att veta och för hur man, på ett objektivt sätt, ska kunna producera en kursplan (Linde, 2000: 9). Efter 1960-talet övergick intresset till faktisk forskning, då man började intressera sig över vad som hände i undervisningssituationen och vad som påverkade detta; tankarna kring vad som skulle läras ut i skolan baserades nu på empiriskt material istället för filosofiska tankar (Linde, 2000:10).

I diskussioner kring läroplansteori används begreppet **formulerad läroplan**, som av Linde (2000:19) definieras som ”de föreskrifter som gäller i ett skolsystem för vilka ämnen som ska studeras, hur stor del av tiden varje ämne ska tilldelas, vilka mål som gäller för undervisningen och vilket innehåll ämnena ska ha”. Man skulle följaktligen kunna säga att även kursplanerna ingår i detta begrepp, då de diskuterar de olika ämnenas mål och innehåll. De aspekter som genom tiderna har varit i fokus när det gäller vad som ska läras ut i skolan är hur verkligheten ser ut, vad kunskap är, vad som är det ”goda”, hur det goda samhället ska organiseras och synen på eleverna (Linde, 2000:20). Linde (2000:34) presenterar kort en del **läroplanskoder**, som beskrivs som ”de sammanfattande principerna för urval, organisation och förmedlingsform för skolans undervisning”, men dessa är av liten relevans för medieundervisning i grundskolans senare år och kommer följaktligen inte att presenteras närmare här.

Läroplansteoretisk forskning har närmast sig forskning om själva undervisningssituationen och man har funnit att det, utöver läroplanerna, finns flera faktorer som påverkar innehållet i undervisningen (Linde, 2000:10). En är själva *ämnet*, då villkoren för stoffurvalet är olika för olika ämnen (vissa ämnen är mer paradigmatiska än andra, vilket betyder att de är relativt orubbliga när det gäller grundläggande begrepp och teorier, och därmed har mindre utrymme för personlig tolkning) (Linde, 2000:10). En faktor är mer *samhällsfokuserad*, och har att göra med sådant som att man till exempel inom Den nya sociologin, anser att undervisningsinnehållet reproducerar förhållanden och föreställningar i samhället och att man kan ha större social kontroll över de skolämnena som är starkt avgränsade, det vill säga där det framgår klart och tydligt vad som ingår i ämnet (Linde, 2000:12-13). *Undervisningsprocessen* påverkar också innehållet, som till exempel är beroende av med vilken konkretion och exemplifiering det behandlas i klassrummet. *Ramfaktorer*, som tid till förfogande, elevantal, utrustning, olika offentliga beslut och annat, tillgång till *undervisningsmaterial* samt hur man arbetar med det och vad *läraren* själv vill med undervisningen påverkar också undervisningsinnehållet (Linde, 2000:15-17). Ämnen som naturvetenskap, matematik och språk (främst grammatik) anses vara paradigmatiska och starkt avgränsade, vilket innebär att ämnen som samhällsvetenskap, religion, geografi och svenska är mindre paradigmatiska, då det existerar många parallella perspektiv, och att de är svagt avgränsade (Linde, 2000:10-13, 50). Följaktligen får personliga tolkningar större utrymme när det gäller de sistnämnda ämnenas undervisningsinnehåll, vilket också blir svårare att kontrollera. Medieundervisningen finns ofta i modersmålsundervisning och samhällsorienterade ämnen (se 4.3), vilket innebär att också detta innehåll ger relativt stort utrymme för personliga tolkningar.

Sammanfattningsvis finns det en mängd faktorer som påverkar vad som lärs ut i skolorna i dag. Läroplanerna och kursplaner, liksom andra styrdokument, är en faktor, men sedan

tillkommer aspekter som vilket ämne som undervisas, hur avgränsat ämnet är, och vilka förutsättningar som finns för ämnesundervisningen. Viktigt att beakta är också de olika intressenter som ligger bakom läroplansformuleringarna. I nästa avsnitt diskuteras de svenska läroplanerna och kursplanerna något mer ingående.

4.2.2 Svenska skolans läroplaner och kursplaner

Den sammanhållna grundskolan i Sverige har haft tre läroplaner, inklusive den nuvarande: Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94 (Linde, 2000:87). Den sistnämnda är den som gäller i dag, och dess hela namn är "Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet" (Linde, 2000:87). Upplägget av läroplanen är följande: förordningstexter (finns dock inte med i alla publicerade versioner av läroplanen), skolans värdegrund samt uppdrag och allra sist mål och riktlinjer (Linde, 2000:87; Lärarförbundet, 2001:9-22).

Viktigt att påpeka i denna diskussion kring läroplaner och kursplaner är att den svenska skolan förändrades under 1990-talet, då den både kommunaliserades och övergick från regelstyrning till målstyrning (Skolverket, 2005a:12). Dessa begrepp kan beskrivas som följer: "Regelstyrning baseras på formell auktoritet och sker genom ordergivning, regler och instruktioner. Vid målstyrning beskrivs slutmålet av den högsta ledningen men utförandet delegeras" (Ekholm et al, 2000:39). Lpo 94 är alltså målstyrd, där lärarna själva får bestämma hur de ska uppnå de mål som specificeras.

Kursplanerna i den svenska grundskolan anger vilken inriktning undervisningen ska ha när det gäller elevernas kunskapsutveckling och fungerar som en slags ram för ämnet, samtidigt som de anger vad som är viktigt i ämnet (Skolverket, 2005a:21). De anger också de olika ämnenas mål, där mål att uppnå fastställer vad eleverna ska kunna (Skolverket, 2005a:21). Eftersom mål och betygskriterier är utformade efter principen om deltagande målstyrning, ska skolan, lärarlaget och eleverna lokalt tolka de nationella målen (Skolverket, 2005a:25). Vidare, i enlighet med målstyrningen, bestäms kvaliteterna som undervisningen ska sträva mot på det nationella planet, medan hur målen ska nås bestäms lokalt.

Något som är intressant när det gäller de svenska läroplanerna och kursplanerna är kunskapssynen. Frågan om vad kunskap är och hur den skapas är inte lätta frågor att svara på. Dagens styrdokument är baserade på antagandet att kunskap är en konstruktion skapad av oss människor (Skolverket, 2005a:13). När det gäller individens lärande i skolan, anses detta vara "en aktiv individuell och social process som involverar såväl individen som individens samspel med sin omgivning (Skolverket, 2005a:14). I betänkandet inför Lpo 94 talas det om olika kunskapsformer, nämligen:

- faktakunskap, som kan mätas och som handlar om att veta att saker och ting förhåller sig på ett visst sätt, som till exempel kunskap om lagar och regler,
- förståelsekunskap, som handlar om att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen, och som är tätt förbundet med faktakunskaperna, då det är fakta som man försöker begripa,
- färdighetskunskap, som innebär att vi vet hur något ska göras, det vill säga en praktisk kunskap, och ofta, men inte alltid, har man även teoretiska kunskaper (fakta, förståelse) om det man utför,
- och förtrogenhetskunskap, som är en tyst, osynlig kunskap som också kallas bakgrundkunskap, och som gör att man kan använda tidigare erfarenheter i nya situationer (Carlgren, 1992:32-33).

Ingrid Carlgren (1992:33) menar att dessa kunskapsformer existerar inom alla kunskapsområden samtidigt, även om betoningen av kunskapsformerna kan se olika ut. Som

påpekas i *Bedömning och betygssättning* (Skolverket, 2005a:15), kan ett problem med denna uppdelning vara att den ger intrycket att lärande inte sker på alla nivåer samtidigt, och att den därmed inte bör beskriva elevers lärande process; den kan dock vara bra när det gäller struktureringen och organisationen av kunskap i undervisningssituationen. En intressant aspekt är vad som betonas i Lpo 94 och kursplanerna när det gäller mediekunskapsområdet. Kan man urskilja om det är fakta, förståelse, färdighet eller förtrogenhet?

När det gäller just medieundervisning och den svenska skolans styrdokument, menar Fogelberg (2005:17) att värdegrunden kan användas som bas för det värderingsmässiga innehåll medieundervisningen bör ha. Vidare påpekar hon att medieundervisning ska finnas med i grundskolan, då skolan ska lära eleverna att ”kunna orientera sig, hantera information, och utveckla förmågan att kommunicera, men också betydelsen av att utveckla sin kritisk granskande förmåga” (Fogelberg, 2005:19). I läroplanen står även att eleverna ska lära sig om mediernas roll i samhället och att undervisningen ska ha elevernas erfarenheter som utgångspunkt, något som även omfattar medier (Fogelberg, 2005:19). Det finns även formuleringar som kan knytas till mediekunskap i olika kursplaner för olika skolämnen, nämligen samhällskunskap, svenska, hem- och konsumentkunskap och de estetiska ämnena. Fogelberg (2005:21-22) avslutar diskussionen kring skolans styrdokument genom att påpeka att det är mycket som kan knytas till mediekunskap i den svenska skolans läroplaner och kursplaner, men att dessa formuleringar är för vaga och allmänna, vilket gör att medieundervisningen riskeras hamna i skymundan.

Sammanfattningsvis är Lpo 94 den läroplan som ska följas i grundskolan. Utöver läroplanen, finns kursplaner för varje ämne, där undervisningens inriktning, de mål eleverna ska uppnå och kriterier för betygssättning anges. Läroplanen och de tillhörande kursplanerna utgår från antagandet om att kunskap är något vi människor skapat och att det finns olika typer av kunskaper som kan vara bra att utgå från när det gäller undervisningens upplägg. Lokalt ska man också tolka de nationella dokumenten. När det sedan gäller medieundervisning och skolans styrdokument, finns det en hel del som kan kopplas till mediekunskap, men dessa riktlinjer är vaga och allmänna.

Läroplaner och kursplaner belyser undervisningssituationen på olika sätt, men vad innebär då medieundervisning egentligen? I nästa avsnitt diskuteras forskning som gjorts inom området samt vad som anses vara bra medieundervisning.

4.3 Medieutbildning som forskningsområde

Det finns en hel del forskning kring medieutbildning och medieundervisning. I denna uppsats används en hel del forskning som gjorts vid NORDICOM, där, som Fogelberg (2005:4) påpekar, ”det UNICEF-initierade internationella clearinghuset för barn, ungdomar och medier är stationerat”. Där sammanställs och publiceras forskning från olika länder angående barn, ungdomar och medier, och en del av forskningen har specifikt med medieutbildning, eller medieundervisning, att göra (Fogelberg, 2005:4). Nedan kommer den internationella, men även den svenska medieundervisningen att diskuteras. Sedan kommer även den normativa diskursen inom området tas upp.

4.3.1 Internationell medieundervisning – en överblick

David Buckingham och Kate Domaille (2004:41) gjorde 2001 en internationell studie där enkäter skickades ut till medieutbildningsexperten (akademiker, politiker och utbildningsrådgivare) i olika länder; den var inte heltäckande, men är en lämplig utgångspunkt för en internationell diskussion kring medieundervisning. Enkäterna handlade om skolors

medieundervisning, samverkan mellan medieindustrier och skolor och medieundervisningens utveckling över tid (Buckingham & Domaille, 2004:41-42).

När det gäller medieundervisningens utveckling över tid, har syftet med medieundervisningen förändrats en hel del. Buckingham och Domaille (2004:45) diskuterar det faktum att medieundervisare och forskare på området gått från ett synsätt där man vill vaccinera och skydda elever mot ”dåligt” medieinnehåll, till att det i stället handlar om att utveckla barns och ungdomars kritiska tänkande i fråga om medier. Detta är också något Birgitte Tufte (1999:205) diskuterar när hon tar upp det faktum att medieutbildningsforskningens utveckling liknar medieforskningens, trots att det sistnämnda forskningsfältet har många fler år på nacken. Massmedieforskningen har gått från inställningen att människor måste skyddas mot medieinnehållet, att de automatiskt blir påverkade av det, till att fokusera vad människor gör med medieinnehållet, inte tvärtom, till att i dag handla mer om reception, eller hur människor tar till sig medier (Tufte, 1999:205). Medieutbildningsforskningen har gått ungefär samma väg, då barn först ansågs i behov av skydd mot medierna (Tufte, 1999:206). Senare, under 1960- och 1970-talen, handlade det mycket om att skilja mellan ”hög-” och ”lågkultur” inom filmens värld, till att senare handla om förmedlingen av ideologier via medierna (Tufte, 1999:206). Under 1980- och 1990-talen togs populärkulturen in i undervisningen och några lärare började låta elever producera eget medieinnehåll (Tufte, 1999:206). Sammanfattningsvis menar hon att liksom medieforskning har gått från sändare till meddelande, för att slutligen handla om mottagaren, har medieutbildningsforskningen gått från sändare till meddelande, till eleven själv (Tufte, 1999:206).

Resultatet av Buckingham och Domailles undersökning ger en bild av den internationella medieundervisningen som den såg ut 2001. Det visade sig att medieundervisning ofta förekom i högre åldrar och då som valbara kurser; det var inte många barn under 11 år som fick ta del av den här typen av undervisning (Buckingham och Domaille, 2004:43). Ämnet visade sig även vara integrerat i ämnen som modersmålsundervisning och samhällsorienterade ämnen, fast då mest som läromedel för annat undervisningsinnehåll – endast i ett fåtal länder fanns medieundervisning som obligatoriskt inslag i modersmålskursplanen eller som separat kurs (Buckingham & Domaille, 2004:43). En annan genomgående trend visade sig vara att de som engagerade sig i medieundervisning oftast var eldsjälar som arbetade i ensamhet och att lärarna generellt sett var dåligt utbildade i mediekunskap (Buckingham & Domaille, 2004:43). Flera medieutbildningsexperter menade också att mediekunskapsämnet inte har fått tillräckligt med politiskt stöd, vilket har gjort att medieundervisningsområdet inte har fått tillräckligt med pengar; forskning saknas också (Buckingham & Domaille, 2004:44). Det har även visat sig att medieundervisningen i vissa fall kommit i skymundan i länder där kommunikationsteknologier haft stora genombrott, då fokus i stället har hamnat på användningen av teknologierna (Buckingham & Domaille, 2004:44).

Flera av respondenterna i Buckingham och Domailles studie menade att samverkan mellan skolor och andra branscher är ett måste för att medieundervisningen ska utvecklas (Buckingham & Domaille, 2004:50). I många länder intresserade sig inte reglerande instanser för medieundervisning och samverkan med mediebranscherna såg något olika ut (Buckingham & Domaille, 2004:50). Det fanns dock projekt där man arbetade med tidningar i skolan och där film- och TV-producenter arbetade med barn, men många respondenter menade samtidigt att det kan vara negativt att sudda ut gränserna mellan kommersiella företag och skolverksamhet (Buckingham & Domaille, 2004:50).

Cecilia von Feilitzen och Catharina Bucht diskuterar i *Outlooks on Children and Media* (2001:70) vilka hinder som kan finnas för medieundervisning. Det ser lite olika ut mellan olika länder, men forskare menar att hinder bland annat är när det finns en avsaknad av politiskt stöd, när lärare inte har tillräcklig utbildning och när det inte finns några nätverk

lärare emellan eller något samarbete med andra grupper och forskare (Feilitzen & Bucht, 2001:70). Det kan också vara så att upphovsrättslagen gör undervisningen svårare och att ambitionen att vaccinera eleverna mot ett dåligt medieinnehåll, i stället för att medieundervisningen tar avstamp i elevernas egen värld och i det innehåll de tycker om, resulterar i att eleverna skäms över det medieinnehåll de faktiskt tar del av (Feilitzen & Bucht, 2001: 70).

Om man tittar närmare på specifika länder, är det enligt Tufte (1999:209) fyra länder som går i spetsen när det gäller medieundervisning: Australien, Sydafrika, Kanada och Storbritannien. I Storbritannien har man till exempel undervisat om medier sedan 1930-talet och medieundervisningen har gått från att ha handlat mest om filmstudier till att på 1960-talet gälla alla medier (Tufte, 1999:210). Det brittiska filminstitutet (BFI) har haft en central roll när det gäller integreringen av medieundervisning i Storbritanniens skolor (Tufte, 1999:210).

Sammanfattningsvis har medieundervisningens fokus förändrats över tid, från att skydda elever till att förbereda dem för samhällslivet. Internationell forskning visar att mediekunskapsämnet ofta är integrerat i samhällsorienterande ämnen och modersmålsundervisning, och att yngre barn får ytterst lite medieundervisning. När det sedan gäller samverkan mellan skolor och andra medierelaterade branscher ser det olika ut i olika länder, men många medieutbildningsexperter anser att den här typen av samarbete är viktig för medieundervisningen. Slutligen är det några länder som går i spetsen för de andra när det gäller just medieundervisning, däribland Storbritannien.

Nu har internationell forskning om medieundervisning presenterats, men hur ser den ut i Sverige? Det kommer att diskuteras i nästa avsnitt.

4.3.2 Svensk medieundervisning – hur ser den ut?

I ”Media Education in Europe” (1999), diskuterar Tufte hur medieutbildningen ser ut i Europa, med fokus på de nordiska länderna. I Svenska skolor har medieundervisning varit obligatorisk sedan 1980 och den har gått från att vara tämligen moralisk till att bli mer elevcentrerad (Tufte, 1999:212). Detta går i linje med de yrkesetiska principer för lärare som Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund antog 2001: ”I sitt arbete sätter lärare eleverna och deras lärande i centrum” (Lärarförbundet, 2001:129). Det finns dock forskare som är relativt pessimistiska när det gäller medieundervisningens framtid, då de menar att den inte får tillräckligt med politiskt stöd och därför inte integreras i svenska skolor (Tufte, 1999:212).

Fogelberg (2005:14) tar upp Karin Stigbrands avhandling från 1989, *Mediekunskap i skolan. En studie av massmedieundervisningens ABC*, och menar att den bild hon ger kan vara relevant även i dag, då hennes slutsatser liknar Buckingham och Domailles och då lärare fortfarande ofta saknar en mediepedagogisk utbildning. Fogelberg (2005:14) diskuterar Stigbrands slutsatser, vilka är följande: att det stod mer om medieundervisning i de dåvarande styrdokumenterna än vad som faktiskt genomfördes i undervisningen; att lärarna i studien saknade mediepedagogiska metoder och medieundervisningsmaterial, men inte teknisk utrustning; att lärarna saknade mediepedagogisk utbildning; och att de kände sig missnöjda över hur de uppnådde kursplanens mål.

När det gäller dagens svenska medieundervisning kommer, som tidigare nämnts, mediekunskapsämnet in i ämnena svenska, samhällskunskap, hem- och konsumentkunskap och i de estetiska ämnena (Fogelberg, 2005:23). Fogelberg (2005: 23-25) diskuterar en del mediepedagogiska resurser som finns tillgängliga för lärare i svenska skolor och hon delar in dem i olika kategorier: ”läromedel och lärarhandledningar i bokform” (*Magasinet Medier, Mediekunskap och Mediekommunikation* etc.), ”internationella resurscentrum inom området barn, unga och medier” (The International Clearinghouse on Children, Youth and Media etc.), ”mediepedagogiska resurser inom ramen för olika medieaktörer” (Tidningen i skolan,

Utbildningsradion etc.) och ”myndigheter som arbetar med mediepedagogiska frågor” (Medierådet, Kolla Källan!, Flicka etc.). Hon drar vidare slutsatsen att de mediepedagogiska resurser som finns, existerar på flera olika nivåer, allt från resurser från den akademiska världen till Internetsidor med konkreta didaktiska tips (Fogelberg, 2005:25). Hon hävdar även att medieaktörerna främst fokuserar sitt eget medium, att myndigheterna ger redskap för undervisning kring olika enskilda teman och att en bred medieundervisning kräver en kombination av olika mediepedagogiska resurser (Fogelberg, 2005:25).

Något som är värt att nämna är att det finns forskning kring mediekunskap och medieproduktion som bland annat diskuterar hur barn lär med media, som till exempel Helena Danielssons *Att lära med media* (2002:218), där hon studerar vad eleverna berättar för oss i sitt skapande av texter, videoinnehåll och annat medieinnehåll. Hennes forskning fokuserar dock elevens perspektiv, vilket inte är syftet med denna uppsats, där i stället lärarens perspektiv är det centrala. Därför diskuteras inte den här typen av forskning närmare.

Sammanfattningsvis kan man av denna koncisa genomgång se att svensk medieundervisning inte ligger så bra till, även om det finns en del mediepedagogiska resurser som lärare kan använda sig av i undervisningen och även om, som tidigare nämnts, Lpo 94 och olika kursplaner har en del formuleringar som kan knytas till mediekunskap (se 4.2.2). Hur undervisningen kan se ut, eller vad som kan fokuseras och hur man kan arbeta med medieundervisning tas upp i nästa avsnitt.

4.3.3 Medieundervisning – fokus och arbetssätt

Fogelberg (2005:7) menar att medieundervisningen i dag kan fokusera tre olika aspekter, antingen mer eller mindre samtidigt eller var för sig: *kritisk mediekompetens*, där målet med undervisningen är att kunna kritiskt analysera medier samt dess innehåll och där det centrala är mediernas historia och villkor; *medier som gestaltungsform*, där det viktiga är att eleverna ska kunna uttrycka sig genom att använda medier; och *medier som läromedel*, där medierna fungerar som undervisningsmaterial och där inte mediekunskap i sig, utan något annat ämne är föremål för undervisningen. Buckingham (2003:4-5) menar dock att medieundervisning ska fokusera kritisk mediekompetens samt ett aktivt deltagande – att det handlar om att lära sig om medierna, inte genom medierna – vilket innebär att han inte skulle se ”medier som läromedel” som medieundervisning.

I Neil Andersens, Barry Duncans och John J. Pungentes (1999:142-143) diskussion kring medieundervisningen i Kanada, presenteras de antaganden som ligger till grund för Ontarios medieundervisning: alla medier är konstruktioner som konstruerar verkligheten, publiken tolkar medieinnehållet på olika sätt, medierna har kommersiella, men även sociala och politiska betydelser, medierna innehåller ideologiska meddelanden och meddelanden med värderingar av olika slag, form och innehåll är nära relaterade i medierna och varje medium har en unik estetisk form.

I undervisningen menar Andersens med flera att man arbetar med dessa antaganden på olika sätt: *mediumcentrerat*, där man fokuserar ett specifikt medium och till exempel studerar vad som kännetecknar mediet, dess marknadsföring och dess politiska roll; *tematiskt*, där man utgår från ett tema och diskuterar många olika medier; som *särskild fördjupning* inom till exempel modersmålsundervisningen, där man under några veckor fördjupar sig i mediestudier; eller *integrerat*, där man integrerar medieundervisningen i annan undervisning, för att få en helhetsbild av något ämne (Andersen et al, 1999:149-150). Med Fogelbergs begrepp ovan, skulle man kunna säga att man här i första hand arbetar med kritisk mediekompetens och möjligtvis till en viss del med medier som gestaltungsform.

Det finns alltså olika aspekter av medieundervisning som antingen kan integreras eller arbetas med var för sig och likaså finns det olika sätt att arbeta med medieundervisning. Finns

det då någon ”god” medieundervisning eller inom den akademiska världen några riktlinjer för vad den ska innehålla? Detta kommer att diskuteras i nästa avsnitt.

4.3.4 Den normativa diskursen inom forskningsområdet

Vad anses vara skälet till att medieundervisning är en viktig del av utbildningen i skolan? Finns det någon ”god” eller ”bra” medieundervisning? För att få en så stor förståelse som möjligt för den diskurs som existerar inom detta forskningsområde, är det viktigt att belysa vilka rekommendationer forskare på området har gjort angående medieundervisning. Detta även om rekommendationerna och diskussionerna naturligtvis är mer eller mindre normativa och innehåller en del subjektiva idéer om att en omfattande mediekunskap är en viktig kunskap i vårt samhälle.

När det gäller varför medieundervisning är en viktig aspekt i förberedelsen för ett liv i samhället, menar Buckingham (2003:5) följande i sin artikel om medieundervisning i Storbritannien:

The media are undoubtedly the major contemporary means of cultural expression and communication: to become an active participant in public life necessarily involves making use of the modern media. The media it is often argued, have now taken the place of the family, the church and the school as the major socializing influence in contemporary society.

Han menar alltså att medierna har fått en enormt central roll i våra liv, vilket gör att man måste ha kunskap om dem för att kunna delta i det offentliga livet. Även Fogelberg (2005:3) hävdar att det i dagens mediegenomsyrade samhälle är viktigt för alla medborgare att ha mediekunskaper av demokratiska skäl.

I forskningssammanställningar inom detta område, speciellt de som har utförts av Nordicom, tas också ofta tre artiklar ur FN:s konvention om barnets rättigheter upp (Carlsson & Feilitzen, 1998:20; Fogelberg, 2005: 4-5 etc.): artikel 3, artikel 13 och artikel 17. Den tredje artikeln menar bland annat att:

Vid alla åtgärder som rör barn, vare sig de vidtas av offentliga eller privata sociala välfärdsinstitutioner, domstolar, administrativa myndigheter eller lagstiftande organ, skall barnets bästa komma i första hand. (Skolverket, 1999:65)

Här handlar det alltså om att barnen och vad de behöver ska vara i fokus i myndigheter som till exempel skolan. Vidare menas det i artikel 13 att:

Barnet skall ha rätt till yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att oberoende av territoriella gränser söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer. (Skolverket, 1999:68)

I detta sammanhang menar Fogelberg (2005:5-6) att det är skolans uppgift att ge barn de verktyg de behöver för att kunna ta del av information och uttrycka sig, det vill säga utbilda dem så att de kan vara både ”kompetenta sändare och mottagare av medierade uttrycksformer” (6). I artikel 17 uttrycks det också att:

Konventionsstaterna erkänner den viktiga uppgift som massmedier utför och skall säkerställa att barnet har tillgång till information och material från olika nationella och internationella källor, särskilt sådant som syftar till att främja dess sociala, andliga och moraliska välfärd och fysiska och psykiska hälsa. (Skolverket, 1999:70)

Det står i denna artikel även skrivet att konventionsstaterna skall ”uppmuntra utvecklingen av lämpliga riktlinjer för att skydda barnet mot information och material som är till skada för barnets välfärd” (Skolverket, 1999:70).

Skolan ska förmedla värden som vi i Sverige är eniga om och som Sverige ställt sig bakom, som till exempel nationella överenskommelser (Skolverket, 2005a:10). Artiklarna ovan kan mer eller mindre klart användas som argument för att barn, i en mediedominerad värld, behöver mediekunskap för att kunna utöva sina rättigheter. Fogelberg (2005:5) diskuterar ovannämnda artiklar ur FN:s konvention om barnets rättigheter och menar att det som sägs i artikel 17 handlar mer om att det finns ett behov av medieinnehåll som passar barn och ungdomar, än medieundervisning som sådan, men att artikel 13 har hög relevans för skolan.

Fogelberg sammanfattar i sin arbetsrapport *Media Literacy – En diskussion om medieundervisning* (2005:11) de internationella rekommendationer som gjorts när det gäller medieundervisning. Hon menar att medieundervisningen ska omfatta alla medier, ge kunskaper om deras historia, villkor, innehåll och betydelser, utveckla förmågan att kritiskt analysera medieinnehåll i dialog mellan elevers egna erfarenheter och det normsystem skolan skall förmedla och utveckla elevers färdighet i att uttrycka sig och kommunicera med hjälp av medier (Fogelberg, 2005:11). Hon menar också att det kanske borde finnas ett mediekunskapsämne i skolan, då medieundervisningen riskerar att försvinna om alla ska ha ansvar för den (Fogelberg, 2005:27).

Sammanfattningsvis kan man säga att det finns många argument för att medieundervisning är viktig och ingår i lärarens normativa uppdrag. Detta då till exempel Barnkonventionen, som flera medieutbildningsforskare hänvisar till, är en av de internationella konventioner som Sverige har gått med på ska genomsyra alla utbildningssammanhang (Ekholm, 1999). Sedan, i diskussionen kring vad som anses vara ett vettigt innehåll i medieundervisningen, är det centrala att innehållet är brett och att ett kritiskt förhållningssätt är i fokus.

I nästa avsnitt presenteras en sammanfattande problemställning, där det som denna uppsats fokuserar diskuteras.

4.4 Sammanfattande problemställning

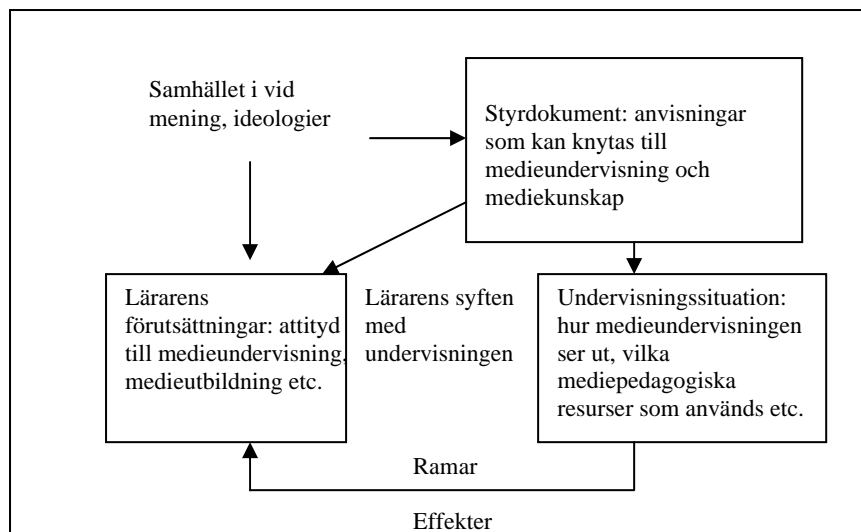
I den teoretiska framställningen ovan har samhället beskrivits ur mediasynpunkt. Även relevanta läroplansteoretiska aspekter och medieundervisningen som forskningsområde har presenterats. Detta då dessa aspekter är viktiga att knyta an till i denna studie. För att knyta ihop den teoretiska ramen, presenteras nedan en sammanfattande bild av vad denna uppsats belyser.

Bo Johanssons och Per Olov Svedners (2001:11-12) beskrivning av undervisningssituationen ser ut som följer:

Läraren har mer eller mindre klart uttalade syften med utformningen av undervisningssituationen [...] Bakom dessa syften finns ambitioner att påverka dem i olika avseenden.. [...] Både lärare och elever har individuella förutsättningar som påverkar deras agerande i undervisningssituationen och deras syften och förväntningar. [...] Dessa förutsättningar påverkas i sin tur av en mer allmän bakgrund: samhället i vid mening, aktuella samhällsideologier, vetenskap, ämnesdebatt, språklig och sociokulturell miljö. Verksamheten är också begränsad av ramar för vad man kan göra, inte minst yttre sådana i form av lokaler och materiel. Som en viktig bakgrund finns också styrdokument i form av officiella författningar, läroplaner och verksamhetsplaner liksom kursplaner.

Ser man på denna beskrivning av undervisningssituationen, är det alltså viktigt att titta på samhället i vid mening, styrdokument, lärares och elevers förutsättningar och lärarnas syfte

med undervisningen. Denna uppsats fokuserar undervisningen ur lärarnas synvinkel och syftet är som sagt att i relation till skolans styrdokument undersöka hur ett urval av lärare förhåller sig till och arbetar med medieundervisning. Följande illustration (Figur 2), som är anpassad till denna studie men tagen från Johanssons och Svedners (2001:12) diagram över undervisningssituationen och dess förutsättningar, visar vad denna uppsats fokuserar: samspillet mellan styrdokument, lärarens individuella förutsättningar och själva undervisningssituationen.



Figur 2. Den del av undervisningssituationen som fokuseras i denna studie.

Det som står i styrdokumentet kommer alltså att knytas till teorier om hur samhället ser ut i dag, både i ett medieperspektiv och i ett läroplansteoretiskt perspektiv.

Undervisningssituationen, som handlar om hur läraren anser sig undervisa i mediekunskap, vilka mediepedagogiska resurser som används och så vidare, kommer sedan diskuteras i relation till styrdokument och lärarens syften med undervisningen. Sedan kommer lärarens förutsättningar, som till exempel attityder till medieundervisning, kunskaper inom ämnet och så vidare knytas både till samhället, styrdokumentet och till undervisningssituationen. Även ramar och effekter kommer att diskuteras.

För att förtydliga, är det inte eleverna, eller själva undervisningsprocessen, som studeras i denna undersökning, utan skolan som institution (styrdokument), lärarnas förutsättningar, ramar för verksamheten och undervisning i ett aktuellt perspektiv (Johansson & Svedner, 2001:13-17). I nästa avsnitt presenteras materialet och metoderna som används i denna undersökning.

5 MATERIAL OCH METOD

Denna studie är kvalitativ, vilket innebär att målet är att samla in mycket information om få undersökningsenheter (Halvorsen, 1992:82). Undersökningsområdet "medieundervisning" kommer i denna uppsats belysas från två håll, för att ge en mer komplett bild av området. Dels kommer en dokumentanalys av relevanta styrdokument att göras, dels intervjuer med respondenter. Nedan kommer materialet och metoderna för denna studie diskuteras, men även forskningsetik samt validitet och reliabilitet.

5.1 Material

Materialet i denna studie är styrdokument för grundskolans senare del: Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94), den gemensamma kursplanen för de samhällsorienterande ämnena, kursplanen för geografi, kursplanen för historia, kursplanen för samhällskunskap, kursplanen för religion, kursplanen för svenska och lokala arbets- och kursplaner. Dessa ansågs relevanta, då de specificerar och diskuterar skolans uppdrag och vad eleverna ska kunna i de olika ämnena och då det främst är dessa dokument respondenterna har som underlag för sin undervisning. Skälet till att både den gemensamma kursplanen och de enskilda kursplanerna för de samhällsorienterande ämnena studeras, är att både de gemensamma och de ämnesspecifika betygskriterierna gäller vid bedömningen av elevernas kunskaper (Skolverket, 2005h:3).

Det finns naturligtvis andra styrdokument än de som valdes att ingå i denna studie, som till exempel skollagen. Skälet till att just Lpo 94, de nationella kursplanerna och lokala arbets- och kursplaner ingår i undersökningen, är att det antagligen är dessa texter lärare tittar på mest när det gäller sin undervisning. Det är också i dessa dokument som det står specifikt om olika kunskaper och ämnen.

Därutöver består materialet av svensklärare och SO-lärare i år 7 till 9 från två skolor i samma kommun. Skälet till att respondenterna är just svensklärare eller SO-lärare är att tidigare forskning visar att medieundervisning ofta är integrerad i dessa ämnen i grundskolan (se avsnitt 4.3.1 och 4.3.2). Att det handlar om år 7 till 9 har att göra med att mediekunskap inte finns som ett eget ämne i grundskolan, vilket gör att just grundskolan är intressant att studera, och att jag själv inriktar mig mot grundskolans senare år samt gymnasiet. Viktigt att notera är att skolorna har samma lokala styrdokument.

Ett strategiskt urval (Halvorsen, 1992:102) gjordes sedan i valet av respondenter, eftersom syftet med studien inte är att generalisera, utan att, med styrdokumentet som bakgrund, erhålla bred kvalitativ data som belyser hur medieundervisning och tankar kring hur den kan se ut. Sju lärare intervjuades, tre svensklärare och fyra SO-lärare, och tanken bakom detta urval var att lärarna skulle vara så olika som möjligt för att resultatet skulle bli så brett som möjligt. Lärarna har, så långt det är möjligt, olika åldrar, olika andraämnen och olika kön. Att antalet respondenter blev just sju, har att göra med en önskan om att fortsätta intervjua så länge materialet visade sig ge olika typer av information och det faktum att tidsramen inte tillät fler.

I nästa avsnitt diskuteras de metoder som använts i denna studie.

5.2 Metod

Metoderna i denna studie är en dokumentanalys och kvalitativa intervjuer. Båda metoderna är kvalitativa och snarlika, även om analysenheterna är olika. Dokumentanalysen kan sägas vara en kvalitativ innehållsanalys, då det är en textanalys där ”ingenting räknas eller mäts” (Bergström & Boréus, 2000:45). En dokumentanalysmanual (se Bilaga 1a) till texten används för att strukturera analysen och då dokumentanalysen endast har med en frågeställning att göra, är frågorna inte så många. Materialet är dock relativt stort.

Den andra metoden är kvalitativa forskningsintervjuer, vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (Kvale, 1997:13). Intervjuerna kommer att spelas in på band, för att analysen ska bli så korrekt som möjligt. Viktigt att komma ihåg är att forskningsintervjun inte är ett samtal mellan likställda parter, då det är intervjuaren/forskaren som presenterar och följer upp intervjun (Kvale, 1997:13). En semistrukturerad intervjumanual (se Bilaga 1b) kommer att användas, där frågor finns formulerade i enlighet med uppsatsens frågeställningar. Frågorna som faktiskt ställs kan dock variera från respondent till respondent. Frågemanualen är

uppdelad efter de olika frågeställningarna som har med respondenternas tankar att göra: frågor om begrepp, frågor om hur respondenterna förhåller sig till styrdokumentet, frågor om hur respondenternas medieundervisning ser ut, frågor om medieundervisningens förutsättningar och frågor om respondenternas tankar kring läraruppdraget.

De frågor som ingår i intervjumanualen liksom i dokumentanalysmanualen bottnar, som sagt, i studiens frågeställningar. I dokumentanalysen har frågeställningen angående styrdokumentet benämnt ut, så att alla omfattade styrdokument systematiskt granskas för sig. När det sedan gäller intervjumanualen, är den utformad på ett sådant sätt så att respondenterna ska kunna förstå frågorna. En viktig del av frågemanualen är därför den del där respondenterna själva får fundera över och definiera de begrepp som används i intervjufrågorna, som till exempel ”medier”, ”mediekunskap” och ”medieundervisning”. I analysen kopplas sedan manualernas frågor tillbaka till frågeställningarna och uppsatsens teoretiska ramverk.

Den här studien fokuserar, som tidigare nämnts, på lärarens syn på undervisningssituationen. Det hade varit intressant att se på undervisningssituationen från alla håll, och därmed få med både observation, läromedelsanalys och intervjuer med elever. Men för att uppsatsen skulle kunna genomföras inom den angivna tidsramen, var det inte möjligt. Hur har då denna studie gått tillväga? Detta presenteras i den kortfattade sammanfattning som följer.

5.3 Tillvägagångssätt

Uppsatsen författades på ett konsekvent sätt, där litteraturinsamling var det första steget. Litteraturen till uppsatsen samlades in med Fogelbergs rapport *Media Literacy* (2005) som utgångspunkt. Dessa böcker, rapporter och artiklar kompletterades sedan med annan litteratur allt eftersom. När syftet och problemställningarna formulerats, skrevs sedan större delen av den teoretiska ramen.

När det gäller metod och material, författades en intervjumanual och en dokumentanalysmanual när urvalet och de mest lämpliga metoderna bestämts utifrån undersökningens problemställning. Skolorna kontaktades genom att rektorerna först fick reda på syftet med uppsatsen och att ett antal lärare behövdes intervjuas. Sedan tillfrågades lärarna på sin arbetsplats om de ville vara med i studien. Urvalet av respondenterna gjordes så att materialet skulle bli så brett som möjligt, och bestämdes därmed, i viss mån, allt eftersom. Den bakomliggande tanken var dock att lärarna skulle vara så olika som möjligt. Det slutade med att urvalet blev tre svensklärare och fyra SO-lärare, varav fyra är kvinnor och tre män. De flesta respondenter fick, några dagar före själva intervjutillfället, ett informationsblad där bland annat syftet med studien fanns med. Intervjuerna hölls på respondenternas arbetsplats, i ett avskilt rum (förutom i ett fall, där en del av intervjun gjordes ute i en korridor). Målet här var att intervjua respondenterna på en avskild och tyst plats, för att kunna bilda intervjuerna.

När det gäller analysen, gjordes större delen av dokumentanalysen först och sedan intervjuerna. Texterna analyserades med hjälp av frågorna i dokumentanalysmanualen, som vidare byggde på frågeställningen om styrdokumentet, och alla texter granskades systematiskt. De bandade intervjuerna avidentifierades, transkriberades och skrevs ut, för att sedan analyseras tematiskt efter frågeställningarna och den modell av undervisningssituationen som presenterades i Figur 2 (se 4.4).

Sammanfattningsvis kan det påpekas att uppsatsens alla delar pusslades ihop allt eftersom, då teoridelen anpassades till analysen och så vidare. Nästa avsnitt tar upp respondenterna och forskningsetiska överväganden.

5.4 Respondenterna och forskningsetik

Som nämndes ovan, intervjuades sju lärare för denna studie, tre svensklärare och fyra SO-lärare. Respondenterna presenteras relativt grundligt nedan, då det finns en rad bakgrundsfaktorer som kan vara intressanta att ta del av inför analysen. Nedan diskuteras även de forskningsetiska överväganden som gjordes inför författandet av uppsatsen.

5.4.1 Presentation av respondenterna

Nedan presenteras de sju respondenter som intervjuades i studien. Kön, ålder, vilka ämnen de undervisar i, om de har något tidigare arbete med medieanknytning, hur de definierar ”medier” och andra relevanta begrepp samt vilka medier de tar del av på fritiden tas upp.

Daniel

Daniel är en 43-årig man som är utbildad religions- och historielärare på gymnasienivå, men som arbetar sin första termin i år 7 till 9 (endast i år 7) på en skola under strukturell förändring i en mindre kommun i Västra Götaland. Ämnena han har är bild och SO, där han undervisar i alla SO-ämnena. Han arbetar även på Komvux. Hans arbetsbakgrund är brokig, med flera jobb inom olika branscher. Han har bland annat arbetat som pressfotograf på en tidning. Han har ingen medieutbildning, förutom det han lärde sig som pressfotograf. När han hör begreppet ”medier” tänker han främst på TV och tidningar och begreppen ”mediekunskap” och ”medieundervisning” associerar han med att granska medier, hur de fungerar och hur de formar sitt innehåll så att det passar deras syften. Utanför skolan tittar Daniel knappt på TV och ögnar igenom tidningarna.

Sofia

Sofia är 26 år och är utbildad lärare i SO och svenska, fast har ämnena svenska och engelska på samma skola som Daniel. Hon är inne på sin andra termin som lärare (endast i år 7), läste inte samhällskunskap under sin utbildning och har tidigare jobbat som elevassistent. Hon har ingen medieutbildning alls. När Sofia hör begreppet ”medier” tänker hon på TV, tidningar, radio och Internet och hon tänker på gymnasiet, där det finns ett medieprogram, när hon hör begreppet ”mediekunskap”. Hon har inte riktigt funderat över vad mediekunskap innebär, men kan tänka sig att det har med hur man använder medier och hur man lär sig sålla bland medieinnehållet att göra. Sofia läser både tidningar och tittar mycket på TV, bland annat på dokusåpor.

Karin

Karin är 47 år och har jobbat som lärare i år 7 till 9 i svenska och hemkunskap sedan 1995. Hon arbetar på en större skola än Sofia och Daniel, men i samma kommun. Hon är utbildad i samma ämnen. Tidigare har hon jobbat inom industrin. Hon tycker sig komma ihåg att hon under sin svenskutbildning gick en 5-poängskurs som hade med medier att göra, där man fick lära sig lite om hur man spelar in en film och hade någon föreläsning om tidningarnas påverkan på oss och så vidare, men att det var för lite för att känna någon direkt inspiration. När Karin hör begreppet ”medier” tänker hon främst på TV, radio och tidningar och hon skiljer en del mellan medieundervisning och mediekunskap. Medieundervisning för Karin är när man använder olika medier i undervisningen, medan mediekunskap handlar om kunskapen om olika medier och deras budskap. Karin läser tidningar och använder Internet, men tittar inte mycket på TV.

Nils

Nils är 62 år och har jobbat som lärare i över 30 år. Han arbetar som biologi- och SO-lärare i år 7 till 9 på samma skola som Karin. De SO-ämnena han undervisar i är geografi, historia och samhällskunskap och han har läst dessa ämnen på universitetet. Senare har han även undervisat i religion, men han har ingen utbildning i det ämnet. Nils fick ingen medieutbildning under sin lärarutbildning, men gick någon slags kurs i tidningskunskap när han hade jobbat några år som lärare. Kursen handlade om hur man kunde använda tidningar i undervisningen i år 7 till 9. Nils tänker först och främst på tidningar, radio, TV och Internet när han hör begreppet ”medier”. Medieundervisning, menar han, är när man undervisar om tidningar, TV, radio och reklam. Nils läser tidningar och lyssnar på radio. TV tittar han på när han har tid och då blir det nyheter och kanaler som Discovery samt Animal Planet.

Carolina

Carolina är 30 år, har jobbat fyra år som lärare i år 7 till 9, och jobbar nu som svensk- och engelsklärare på samma skola som Karin och Nils. Hon är utbildad i svenska och engelska, men fick ingen medieutbildning under lärarutbildningen. Hon har fått lite information om mediekunskap på en föreläsning om ett läromedel i svenska, där en lärare pratade om hur hon hade skrivit boken och om hur hon jobbade. Det tyckte Carolina var inspirerande. När Carina hör begreppet ”medier” tänker hon först och främst på tidningar och TV, närmare bestämt nyhetsmedier. Mediekunskap har med en kritisk inställning till medierna att göra, att man ska diskutera olika frågor som tas upp i medierna. Carolina läser tidningar samt ser och lyssnar på nyheter på TV och radio. Hon följer ibland även någon serie.

Sara

Sara är 41 år och gymnasielärare i psykologi och religion, men har i snart tre år arbetat som SO-lärare i år 7 till 9 på samma skola som Carolina, Nils och Karin. Hon undervisar i alla SO-ämnena och har läst psykologi, religion och idé- och lärdoms historia. Hon har jobbat med flera olika saker och har bland annat arbetat som konstnär. Hon har ingen medieutbildning. Sara tänker på massmedier när hon hör begreppet ”medier”, och då först och främst tidningar, TV och Internet. Hon anser att mediekunskap är allt ifrån hur man kritiskt granskar det man hör och läser till hur man bygger upp en artikel. Sara läser tidningar och ser på TV när hon hinner, då mest nyheter, debattprogram och Utbildningsradion.

Mikael

Mikael är 38 år och har arbetat som SO-lärare i år 7 till 9 i tre år och har alla SO-ämnena. Han är egentligen utbildad gymnasielärare i geografi och samhällskunskap, men arbetar nu på samma skola som Sara, Carolina, Nils och Karin. Innan han blev lärare hade han diverse arbeten, men inte något som direkt kan kopplas till medieundervisning. När det gäller medieutbildning, är han lite osäker, men kan inte minnas att han inom lärarutbildningen hade något som benämndes mediekunskap eller något sådant. Mikael tänker spontant på TV, radio, tidningar och Internet när han hör begreppet ”medier”. Medieundervisning handlar enligt honom om källkritik och om att förmedla vad olika medier står för och varför de vill förmedla vissa saker. Han läser tidningar och ”tittar in” på TV-serier och dokusåpor (han följer dem inte), men annars blir det inte mycket TV-tittande.

5.4.2 Forskningsetiska överväganden

Flera forskningsetiska överväganden gjordes inför analysen av intervjuerna. Detta då det är viktigt att visa respondenterna respekt (Johansson & Svedner, 2001:23). För att respondenterna skulle veta exakt vad de gav sig in på, författades ett informationsblad (se

Bilaga 2a) som respondenterna också fick signera. Där stod bland annat att ingen utifrån skulle kunna se vilka som deltog i studien, att respondenterna skulle vara anonyma. Sedan, inför analysen, skrevs ett tillägg till detta blad (se Bilaga 2b), då det blev uppenbart att respondenterna samt lärarna på de två skolor som ingår i studien skulle, med hjälp av bakgrundsinformation, kunna lista ut vilka som är med i studien. Alla respondenter ville dock fortfarande vara med i studien.

När förutsättningarna för medieundervisning diskuterades under intervjuerna togs också tankar kring upphovsrätt upp. Eftersom detta kan vara lite känsligt, nämns i analysen inte vilka respondenter som sagt vad angående detta.

De forskningsetiska överväganden som gjordes inför dokumentanalysen, handlade om de lokala styrdokument. Inga direkta citat finns med från dessa dokument, då citat skulle göra det möjligt att hitta de analyserade dokumenten. De diskuteras däremot. I nästa avsnitt diskuteras studiens giltighet och tillförlitlighet.

5.5 Validitet och reliabilitet

Validitet innebär ”giltighet” eller ”relevans” och handlar om det insamlade materialet i en undersökning är relevant för problemställningarna som studeras (Halvorsen, 1992:41). Det material som samlades in för denna studie är högst relevant för studiens syfte och problemställningar. Ibland kändes det dock som att det var svårt att komma åt exakt hur lärarna undervisade. De hade kanske inte några klara exempel, eller svarade inte exakt på frågorna som ställdes. För det mesta var dock detta inte något problem. Detta kan också ha att göra med att det bara är lärarnas syn på undervisningssituationen som undersöks. Som forskare får man då inte hela bilden framför sig. Sedan var det svårt att komma åt exakt vilka mediepedagogiska resurser respondenterna hade använt i sin undervisning, vilket antagligen berodde på frågorna som ställdes under intervjun. De var inte tillräckligt specificerade för att komma åt till exempel exakt vilka TV-program som användes, om det var Utbildningsradion eller dylikt, eller om det var andra program. Det var heller inte lätt att få en ordentlig överblick över hur stort utrymme mediekunskapen får i alla respondenters undervisning. Detta också på grund av att vissa frågor inte följdes upp.

Reliabilitet kan definieras som mätningarnas pålitlighet och innebär att oberoende undersökningar ska kunna komma fram till ungefär samma resultat (Halvorsen, 1992:42). När det gäller kvalitativa metoder är det svårt att säga om andra skulle komma fram till samma resultat. När det gäller intervjuerna, skulle det närmast betyda att forskaren i fråga skulle vara tvungen att intervjua samma personer vid samma tidpunkt på samma ställe, något som är omöjligt i praktiken. Det är också författarens tolkningar av intervjuerna som kommer fram i analysen. Detta gäller även den kvalitativa dokumentanalysen. Dessa kan vara påverkade av författarens tidigare upplevelser och erfarenheter. Detta är jag väl medveten om. I denna uppsats har jag dock försökt vara så trogen respondenternas berättelser som möjligt. Under intervjuerna kollade jag bland annat hela tiden om mina tolkningar stämde. När det gäller dokumentanalysen bygger jag mina tolkningar på den teori som presenteras i arbetet.

Det måste även nämnas att jag under intervjuerna inte kunde undvika att då och då ställa ledande frågor. Detta gjordes ibland för att få respondenterna att reflektera djupare över ämnet och för att kontrollera mina tolkningar av det som sades. Ibland gjordes dock detta omedvetet, något som kan ha påverkat vissa av respondenternas svar. Det kan också hända att respondenterna ibland gav mig de svar de trodde att jag ville ha.

Ytterligare ett problem skulle kunna vara att mycket av det respondenterna berättade, berättades ur minnet. Det vill säga, det var inte alltid som de lektioner som beskrevs hade hållits nyligen. Berättelserna kan på detta sätt ha varit något förvridna, men detta var det bästa sättet att få fram lärarnas tankar kring sin medieundervisning inom den utsatta tidsramen.

Sammanfattningsvis kan man säga att jag kanske inte har fått fram allt jag skulle ha velat ha fram i intervjuerna, samtidigt som materialet också tolkats subjektivt. Däremot har jag försökt tolka intervjuerna i enlighet med vad respondenterna har sagt och dokumenten i enlighet med vad det faktiskt står och det material som samlats in motsvarar i hög grad de frågeställningar studien ämnar undersöka. Detta gör att studien ändå har relativt hög reliabilitet och validitet. I nästa avsnitt presenteras och analyseras materialet för denna studie.

6 MEDIEKUNSKAP I GRUNDSKOLANS SENARE ÅR

Nedan redovisas och analyseras det empiriska material som insamlats för studien. I enlighet med uppsatsens problemställning, kommer alltså styrdokumentet, hur lärarna förhåller sig till dem, hur medieundervisningen ser ut och vilka förutsättningar medieundervisningen har att diskuteras. När det gäller intervjuerna, tolkas dessa bland annat utifrån respondenternas bakgrundsfaktorer (se presentationen av respondenterna i avsnitt 5.4.1).

6.1 Styrdokumentet

De studerade styrdokumentet i denna undersökning är som följer: Lpo 94, de nationella kursplanerna för de samhällsorienterande ämnena i grundskolan (geografi, historia, religion och samhällskunskap), den lokala skolplanen skriven av politikerna i kommunen och de lokala kursplanerna för de samhällsorienterande ämnena samt svenska.

Det som står angående mediekunskap och medieundervisning i de nationella dokumenten är till större delen antagligen tämligen svårt att tolka in om man saknar kunskap i vad mediekunskap innebär, då många anvisningar är implicita. Med implicit menas här mindre tydliga formuleringar där en medieinriktad tolkning krävs. Var gränsen mellan explicit och implicit går, är naturligtvis en tolkningsfråga, men i detta avsnitt är de formuleringar där begrepp som ”medier” ingår eller som tar upp kritisk granskning av fakta mer explicita. De formuleringar där det, som sagt, handlar om att tolka in medieundervisning klassas alltså som implicita.

När det gäller de lokala kursplanerna, har lärarna, för vissa ämnen, dels tolkat vad eleverna ska göra i år 7, 8 och 9, men sedan också, för alla ämnen, satt upp mer konkreta och specifika betygsriterier för eleverna i år 8 och 9. Sedan finns också en lokal skolplan som visar hur de nationella målen ska uppnås i kommunen.

6.1.1 Mer eller mindre explicita formuleringar angående mediekunskap

Som Linde (2000:10-13) påpekar, finns det ett större utrymme för lärarens personliga tolkningar i ämnen som svenska och SO. Detta innebär följaktligen att omfattningen av mediekunskap inom ämnena kan bero på hur läraren har tolkat styrdokumentet. Det är inte orimligt att anta att ju tydligare målformuleringarna är angående medier och deras roll i samhället, desto svårare är det att välja bort mediekunskapsaspekten i undervisningen. De tydligaste formuleringarna i detta sammanhang borde då innehålla begrepp som ”medier” eller ”massmedier” och så vidare. Något mer implicita formuleringar än när man nämner begrepp som ”medier”, men som ändå kan ses som relativt tydliga formuleringar om elevers mediekunskap, är sådana som har att göra med förmågan att kunna granska och förhålla sig kritiskt till fakta och information av olika slag, det vill säga medieinnehåll. Nedan kommer detta att diskuteras, både i de nationella och i de lokala styrdokumentet i fråga.

De nationella styrdokumentet

Intressant att notera är att det står tämligen lite om medier och mediekunskap i de nationella styrdokumentet som ingår i studien, i alla fall om man letar efter begrepp som ”medier”,

”mediekunskap”, eller ”massmedia”. Däremot finns ett flertal formuleringar som inkluderar begrepp som ”information”, ”kritisk” och ”fakta” och som man skulle kunna se som mediekunskap.

När det gäller explicita formuleringar om mediekunskap och medieundervisning i de nationella dokumenten, finns det enstaka sådana i Lpo 94, i den gemensamma kursplanetexten för de samhällsorienterande ämnena, i kursplanen för historia och i kursplanen för svenska. I Lpo 94 står det till exempel att eleverna, efter genomgången grundskola, ska ha ”kunskaper om medier och deras roll” (Läraryrket, 2001:16). Detta är ett brett mål som uttrycker vad eleverna ska kunna när de går ut grundskolan. Det står dock inte vilka medier som omfattas, om det är källkritik som fokuseras, eller om det även handlar om mediernas historia och villkor (jfr Fogelberg, 2005:11). Det finns alltså utrymme för tolkningar, vilket betyder att undervisningen kan vara bred och omfattande, men också relativt smal och begränsad.

När det sedan gäller ett kritiskt förhållningssätt till medieinnehåll står till exempel följande i Lpo 94:

Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. (Läraryrket, 2001: 11)

Den här texten kan direkt kopplas till hur vårt samhälle ser ut i dag i ett medieperspektiv. Som Carlsson (2000:9) och Hadenius och Weibull (1999:9) påpekar, spelar medierna en relativt stor roll i våra liv och vårt medielandskap förändras ständigt.

Som ett kunskapsmål att uppnå i grundskolan står även att eleverna ”kan använda informationsteknik som ett verktyg för kunskapssökande och lärande” (Läraryrket, 2001:16). Här handlar det dock om att använda informationsteknik, inte att ha kunskaper om dessa medier och deras villkor samt innehåll.

I kursplanen för svenska finns det flera formuleringar som handlar om medier och mediekunskap. Ett mål skolan ska sträva efter är till exempel att eleven ”utvecklar förmåga[n] att utnyttja olika möjligheter för att hämta information, tillägnar sig kunskap om mediernas språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap (Skolverket, 2005g:1). Detta är alltså den inriktning svenskundervisningen ska ha (jfr Skolverket, 2005a:21). Här omfattas en kritisk granskning av medieinnehåll, men det står inte något om mediernas roll eller villkor.

När det sedan gäller bedömningen i svenska, står det: ”Bedömningen i ämnet svenska gäller hur långt eleven har kommit i sin språkliga utveckling och sin litterära medvetenhet och i sin medvetenhet om olika mediers former och syften”(Skolverket, 2005g:4). Vad innebär då ”mediers former och syften”? Här skulle man kunna läsa in en hel del om mediernas roll och villkor i samhället. Vidare står det i samma dokument att ett kriterium för Vål godkänt är att ”eleven gör jämförelser och finner beröringspunkter mellan olika texter och tolkar och granskar budskap i olika medier” (Skolverket, 2005g:5). Intressant är att begreppet ”medier” inte finns med i uppnåendemålen i år 9, utan endast som ett kriterium för VG.

När det gäller att ha ett kritiskt förhållningssätt till medieinnehåll, står det dock som ett mål att uppnå i slutet av det nionde skolåret i ämnet svenska att elever ska ”kunna ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater” (Skolverket, 2005g:4). Detta är relativt likt formuleringen ovan om att tolka och granska budskap i olika medier, även om medierna är begränsade till film och bild. I kriterierna för Vål godkänt står det också att eleven ”använder sig av olika källor för att bilda kunskap, granskar och värderar dem samt sammanställer sina resultat så de blir tillgängliga för andra” (Skolverket, 2005g:5).

I den gemensamma nationella kursplanetexten för de samhällsorienterande ämnena står det vidare: ”Medier och mediers budskap spelar stor roll när människor bildar sina uppfattningar.

I de samhällsorienterande ämnena skall eleverna bli förtrogna med olika sätt att kunskapa samt utveckla insikter i hur olika medier kan användas och hur de påverkar människan och samhället” (Skolverket, 2005f:4). Här står det relativt tydligt att mediernas roll, villkor, innehåll och betydelser är något eleverna ska bli förtrogna med när de läser de samhällsorienterande ämnena.

När det gäller kursplanerna för de samhällsorienterande ämnena, står det vidare i den gemensamma kursplanen att skolan ska sträva efter att eleven ”utvecklar sin förmåga att använda olika informationskällor och ett kritiskt förhållningssätt till dessa” (Skolverket, 2005f:1). Under rubriken ”Kunskapande i ett informationsrikt samhälle”, står det också följande:

Att söka, granska, välja, strukturera, kritiskt värdera, integrera och redovisa information på skilda sätt – i tal, skrift, bild, form, drama, musik och rörelse – är centralt i de samhällsorienterande ämnena. Det främjar elevernas orientering i tid och rum och deras konstruerande av egna mönster och bilder av omvärlden, vilka kan användas som redskap för analys och bedömning av såväl andras tolkningar som egna ståndpunkter. (Skolverket, 2005f:4).

I samma anda står det sedan i uppnåendemålen för år 9 inom de samhällsorienterande ämnena att eleven ska ”kunna ur ett samhällsperspektiv söka information från olika källor, bearbeta, granska och värdera uppgifterna samt i olika uttrycksformer redovisa resultat och slutsatser” (Skolverket, 2005f:4). I kriterierna för Väl godkänt står det sedan: ”Eleven använder olika källor, sammanställer material, granskar, värderar och jämför samt drar slutsatser och argumenterar utifrån dessa” (Skolverket, 2005f:5).

Vid en granskning av de enskilda kursplanerna är det dock intressant att se att den enda formuleringen som explicit säger något om mediekunskap i de enskilda kursplanerna för de samhällsorienterande ämnena, är det som står i den nationella kursplanen för historia. Där står det att skolan ska sträva efter att eleven ”förvärvar förmåga att bedöma olika texter, medier och andra källor som tolkar och belyser historiska förlopp” (Skolverket, 2005d:1). Här nämns även kritisk granskning av information. Sedan står det i uppnåendemålen för år 9 att eleven ska ”kunna reflektera över hur information och propaganda har använts förr och används i dag som ett medel för påverkan” (Skolverket, 2005d:3). Vidare i kriterierna för Väl godkänd, står det att: ”Eleven reflekterar över historiska beskrivningar vad gäller deras ursprung och syfte samt relaterar dem till alternativa beskrivningar” (Skolverket, 2005d:4). I kriterierna för Mycket väl godkänd står det att: ”Eleven bedömer och värderar historiska källor samt argumenterar för sina ställningstaganden” (Skolverket, 2005d:4). Det finns alltså en hel del som kan knytas till mediekunskap i historieämnet och det handlar mest om att kunna bedöma olika källors giltighet när det gäller historisk information.

I de enskilda kursplanerna för de samhällsorienterande ämnena står det sedan också om kritisk granskning av information i kursplanen för samhällskunskap. I kursplanerna för geografi och religion står det dock inte något om detta.

I kursplanen för samhällskunskap uttrycks det alltså att ett mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret är att de ska ”kunna använda olika kunskapskällor samt kunna sammanställa, bearbeta, granska och värdera uppgifter och åsikter från olika källor och opinionsbildare samt redovisa resultatet” (Skolverket, 2005b:3). I kriterierna för Väl godkänt inom samma ämne står det vidare att: ”Eleven samlar in fakta om samhällsfrågor från olika kunskapskällor och värderar och drar slutsatser av dessa fakta vid en sammanställning” (Skolverket, 2005b:4). I kriterierna för Mycket väl godkänt står även: ”Eleven använder och sammanställer fakta från olika källor, bedömer deras relevans, granskar uppgifterna kritiskt samt skiljer på fakta och värderingar” (Skolverket, 2005b:4). Det står med andra ord tämligen mycket om källkritik och om att kunna reflektera kring mediernas innehåll och, i detta avseende, betydelse.

Sammanfattningsvis handlar det som explicit kan knytas till mediekunskap och medieundervisning i de nationella styrdokumenterna om att ha kunskap om medierna och deras roll, att kunna kritiskt granska den information som finns tillgänglig i samhället och att kunna använda sig av informationsteknik, även om det sistnämnda handlar mer om att använda medier som läromedel (jfr Fogelberg, 2005:7). De kunskapsformer som betonas mest i samband med medier och källkritik är förståelsekunskap, färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap, även om faktakunskapen behövs för att till exempel kunna kritiskt granska en nyhetsartikel (jfr Carlgren, 1992:32-33).

Lokala styrdokument

I den lokala arbetsplanen för skolorna som är i fokus i denna studie, står det inte några explicita formuleringar som kan knytas till kritisk mediekompetens, men däremot står det, liksom i Lpo 94 (se ovan), att eleverna, som ett mål att sträva mot, ska lära sig använda IT i sitt kunskapsökande. Detta skulle kunna tolkas som att man önskar att eleverna ska använda medier som läromedel, där inte mediekunskap är i fokus, utan något annat ämne.

I den lokala kursplanen för svenska, står det inte någonting som tydligt kan knytas till mediekunskap i beskrivningen av vad eleverna ska gå igenom i år 7 till 9. Det vill säga, varken begrepp som till exempel ”medier” eller formuleringar om ett kritiskt förhållningssätt till medieinnehåll tas upp i texterna. I betygskriterierna för år 8 står fortfarande inte något som explicit kan knytas till mediekunskap, men i betygskriterierna för Godkänt i år 9 står det att eleven ska kunna ta del av och reflektera över innehållet i bild, film och teater. Här kommer alltså ett kritiskt förhållningssätt in när det gäller bildmedier och rörliga bildmedier. För att uppnå Väl godkänt i år 9 ska eleven också kunna värdera det han/hon läser och ha förmågan att kritiskt granska budskap i olika medier. För att sedan få Mycket väl godkänt ska eleven även kunna tolka och värdera de texter de läser genom bland annat kreativa uppgifter.

När det sedan gäller de lokala kursplanerna för de olika samhällsorienterande ämnena, står det ingenting som explicit kan knytas till mediekunskap i ämnen religion, geografi eller historia. Men i samhällskunskap, står det som ett uppnåendemål i år 7 att eleven ska ha kunskap om vad ett massmedium är, men även att hon/han ska inse att olika budskap har olika avsändare och att man ska vara kritisk till dessa. Formuleringarna är dock oerhört öppna, då det inte står vilka aspekter av massmedia eleverna måste kunna. Vad behöver eleverna veta för att ha kunskap om vad ett massmedium är? Endast att det handlar om sådant som TV, radio, Internet och tidningar, eller även hur mediernas historia ser ut och vilka villkor de har? Det är antagligen upp till läraren, vilket innebär att det i praktiken kan se oerhört olika ut. Sedan står det inte något mer explicit om massmedier i betygskriterierna för år 8 och 9.

Här kan man se att det inte står direkt mycket i de lokala kursplanerna som tydligt kan kopplas till mediekunskap. Man har dock lagt in massmedier på ett väldigt tydligt sätt i år 7 i samhällskunskapsämnet, där det i det nationella dokumentet inte står något explicit om medier. I svenskämnet betonas färdighets- och förtrogenhetskunskaper i samband med medier, medan det i samhällskunskapsämnet i år 7 fokuseras mer på fakta- och förståelsekunskaper (jfr Carlgren, 1992:32-33). I nästa avsnitt diskuteras det som implicit kan knytas till mediekunskap.

6.1.2 Implicit om mediekunskap

Det finns en hel del implicita formuleringar i styrdokumenterna som kan knytas till mediekunskap, men detta kräver antagligen viss kunskap om vad mediekunskap och medieundervisning kan innebära. Många av formuleringarna i styrdokumenterna kan speciellt

tolkas som mediekunskap i ljuset av den normativa diskursen kring medieundervisning och av hur samhället ser ut ur mediesynpunkt.

Nationella styrdokument

I Lpo 94 kan mycket kopplas till mediekunskap och medieundervisning. Dessa formuleringar har dels att göra med demokrati och att man ska förstå andra människor, men även om att eleverna ska stimuleras till lärande och så vidare. Det första intrycket är i princip att ju mer man kan om medier och mediekunskap, desto mer kan man knyta till medieundervisning i läroplanens formuleringar. Men eftersom detta är tolkningsbart, måste man inte läsa läroplanen på detta sätt.

Den första meningen under rubriken "Grundläggande värden" i läroplanen är till exempel: "Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund" (Läraryrket, 2001:9). Enligt Buckingham (2003:5) måste man ha kunskaper om medier i dagens samhälle för att kunna delta i det offentliga livet och i och med att skolväsendet ska lära elever att tänka demokratiskt och delta i demokratin, är det rimligt att tolka formuleringen ovan som möjlig att knyta till medieundervisning och elevers mediekunskap.

Sedan står det under "Förståelse och medmänsklighet" även att: "Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall präglade verksamheten" (Läraryrket, 2001:9). Buckingham (2003:5) hävdar att många i dag anser att medierna är en oerhört stark socialiseringsagent och kopplar man samman detta med det Thompson (1995: 180, 207) säger om att medierna spelar en stor roll i människors identitetsutveckling, är formuleringen ovan högst relevant för medieundervisning.

Vidare under "Förståelse och medmänsklighet" står följande:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar (Läraryrket, 2001:10).

Här är det också intressant att ta hänsyn till vad Thompson (1995:175) säger om att vi i dagens mediepräglade samhälle tar del av kulturer genom medierna. Här skulle medieundervisningen komma in då vi, för att förstå andras värderingar, måste fundera över vilken bild vi får av olika kulturer och människor genom medierna. Speglas människorna på ett rättvist sätt? Här kommer även formuleringen "[Skolan] ska framhäva betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana" (Läraryrket, 2001:10) in, som man kan hitta under "Saklighet och allsidighet".

Följande formulering handlar mycket om att eleverna och deras erfarenheter ska stå i centrum för undervisningen i skolan, vilket är intressant då barn och ungdomar tar del av relativt mycket medier: "[Undervisningen] skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling" (Läraryrket, 2001:10). Det finns fler formuleringar som liknar den föregående och som handlar om främjandet av elevernas lärande i skolan.

När det gäller den nationella kursplanen i svenska, finns det liknande formuleringar som de ovan i Lpo 94. "Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet" (Skolverket, 2005g:3) skulle till exempel kunna knytas till mediekunskap, då dessa tre färdigheter är högst relevanta när det gäller medier. Det finns ytterligare sådana öppna och tolkningsbara formuleringar i kursplanen, som till exempel: "Svenskämnet syftar till att stärka elevernas identitet och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund" (Skolverket, 2005g:3). Denna formulering är lik den i Lpo 94 ovan.

Ett begrepp som är intressant att ta upp är dock ”text”. Under mål att sträva mot står det bland annat att skolan ska sträva efter att eleven ”utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär” (Skolverket, 2005g:3). Sedan står det även under ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” följande: ”Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan även ske genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. [...] Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder” (Skolverket, 2005g: 2). Missar man den här sista förklaringen kan det hända att man som lärare tänker att texter endast innebär skrivna texter. Sedan innebär förmågan att kunna tolka texter, att man kan något om texternas uppbyggnad, men även vad som ligger bakom textproduktionen. På detta vis kan svenskämnet verkligen knytas till mediekunskap. Det finns en mängd formuleringar som innehåller begreppet ”text”, både i mål att uppnå och i kriterier för Väl godkänt och Mycket väl godkänt.

När det gäller den gemensamma kursplanen för SO-ämnena, finns där inte mycket som inte skulle kunna knytas till mediekunskap på ett eller annat sätt, även om det kan vara svårt att tolka in mediekunskap om man inte vet vad mediekunskap innebär. Under rubriken ”Ämnets syfte och roll i utbildningen” står bland annat:

Kunskaperna inom det samhällsorienterade området ger eleven möjlighet att se omgivningen i relation till sig själv och att förstå sig själv i relation till omgivningen, dvs. hur individen formar sin värld och formas av världen. Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling. (Skolverket, 2005f:1)

Tittar man på hur samhället ser ut i dag i ett medieperspektiv samt på den normativa diskursen inom medieutbildningsområdet, handlar detta till hög grad om medier, då medier spelar en central roll i elevernas liv, både som privata personer och demokratiska medborgare (jfr Buckingham, 2003:5; Hadenius & Weibull, 1999:11; Brants & Siune, 1998:139). De flesta andra formuleringar i denna kursplan handlar om just detta, vilket innebär att det går att knyta till kunskaper om mediernas innehåll, deras villkor och uppkomst, och att kunskaperna handlar om både fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (jfr Carlgren, 1992:32-33).

När det gäller de mer explicita formuleringarna, fanns det endast sådana i kursplanerna för samhällskunskap och historia. När det gäller sådant som kan tolkas som mediekunskap, genomsyras samhällskunskapens kursplan av den här typen av formuleringar (Skolverket, 2005b; Skolverket, 2005d). Detta då medierna är en så stor del av vårt samhälle, att de är relevanta man diskuterar samhället, demokrati, lagar och regler och så vidare (jfr Buckingham, 2003:5; Hadenius & Weibull, 1999:11; Brants & Siune, 1998:139). Det finns ytterst lite som inte kan kopplas till medier i detta avseende. När det sedan gäller kursplanen för historia finns även där en hel del formuleringar som kan kopplas till någon typ av mediekunskap. Ett mål att sträva efter är till exempel att skolan ska sträva efter att eleven ”förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och som skapar en beredskap inför framtiden” (Skolverket, 2005d:1). Sedan i mål att uppnå efter år 9, står det även att eleven ska ”ha insikt i hur stora samhälleliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor” (Skolverket, 2005d:3), något som kan knytas till mediernas framväxt (jfr Thompson, 1995:3). Detta återkopplas sedan till i kriterierna för Väl godkänt och Mycket väl godkänt.

När det gäller det mer implicita formuleringarna, kan även kursplanerna för religion och geografi knytas till mediekunskap. Inom geografiämnet står det att skolan ska sträva efter att eleven ”vidgar sina kunskaper om människans olika ekonomiska, tekniska, politiska, sociala och kulturella aktiviteter och hur de länkar samman platser och regioner samt reflekterar över följderna av sådana samband” (Skolverket, 2005c:1). Detta kan definitivt knytas till

mediekunskap då medieproduktion är en aktivitet som både skulle kunna klassas som ekonomisk, teknisk, politisk, social och kulturell. Det finns även liknande formuleringar i mål att uppnå efter år 9 och i kriterierna för Väl godkänt och Mycket väl godkänt (Skolverket, 2005c:4). Där handlar det om det som sägs i citatet ovan, om att ha kännedom om människors levnadsförhållanden och hur olika samhällsliga faktorer har påverkat samhället. I religionskunskapsämnet är det något svårare att tolka in mediekunskap, även om det går i till exempel följande mål att sträva mot: Skolan ska sträva efter att eleven ”utvecklar förståelse av samhällets och religioners ömsesidiga påverkan, såväl i nutid som i ett historiskt perspektiv” (Skolverket, 2005e:1). I ett nutidsperspektiv kan man se det som att medierna förmedlar olika typer av bilder av religioner runtom i världen, vilket också påverkar dessa religioner och hur man ser på dem på olika sätt. Detta är något som kan tas upp i någon typ av medieundervisning. Detta återkommer i mål att uppnå efter år 9 och i kriterierna för Väl godkänt och Mycket väl godkänt i de formuleringar som handlar om en förståelse av de olika religionerna och hur värderingar och tro kan förändras i samhället (Skolverket, 2005e:4).

Som Fogelberg (2000:7) påpekar kan det centrala i medieundervisningen vara att eleverna ska uttrycka sig genom att använda medier, det vill säga att eleverna själva skapar medieinnehåll och lär sig om medierna genom detta. Vidare står det följande i Lpo 94:

I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. (Läraryrket, 2001:12)

Här handlar det alltså om att eleverna ska få uttrycka sina kunskaper på olika, skapande sätt. Detta handlar dock inte uttryckligen om att lära sig om medier genom att skapa medieinnehåll, men det skulle kunna läsas in i texten. Ett av målen att uppnå i grundskolan är också att eleverna ”kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans” (Läraryrket, 2001:15). I kursplanen för svenska står även som ett strävansmål att eleverna ska ”stimuleras till eget skapande” (Skolverket, 2005:1). Detta kan även kopplas till det som i kursplanen för svenska står om texter och skapandet av dem. Det står även om detta i den gemensamma kursplanen för de samhällsorienterande ämnena (se avsnitt 6.1.1), samt i målen att uppnå efter år 9 i kursplanen för samhällskunskap, där det påpekas att eleverna ska kunna redovisa information på olika sätt.

Sammanfattningsvis står det relativt mycket i de studerade nationella styrdokumenterna som kan knytas till mediekunskap och medieundervisning om man gör en något medieinriktad tolkning, speciellt i de samhällsorienterande ämnena. I läroplanen handlar det mycket om att eleverna ska stå i centrum och att man ska förbereda dem inför ett liv i samhället. När det gäller kunskapsmål som mer implicit kan knytas till mediekunskap handlar dessa ofta om förståelse-, färdighets- och förtroghetskunskaper (jfr Carlgren, 1992:32-33). Detta även om, som tidigare påpekats när det gäller de explicita formuleringarna, faktakunskaper behövs som grund. Det står även en del om att få uttrycka sig på olika sätt, vilket skulle kunna handla om att skapa medieinnehåll.

De lokala styrdokumenterna

När det gäller de lokala styrdokumenterna, är det här en viss skillnad gentemot de nationella. Det står inte alls lika mycket som kan tolkas som mediekunskap, vilket kan bero på att de nationella målen är och ska vara tolkade på denna lokala nivå (jfr Skolverket, 2005a:14). I den lokala skolplanen kan man som mediekunskap tolka sådant som att skolan ska sträva efter att eleverna ska ha kunskap om demokrati, att skolarbetet ska ske på ett demokratiskt sätt och att

eleverna ska lära sig om samt utveckla en förståelse för andra kulturer. Här står det även sådant som att skolan ska lära eleverna att lära sig inför det livslånga lärandet och att verksamheten ska utgå från elevernas erfarenheter och lärande.

När det gäller kursplanen för svenska, har man i uppnåendemål och betygskriterier ofta tolkat begreppet ”text”, som skriftliga texter, vilket innebär att en del av dess betydelse går förlorad. Det står nämligen att elever ska kunna *skriva* olika slags texter. Det finns dock en del explicita formuleringar som tar upp andra texter än skrivna. Man skulle också i och för sig kunna vidga begreppet ”skriva”, så att det i princip innebär producera. Det skulle i sådana fall gå att tolka in mediekunskap i dessa formuleringar. I kriterierna för Väl godkänt och Mycket väl godkänt står det även att eleverna ska anpassa sina texter efter mottagare och syfte. För nivåerna Väl godkänt och Mycket väl godkänt i år 9 ska eleverna också kunna analysera texter och känna till olika genrer och berättartekniker. Här är texterna inte heller tolkade som skrivna. Man skulle även kunna tolka in mediekunskap i de formuleringar som handlar om att eleverna ska kunna uttrycka egna åsikter och så vidare, då man ofta får informationsstoffet från olika medier (jfr Thompson, 1995:180-207).

När det gäller de samhällsorienterande ämnena, finns det en del formuleringar som tolkningsmässigt kan knytas till mediekunskap, men inte alls lika många som i de nationella kursplanerna. I samhällskunskapen finns mediekunskap med i år 7, dels explicit, men även i målen om att eleverna ska ha kunskaper och lagar och regler. I år 8 kommer det in då eleverna ska ha kunskaper om demokrati och om hur man kan påverka i den demokratiska processen. I år 9 ska eleverna sedan ha kunskaper om ekonomi, men även förstå vilken roll Sverige har internationellt sett. I historieämnet är det i den lokala kursplanen svårare att knyta an till mediekunskap, än i den nationella. I år 8 ska eleverna förstå konsekvenserna av den industriella revolutionen, vilket skulle kunna kopplas till massmediernas framväxt och påverkan på samhället. I geografiämnet sedan, står det att eleverna för att få Godkänt i år 9 ska känna till I- och U-länders förutsättningar, möjligheter och problem. Detta är något som kan kopplas till mediekunskap, då medier har en central roll i I-ländernas samhällen (jfr Buckingham, 2003:5; Hadenius & Weibull, 1999:11; Brants & Siune, 1998:139). I religionsämnet är det tämligen svårt att tolka in mediekunskap, men den skulle kunna knytas till kunskap om olika religioner. Sedan handlar kriterierna för Väl godkänt och Mycket väl godkänt i SO-ämnena om djupare reflektioner, jämförelser och slutsatser, något som också skulle kunna kopplas till mediekunskap, då mycket av det informationsstoff man använder kommer just från medierna.

När det gäller produktionen av medieinnehåll, finns det inte mycket i de lokala dokumenten som kan knytas till detta. Det är i sådana fall om man tolkar det som står i den lokala kursplanen för svenska om att skriva texter som att i stället skapa texter.

Sammanfattningsvis kan en del implicita formuleringar i de lokala dokumenten knytas an till mediekunskap, men inte lika många som i de nationella. Detta kan, som sagt, bero på att de lokala dokumenten tolkats lokalt och på så sätt gjorts tydligare. Det som står betonar dock alla fyra kunskapsformerna, om än inte samtidigt: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Det som kan vara intressant att notera är att VG- och MVG-nivåerna i SO-ämnena betonar förståelse, färdighet och förtrogenhet, medan G-nivån handlar mer om basala faktakunskaper. I nästa avsnitt tas sådant som inte finns med i styrdokumentet angående mediekunskap.

6.1.3 Vad finns inte med i styrdokumentet angående mediekunskap?

Det finns en del intressanta aspekter att diskutera när det gäller vad som inte finns med i styrdokumentet ur mediekunskaps- och medieundervisningssynpunkt.

I Lpo 94 finns till exempel följande text:

I all undervisning är det angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv. Genom ett historiskt perspektiv kan eleverna utveckla en beredskap inför framtiden och utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande. Genom ett miljöperspektiv får de möjligheter både att ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. [...] Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet som förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. [...] [Det etiska perspektivet] skall prägla skolans verksamhet för att ge grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningsstaganden. (Läraryrket, 2001:11-12)

Här står det att undervisningen i skolan ska ha ett historiskt perspektiv, ett miljöperspektiv, ett internationellt perspektiv och ett etiskt perspektiv, men inte något medieperspektiv. Detta är tämligen intressant att lyfta fram med anledning av hur samhället ser ut idag, i och med det medielandskap elever lever i (jfr Carlsson, 2000:9). Texten ovan är också intressant att diskutera i relation till en annan formulering i Lpo 94: ”Skolan skall ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem” (Läraryrket, 2001:14).

En annan aspekt som är intressant är att de i den gemensamma kursplanen för de samhällsorienterande ämnena står mer om mediekunskap och medieundervisning än i de enskilda, där mediekunskapen mest kommer in i samhällsvetenskapsämnet och historieämnet. I religionskunskapsämnet, som ska ”bidra till att utveckla förmågan att förstå och reflektera över sig själv, sitt liv och sin omgivning och utveckla en beredskap att agera ansvarsfullt” (Skolverket, 2005e:1), står det inte alls mycket som kan knytas till elevers mediekunskap. Detta trots att till exempel Thompson (1995:149, 175) menar att människors identitetsutveckling har förändrats i och med medierna.

Ytterligare en intressant aspekt är att det står mindre i de lokala kursplanerna som kan knytas till mediekunskap än i de nationella, mycket kanske då de lokala dokumenten redan är relativt tolkade. I samhällskunskapen finns det i de lokala dokumenten till exempel inte några explicita formuleringar i målen för år 8 och 9.

Sammanfattningsvis står det i Lpo 94 att undervisningen ska präglas av olika perspektiv som är av relevans för vårt samhälle i dag, men trots detta har man uteslutit ett medieperspektiv. Sedan kan det även påpekas att det står mer om medier i de nationella styrdokumenterna än i de lokala, vilket innebär att vissa mediekunskapsaspekter försvunnit när man tolkat de nationella texterna.

6.1.4 Sammanfattande kommentarer

De studerade styrdokumenterna har alla en mängd formuleringar som kan knytas till mediekunskap och medieundervisning, även om vissa är mer explicita och andra måste tolkas något mer. Det handlar mycket om att kunna tänka kritiskt i förhållande till mediernas budskap och alla kunskapsformer betonas på ett eller annat sätt, dock inte alltid samtidigt. Det finns mer som implicit kan knytas till medier än vad som uppenbart handlar om medier, vilket skulle kunna betyda att mediekunskapen lätt hamnar lite avsides. Det finns också mer som kan knytas till mediekunskap i de nationella styrdokumenterna än i de lokala, något som antagligen har att göra med att de lokala texterna har tolkats i kommunen. En intressant aspekt att lyfta fram är att man i Lpo 94 har uteslutit ett medieperspektiv, även om där står att undervisningen ska ha en mängd andra perspektiv som är av vikt i förberedelsen inför ett liv i vårt samhälle.

Nu har styrdokumenterna som ingår i denna studie diskuterats. Hur förhåller sig då de intervjuade lärarna till dessa texter? Det tas upp i nästa avsnitt.

6.2 Hur lärarna förhåller sig till styrdokumentet

Alla respondenter menade att de följer styrdokumentet i stora drag, men att de sällan går in och petar i enskilda formuleringar. Detta skulle kunna innebära att mindre tydliga formuleringar angående mediekunskap och medieundervisning inte uppmärksammas, om inte lärarna redan av någon anledning har ett visst medieperspektiv på sin undervisning. På frågan om respondenterna funderat över vad som står i styrdokumentet om mediekunskap, svarade till exempel några:

Nu läste jag läroplanen för några månader sen...men jag minns inte att stod nånting om media, men jag tycker det...är ganska självklart i mina ämnen att använda media och det här med att kritisera media, som jag berättade då...för det är så viktigt igenom samhället...media, så att jag tycker att det går automatiskt...för mig i alla fall...man måste få in det, man måste få in vad samhället anser är rätt och fel och kunna diskutera detta då...och jämföra olika samhällen då...till exempel USA eller Sverige, Sverige nu eller Sverige då... (Daniel)

Jag har ju läst om det och jag har försökt få in det i min undervisning, men jag kan inte säga just nu vad som står konkret...vad som står där...men det jag vet att det står, det är ju att man ska använda olika medier i undervisningen...att dom ska lära sig att tolka olika medier... (Karin)

När det gäller de nationella styrdokumentet, menade en respondent att han vet ungefär vad det står och vad han ska göra, eftersom han har många år bakom sig som lärare:

Jag har nog ett ganska bra hum om vad det står, för jag har ju läst dom, men inte att jag repeterar och förnyar den texten varje år eller vartannat år eller så där...det gör jag nog inte...[...] jag tycker att jag har hållit på så pass länge att jag har skaffat mej den erfarenheten att jag vet vad jag ska göra... (Nils)

Flera respondenter menade att styrdokumentet är så pass öppna att det i princip går att forma undervisningen efter egna intressen, något som kan kopplas till det faktum att skolan i dag är målstyrd (Skolverket, 2005:12). Två respondenter sade följande:

När det gäller SO-ämnena då, så tycker jag...SO är...dom ämnena som vi läser då, det finns ju inget exakt rätt eller fel, utom vissa saker är det ju klart att det finns rätt och fel...en blomma heter en viss sak och om man ska gå in på geografiska saker, så Frankrike, det heter Frankrike...det är ju inte det va...men i mycket annat, det är ju inte så mycket rätt eller fel, utan det är det här att kunna se saker från olika vinklar och såna här grejer...det är ju ganska så...läser man styrdokumentet så...jag känner inte att det finns nånting...nån som sätter några hinder för mej...hur jag ska lägga upp mina lektioner...utan jag känner mej ganska fri att tolka dom till så som jag faktiskt vill ha lektionerna...[...] ändå så står det ju, om vi tar ämnet religion, så står det ju att när en elev har gått ur nian, så ska man ha kunskap om våra stora världsreligioner...så, så sätt är det ju styrt då, men sen hur man undervisar i det här då, det är ju upp till mej... (Sara)

Det jag har tänkt på, som jag sa innan, det är det här med kritiskt granskande, hur viktigt det är att få med...det är väl så pass långt jag har tänkt...[...].nä...sen så kör man ju lite på det man är intresserad av, det är det ju alltid lättare att få med och det tar du ju med i din undervisning även om det inte står i planen.... (Sofia)

Några menade att de tittade något mer på och därmed gick mer efter de lokala styrdokumentet än de nationella. En av dessa respondenter var Sofia, som menade följande angående de lokala styrdokumentet:

Det står ju lite mer exakt...inte exakt på det sättet, men det är lättare att förstå det som står där, för dom har tagit ner det på en enklare nivå än i dom nationella...det är lättare att kolla så att man får med allting då... (Sofia)

Nils menade att han kanske har bättre koll på de lokala, då han själv är med och utformar dem: ”Dom har jag ju vart med och författat, så dom har jag nog hyfsat koll på...”.

En intressant aspekt som några av respondenterna tog upp var kritik mot de lokala styrdokumenterna. Här kommer främst sådant in som att skolan ska erbjuda eleverna en likvärdig utbildning, oberoende av var i landet skolan finns. Så här sa till exempel en av respondenterna.

Jag tycker att, i och med att dom lokala kursplanerna gör varje skola för sig, och kan se väldigt olika ut på olika skolor och det är ju hur vi har tolkat vad som står i Lpo 94...men sen när dom går vidare så förväntas [eleverna] ju kunna efter vad som står i Lpo 94 [...] jag känner att går man bara efter dom lokala kursplanerna, kan det ju se olika ut bara mellan [borttaget namn på en skola i kommunen] och [borttaget namn på ytterligare en skola i kommunen]... (Karin)

När det gäller bedömning och betygssättning menar de flesta respondenter att bedömningen kommer in i hur kritiskt eleverna förhåller sig till det de läser och hör, och att det kommer in i de olika ämnena. Vissa har också funderat över detta mer än andra. Sofia anser sig dock inte alls bedöma elevers mediekunskap. Det kritiska förhållningssättet anser alltså några av respondenterna sig bedöma:

Det bedömer jag nog på det sättet att...tittar man på våra lokala styrdokument har vi faktiskt skrivit in att eleverna ska ha ett kritiskt tänkande...att det ska komma in dom här bitarna med reflektion och analys då...i ämnena...och det tittar vi mycket på i SO:n...det har vi haft väldigt mycket diskussioner tillsammans då...om att det är jätteviktigt för dom högre betygsstegen då...sen är dom fortfarande i grundskolan och dom ska inte vara några virtuoser på att analysera allting, men att dom börjar att få in det tänkandet... (Sara)

Jag vet inte riktigt...det får ju ingå i ämnet...är det religion, geografi, historia eller samhällskunskap, så får det ingå i temat man har just då...jag kör ju geografi fyra veckor och historia fyra veckor...jobba med medeltiden eller nåt sånt...och sen har man ju ett traditionellt prov eller dom får göra en inlämningsuppgift...ja olika sätt man ska bedöma dom...då får man ju bedöma dom då...men jag har aldrig bedömt dom i hur dom ska använda media, det har jag aldrig gjort och jag har svårt att tänka mig hur det ska gå till egentligen...på just den biten...och så är det tid igen då...jag har inte tid till det... (Daniel)

Mikael bedömer sina elever i år 7 under den tiden de har sitt medieblock, men menar också att det är svårt att se vilka som hänger med eller inte:

Ja, det är det allt...och är det så att dom flesta har klarat sej bra eller okej, så är det ju okej...i sjuan...men sen kan det ju vara dom som inte alls har fått det till sej...då är det ju det här med ett annat material man ska jobba med då...det är ju lite svårt faktiskt...om man håller på i tre-fyra veckor bara...att hinna uppfatta vilka det är som inte alls har hängt med... (Mikael)

Carolina bedömde sina elever när de jobbade med ett tidningsavsnitt, men det handlade mest om hur de hade arbetat i grupp och hur mycket arbete de hade lagt ned på redovisningen. Hon kollade även språket i artiklarna som eleverna skrev:

Det som vi slutade med, det var att jag...för jag sa ju det att jag kommer bedöma era redovisningar också...dels utifrån hur ni har jobbat i gruppen, dels hur själva manuset...och hur mycket jobb ni har lagt på det och sedan själva redovisningstillfället, hur ni har gjort och vad ni har gjort och så...så att det blev liksom olika delar i det hela, så vi avslutade med att jag satt i grupp med varje grupp och pratade lite om hur det har gått och hur dom...vad man kan tänka på till nästa gång och så där... (Carolina)

Sammanfattningsvis kan man säga att även om respondenterna har styrdokumenterna som en slags bakgrund i undervisningen, funderar de inte ofta över enskilda formuleringar. När det

sedan gäller nationella styrdokument visavi de lokala, var det några som tittade mer på de lokala dokumenten, medan andra var relativt kritiska mot dem och menade att det är de nationella dokumenten som ska följas om skolan ska vara likvärdig runtom i landet. Flera respondenter ansåg också att de, både inom och utanför ramen för styrdokumentet, formulerar undervisningen lite som de vill. När det gäller bedömning, ser det lite olika ut bland respondenterna, men flera menade att bedömningen av elevernas kritiska förhållningssätt kommer in i de olika ämnena på olika sätt. Vissa har också med inslag av kritisk mediekompetens utan att bedöma det. Hur ser då medieundervisningen ut? Det kommer att tas upp i nästa avsnitt.

6.3 Medieundervisningen – hur ser den ut?

Nedan kommer respondenternas tankar kring hur deras undervisning ser ut att tas upp. Fokus i undervisningen, arbetssätt, mediepedagogiska resurser och hur mycket utrymme medieundervisningen får kommer att presenteras och diskuteras.

6.3.1 Fokus i undervisningen

Fogelberg (2005:7) menar att man kan ha olika fokus i sin medieundervisning: kritisk mediekompetens, medier som gestaltungsform eller medier som läromedel. När det gäller respondenternas fokus i sin medieundervisning, var den olika från gång till gång och från lärare till lärare. De flesta av respondenterna kopplade medieundervisning till ett kritiskt förhållningssätt till medierna och ansåg att detta kom in i bland annat SO och svenska, men inte alla ansåg sig tillämpa detta i sin undervisning. En av respondenterna, Sofia, menade att hon inte undervisade i mediekunskap, men påpekade sedan att de i alla fall hade sett på film:

Nä, jag har inte fått in [mediekunskap] i svenskan än hittills tycker jag...men visst, vi har tittat på film och sådär när vi har tema och vi pratar om olika filmtyper...vi har tittat på italiensk film och jämfört med Hollywoodfilm och kollat lite vad det kan vara för skillnad och... (Sofia)

Tittar man närmare på vad Sofia gjorde med sin klass en gång när de tittade på film, kan man ändå se att hon snuddar vid mediekunskap, i bemärkelsen kritisk mediekompetens.

Vi tittade till exempel på Fucking Åmål...och då var det just det här med homosexuella och...det var många av dom då som skulle bekräfta att nä, men jag är inte homosexuell och så där...och då började vi prata om vad det finns för bild av det på TV...typ sådär att man...hur det har varit tidigare och hur det är nu och så...ja, att det finns överallt [...] alltså att man ser homosexualiteten mer nu än tidigare, just det här med dokusåpor och det...att det finns...ja...personer som ger ansikte av det om man säger så [...] ja, alltså av...som är stolta över att dom är homosexuella och visar att det inte är nåt konstigt eller fel... (Sofia)

Sofia har ingen medieutbildning och har inte funderat så mycket över vad mediekunskap och medieundervisning kan innebära. Trots detta lyfter hon till viss del fram kritisk mediekompetens när hon diskuterar bilden av homosexuella i medier i ett historiskt perspektiv och tar delvis utgångspunkt i elevernas medievardag, i och med att dokusåpor och så vidare diskuteras. Detta var dock inte syftet från början, som mer endast hade att göra med att använda filmen som ett läromedel:

Det var väl mer att dom skulle få känna igen sig och prata om sånt som faktiskt händer...med lite bråk och skolsituationen och hur dom skulle reagera om nånting sånt skulle hända [...] alltså, själva grejen var väl egentligen dels att dom skulle diskutera med varandra och jobba i grupper så...att...man...ja det var väl huvudsyftet...det var första gången...vi har tema på fem

veckor...och det var första gången vi tittade på...på den femveckorsperioden då...så att vi ville visa hur dom följande veckorna skulle vara...sitta i grupper och diskutera, skriva ned tankar och så... (Sofia)

Karin har också använt film i sin undervisning. Likt Sofia ovan anser hon själv egentligen inte att hon har tagit upp det hon anser är mediekunskap, det vill säga den kritiska mediekompetensen, även om det i hennes exempel faktiskt är så att hon gjort det. Så här svarar hon på frågan om hon undervisat om ett kritiskt förhållningssätt gentemot medier:

Nej, det har jag inte gjort...men jag har funderat på det, just det där med att vissa människor tycker man illa om och vissa människor tycker man bra om...frågan är då, vem är det som bestämmer om dom ska vara bra eller dåliga? Nä, men att dom på nåt sätt kan genomskåda att det är ju faktiskt den som sitter och klipper och sätter ihop som bestämmer om en människa ska framstå som elak eller snäll...eller dum... (Karin)

Vidare berättar hon följande om ett exempel där hon och en annan lärare samarbetade kring film, närmare bestämt filmen *Vittne till mord*:

Dom fick ju analysera filmen rent tekniskt och sen fick dom titta på innehållet då, där huvudpunkten låg på [huvudpersonens] förvandling, eller förändring, eller vad man ska säga...och, om jag inte minns fel nu, så fick dom skriva nånting...dom fick skriva på vilket sätt han hade förvandlats och varför dom trodde han hade gjort det och vad det var för faktorer som hade påverkat honom mest...så det blev som en skrivuppgift då, med egna reflektioner då...sen hade dom ju då det tekniska...det var ju det att jag tittade på hur man använder närbild och hur man använder dom olika filmtekniska knep [..] dom onda människorna görs onda, inte bara med vad dom säger och hur dom ser ut, utan även med hur dom filmas... (Karin)

Här ser man att hon har fokuserat på en kritisk mediekompetens när det gäller medieinnehåll, även om hon inte tar upp mediernas villkor och de mer samhällseliga aspekterna.

Detta skulle alltså kunna innebära att lärare ibland kan komma in på någon form av medieundervisning, där en kritisk mediekompetens är i fokus, utan att de riktigt reflekterar över det.

Flera av SO-lärarna tog ofta upp och diskuterade medieinnehåll ur ett kritiskt perspektiv. Så här uttryckte en del att de gjorde:

Jag har några tidningsartiklar som jag brukar utgå ifrån...dels det här som handlar om slöjan...och det vi brukar prata om då, det är just det här med vad är det som är tradition och vad är det som är religion, va...ska man gå tillbaks då till källorna...så brukar jag ta det...det här med liksom att tittar man i Koranen och källor och så, så står det ingenstans det här med slöjans bruk och så, utan det är ju nånting som har tillkommit...det är ju mer en tradition...det är mer geografiskt bundet än religiöst bundet, då...vilka muslimska kvinnor som bär slöja...det finns många muslimska länder där kvinnor aldrig bär slöja, till exempelvis då...så att man ska få en annan bild till detta då...även det här med att det skrivs så mycket om slöjan i svenska medier...man kan ju se det på ett annat sätt också, att vi har...vi har inte riktigt tagit itu med vårt eget kvinnoförtryck som vi har i Sverige, då är det väldigt mycket lättare att se såna tydliga tecken från andra kulturer, och ta det som ett kvinnoförtryck med en gång då...att man kan se det från olika håll då... (Sara)

[Medieundervisningen handlar] mycket om hur en nyhet kommer fram till den som tar emot den...och hur många led det är på vägen...det är ju faktiskt nåt som kommer in i dom andra SO-ämnen också, inte bara i samhällskunskapen...hur en text kan förändras över tid till exempel...om det har hänt för länge sen eller om det hände nyss...nåt som är aktuellt för dom som sitter här och lyssnar i klassrummet då...eller om det är nån sensationsjournalistik det handlar om...att man bara vill göra folk intresserade av vad det än kan vara då...så kan man ju gå in och titta på alla dom här grejerna då...vad det är som gör att det blir intressant... (Mikael)

Carolina har bara arbetat som lärare i fyra år, men har använt och undervisat om medier i sin svenskundervisning flera gånger. På frågan om hur hon hade undervisat om medier i en klass i år 8 och vad syftet med vissa delar hade varit, svarade hon:

Först så fick dom ju...kolla vi igenom tidningar och så pratade vi lite, jag gick igenom olika...olika tidningstexter och pratade om hur dom skulle se ut och så...och sen så fick dom själva leta upp i dagstidningar en nyhetsartikel och en insändare och så fick dom klistra upp det på papper, på färgat papper, så att dom själva fick botanisera i tidningarna och själva leta så...och sen efter det då, när dom hade gjort det här, så skulle dom kunna klara av att skriva en egen nyhetsartikel...och då var det några som skrev ett reportage, så att det blev lite längre också, men att dom i alla fall skulle se skillnaden mellan ett reportage och en nyhetsartikel så [...] jag ville ju ha nån slags redovisning av det hela, och då tänkte jag att [ett TV-program] kunde ju vara en liten rolig grej för dom att...dels så får dom jobba i grupp...den här klassen är inte så vana vid att jobba med olika...dom brukar jobba med samma personer vad jag förstår...dom behöver jobba mycket i grupper...och då kände jag att det också var en del i det hela, att dom faktiskt skulle få jobba med dom som dom vanligtvis inte sitter med och jobbar med...så det var ju en del av det hela...sen så ville jag ju att dom skulle få vara lite kreativa och...ja, ha lite roligt under tiden dom jobbar...dels att skriva lite manus, men också få måla och fixa och...ja, göra såna redovisningsplanscher och... [...] jag gjorde inte så mycket mer med det sen, utan jag lämnade det vid...det som vi slutade med, det var att jag...för jag sa ju det att jag kommer bedöma era redovisningar också...dels utifrån hur ni har jobbat i gruppen, dels hur själva manuset...och hur mycket jobb ni har lagt på det och sedan själva redovisningstillfället, hur ni har gjort och vad ni har gjort och så...så att det blev liksom olika delar i det hela, så vi avslutade med att jag satt i grupp med varje grupp och pratade lite om hur det har gått och hur dom...vad man kan tänka på till nästa gång och så där... (Carolina)

Detta var ett tämligen omfattande projekt, där, om man ska använda Fogelbergs (2005:7) begrepp, medier som gestaltning och därmed delvis, i detta fall, medier som läromedel ingår. Eleverna fick både skriva en nyhetsartikel eller ett reportage och göra ett TV-program. Nyhetsprogrammet diskuterades inte ur en kritisk synvinkel, utan var mest en presentationsform, där det till stor del handlade om att sporra eleverna och träna dem i att arbeta i grupp. Det som saknas är alltså den kritiska mediekompetensen, även om hon snuddar vid det när hon talar om tidningarnas innehåll, och denna avsaknad är något som även Carolina uppmärksammat:

Ja, tanken var ju den från början att jag skulle få in det mycket, mycket mer...men det blev liksom inte mera diskussion av det [...] dels så tror jag att [det blev så därför att] det är första gången jag jobbar med det...för jag tyckte nog att det drog ut på tiden och då hoppade jag vissa delar...ehum...sen tror jag också att det beror på gruppen, att jag inte har jobbat med dom här så pass...jag har haft dom i...det här är min andra termin jag har dom...jag kan tänka mej att hade jag provat det i min andra åtta, som jag har haft sen dom gick i sjuan, så hade det nog blivit helt andra diskussioner...för dom är mycket mer på hugget och vill diskutera och så...den här klassen är inte riktigt det...dom är tysta och...ja...och så...så då skulle jag ha behövt en helt annan förberedelse, om man skulle ha gjort om det nu med den här åttan...så det kan man ju se nu efteråt, att det skulle man velat haft mycket, mycket mer... (Carolina)

Den kritiska mediekompetensen fanns alltså med i planerna för avsnittet, men försvann någonstans på vägen. Ambitionen fanns, men det räckte inte riktigt ända fram för att undervisningen skulle bli så omfattande som forskare menar att den borde vara (jfr Fogelberg, 2005:11). Även om TV-programmet var i form av en redovisning, tog Carolina upp olika typer av medier: TV och tidningar.

När det gäller medier som gestaltning, har eleverna inte fått producera direkt mycket innehåll efter vad som framkom i intervjuerna. Vissa, som till exempel Carolina ovan, har haft med det relativt ofta, medan andra endast låter eleverna skriva en och annan tidningsartikel. Sara berättar följande om vad hennes elever får producera när det gäller medieinnehåll: "Alltså småuppgifter har dom fått gjort ibland...att dom ska göra det som en

artikel...det har dom gjort faktiskt...det brukar dom tycka är ganska roligt...". Daniel har dock låtit sina elever göra en reklamkampanj inom bildämnet och Nils har låtit sina elever göra en liknande kampanj inom SO-ämnet. Så här beskriver Nils arbetet:

Då fick dom välja en vara som dom skulle försöka prångla ut på marknaden då va...och några valde ju tandkräm och några valde diskmaskin och några valde tvättmaskin och några valde nån moppe och så där...då skulle dom då försöka komma på knep, hur ska jag göra för att sälja den här så mycket som möjligt...och så fick dom ju då göra reklamaffischer för dom som var mera på bildsidan så att säga och sen så fick dom skriva reklamtexter och så fick dom spela in på band och så... [...] sen avslutade vi med helt enkelt att gå in i...samma dag titta i tidningarna, sen gå bort till [ICA] och Konsum och se på skyltningarna...så att man hela tiden då fick upprepat massa...visat att det verkligen var upprepat med massa gånger på ganska kort tid...och då börjar man fatta saker... (Nils)

Alla respondenter menade att de någon gång använt medier som läromedel. I språkundervisningen använde Karin till exempel sig av tidningar en gång när hon lärde eleverna olika språkstilar:

Dom har fått titta på olika...delar i tidningen...notiser, nyhetsartiklar, sportartiklar, reklam...och sen har dom fått titta på...vad är det som är typiskt språkligt i den här, hur ser språket ut...vad är det för ord som används...och där det syns tydligast då, det är ju då i sporten...dom har ju ett väldigt målande språk i sporten som du aldrig skulle hitta i en nyhetsartikel...det upptäcker dom ganska snabbt...och att det är mycket adjektiv i reklam...och sen får dom välja nåt utav det som dom ska skriva själva...om dom väljer artikel, eller om dom vill skriva om fotbollsmatchen i söndags, eller om dom vill göra nån reklamaffisch och vad ska det vara för språk i den...då är det inte bilden som är viktig, utan då är det språket...och sen har dom fått titta på, tycker dom det här är bra eller dåligt [...] med hur det kan se ut i en tidning då...så har jag jobbat lite med språket... (Karin)

I tidigare forskning hävdas det att det är bra att utgå från elevernas medievärld i medieundervisningen (Fogelberg, 2005:11; Feilitzen & Bucht, 2001:70). Det är dock väldigt få av respondenterna som gör det, annat än i spontana diskussioner. Sofia gjorde det när hennes klass tittade på Fucking Åmål, men flera av respondenterna menade att de i sin medieundervisning har försökt få eleverna att bli intresserade av sådana medier och sådant medieinnehåll som de vanligtvis inte är intresserade av. Flera respondenter har till exempel försökt få elever att upptäcka nyhetsmedier, något de menar att de flesta elever inte tar del av. Nils och Carolina menade till exempel följande:

Jag tycker att det är viktigt att ungarna lär sej att hitta i en tidning för dom flesta har ingen aning för dom tittar aldrig i tidningar, men...annat än möjligen på TV-programmet...men försöka väcka deras intresse för tidningar, genom att till exempel ta upp...det brukar jag göra då under en rätt så lång period, i samband med den här mediekunskapen, att ta upp veckans händelser och sånt här va, då att dom ska ha med sej nånting som dom tycker har vart viktigt som har inträffat... (Nils)

[Syftet med tidningsavsnittet var] att dom här som kanske vanligtvis inte tittar i tidningar bläddrar i...att dom åtminstone kanske vågar närma sej en tidning med lite mer text och så och att man känner till...att det finns olika texter i tidningar, att allting inte bara är artiklar, eller... (Carolina)

Mikaels medieundervisning har också mest handlat om nyhetsmedier, men han poängterade, när han tog upp att SO-ämnena skulle förbereda eleverna för ett liv i samhället, att undervisningen skulle kopplas till elevernas vardag:

För det första är det ju väldigt bra om man har ungefär samma syn på samhället som det är i styrdokumentet, och det har jag ju, tycker jag...hur ett samhälle ska fungera...sen är det ju bara att titta efter då i böckerna eller det materialet man jobbar med, hur det är uppbyggt...i förhållande då till vardagliga händelser så att man plockar in till exempel det man själv är med om och det

som eleverna är med om, så att det blir...ja, det där vanliga, som alla är med om i vardagen...att det är kopplat till det vi gör i skolan... (Mikael)

När han startar upp sitt medieblock, där han undervisar om massmedier, i sjuan, brukar han också utgå från eleverna och deras åsikter samt erfarenheter:

[D]om får tio olika påhittade nyheter som dom får rangordna...ja...tio nyheter då...påhittade...som har lite anknytningar...antingen att det är nära eller långt bort...vem det är som skriver...och för vem det skrivs...vad är det mer vi tar in där...om det rör bara en lokal grupp, till exempel...om det är [borttaget namn på lokaltidning] som skriver för dom som bor i [borttaget ortsnamn där lokaltidningen finns] eller om det är nåt som är allmänt för hela världen...så får dom då rangordna vilket dom tycker är intressantast...och det brukar bli samma saker ungefär...ofta blir det nån konsert med nån populär musiker, då, som kommer högt upp...och så kan det ju vara intressant att se att det har varit en naturkatastrof i Afrika, till exempel...den är inte alls intressant för ungdomarna...men vi pratar lite om varför det är så [...] just det exemplet...[...].det kan vara uppstarten till exempel i sjuan...för att göra det lite intressant...för att se vad det är dom läser, vad det är dom tar till sej...i förhållande till vad vuxna vill att dom ska ta till sej...då har vi också lite...uppgifter med riktiga artiklar sen...dom får plocka ut det som är intressantast, och det blir ju oftast det där som...allmänt då, det är seriesidorna då och sporten och så, som dyker upp mest...kulturdelen har väl aldrig dykt upp, vad jag vet...nån gång än...nån lite större händelse ute i världen är det är ett par stycken i en klass som plockar upp...som intressant...men det är ju hela tiden...man bygger kanske från det lokala, deras egen erfarenhet, fram mot nånting större då...och ta det som verkligen påverkar dom och så där... (Mikael)

Daniel hade en intressant tanke kring elever i sjuan och nyheter, som visar att han egentligen inte tycker att det gör så mycket att eleverna inte verkar vara så intresserade av nyheter i den åldern:

Om vi tar här på högstadiet då, så är det ganska många som inte läser tidningar och har svårt att läsa tidningar och är ointresserade av att läsa tidningar...men jag tror det är...ingen fara...jag tror att det där kan gå över...jag tror att det ligger i åldern att inte bry sig om så mycket om medier...den medieutbildning dom får här, det är ju reklam och olika slags nyhetsprogram...det är nog deras media... (Daniel)

Här utgår han också en hel del från vad han tror är elevernas "media". Detta kan man även se då han i sin bildundervisning också har talat om reklam och bland annat utgått från Flicka-projektets hemsida på Internet. Detta är inte inom ramen för SO-ämnena, men det är intressant att påpeka, då han både har SO och bild.

Ingen av respondenterna utgick dock från det som eleverna tar del på fritiden när det gäller underhållning på TV. Flera menar att till exempel dokusåpor spontant har kommit upp och diskuterats på lektioner, men att detta inte har varit planerat.

Sammanfattningsvis undervisar respondenterna om medier och med medier på olika sätt, vissa betydligt mer än andra. De SO-lärare som intervjuades tar upp kritisk mediekompetens i sin undervisning något mer än svensklärarna, men det medium som fokuseras mest är då tidningar. Flera lärare kombinerar olika aspekter av medieundervisning, men inte alltid medvetet, speciellt när det handlar om att använda medier som läromedel och om att utveckla en kritisk mediekompetens. Sedan menade alla lärare att de någon gång använt medier som läromedel i deras respektive ämnen. När det gäller svenska har det handlat om språkstilar eller om att man ska kunna arbeta i grupp och redovisa muntligt. I samhällskunskapen kan det handla om att eleverna ska lära sig mer om olika samhällsorienterande aspekter. Intressant att påpeka är också att flera av respondenterna inte arbetar med elevernas medievanor och medieerfarenheter som utgångspunkt, utan vill lära dem att använda sådana medier som de inte kanske är så vana vid. När det gäller elevens produktion av medieinnehåll, har det mest handlat om tidningsartiklar, men någon respondent har även låtit sina elever göra ett TV-

program och ytterligare två respondenter har låtit eleverna göra reklamkampanjer. Liksom man kan ha olika fokus i medieundervisningen, kan man även arbeta med den på olika sätt. Detta kommer att diskuteras i nästa avsnitt.

6.3.2 Mediumcentrerat, tematiskt, integrerat eller som särskild fördjupning?

Medieundervisningen kan också se ut på olika sätt, då den kan vara mediumcentrerad, tematisk, som en särskild fördjupning eller integrerad (Andersen et al, 1999:149-150). Utifrån intervjuerna kan man se att respondenterna antingen haft medieundervisning som en särskild fördjupning, och då ofta arbetat mediumcentrerat, eller integrerat den i svensk- eller SO-undervisningen. Daniel jobbade dock tematiskt i sin bildundervisning, där han talade om reklam:

Dom har haft reklam i ämnet bild och då har jag haft...på fem lektioner...har jag haft...tre lektioner har vi kört halva lektionstiden med film där dom upplyser då om reklamens dolda budskap och hur man gör reklam rent praktiskt, hur man tänker...olika filmer på detta...och sen en halv lektion har jag haft om...kört med Internet då, med kanon då, en statlig organisation har något som heter Flicka.org...körde jag live från Internet då...hur dom sminkar och så...tjejer och så där...frågesport och sånt...och det är ju media också...reklam...det har jag haft i bild då...och det står faktiskt i bild att man ska ha reklam...[...] och sen fick då eleverna dom halva lektionerna och dom två hela lektionerna att jobba med eget reklambudskap och dom fick uppgiften av mig att göra reklam för [borttaget namn på skola] högstadium...och många valde att göra film och en del gjorde affischer och en grupp gjorde en gratispryl dom skulle dela ut... (Daniel)

Som tidigare nämnts, är det intressant att ta upp Daniels medieundervisning inom bildämnet, då han främst är utbildad SO-lärare. Det är inte orimligt att anta att SO-ämnena färgar hans bildundervisning i viss mån.

Flera respondenter har arbetat med medieundervisning både på ett integrerat sätt och som särskild fördjupning. Den som har arbetat mest omfattande med medier, deras villkor och så vidare, genom särskild fördjupning är Mikael. I år 7 arbetar han med medier i samhällskunskapen under en period av tre till fyra veckor, och återkopplar sedan till denna period under åttan och nian, då på ett mer integrerat sätt i alla SO-ämnena. Så här svarar han på frågan om det är i sjuan som medieundervisningen kommer in mest:

Ja, det är det...där ska den ju vara enligt skolplanen...den lokala, det ska ju komma in i sjuan...men det måste man ju ta under hela 7-9 [...] då blir det ju det att man kan gå tillbaks då till det man pratade om i sjuan...visa på att det här tog vi faktiskt upp då och göra en repetition utav det och sen då kan man ju köra samma sak igen...du behöver ju inte ha sjuans bok med dej då, men man kan ju gå tillbaka och visa på att det här har vi ju gjort...eller, ni kommer väl ihåg att vi sysslade med det här, och då var det ju det som var viktigt...och så tar man upp samma sak igen...för dom måste hela tiden repetera... (Mikael)

Carolina arbetade med mediekunskap som särskild fördjupning när hon hade avsnittet om tidningar, men här ingick alltså inte alla medier, eller deras samhällsrelaterade funktion. Detta gjorde att det också blev mediumcentrerat, även om tidningarnas politiska roll inte diskuterades så ingående (jfr Andersen et al, 1999:149-150). Även Nils har arbetat med medier som särskild fördjupning och då också mediumcentrerat. Han har även tagit upp mediets politiska roll:

Vi gjorde detta i höstas...och där...då ägnade jag alltså ett par lektioner åt dagstidningar och sen åt veckotidningar, och då gjorde vi analyser då...nu kan man ju inte längre se på storleken på morgontidningarna och så, men i alla fall...det redaktionella upplägget, med mycket uppgifter på framsidan och så där...och sen med ledare och hur dom hittar turordningen...var dom hittar inrikesnytt och var dom hittar utrikesnytt och var dom hittar sporten och var dom hittar kulturen

[...] [vi pratade också om] att man ska värdera nyheter beroende på politisk färg på tidningen och varifrån utlandsnyheterna kommer ifrån... (Nils)

Sara, å andra sidan, har främst arbetat med medieundervisning på ett integrerat sätt i sina SO-ämnen:

Jag har inte lagt det som ett block, bara med massmedia så, det har jag inte gjort...utan jag har plockat in det när vi...mycket när vi pratade om ekonomi då, samhällsekonomi, så tog vi in reklam rätt mycket och då tittade vi på reklambudskapen och vad är syftet bakom reklamen och såna här grejer...vem tjänar på det, och såna här saker då...försöka se...att dom skulle göra kopplingar till...prissättningar i butiken kopplat till reklam och...ja...tog upp lite grann då...för annars har jag inte kört det... (Sara).

Hon har alltså försökt få en helhetsbild av det fenomen som har diskuterats genom att plocka in mediekunskap, här för att eleverna ska få en djupare förståelse för samhällsekonomin och reklamens roll i den. Detta har, bland annat, även Nils delvis gjort, då han ibland har försökt hänga upp teorin i till exempel geografi eller samhällskunskap på det som faktiskt händer ute i världen. Han brukar till exempel ge sina elever i uppdrag att följa något radio- eller TV-program, det vill säga att han använder dessa medier som läromedel (se avsnitt 6.3.1):

Ja, TV har jag ju inte använt annat än som uppdrag att dom ska titta på och följa vissa dokumentärer och så här [...] dom ska följa till exempel valet i något av dom länderna som vi håller på att läsa om i geografin...statsskicket i samhällskunskap och så här [...] målet, det är att lära sig lite grann om dom politiska systemen...om du tänker dej England till exempel, dom har ju ett tvåpartisystem mer eller mindre och USA med kongress och senat och...det är bra att hänga upp den teoretiska undervisningen om dom dessutom hänger med lite grann... (Nils)

Sammanfattningsvis använder respondenterna sig av olika arbetssätt i sin medieundervisning. Bland de intervjuade lärarna har flera arbetat med medier som en särskild fördjupning och mediumcenterat samtidigt, oftast med tidningar. Några av respondenterna arbetade också integrerat, för att försöka ge eleverna en helhetsbild. Vissa arbetar även tematiskt. Flera av lärarna arbetar också på olika sätt under olika perioder. Vilka mediepedagogiska resurser som används är en del av hur undervisningen ser ut och detta kommer att tas upp i nästa avsnitt.

6.3.3 Mediepedagogiska resurser

De mediepedagogiska resurser som har använts av respondenterna är mycket få, åtminstone är det den tolkning som kan göras utifrån intervjuerna. Om man ska använda Fogelbergs (2005:23-25) kategorier, har just dessa lärare mest använt lärarhandledningar och läromedel i bokform, men Daniel använde även resurser ur kategorin ”myndigheter som arbetar med mediepedagogiska frågor” när han arbetade utifrån Flicka.org. Sedan har resurserna mest handlat om eget tänkande som respondenterna har format genom utbildning och tidigare erfarenhet, material som kollegor gjort och medier, framförallt tidningar.

Tyvärr kommer denna studie inte riktigt åt exakt vilka mediepedagogiska resurser som används i undervisningen. Daniel menar följande: ”Skolan har ju böcker då och sen tar jag filmer [...] då...och sen letar jag på Nätet då”. Då detta svar inte följdes upp ordentligt, var det svårt att få fram ett exakt svar när det till exempel gäller vilka Internetsidor som Daniel använde. Nils menar att det som står om medier och mediekunskap endast tas upp ytligt de böcker han använder, vilket gör att han i stället främst brukar berätta för eleverna sådant han anser är relevant. Vidare uttrycker Mikael följande när det gäller materialet som främst används i hans medieundervisning:

Vi har främst *Samhälle i dag - Sol 3000* och dom tillhörande lärarpärmarna till det...det är det materialet vi har som grund, kan man väl säga...vi har också bestämt på skolan att dom som har det jobbigare kan köra den minikursen som finns till *Samhälle i dag*-pärmen då, för att det ska vara samma till alla... (Mikael)

Sedan menar han att han försöker ta in så mycket annat som möjligt för att göra undervisningen intressant:

[S]en använder vi ju mycket tidningar och...är i datasalen och går ut på Internet och så...vi försöker att variera oss så mycket vi kan... (Mikael)

Carolina använde sig mest av en lärobok när hon undervisade om tidningar i en åtta, men även material som hon fått av en kollega:

Det fanns...jag fick av en kollega, som hade...jag menar det här med dom olika tidningstexterna, när man skulle ta ut det där [...] ...sen hittade jag i den här *Magasinet*...den boken...finns det om media [...] sidor om hur tidningstexter är uppbyggda, vad man ska tänka på när...vad media, vad dom tänker på som journalister, vad dom tänker på när dom skriver...vissa saker dom utgår från...att man ska sälja löpsedlar, till exempel...hur lägger man upp det då, vem är det som ska läsa det här och så...jag tyckte det var väldigt bra texter... (Carolina)

I det här avseendet skulle man kunna se kollegan som en mediepedagogisk resurs, då det var av kollegan Carolina fick delar av sitt material. Sedan använde hon tidningsartiklar och läromedlet *Magasinet Medier*. Daniel, å andra sidan, menade att det mest är han själv som pratar när han tar upp kritiskt tänkande i förhållande till medier och dess innehåll, och att han använder sig av det han lärt sig under sin utbildning i historia.

En intressant aspekt att ta upp är att ingen av respondenterna använder resurser utanför skolan, som till exempel yrkesverksamma människor inom mediebranschen eller så. Sara påpekade att det är synd och att skolorna gör alldeles för lite sådant:

[J]ag vet inte hur det ser ut på andra skolor, men generellt så tycker jag att vi är dåliga på det...man kanske skulle ha haft nån slags utbildning i hur man kan få tillgång till samhället...kunskapen utanför skolan på något sätt...det stora, stora kruxet är ju sen om det kostar pengar...vi har ju ingen ekonomisk möjlighet att göra nånting...vi kan ju inte ta med oss våra klasser ut på studiebesök och såna här grejer och det tycker jag är jättetråkigt...exempelvis när man pratar om lag och rätt, så skulle det vara jätteroligt att åka in till [borttaget stadsnamn] och kanske till och med gå in och sitta med på en rättegång, som man faktiskt får då på offentliga rättegångar, för att få eleverna att förstå hur det fungerar...men det finns liksom inga pengar till sånt... (Sara)

Sammanfattningsvis försöker flera av respondenterna variera sig i sin undervisning när det gäller material, men de mediepedagogiska resurserna som används är relativt enformiga. Det handlar om böcker i samhällskunskap, men också medier som tidningar och vissa TV-program. Filmer används också till viss del. Få nämnde att de har använt sig av myndigheter som håller på med mediekunskap, endast Daniel har till exempel använt sig av Flicka.org. Det framkom dock inte riktigt vilka Internetsidor eller program vissa av lärarna har använt, vilket gör det svårt att dra några slutsatser om detta. Respondenterna nämnde heller kanske inte alla mediepedagogiska resurser de har använt, dels på grund av frågorna och dels på grund av att de kanske inte kom ihåg. Frågan om hur mycket utrymme respondenternas medieundervisning får kommer att tas upp i följande avsnitt.

6.2.4 Hur mycket utrymme får medieundervisningen?

När det gäller hur mycket utrymme medieundervisningen får ser det något olika ut hos de olika respondenterna. Det var dock svårt att i alla intervjuer få en ordentlig uppfattning om hur mycket utrymme medieundervisningen får. Detta gäller dock inte alla. Mikael, till exempel, anser att medieundervisningen får ganska mycket utrymme i hans ämnen, då han undervisar om medier i sjuan för att sedan i åttan och nian komma tillbaka till det som diskuterades då:

Just medier, har ju fått rätt bra utrymme, tycker jag...just med att jag tar upp det igen i dom kommande årskurserna...så det tycker jag har fått tillräckligt utrymme... (Mikael)

Det fanns dock även de respondenter som menade att de inte alls har så mycket medieundervisning som de skulle kunna eller skulle vilja ha. Sofia tycker till exempel inte själv att hon alls har fått in mediekunskap i sin undervisning, även om hon kanske har snuddat vid det när det gäller film. Vidare svarar Sara följande på frågan om hon tillämpar det hon anser är mediekunskap, det vill säga ett kritiskt förhållningssätt till det man läser och hör, i sin undervisning:

Jag försöker, men jag tycker själv att jag nog skulle kunna göra det mer, faktiskt...[...] jo, då tänker jag så att...det här med tidningar exempelvis, så tror jag att man kan ta in dom i många av mina ämnen...och använda sej av...båda när man läser religion och historia och geografi då, och inte bara samhällskunskap...därför att...jag menar, media...berättar om...allting som tangerar alla dom här ämnena då... (Sara)

De flesta respondenter gav intrycket att de gärna skulle vilja ge medieundervisningen större utrymme, att de skulle kunna få in det mer, men att de av ett eller annat skäl känner sig hindrade (se avsnitt 6.3.2). Hur mycket utrymme medieundervisningen får kan även ha med samhället att göra, att det vid vissa tidpunkter är lättare att ta in medier än vid andra. Sara menar till exempel att hon undervisar en del om medier då det är valår:

I samhällskunskapen försöker jag plocka in lite medier vid olika tillfällen naturligtvis...när man pratar om...som vi brukar ju alltid försöka ha...dom gångerna det är valår och det är val, så tar vi ju in massmedia rätt mycket och pratar om det...hur man politiskt försöker påverka... (Sara)

Mikael menar också att det beror lite på intresse och engagemang, att man en termin är engagerad i en viss sak, men att man i nästa är mer intresserad av något annat:

Vissa frågor blir man ju mer engagerad i och engagemang gör ju att det blir intressantare för eleverna också...vissa bitar är man inte lika engagerad i och då är det klart, då blir det ju en tråkigare del i undervisningen där...det märks ju väldigt tydligt [...] man förändras ju också hela tiden...man påverkas ju själv av det som händer runt omkring en...så en termin kanske man har en sak som ligger en närmare om hjärtat än nåt annat och en annan termin kan det vara nånting annat...det är klart det påverkar...

Sammanfattningsvis finns det med andra ord inte något bestämt i kommunen eller på skolorna när det gäller hur mycket utrymme medieundervisningen ska ha, vilket antagligen beror på att skolan är målstyrd (jfr Ekholm et al, 2000:39). Olika lärare tar med olika mycket vid samma eller olika tidpunkter. Många tycker dock att de skulle kunna få in det mer.

6.2.5 Sammanfattande kommentarer

Respondenterna i studien undervisar om medier och med medier på en rad olika sätt, även om materialet de använder är något enformigt. SO-lärarna tar dock upp kritisk mediekompens

mer i sin undervisning än vad svensklärarna verkar göra, men det medium som fokuseras är ofta tidningar. Vidare består elevernas medieproduktion främst av tidningsartiklar, men även TV-program och reklamkampanjer. Alla respondenter menade också att de ibland har använt medier och medieinnehåll som läromedel i deras respektive ämnen. Flera av respondenterna arbetar ibland mediumcentrerat när de arbetar med medier som särskild fördjupning, även om detta inte gäller alla. Några arbetar mer integrerat med medieundervisningen, speciellt SO-lärarna, och vissa lärare har också arbetat tematiskt. När det gäller material och mediepedagogiska resurser, var det svårt att komma åt exakt vilka resurser som används bland respondenterna, då frågorna inte alltid följdes upp på ett önskvärt sätt under intervjun. En del använder läromedel, men även medier som film, Internet och TV. Slutligen tyckte flera av respondenterna att de nog skulle kunna ge medieundervisningen ett större utrymme, men sedan var det också en respondent som tyckte att medieundervisningen får alldeles tillräckligt med utrymme i relation till allt annat som undervisningen i stort också ska innehålla. Det var dock svårt att få en ordentlig uppfattning om hur stort utrymme medieundervisningen faktiskt får.

Frågan om hur respondenternas medieundervisning ser ut har nu tagits upp och diskuterats. Frågan är nu vilka förutsättningar medieundervisningen har i respondenternas klassrum. Detta kommer att tas upp i nästa avsnitt.

6.3 Förutsättningar för medieundervisning

Här kommer respondenternas tankar kring medieundervisningens förutsättningar att tas upp och diskuteras. Där ingår respondenternas medieutbildning, olika ramfaktorer som påverkar undervisningen och respondenternas egna attityder till medieundervisning.

6.3.1 Utbildning

När det gäller utbildning, är det få respondenter som har någon typ av medieutbildning, vilket liknar Stigbrands undersökning från slutet av 1980-talet (Fogelberg, 2005:14) och den internationella studien av Buckingham och Domaille (2004:43). Nils gick en kurs i tidningskunskap några år efter det att han började jobba som lärare och Karin fick inom sin lärarutbildning, enligt vad hon minns, en del film- och tidningskunskap samt lite om medier i allmänhet. Mikael menar att han inte fick något som hette mediekunskap under sin lärarutbildning, men antydde att det skulle kunna ha kommit in på andra ställen.

Intressant att se var att Nils i väldigt hög grad har jobbat med tidningar i sin SO-undervisning, liksom att Karin fått en del film- och tidningskunskap i sin utbildning och sedan arbetat en del med film och tidningsartiklar. Detta tyder på att det skulle kunna vara så att lärare undervisar i den mediekunskap de är utbildade i. Sedan har Daniel, Sara och Mikael fått en del utbildning i källkritik, när det gäller samhällskunskap, religion och historia. Detta kan man också se speglas i hur de undervisar, då de integrerat talar om källkritik och ett kritiskt förhållningssätt till medierna. Det är dock fler lärare som mest använt tidningar, vilket skulle kunna innebära att tidningar är det medium som är mest tillgängligt och billigast att använda.

Daniel har också arbetat ett tag som pressfotograf, vilket han menar har påverkat hans syn på medier i samhället. Han arbetar också konsekvent med källkritik:

Som pressfotograf...jag läste inte en tidning på två år efter jag hade slutat där...det är ju väldigt vinklat... det är ju hur journalisten ser det och det finns [otydligt]...varje nyhet...du vet precis att...ja, då ska du fota den där tråkiga bilden på politiker och då ska det vara en viss vinkel på det...även bilden...man har fått uppdrag från arbetsgivaren (Daniel).

Sammanfattningsvis kan man säga att de flesta respondenter inte har någon medieutbildning och att de som fått någon typ av utbildning inom området inte har fått en omfattande sådan. Den har inte tagit upp alla medier och alla mediekunskapsaspekter. Den utbildning de har fått och den arbetsbakgrund de har - om den har något med medieindustrin att göra - påverkar också möjligtvis respondenternas medieundervisning. I nästa avsnitt diskuteras ramfaktorer som hindrar respondenterna i deras medieundervisning. Även sådant som är särskilt positivt tas upp.

6.3.2 Ramfaktorer

Det som de flesta menar hindrar dem i deras medieundervisning leder tillbaka till pengar och planeringstid. Några faktorer kunde respondenterna direkt konstatera hindrade dem i deras undervisning. Andra faktorer kom fram under intervjuerna då de kanske talade om andra saker, det vill säga, de sade inte rakt ut att: "Det här hindrar mig i min medieundervisning".

Sara tar upp den ekonomiska faktorn, men även att hon anser att hon inte har tillräckliga kunskaper i mediekunskap:

Pengar är ju naturligtvis en sak, det sätter ju käppar i hjulet mycket...man skulle kunna göra mycket mer om man hade mer resurser, självklart...sen kanske det är det att jag kanske inte har tillräckligt god kunskap själv om hur jag skulle kunna utveckla den biten...det kan ju vara en grej...som gör att man inte naturligt får in det... (Sara)

Karin lyfter i stället fram tillgången på material, och så vidare, som ett problem som hindrar henne i medieundervisningen:

Jag tycker att det är tillgången som hindrar...för vill man till exempel att dom ska titta på språket i en sportartikel som är väldigt...bildspråk...då blir det ju att klippa, och så kopiera upp...du har ju aldrig tillgång så att du har 20 av samma tidning...ifall man nu skulle vilja att dom tittar på precis samma...för att se om dom drar några slutsatser och kunna diskutera med varandra och så... (Karin)

Karin tar även upp det faktum att tiden som finns tillgänglig för lärarna på skolan att planera tillsammans i sina ämnesgrupper inte är tillräcklig för att man ska kunna gå till djupet med vad syftet med undervisningen är, något som även påverkar medieundervisningen inom svenskämnet:

Vi har ju våra ämneskonferenser, men oftast undervisar man i mer än ett ämne, så det blir inte så där regelbundet, utan man behöver på nåt sätt...dom få gångerna som man träffas, behöver man diskutera färdigt då, för det dröjer för länge innan man kan fortsätta med diskussionen...och därför blir det...tar man upp det så blir det väldigt ytligt...jo, jag tänkte göra det, har du några tips...det ligger på den nivån...men diskussionerna varför och hur, dom kommer man liksom aldrig till... (Karin)

Sofia och Daniel, som jobbar på samma skola, menar att den strukturella förändringen som sker på skolan påverkar deras undervisning i stort. De är också relativt nytexaminerade båda två, vilket de också menar påverkar deras undervisning. Det faktum att det är en del krångel med medierna på skolan, att klasserna är relativt stora och att hon inte ännu undervisar i SO, menar Sofia hindrar henne:

Just det här med datorerna och så, att dom inte fungerar riktigt...det är en massa krångel så att det blir ju att man undviker att använda dom...det är alltid en massa problem...och då får man ju försöka hitta andra lösningar...men...och just eftersom jag inte har SO:n så har jag tänkt att vänta att jobba med tidningar, att man kan ha både svenska och SO eftersom man ska ha samma klasser där sen så kan man lättare förena dom...så att jag har inte jobbat så mycket med just media... [...] nä, men att man kan ta sig tid på lektionerna och använda mer medier...eller media i

undervisningen...men man undviker det för att det...alltså, det är så mycket problem [...] och det är svårt att...har man då helklass på svenskan till exempel, så...25...det är så svårt att släppa iväg dom här eftersom det är så små lokaler som det är...och har inte riktigt koll på vad dom gör då...för dom är fortfarande ganska små...dom flesta fixar det väl, men sen är det ju några som håller på med en massa annat...och då är det bättre att ha dom samlade så att man har koll på dom...så att dom gör det dom ska... (Sofia)

Daniel påpekar bland annat att han är nytexaminerad och att han då inte hinner tänka så ingående på olika delar av undervisningen, utan bara på att ha en något så när fungerande undervisning:

För mig som är nyexaminerad lärare...jag får lägga mycket kraft på att hålla en undervisning, genomdriva en undervisning...på ett bra sätt...sen när man har fått mer erfarenhet då, då går det nog att ta in ännu mera...och använder då kanske media...absolut...och medier är ju ändå...speglar ju samhället...anser jag då... som man kan utgå från...i alla ämnen... (Daniel)

Samarbete lärare emellan, både mellan ämnesgränser och inom ämnet, var något som togs upp en hel del under intervjuerna. Detta är intressant då en avsaknad av nätverk lärare emellan har setts som ett hinder för medieundervisning i tidigare forskning (Feilitzen & Bucht, 2001:70). Mikael efterlyser till exempel mer samarbete med bildläraren på skolan när det gäller presentation av information, något som även skulle kunna gälla medieundervisningen. Som tidigare nämnts, tog Sofia även det faktum upp att hon trodde det skulle bli lättare att ha medieundervisning när hon som SO- och svensk-lärare hade båda ämnena i stället för ett. Hon uttryckte också följande:

Jag är ju ensam svensklärare här nu...men nu ska vi ha in fler förhoppningsvis...och då blir det lättare...SO:n ska ju delas med andra också...det är ju lättare att planera ihop med nån då...[...] det funkar ju, men man hade ju önskat att man hade haft nån att bolla med... (Sofia)

I de fall där man inte har samarbetat så mycket lärare emellan, har det också funnits en okunskap om vad eleverna har gjort i de andra ämnena, och respondenterna har inte velat diskutera något som någon annan lärare redan har tagit upp. Mikael lyfte också fram det faktum att han förväntar sig att vissa elever ska ha med sig vissa kunskaper sedan tidigare och från andra ämnen, och att det kan bli problematiskt när det inte är så:

Det är också en lurig grej där...att vissa saker förväntar man sej att dom ska ha med sej sedan tidigare...sedan tidigare år, eller från andra ämnen...där man har kikat på att där ingår faktiskt det i...[...] då vet man att det ingår i den kursen och då förväntar man sej att dom ska kunna det...men så blir det inte alltid och ibland så blir det ju tvärstopp... (Mikael)

Detta är något man skulle kunna tänka sig skulle kunna ske i ämnena svenska, SO, bild och hemkunskap, till exempel, då mediekunskap finns med i kursplanerna för alla tre ämnena. Det är antagligen viktigt att försöka ta reda på vad de andra lärarna gör, då kursplanerna är så pass öppna.

Det var inte många som kunde lyfta fram några faktorer som har påverkat deras medieundervisning i positiv riktning. Mikael menade dock att det faktum att lärarna på skolan delar med sig av det de vet och det material de har, hjälper mycket:

Det som är positivt det är väl att vi har ett sånt öppet klimat lärare emellan...att vi hjälper varandra väldigt bra...det är ju det bästa...att vi delar med oss av det vi kan och det vi vet och den informationen och det materialet vi har...det är ju väldigt positivt...för att ha medieundervisning... (Mikael)

Nils, som också har biologi, sitter inte i samma arbetsrum som de andra SO-lärarna, vilket gör att han inte samarbetar så mycket med dem. Han menar dock att även om samarbete kan vara positivt, så gör det inte honom någonting att han mest arbetar ensam:

Jag tycker inte att det spelar så stor roll...i gamla skolan var man ju ensam...det här med arbetslagstänkandet fanns ju inte då...under mina första 25 år som lärare i skolan...men arbetslag är ju en bra grej...och ämneslag är också en bra grej för att...vi är ett ganska bra gäng i biologin...så det har sina klara fördelar... (Nils)

Detta kan, som han själv säger, ha en del att göra med att han har arbetat som lärare i över 30 år, och på så vis är van vid att arbeta ensam.

Karin tog också upp något hon anser är positivt för hennes framtida undervisning, då hon inte utnyttjat denna resurs ännu. Så här svarade hon på frågan om hon anser att det finns något särskilt positivt för hennes medieundervisning på skolan:

Den egna skoltidningen [...] jag har inte använt den, men jag har tänkt att man kan använda den för att...lite titta på vad det är som styr innehållet i en tidning...utifrån vilka det är som jobbar på den [...] att varför står det just så här i den här tidningen och varför står det just så här i den här tidningen... (Karin)

Tidigare forskning har visat att upphovsrättslagen kan vara problematisk och ett hinder för medieundervisning (Feilitzen & Bucht, 2001:70). Detta är dock inte någon faktor som respondenterna anser direkt hindrar dem, vilket är intressant att notera. På frågan om varför de använder material som är upphovsrättsskyddat, svarar ett par respondenter, vilkas namn inte uppges, följande:

Därför att jag vill genomföra vad jag tycker och tror är en bra undervisning och det främjar syftet då...och skolan har inte råd att dom skulle betala nån pengar om jag skulle fixa en filmsnutt eller annat material över Internet, betala copyrightsavgift och sånt...

Alltså, allvarligt talat så känns det som att...som vi jobbar så kan man inte...skulle vi ta hänsyn till det varenda gång, så skulle vi...dels så skulle vi inte få kopiera några böcker, vi skulle inte ha några böcker...eller så skulle man ju kunna se det så att skulle vi inte kopiera nånting, skulle vi kanske ha pengar att köpa böcker för...men det ansätts ju inte tillräckligt mycket pengar, så vi kan ju inte köpa in till alla...där bryts ju hela tiden en lag, va...

Detta är relativt intressant, då upphovsrättslagen är en yttre faktor som man skulle kunna anta är ett hinder i medieundervisningen.

Några respondenter menade dock att de i princip kan ha den typ av medieundervisning de vill. Carolina påpekar till exempel att det är en fråga om vilja:

Om jag har viljan att göra nånting, så tror jag nog att jag kan genomföra det...jo, faktorer som kan vara lite störande, det är ju om man...just...om man ska ha tag i en filmkamera, det kan ju vara...såna här praktiska, materiella grejer... TV, det kanske inte finns tillräckligt med TV-apparater om man ska ha det till nånting, eller om man ska...ja, såna hjälpmedel...det kan ju vara en faktor som gör att man känner...ähh...struligt och så...men annars tror jag nog att om man vill ha hjälp av nån kollega eller om man vill jobba ihop med nån, så tror jag inte att det är några problem...så känner jag... (Carolina)

Sammanfattningsvis finns det ett flertal ramfaktorer som kan påverka undervisningen. Utifrån intervjuerna i denna studie kan dessa faktorer sammanfattas som tidsbrist, brist på pengar, brist på samarbete, stora elevgrupper och brist på kunskap. Mikael menade att han har ett fungerande samarbete med många och tycker att detta är positivt. Det som är intressant att notera är att upphovsrättslagen inte är en hindrande faktor, då respondenterna inte alltid följer den. Det kan även vara så som Carolina påpekar, att vill man så kan man, även om materiella

hinder finns. Hur ser då respondenternas attityder till medieundervisning ut? Det kommer att tas upp i nästa avsnitt.

6.3.3 Attityder till medieundervisning

Alla respondenter ansåg att det var viktigt med medieundervisning, vilket för de flesta innebar källkritik och att man inte ska tro på allt man hör, läser och ser. Sara menade följande när hon förklarade varför hon tycker det är viktigt att vara kritisk:

[D]ärför att jag tycker att det är en skyldighet som vi har som demokratiska medborgare att vara kritiska till det vi läser...vi har en skyldighet att inte bara...liksom...ta till oss uttalanden och slänga ut det som sanningar...det finns nästan inga exakta sanningar...allting är politiska sanningar egentligen om det handlar om politik då, eller om det är religion...det finns mängder av olika sanningar...att få ett vidare synsätt att se på världen...det tycker jag är viktigt...att kunna sätta sej in i andra personers sätt att tänka och se... (Sara)

Sedan kan även lite olika attityder till vad medieundervisningen bör innehålla urskiljas. Mikael uttrycker följande då han funderar kring varför han tycker ett kritiskt förhållningssätt till medierna är viktigt:

Mycket har jag varit grinig på...TV-program det sista till exempel...med tanke på hur skoleleverna betar sej mot varandra...att dom tar in från dokusåpor och andra serier på TV, hur ungdomar är mot varandra...till exempel...och mycket utav det blir ju den rådande normen för hur dom betar sej ibland, tycker jag...det var intressant...vi hade en föreläsning i går här om droger och missbruk, till exempel, och där tog han också upp det med den här tjejen i Big Brother som fick en gurka instoppad i trosorna...det är ju faktiskt ett brott...sexuellt ofredande...men det blir ju inte ett brott om man ser det på TV och ingen ställs till svars för det...då blir det ju nånting man får göra, för det har jag sett på TV... (Mikael)

Vidare menar Nils att följande är syftet bakom varför han ber elever aktivt följa vissa radio- och TV-program:

Ja, att inte bara lyssna på skräpmusik [...] ja, det som...jag menar inte skräp så...jag menar alltså den här musiken...eller dom här kanalerna som nästan uteslutande kör musikprogram som folk hör i bakgrunden hela tiden va...utan att, så att säga, behöva lyssna aktivt [...]...om du sätter på en grammofonskiva för att du just vill höra den stjärnan eller den musikern eller den låten, då har du gjort ett aktivt val och plockat fram nånting som du verkligen tycker om och vill höra...men det andra, så att säga, kommer ju osorterat av dej...bara dimper ner [...] du bara slölyssnar eller inte lyssnar alls, men det kommer ju ändå...och det är ju många som har den musikbakgrunden hela tiden, att det bara står och... (Nils)

Det finns alltså en viss åsikt om vad som är bra att se och lyssna på hos vissa respondenter. Frågan är om detta är något som märks av eleverna, och att de kanske skäms för sina medievanor (jfr Feilitzen & Bucht, 2001:70). Kanske har det med respondenternas egna medievanor att göra, då Mikael till exempel inte följer dokusåpor och då Nils främst lyssnar på nyheter på radio.

Karin trycker i stället på att man i medieundervisningen bör utgå från det medieinnehåll eleverna tar del av på sin fritid och att man skulle kunna få in medieundervisning i alla ämnen. Hon uttrycker följande:

Jag tror ju att man...om man utifrån det som dom ser på sin fritid...för oftast så ser dom ju och...dom läser i regel samma veckotidningar tjejnerna och killarna läser sina serietidningar och tittar på ungefär samma TV-program...att man utifrån det kan...skapa diskussioner och jobba vidare på det, så kan det ju komma in precis var som helst...det märker jag ju i hemkunskapen, dom tittar på "Tina"... (Karin)

Sedan menade flera av SO-lärarna att sjuorna inte riktigt är tillräckligt mogna för eller intresserade av medieundervisning, åtminstone inte mer än att de ska börja tänka på det. Detta är intressant då undervisningen om massmedier i dessa skolors lokala kursplaner ligger mest i år 7 i samhällskunskapsämnet.

[M]en jag upplever att eleverna i sjuan inte är mogna att genomskåda...dom är inte mogna för det och det förstår jag, det ska man nog inte vara heller...genomskåda nyheter och sånt det brukar vara svårt, men vi pratar om det... (Daniel)

Jag kan väl ha lite synpunkter på det, nämligen att sjuorna är inte särskilt intresserade av att läsa tidningar och såna där grejer, så att det är kanske lite för tidigt...att ha dom avsnitten i sjuan... (Nils)

Sammanfattningsvis finns det relativt positiva attityder gentemot medieundervisning bland respondenterna. Vissa har dock en del åsikter om vad som är "bra" och "dåligt" när det gäller medieinnehåll, och detta innebär ofta att tidningar och andra nyhetsmedier anses vara nyttiga och viktiga, medan underhållning och kommersiell radiomusik är mindre bra. Detta kan naturligtvis ha att göra med vilka medier och vilket medieinnehåll respondenterna tar del av på sin fritid. Sedan anser några av de intervjuade SO-lärarna också att eleverna i år 7 inte verkar tillräckligt intresserade eller mogna för medieundervisning.

6.3.4 Sammanfattande kommentarer

När det gäller förutsättningarna för medieundervisning, ser de goda ut om man ser till respondenternas generella attityd när det gäller elevers mediekunskap. Alla tycker att det är viktigt, men syftar då främst på källkritik. Det är inte många lärare som utgår från elevernas medievärld och det är några respondenter som antyder att de inte gillar det medieinnehåll eleverna tar del av. Detta kan naturligtvis bero på egna intressen.

Det finns dock en del ramfaktorer som kan ses som hinder för en bred medieundervisning. Tidsbrist, brist på pengar, stora elevgrupper, brist på samarbete och brist på kunskap är de kategorier som dessa faktorer hamnar i. En respondent hade ett mycket gott samarbete med sina kollegor och uppfattade också detta som något mycket positivt. Ytterligare en respondent menade också att vill man, så kan man, även om materiella resurser och så vidare saknas. En faktor som i tidigare forskning visat sig hindra medieundervisning är upphovsrättslagen, något som inte hindrade respondenterna då de inte ansåg att de kunde ta hänsyn till den hela tiden.

Vidare är det ytterst få av respondenterna som har fått någon typ av medieutbildning, och i de fall där det har skett har den inte, i alla fall efter vad respondenterna kom ihåg, varit särskilt omfattande. Det finns också sådant som pekar på att den utbildning respondenterna har fått påverkar hur de undervisar, bland annat då de medier som respondenterna har god kunskap om tas upp i undervisningen.

I följande avsnitt knyts denna uppsats ihop, då syfte, frågeställningar och teoretiska utgångspunkter diskuteras i relation till studiens resultat.

7 SLUTDISKUSSION

Tittar man på Svedners och Johanssons (2001:11-12) beskrivning av undervisningssituationen och fokuserar undervisningen ur lärarens synvinkel, har lärare individuella förutsättningar som påverkar hur de undervisar och vilka syften de har med undervisningen. Undervisningen påverkas även av olika ramfaktorer, det vill säga yttre förutsättningar, samt styrdokument, och samhället i vid mening påverkar sedan både lärarens förutsättningar och styrdokumenten

(Svedner & Johansson, 2001:11-12). För att knyta ihop denna uppsats är det viktigt att fundera över hur det ser ut i denna studie när det gäller undervisningssituationen.

Syftet med den här uppsatsen var att i relation till skolans styrdokument undersöka hur ett urval av lärare förhåller sig till och arbetar med medieundervisning. Frågeställningarna hade att göra med vad styrdokumenten säger om medieundervisning i grundskolans senare år, hur respondenterna förhåller sig till styrdokumenten, hur mycket utrymme respondenternas medieundervisning får och hur den ser ut, samt vilka förutsättningar, både individuella och yttre, för medieundervisning som finns. Sju lärare intervjuades, varav tre är svensklärare och fyra SO-lärare, och relevanta nationella samt lokala styrdokument studerades.

När det gäller de studerade styrdokumenten finns där en mängd formuleringar och mål som kan knytas till elevers mediekunskap och därmed medieundervisning. Det som kan påpekas är att dessa formuleringar till större delen är implicita och öppna för tolkningar, även om det finns en del mål som innehåller begrepp som till exempel ”medier” och som därför är tämligen tydliga. Även de explicita formuleringarna är emellertid relativt öppna. Detta kan kopplas tillbaka till vad Fogelberg (2005:21-22) menar när det gäller styrdokument och medier: att formuleringarna finns men att de också är vaga och allmänna.

När det gäller skillnader mellan de lokala och de nationella dokumenten, finns det mer som kan kopplas till mediekunskap i de nationella. Mediekunskapen har dock fått en tydlig plats i år 7 i samhällskunskapen, men flera respondenter menar att eleverna i den åldern inte är tillräckligt mogna eller intresserade för att undervisningen ska fungera på ett bra sätt. I år 9 kommer även mediekunskapen tydligt in i svenskämnet. Det som också är intressant när det gäller styrdokumenten, är att respondenterna menar att de oftast endast har ett hum om eller vet ungefär vad som står i dem, åtminstone i de nationella. De lokala texterna har flera respondenter relativt goda kunskaper om, då lärarna själva är med och utformar dem. Detta borde betyda att de nationella styrdokumenten, och kanske till viss del de lokala, möjligtvis inte har så stor betydelse när det gäller det vardagliga undervisningsinnehållet, åtminstone inte enskilda formuleringar. Flera av respondenterna har inte så stor kunskap om vad som står i de nationella styrdokumenten angående medier och mediekunskap, medan många vet vad som står i de lokala. Då är det också intressant att lyfta fram att det försvinner en del tolkningsmöjligheter på vägen från de nationella till de lokala dokumenten, något som kan göra formuleringarna mer konkreta, men också mindre innehållsrika. Ett par respondenter påpekade dock att de är kritiska mot de lokala styrdokumenten, då tolkningarna kan vara något snäva.

Flera respondenter menade att de kan forma sin undervisning lite som de vill, någon menade till och med att man kan ta med sådant som inte står med i planen. Detta kan kopplas till det som visat sig i läroplansteoretisk forskning och till det som Svedner och Johansson också tar upp ovan, nämligen att andra saker än just styrdokument påverkar vilket undervisningsstoff som tas upp i klassrummet (Linde, 2000:10; Johansson & Svedner, 2001:11-12). Några påpekade också att SO och svenska är ämnen som är relativt öppna ur styrdokumentssynpunkt, något som även Linde (2000: 9-13) menar.

När det gäller respondenternas medieundervisning, var det relativt svårt att i alla intervjuer få fram exakt hur stort utrymme den får och exakt vilken typ av mediepedagogiska resurser som används; detta på grund av dålig uppföljning av svar och så vidare. Resurserna som används är dock relativt få. Några har använt läroböcker, andra har använt sig av medier som tidningar, Internet och TV-program. Inga av respondenterna har samarbetat med yrkesverksamma människor inom mediebranschen, vilket till stor del, enligt vissa respondenter, beror på att det inte finns några pengar till det. När det gäller medieundervisningens utrymme, ansåg en respondent att han ger medieundervisningen tillräckligt mycket utrymme, medan många andra ansåg att de skulle kunna ta in det mer i undervisningen.

Hur ser då respondenternas medieundervisning ut? Den ser något olika ut för de olika respondenterna. SO-lärarna verkar ha tagit upp kritisk mediekompetens i högre grad än svensklärarna, vilket skulle kunna bero på att flera SO-lärare menade att källkritik var något som verkligen ingick i deras utbildning. Flera lärare har däremot någon gång haft med en kritisk aspekt i sin medieundervisning, trots att några inte ansåg sig ha haft det. Alla har använt medier som läromedel och eleverna har inte direkt fått producera mycket medieinnehåll. Medieproduktionen har mest handlat om att skriva artiklar, även om någon respondent har låtit sina elever göra ett TV-program och ett par andra respondenter har låtit sina elever göra reklamkampanjer. Bland respondenterna finns vidare sådana som arbetar med medieundervisning som särskild fördjupning, men också de som jobbar integrerat, tematiskt och mediumcentrerat. Flera respondenter har bland annat jobbat mediumcentrerat med tidningar som en särskild fördjupning. Fler SO-lärare än svensklärare uttryckte att de har arbetat integrerat med kritisk mediekompetens, vilket återigen kanske kan kopplas till deras ämnesutbildning.

De internationella rekommendationerna för medieundervisning är följande: att medieundervisningen ska omfatta alla medier; att undervisningen ska handla om mediernas historia, villkor, innehåll och betydelser; att den ska utveckla elevernas kritiska mediekompetens i dialog med elevernas egna erfarenheter och skolans normsystem; och att eleverna ska utveckla sin färdighet att uttrycka sig med hjälp av medier (Fogelberg, 2005:11). Hur ser då det som framkommit i denna studie ut i relation till dessa rekommendationer? Efter vad som yttrades under intervjuerna, handlar medieundervisningen för det mesta inte om alla medier. Många anser dock att det är viktigt att utveckla elevers kritiska förhållningssätt till medieinnehåll, även om alla lärare inte tar upp det så mycket som de skulle vilja i sin undervisning. Få respondenter utgår också från elevernas erfarenheter i sin medieundervisning, om det inte sker spontant, och eleverna skriver främst tidningsartiklar när de producerar medieinnehåll.

Denna studie har dock, om man ska gå efter de internationella rekommendationerna ovan (Fogelberg, 2005:11), lyft fram en del ”goda” exempel på hur man kan undervisa i mediekunskap. Alla exempel är inte omfattande när det gäller vad som tas upp, men genom att se hur vissa lärare arbetar, kan också andra lärare få inspiration. Genom att bli medveten om hur medieundervisning kan se ut och genom att ta del av vad som kan knytas till mediekunskap i styrdokumentet, kan också verksamma lärare se över sin undervisning med nya ögon. Kanske inspireras de då också till att låta undervisningen präglas av ett medieperspektiv.

En intressant aspekt som den här studien tar upp är sådant som kan hindra lärare i deras medieundervisning. Nästan alla respondenter saknar medieutbildning, vilket åtminstone några av dem påpekade hindrar dem i deras medieundervisning. En avsaknad av mediekunskap hos lärarna skulle till exempel kunna innebära att de mer eller mindre medvetet missar de mer implicita formuleringarna i styrdokumentet angående mediekunskap, men även att de känner att det är för krångligt och att det tar för mycket tid att sätta sig in i vad en relevant och allsidig medieundervisning skulle kunna innebära. Alla respondenter underströk att bristen på pengar i skolan gör att det inte finns tillräckligt med material till en bra medieundervisning, liksom att det finns dåligt med tekniska hjälpmedel. Vidare arbetar två respondenter på en skola där det pågår en del strukturella förändringar, vilket bland annat innebär att det inte finns så många lärare att samarbeta med. Detta, menar de, hindrar dem något i undervisningen. För lite gemensam eller individuell planeringstid menar vissa respondenter också hindrar dem. Även stora elevgrupper ansågs vara ett hinder. Något som skulle kunna vara ytterligare en hindrande faktor när det gäller respondenternas medieundervisning, är att få respondenter har använt sig av medieinnehåll som eleverna själva tar del av på fritiden (jfr Feilitzen & Bucht, 2001:70). Detta skulle kunna bero på att vissa antydde att de inte gillar det

medieinnehåll eleverna tycker är tillfredsställande och att de flesta respondenter själva inte har tid att ta del av den här typen av medieinnehåll. Respondenterna tittar och lyssnar på samt läser nyheter, vilket gör att de kanske fokuserar mer på nyheter i undervisningen. Intressant att notera är dock att ingen av respondenterna ansåg att upphovsrättslagen är ett hinder i undervisningen, då de menade att de inte tar hänsyn till den hela tiden. Då skulle undervisningen bli torftig och undermålig, menade de. Detta är intressant eftersom tidigare forskning visar att denna lag kan hindra medieundervisningen (Feilitzen & Bucht, 2001:70).

Sådant som i stället verkar positivt för medieundervisning menade en respondent är samarbete lärare emellan, då ett öppet klimat inbjuder till diskussion och utbyte av kunskaper samt material lärare emellan. En annan respondent menade att skoltidningen skulle kunna vara något positivt för medieundervisning, att använda elevernas medieproduktion som utgångspunkt för analyser. Ytterligare en respondent menade att en positiv inställning räcker långt: vill man, så kan man, trots materiella hinder. Något som också skulle kunna vara en positiv faktor när det gäller respondenternas framtida medieundervisning är att attityderna gentemot medieundervisning visade sig vara mycket positiva, då alla respondenter menade att mediekunskap är viktigt. Det är en bra grund att bygga vidare på.

Hur skulle då en "god" medieundervisning kunna se ut och vad behövs för att vi ska nå dit? En god undervisning ska i enlighet med de internationella rekommendationerna vara bred och allsidig (Fogelberg, 2005:11). Med tanke på det som framkommit i denna studie, är en positiv attityd till medieundervisning antagligen en viktig utgångspunkt, då pengar inte alltid finns till material och tekniska hjälpmedel eller resurser som yrkesverksamma människor utifrån. Samarbete lärare emellan, både inom ämnet och över ämnesgränserna, är också något som verkar vara viktigt. Det handlar mycket om att man som lärare inte ska behöva planera och strukturera upp alla lektioner själv. Det skulle spara tid och ge utrymme för diskussioner kring frågorna "Vad?", "Hur?" och "Varför?" när det gäller medieundervisning. Flera lärare skulle kunna samarbeta och ta hand om olika delar av medieundervisningen. Kommunikation är nyckeln. Som utgångspunkt för medieundervisningen är det antagligen också viktigt att hitta en balans mellan vad eleverna bör kunna ta del av när det gäller medieinnehåll, och vad de faktiskt tar del av. Nyhetsmedier är viktiga att diskutera ur demokratisk synpunkt, men även underhållning är angeläget att diskutera, speciellt då ungdomar i sitt identitetsskapande möjligtvis plockar en del stoff från medierna (jfr Thompson, 1995:180, 207). Sedan är medieproduktion och diskussioner om elevernas egna medievänor möjligtvis något som både inspirerar och utmanar eleverna, då de får uttrycka sina kunskaper på olika sätt.

Ytterligare en aspekt att lyfta fram är att man i Lpo 94 har uteslutit ett medieperspektiv, medan det emellertid understryks att det är viktigt att undervisningen ska präglas av bland annat ett etiskt, ett internationellt och ett historiskt perspektiv. Slutsatsen som kan dras är att dessa perspektiv anses vara av vikt i förberedelsen inför ett liv som samhällsmedborgare i vårt samhälle. Detta är intressant då medierna spelar en stor roll i samhället, för individer i deras privata liv, men också i deras offentliga (Hadenius & Weibull, 1999:11; Carlsson, 2000:9; Thompson, 1995:3, 180, 207; Brants & Siune, 1998:139). Detta pekar också på ett relativt svagt politiskt intresse för medieundervisning (jfr Buckingham & Domaille, 2004:44), även om det finns formuleringar som har med medier att göra på andra ställen i läroplanen. Det som skulle behövas här, för att medieundervisningen ska bli allsidig och bred, är ett tillägg om att ett medieperspektiv är nödvändigt, då det skulle innebära att alla lärare måste se på sin undervisning med medieglassögon. Detta kräver naturligtvis att blivande lärare får den medieutbildning de behöver och att verksamma lärare fortbildas, annars riskerar denna formulering drunkna bland alla andra formuleringar i läroplanen. Sedan är det också viktigt att man lokalt tänker på att elevers kritiska förhållningssätt till medier är centralt för deras livslånga lärande och att detta sedan syns i de lokala styrdokumenterna. Fogelberg (2005:27) hävdar att medieundervisningen i grundskolan borde ske som ett eget ämne, då hon menar att

den kanske försvinner annars. Men om alla lärare måste ha ett medieperspektiv på undervisningen, och även får kunskaper om medier samt mediepedagogik inom lärarutbildningen, skulle också detta kunna vara ett alternativ.

Denna studie har varit oerhört intressant att göra, både ur vetenskaplig och ur personlig synpunkt. Vetenskaplig, då denna studie kan bidra till diskussionen kring mediekunskap och medieundervisning i den svenska grundskolan, och personlig då jag, för min egen del, har fått upp ögonen för var mediekunskapsämnet kommer in i skolan. Verkligheten ser inte ut som den teoretiska utopin som framställs i diskussioner om hur medieundervisningen borde vara. Det finns till exempel flera faktorer som kan hindra en bred och allsidig medieundervisning. En djupare kunskap skulle likväl kunna vara en början till förändring. Det skulle vara oerhört intressant att göra studier som fokuserar elevernas syn på medieundervisning och hur medieundervisningen faktiskt ser ut, bland annat genom att intervjua elever och observera undervisning.

8 SAMMANFATTNING

Syftet med denna uppsats är att i relation till skolans styrdokument undersöka hur ett urval av lärare förhåller sig till och arbetar med medieundervisning. Frågeställningarna handlar om vad styrdokumentet för grundskolans senare del säger om medieundervisning, hur respondenterna tänker kring styrdokumentens anvisningar om mediekunskap, hur mycket utrymme medieundervisningen får och hur den ser ut och vilka centrala villkor det finns för att bedriva medieundervisning.

När det gäller metod och material, är detta en kvalitativ studie. Materialet i denna studie är dels styrdokument för grundskolans senare del: Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94), den gemensamma kursplanen för de samhällsorienterande ämnena, kursplanen för geografi, kursplanen för historia, kursplanen för samhällskunskap, kursplanen för religion, kursplanen för svenska och lokala arbets- och kursplaner. Utöver detta består materialet också av fyra SO-lärare och tre svensklärare. Ett strategiskt urval gjordes för att det empiriska materialet skulle bli så brett och nyansrikt som möjligt. Metoderna består av en kvalitativ dokumentanalys av styrdokumentet och intervjuer med lärarna.

När det gäller styrdokumentet kan flera formuleringar knytas till mediekunskap och medieundervisning, men de är öppna och de flesta är implicita. Sedan har ett medieperspektiv på undervisningen uteslutits i Lpo 94, även om andra perspektiv understryks som viktiga för eleverna att ta del av. Det finns också fler formuleringar som kan kopplas till mediekunskap i de nationella dokumenten än i de lokala, även om mediekunskapen tydligt har skrivits in i de lokala texterna i år 7 i samhällskunskapsämnet och i år 9 i svenskämnet. Respondenterna har vidare ett hum om vad styrdokumentet säger, men petar inte i enskilda formuleringar. Flera menade att de kan forma undervisningen lite som de vill, då styrdokumentet är så pass öppna. Vissa respondenter var också kritiska mot de lokala styrdokumentet.

Medieundervisningen ser lite olika ut respondenterna emellan, men den har inte direkt varit allsidig och omfattande, då tidningar har varit det centrala mediet för många och då medieproduktionen ofta handlar om att skriva artiklar. Flera respondenter förmedlade dock exempel på hur delar av en allsidig medieundervisning kan se ut. Bland respondenterna finns de som har arbetat med medieundervisning som särskild fördjupning, som en integrerad del av undervisningen och på ett mediumcentrerat samt tematiskt sätt. Den mediumcentrerade undervisningen har ofta skett som en särskild fördjupning, då med tidningar i fokus. SO-lärarna har tagit upp kritisk mediekompetens något mer än svensklärarna, vilket kan bero på respondenternas utbildning. Alla respondenter har använt medier som läromedel, och eleverna har inte fått producera direkt mycket medieinnehåll. Det var svårt att komma åt exakt vilka mediepedagogiska resurser och hur mycket utrymme medieundervisningen har fått. Respondenterna har emellertid använt relativt få mediepedagogiska resurser och medan någon ansåg att medieundervisningen har fått tillräckligt med utrymme, ansåg de flesta respondenter att de skulle kunna ta in det mer. Vidare ansågs hindrande faktorer vara brist på pengar, tidsbrist, brist på samarbete, för stora elevgrupper och brist på kunskap, medan en positiv attityd och ett öppet klimat lärare emellan och sådant som skoltidningen är positivt.

Utifrån studiens resultat kan man säga att förutsättningarna för en bred och allsidig medieundervisning bland annat skulle kunna vara ett gediget samarbete lärare emellan, utbildning inom mediekunskap för lärare, förtydliganden i läroplanen om att ett medieperspektiv på undervisningen behövs och en positiv attityd bland lärarna.

REFERENSER

- Abrahamsson, Bengt (1974). "Utbildning och samhälle. Några problemområden." I *Skolan som arbetsplats*. Rapporter från undersökningar genomförda av Utredningen om skolans inre arbete – SIA. Del I. Utbildningsdepartementet 1974:1. Stockholm: Allmänna förlaget, s. 295-342.
- Andersen, Neil, Barry Duncan och John J. Pungente (1999). "Media Education in Canada – the Second Spring", i *Children and Media, Yearbook 1999*. The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, Göteborgs universitet, Göteborg, s.139-162.
- Bergström, Göran och Kristina Boréus (2000). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Brants, Kees och Karen Siune (1998). "Politicization in decline?". I McQuail, Denis och Karin Siune (red.) *Media Policy*. London: Sage Publications, s.128-143.
- Buckingham, David (2003). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David och Kate Domaille (2004). "Where Are We Going and How Can We Get There?". I *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations: Introduction, Yearbook 2003*. The International Clearinghouse on Children, Youth, and Media, Nordicom, Göteborgs Universitet, s. 41-54.
- Carlsson, Ulla (2000). "Foreword". I *Children in the New Media Landscape, Children and Media Violence, Yearbook 2000*, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, Göteborgs universitet, s. 9-12.
- Carlsson, Ulla (1999). "Foreword". I *Children and Media, Children and Media Violence, Yearbook 1999*, The UNESCO International Clearinghouse, s. 9-11.
- Danielsson, Helena (2002). *Att lära med media*. Akademisk avhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Ekholm, Mats (1999). "Förord". I *Överenskommet! Fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna. 2:a reviderade upplagan*, ISBN 91-89313-67-4.
- Ekholm, Mats, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall och Hans-Åke Scherp (2000). *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Feilitzen, Cecilica von och Catharina Bucht (2001). *Outlooks on Children and Media, Children and Media Violence, Yearbook 2001*. The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, Göteborgs universitet.
- Fiske, John (1990). *Kommunikationsteorier. En introduktion*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Fogelberg, Karin (2005). *Media Literacy: En diskussion om medieundervisning*. Arbetsrapport nr. 25, Institutionen för Journalistik och Masskommunikation, Göteborgs universitet.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernitet och självidentitet: Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos AB.
- Hadenius, Stig och Lennart Weibull (1999). *Massmedier: Press, radio & TV i förvandling*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Johansson, Bo och Per Olov Svedner (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Linde, Göran (2000). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket (2001). *Lärarens handbok*. Solna: Tryckindustri Information. ISBN 91-85096-830.

- Malmström, Sten, Iréne Györki och Peter A. Sjögren (1991). *Bonniers Lexikons 23 Ordbok*. Stockholm: Bonniers Lexikon AB.
- Nordicom-Sverige (2004). "Nordicom-Sveriges Mediebarometer". I *Medienotiser* Nr. 1, NORDICOM-Sverige, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Skolverket (2005a). *Bedömning och betygssättning*. ISBN 91-89314-36-0. Stockholm.
- Skolverket (1999). *Överenskommet! Fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna*. 2:a reviderade upplagan, ISBN 91-89313-67-4.
- Thompson, John B. (1995). *The Media and Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Tufte, Birgitte (1999). "Media Education in Europe". I *Children and Media, Yearbook 1999*. The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, Göteborgs universitet, Göteborg, s. 205-217.

Internetkällor:

- Carlgrén, Ingrid (1992). "Kunskap och lärande", i *Skola och bildning: Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning*. Skolverket, s. 23-48.
<http://www.skolverket.se/sb/d/150/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065002f00420041005300490053002f0073006b006f006c0062006f006b002f007700650062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f004400440044002f003100330035002e007000640066>, 2005-05-02.
- Jarlbro, Gunilla (2004). *Utvärdering av inriktningen Mediekunskap på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet*. UFL-rapport, nr 2004:04, Utbildnings- och forskningsnämnden för Lärarutbildning, Göteborgs universitet.
http://www.ufl.gu.se/Rapporter/Rapport_200404.pdf, 2005-05-10.
- Riksdagen (2005a). *Demokratins grund*. www.riksdagen.se/arbetar/demgrund/index.asp, 2005-05-18.
- Riksdagen (2005b). *Grundlagarna*. http://www.riksdagen.se/faktabl/br_grund.asp, 2005-05-18.
- Skolverket (2005b). *Samhällskunskap*, kursplan.
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=24&skolform=11&id=3887&extraId=2087>, 2005-05-02.
- Skolverket (2005c). *Geografi*, kursplan.
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=24&skolform=11&id=3883&extraId=2087>, 2005-05-02.
- Skolverket (2005d). *Historia*, kursplan.
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=24&skolform=11&id=3884&extraId=2087>, 2005-05-02.
- Skolverket (2005e). *Religionskunskap*, kursplan.
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=24&skolform=11&id=3886&extraId=2087>, 2005-05-02.
- Skolverket (2005f). *Samhällsorienterande ämnen*, kursplan.
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=23&skolform=11&id=3882&extraId=2087>, 2005-04-15.
- Skolverket (2005g). *Svenska*, kursplan.
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>, 2005-04-15.

Skolverket (2005h). *Kursplaner och betygskriterier*.

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extraId=>, 2005-04-15.

Bilaga 1a

Dokumentanalysmanual

- Vad kan knytas till medieundervisning eller elevers mediekunskap i Lpo 94? Står det klart och tydligt att det har med medier/mediekunskap att göra, eller är det mer implicit?
- Vad kan knytas till medieundervisning eller elevers mediekunskap i kursplanen för svenska i grundskolan? Står det klart och tydligt att det har med medier/mediekunskap att göra, eller är det mer implicit?
- Vad kan knytas till medieundervisning eller elevers mediekunskap i kursplanen för SO i grundskolan? Står det klart och tydligt att det har med medier/mediekunskap att göra, eller är det mer implicit?
- Vad kan knytas till medieundervisning/mediekunskap i de lokala styrdokumentet? Står det klart och tydligt att det har med medier/mediekunskap att göra, eller är det mer implicit?
- Är det något som inte står med när det gäller mediekunskap/medieundervisning, som skulle kunna göra det?
- När styrdokumentet kan anknytas till medieundervisning/mediekunskap, är det då fakta, förståelse, färdighet eller förtrogenhet som fokuseras? På vilket sätt?
- Kan man knyta an till medieundervisning/mediekunskap i betygskriterierna? På vilket sätt?
- Finns det någon skillnad mellan de nationella och de lokala styrdokumentet? Vilka?

Bilaga 1b

Intervjumanual

Bakgrundsinformation:

- Ålder
- Kön
- Ämnen
- Tid som verksam lärare
- Arbetsbakgrund

Frågor om begreppen ”mediekunskap” och ”medieundervisning”:

- Vad tänker du på när du hör begreppet ”medier” eller ”media”? Varför, tror du?
- Vad tänker du på när du hör begreppet ”mediekunskap”? Vad tänker du när du hör ”medieundervisning”? Utveckla. Varför tror du att du tänker på detta?

Frågor om hur respondenterna förhåller sig till skolans styrdokument:

- Använder du dig av styrdokumenterna (Lpo 94, kursplanerna, de lokala arbets- och kursplanerna) när du planerar dina lektioner? På vilket sätt? Utveckla.
- Har du funderat över vad som står i läroplanen när det gäller elevernas kunskaper om medier? Utveckla. (Varför/varför inte?) Hur tänker du kring detta?
- Har du funderat över vad som står i kursplanen för svenska/SO när det gäller elevernas kunskaper om medier? Utveckla. (Varför/varför inte?) Hur tänker du kring detta?
- Vad tycker du om det som står där? Utveckla.

Frågor om respondenternas tankar kring mediekunskapsundervisning:

- Brukar du undervisa om massmedier på något sätt? Varför/varför inte? Kan du ge något/några exempel? Vad var syftet med detta?
- Vilka resurser (läromedel osv.) använder du när du undervisar om medier? (Böcker? Yrkesverksamma människor? Internet?) Varför gör du det? Hur får du tag på dessa?
- Brukar dina elever producera eget medieinnehåll? Varför/varför inte? Vad gör de då? Kan du ge något/några exempel?
- Använder du massmedier i undervisningen? Utveckla. Varför/varför inte? Kan du ge något/några exempel? Vad var syftet med detta?
- Finns det något du tycker är viktigare eller mindre viktigt att fokusera på när det gäller medieundervisning? Vad? Varför/varför inte? Varför tror du att du tycker så?
- Brukar du bedöma elevers kunskaper i mediekunskap? Varför/varför inte? Hur tänker du när du bedömer det?

Frågor om medieundervisningens förutsättningar i respondentens klassrum:

- Tycker du att medieundervisning är viktigt? Varför/varför inte? Hur tänker du då?

- Har du någon utbildning i mediekunskap? Var fick du den utbildningen (inom lärarutbildningen, som fortbildning etc.)?
- Är du intresserad av medier i samhället? Hur då? Varför/varför inte? Finns det något speciellt du är intresserad av? Inte intresserad av? Utveckla.
- Finns det några ramfaktorer som du tycker hindrar dig in din medieundervisning? Utveckla.
- Finns det något på skolan som du tycker är positivt för din medieundervisning? Något i kommunen? Något i landet?

Frågor om respondenternas tankar kring läraruppdraget (kan knytas till medieundervisningens förutsättningar):

- Varför ville du bli lärare?
- Vad tycker du ditt uppdrag som lärare är? Varför, tror du att du tänker så?
- Tror du att det påverkar dig i din undervisning på något sätt? Hur då? Varför/varför inte?

Bilaga 2a

Student: Erika Jonsson
E-post: [borttagen]
Tel: [borttaget]
Mobil: [borttaget]

Ansvarig för examensarbetet:
Sociologiska institutionen,
Göteborgs universitet

Tankar kring medieundervisning

Examensarbete, nya lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Mitt namn är Erika Jonsson och jag håller på med mitt examensarbete på den nya lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Mitt examensarbete handlar om medieundervisning och syftet är följande:

Att i relation till skolans styrdokument undersöka hur ett urval av lärare förhåller sig till och arbetar med medieundervisning.

Det är inte hur undervisningen faktiskt ser ut som fokuseras här, utan vad som står i skolans styrdokument angående mediekunskap/medieundervisning och lärarnas tankar kring sin medieundervisning samt styrdokumentet.

Metoderna som kommer att användas i denna undersökning är en textanalys av relevanta styrdokument och intervjuer med svensklärare och SO-lärare i år 7 till 9 i grundskolan.

Information till Dig som intervjudeltagare:

- Har Du frågor angående undersökningen? Ställ dem gärna!
- Deltagandet är frivilligt och Du kan när som helst avbryta din medverkan utan några negativa följder.
- Din anonymitet kommer att skyddas, eftersom det inte kommer att vara möjligt att identifiera skolan eller intervjudeltagarna i den färdiga rapporten.

Kan du tänka dig att låta dig intervjuas av mig? Kontakta mig (gärna per e-post, då jag kollar den ofta) så att vi kan bestämma en tid (helst så snart som möjligt). Skriv även din namnteckning nedan och ta med dig detta informationsblad till intervjun.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar,

Erika Jonsson

Jag deltar i denna undersökning frivilligt, och jag har blivit informerad om dess syfte och metod samt om mina rättigheter:

(Underskrift)

Bilaga 2b

Student: Erika Jonsson
E-post: [borttagen]
Tel: [borttaget]
Mobil: [borttaget]

Ansvarig för examensarbetet:
Sociologiska institutionen,
Göteborgs universitet

Tankar kring medieundervisning

Examensarbete, nya lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Som du kanske kommer ihåg, skrev jag följande på det förra informationsbladet angående mitt examensarbete:

- Din anonymitet kommer att skyddas, eftersom det inte kommer att vara möjligt att identifiera skolan eller intervjudeltagarna i den färdiga rapporten.

Men även att:

- Deltagandet är frivilligt och Du kan när som helst avbryta din medverkan utan några negativa följder.

Jag vill bara informera dig om att det, även om de medverkande skolorna och lärarna aidentifieras, kan finnas risker att respondenterna, och andra lärare på de respektive skolorna, förstår vilka som ingår i undersökningen om de läser arbetet. Detta då vissa bakgrundsfaktorer kommer att diskuteras i samband med analysen av det som sagts under intervjuerna. Ingenting som skulle kunna skada respondenterna i fråga på något sätt kommer att skrivas med i rapporten.

Vill du fortfarande vara en del av mitt examensarbete? Skriv då under nedan.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar,

Erika Jonsson

Jag deltar i denna undersökning frivilligt, och jag har blivit informerad om dess syfte och metod samt om mina rättigheter:

(Underskrift)