

JMG

Examensarbete i medie- och
kommunikationsvetenskap

2010-05-30

Institutionen för journalistik,
medier och kommunikation
www.jmg.gu.se

God, don't you ever feel like everything we do and everything we've been taught is just to service the future?

Ett arbete om mediekunskaper i gymnasieskolans styrdokument

Författare: Tor Kindahl
Handledare: Annika Bergström
Kursansvarig: Ingela Wadbring



GÖTEBORGS UNIVERSITET
JOURNALISTIK, MEDIER OCH KOMMUNIKATION

Abstract

Titel

God, don't you ever feel like everything we do and everything we've been taught is just to service the future?¹

Författare

Tor Kindahl

Kurs

MK1500: Examensarbete i Medie- och kommunikationsvetenskap

Termin

VT2011

Syfte

Att undersöka vilken typ av mediekunskaper eleven kan utveckla i den svenska gymnasieskolan (Gy2011) och hur detta ska förstås i relation till forskning inom Media Literacy samt utbildningsfilosofier och politiska ideologier.

Metod och material

ECA (Ethnographic content analysis) och styrdokument för gymnasieskolan.

Huvudresultat

Mediekunskaperna handlar mer om att orientera eleven i olika mediekunskapsområden samt grundläggande färdighetsträning som både gäller hur man använder media och hur medier kan användas för att sprida budskap - i synnerhet till olika målgrupper. De handlar mindre om att belysa intressekonflikter, normer och värderingar i samhället. Mediekunskaperna i gymnasieskolan är följaktligen en snäv gestaltning av vad som förespråkas inom Media Literacy-forskningen. Man kan av samma orsak även konstatera att kunskaperna i hög grad är inordnat under vad Englund kallar den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen.

Antal ord

20 397

Key words

ECA; Gymnasieskolan; Gy2011; Kursplan; Media Education; Media Literacy; Mediekunskaper; Medieämnet; Styrdokument; Tomas Englund; Utbildningskonceptioner; Ämnesplan.

¹ Cynthia från kulturfilmerna Dazed and Confused (1993).

Innehållsförteckningen

Executive summary	4
De inledande orden	6
Uppdraget.....	6
Utom- och inomvetenskaplig relevans.....	6
Syfte och frågeställningar.....	9
Vad är mediekunskaper?.....	9
På jakt efter ett teoretiskt ramverk	9
Media Literacy och Media Education	10
De tre mest inflytelserika forskarna inom området.....	10
Uppstickare och forskare med andra inriktningar	12
Media Literacy med ena foten utanför akademien	15
Mediekunskapsfälten	18
Mediekunskaper ur ett större perspektiv?	19
Jakten fortsätter... ..	19
De tre konceptionerna.....	20
Metodkapitlet	23
Välja metod	24
Välja material och ingång.....	24
Konstruera ett protokoll	26
Samla och analysera data.....	26
Presentera resultatet.....	27
Validitet.....	27
Vad hittar vi?	29
I medieämnets syfte	29
I medieämnets centrala innehåll.....	35
I medieämnets kunskapskrav	40
I förhållande till Media Literacy och Media Education	47
I förhållande till konceptionerna.....	49
Vad är viktigt att säga om resultaten?	51
Till LUN.....	51
Till den som vill ha uppslag till nya studier	53
Referenslistan	54

Executive summary

Den här uppsatsen behandlar mediekunskaper i gymnasieskolan. Jag har analyserat styrdokumentet i fyra undervisningsämnen som alla handlar om media. I dem har jag studerat vilka kunskaper om media som kommer till uttryck och hur dessa ska förstås i relation till vad som förespråkas av forskarkåren för att utveckla en kritisk mediekompetens samt i relation till utbildningsfilosofier och politiska ideologier. Analysen har jag gjort med hjälp av forskning om *Media Literacy* samt Tomas Englund's teori om *utbildningskonceptioner i den medborgerliga läroplanen*. Uppsatsen har jag skrivit på uppdrag av lärarutbildningsnämnden, LUN. Här följer en sammanfattning av resultaten.

De kunskaper som beskrivs i medieämnet kan betraktas som en typ av samhällsorientering. Denna orientering rör sig i områden som exempelvis lagstiftning, historia, roller inom mediasfären och arbetssätt och i någon mån även samtida mediestrukturer. Vidare handlar kunskaperna om kommunikation och i synnerhet om kommunikationsbegreppet. Området är mycket stort och behandlar allt från teorier och modeller om kommunikationsprocesser, till kunskaper om specifika mediers (kommunikativa) egenskaper. Medieämnets uppgift är dessutom att träna förmågan att anpassa budskap till målgrupper. Denna aspekt förekommer på ett flertal områden och är påtagligt förbundet med den fjärde punkten, nämligen att få kännedom om berättartekniker och begrepp samt träning i hur produktion och presentation går till, vilket i hög grad gäller specifika medietexttyper. Det måste dock påpekas att det dessutom finns exempel på hur medieämnet handlar om hur budskap uppfattas, dess genomslagskraft, mediers intressen och påverkan på samhället, men att det också ska förstås som mindre utbredda aspekter. Slutligen är medieämnets kunskaper en fråga om att kunna använda programvaror samt söka relevant information (för skolarbeten). Avslutningsvis handlar medieämnet om att kritiskt granska den information, i undantagsfall även budskapen, som eleven stöter på i sitt eget arbete.

Medieämnet och mediekunskaperna i gymnasieskolan handlar sammantaget mindre om att belysa intressekonflikter, normer och värderingar i samhället och mer om att orientera eleven i olika mediekunskapsområden samt grundläggande färdighetsträning som både handlar om hur man använder media och hur medier kan användas för att sprida budskap - i synnerhet till olika målgrupper. Kunskaperna är följaktligen en snäv gestaltning av vad som förespråkas inom Media Literacy-forskningen. Man kan av samma orsak även konstatera att de i hög grad är inordnat under vad Englund kallar den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen. Konceptionen kännetecknas nämligen bland annat både av en icke-problematiserad färdighetsträning och av en förmedling av kunskaper som är tydligt hör samman med faktorer som betonas inom akademien.

Mot bakgrund av dessa resultat kan jag nu ge lärarutbildningsnämnden tre råd.

Styrdokumentens fulla potential måste belysas. Detta bör göras genom att alternativa tolkningar av dem ställs mot varandra, jämförs och värderas. Lärarstuderande bör därför ges tid till att göra många lektionsplaneringar, vilka diskuteras intensivt. Lärarutbildare bör särskilt lyfta fram och problematisera vissa specifika områden, så som kunskaper om

målgruppsanpassning och ämnesplanernas samhällsorienterande innehåll.

Mediekunskapernas fulla vidd måste belysas. Områden som är centrala delar i Media Literacy-forskningen är inte alltid det i medieämnet, men har potential till att bli det genom framtida skolreformer. Lärarstuderande måste i utbildningen skaffa sig verktyg för att hantera denna utveckling. Verktøygen bör bland annat handla om mediers representation av verkligheten, samt sätt att åskådliggöra strukturer och olika former av makt samt intressen.

Den studerandes val av undervisningsmaterial måste belysas. I medieämnets styrdokument beskrivs inte vilka konkreta texter som ska behandlas i undervisningen. Vilka texter som kan och bör användas torde dock ha stor betydelse för vilket medieämne som gestaltas i klassrummet. Lärarutbildare måste därför göra detta till en central del av utbildningen. Den främsta orsaken är att förhindra att undervisning om media blir en blind förmedling av vissa åsikter och värderingar och ett icke-problematiserat anammande av en mediekulturell kanon.

De inledande orden

Den svenska skolan är mitt uppe i ett stort reformarbete. Detta innefattar allt från en ny läroplan för förskolan, till nya läro- och kursplaner i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan. Gymnasieskolan kommer tydligare än tidigare att delas in i högskoleförberedande program och yrkesprogram, och nya kurser ges från och med höstterminen 2011. Mediaprogrammet läggs ner och en inriktning mot medier, information och kommunikation startar på samhällsvetarprogrammet. Det här betyder att prioriteringar av olika ”mediekunskaper” kommer att se annorlunda ut än vad de tidigare har gjort. Min studie kommer därför att handla om vilket medielärande den nya gymnasieskolan (Gy2011) erbjuder eleven. Uppsatsen kommer också att handla om hur man ska förstå detta ur ett större perspektiv å ena sidan i förhållande till forskning om medieutbildning; om Media Literacy, å andra sidan i förhållande till utbildningsfilosofier och politiska ideologier, vilket handlar om att belysa utbildningen på en övergripande och samhällsrelaterad nivå. Metoden är kvalitativ textanalys och materialet ämnes- och kursplaner.

Uppdraget

Det här arbetet skriver jag på uppdrag av lärarutbildningsnämnden, LUN, vilka ansvarar för lärarutbildningarna vid Göteborgs universitet. Studien tar sin utgångspunkt i den generella frågan ”Vad är det för slags kompetenser som barn och ungdomar ska utveckla i den svenska skolan?” som i uppdragsbeskrivningen ställdes av LUN själva. Nämnden menar nämligen att det behövs ”en systematisk genomlysning av hur frågor om digitala medier och digital mediekompetens kommer in i den nya svenska skolan”. Frågeställningen måste dock konkretiseras och specificeras. Det du läser nu är således en nischad studie, i vilken jag lagt fokus vid gymnasieskolans medieämne. Mediefrågorna är fortfarande i centrum, men den digitala kompetensen är nedtonad till förmån för ett helhetsgrepp om lärande om media. Nedan följer en fördjupad diskussion om ämnesvalet och LUN:s verksamhet samt vad studien kan tänkas tillföra medie- och kommunikationsvetenskapen.

Utom- och inomvetenskaplig relevans

För att lärarutbildningsnämndens ansvar även i fortsättningen ska vara trovärdigt, samt för att bygga och följa upp en långsiktigt kvalitativ lärarutbildning är det nödvändigt att ha både ingående och omfattande kunskaper om vilka förutsättningar skolans undervisning bygger på. En djupare, vetenskapligt grundad förståelse för skolans kursplaner ska förstås som en viktig del i detta. Lärarutbildningsnämnden måste därmed ha noggrant utarbetade och tydliga kunskapsunderlag att falla tillbaka på i sina beslut. Att kunna relatera dessa kunskaper till funderingar, kritik och önskemål uttryckta av aktörer inom skolverksamheter kommer förhoppningsvis vara nästa steg i denna kedja.

I takt med att samhälle och skola utvecklas och tar nya vändningar är det samtidigt viktigt att lärarutbildningsnämndens arbete aldrig blir bundet till gällande kursplaner och andra styrdokument. Det krävs förtrogenhet med aktuell forskning och perspektiv på den utbildning man står ansvarig för. Därför handlar det om att kunna erbjuda en utbildning som både har hand om de krav som ställs idag och som svarar mot alla de frågor studenten kan komma att möta imorgon. Att föra dessa kompetenser vidare till den lärarstuderande ska ses som ett mål och bör syfta till att denne lätt kan anpassa sig själv och sin undervisning till en skola i förändring samt själv vara delaktig i den processen.

Inom akademien är denna didaktiska problematik flitigt debatterad och för lärarutbildningsnämndens del kan vi inte se detta som annat än livsluft. En uppsats som behandlar styrdokument bör alltså förstås som ett villkor för en långsiktig och givande debatt.

För medie- och kommunikationsvetenskapen (MKV) ska arbetet förstås som bidrag till Media Literacy-fältet. Detta bidrag avser för det första ny och aktuell kunskap omden svenska gymnasieskolan och vilka kunskaper om media eleven förväntas skaffa sig i den. Vi bör i förlängningen fråga oss om vi anser att förutsättningarna för ”den goda medieundervisningen” har infriats. En central aspekt av detta handlar om huruvida vetenskapligt grundade fakta i Media Literacy-forskningen faktiskt stämmer med vilka mål och strävanden som gäller i gymnasieskolans styrdokument.

För det andra kan man mot bakgrund av studien se den tidigare forskningen i ett nytt ljus; med utgångspunkt i progressionen av Media Literacy i styrdokument. Ytterst lär det även vara en fråga om att använda denna studie som material och bakgrund till fortsatt vetenskapande. Det färdiga arbetet torde rimligen även ge ingångar till nya viktiga frågor - så som hur förhållandet förefaller vara mellan det gymnasiala medieämnet och medie- och kommunikationsvetenskapen. Detta kan vidare vara en infallsvinkel i diskussioner om vilken forskning som bör lyftas fram.

För det tredje behövs fler studier som diskuterar medieämnet även ur ett vidare perspektiv. Media Literacy-forskningen tycks oftare handla om vilka kompetenser som bör lyftas fram, och mer sällan vilka idéer olika analysmaterial kan vara ett uttryck för. Studien är därför även ett bidrag till forskningen genom att den inte bara behandlar kompetenserna som självändamål eller som frikopplade från vår samtid och historia. Med hjälp av Englands konceptioner är det möjligt att förstå stoffet i förhållande till utbildningsfilosofier och politiska ideologier och vidare som en del av rådande strukturer och maktintressen.

Behovet av en studie av detta slag kan, för det fjärde, ses i ljuset av ledande institutioner, organisationers och forskares intressen i utvecklandet av ens kritisk mediekompetens hos barn och unga. Här kan bara en schematisk introduktion ges, men i den bör det poängteras att Skolverket², som är skolans högsta organ och vilka bland annat har som syfte att utveckla dess verksamheter, understryker vikten av eleven som ett led i

² Skolverket, *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*, 5.

demokratiutvecklingen kan hantera omvärlden och den information som omger oss. En kritisk mediekompetens torde vara en viktig aspekt av detta.

Kravet på mediekompetens har även framhållits internationellt. I den FN-ledda Grünwald-deklarationen³ från 1982 kan vi läsa om betydelsen av en medieutbildning för elever från förskola till universitet och i vuxenstudier. Man slår fast att medier har fått en allt viktigare roll i människors liv och därför bör uppmärksammas som en del av den samtida kulturen och förstås som en resurs i medborgarens delaktighet i samhällslivet. Deklarationen är bland annat tänkt att fungera som ett antal vägledande principer för lärare som undervisar i media och som berättigande av en omfattande och globalt utbredd medieutbildning. Syftet med denna utbildning beskrivs vara att utveckla "the knowledge, skills and attitudes which will encourage the growth of critical awareness and, consequently, of greater competence among the users of electronic and print media". FN har även i barnkonventionen⁴ uppmärksammat behovet av en mediekompetens. I den handlar det både om rätten att uttrycka sig och om tillgång till massmedier som ett led i att "främja [barnets] sociala, andliga och moraliska välfärd och fysiska och psykiska hälsa".

Europakommissionen⁵ presenterade 2009 en studie utförd av the EAVI-konsortiet⁶ där syftet var att ringa in de mest lämpliga kriterierna för bedömning av individers kunskapskvaliteter när det gäller en kritisk mediekompetens. Det uttrycks i denna rapport att det oeftergivliga kravet på denna kompetens är:

the development of individual Critical Understanding and citizen participation (i.e., the empowerment and interaction of people in public life through the media, and by reason of the development of individual capacities for Critical Understanding of Media Literacy in the socio-political sphere

Arbetet torde följaktligen även kunna förstås som ett kvitto på om och i så fall hur väl dessa för samhället betydande målsättningar och krav kommer till uttryck i några av skolans styrdokument.

Studien har slutligen relevans i fråga om vad lärarutbildare och lärarstuderande dels bör veta, dels bör ta ställning till. Det handlar för dessa grupper om att ha ingående kännedom om den yttre ram som de har att hålla sig inom för att med noggrannhet bedöma var i den de väljer att positionera sig.

³ UNESCO, *grünwald declaration on media education*.

⁴ Förenta nationerna FN, *barnkonventionen*, artikel 13 och 17.

⁵ Europakommissionen, *Study on assessment criteria for media literacy levels*, 9.

⁶ Konsortiet består av European Association for Viewers' Interests (EAVI), CLEMI, Universitat Autònoma de Barcelona, Université Catholique de Louvain och the University of Tampere.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka vilken typ av mediekunskaper eleven kan utveckla i den svenska gymnasieskolan (Gy2011) och hur detta ska förstås i relation till forskning inom Media Literacy samt utbildningsfilosofier och politiska ideologier.

A. **Vilket implicerat lärande om media kommer till uttryck i gymnasieskolans styrdokument för medieämnet?**

Med implicerat lärande om media avses här vad man inom akademien benämner Media Literacy.

B. **Hur förhåller sig innehållet i gymnasieskolans medieämne till vad som förespråkas inom Media Literacy-forskningen?**

C. **Vilka är de utbildningsfilosofiska och politiska grundsatserna i gymnasieskolans medieämne?**

Med grundsatser avses här utbildningsfilosofier och politiska ideologier sådana de belyses genom Tomas Englund's utbildningskonceptioner för den medborgerliga läroplanen.

Vad är mediekunskaper?

På jakt efter ett teoretiskt ramverk

I det här kapitlet kommer jag att arbeta fram analysverktyg för att besvara studies första frågeställning; Vilket implicerat lärande om media kommer till uttryck i gymnasieskolans styrdokument för medieämnet? För att göra det måste vi bekanta oss med forskning om mediekunskaper och medieutbildning, med andra om forskning om Media Literacy och Media Education. Med utgångspunkt i resultatet och denna forskningsöversikt går det även att besvara studies andra frågeställning; Hur förhåller sig innehållet i gymnasieskolans medieämne till vad som förespråkas inom Media Literacy-forskningen?

Begreppet *Media Literacy* används både i nationella och internationella sammanhang för att ringa in de olika kompetenser en person kan utveckla med avseende på medielärande. *Media Education*⁷ kan förklaras vara som en tolkning av detta begrepp på klassrumsnivå, eftersom det handlar om hur undervisning om medier går till.⁸ *Media Education* ska med andra ord ses som en aspekt av *Media Literacy*.

Jag tänker inleda kapitlet med att göra en övergripande redogörelse för ett större antal aktuella och dominerande begreppsförklaringar av *Media Literacy* och *Media Education*. Denna redogörelse blir en följd av att jag söker likheter och gemensamma nämnare som ska mynna ut i ett försök att skapa ett antal teoretiska analysverktyg. Verktygen har jag valt att kalla mediekunskapsfält och de presenteras sist i kapitlet.

⁷ Ofta i denna text, beroende på sammanhanget, översatt till medieutbildning eller medieundervisning

⁸ Fogelberg, *Media Literacy: En diskussion om medieundervisning*, 6.

Media Literacy och Media Education

De tre mest inflytelserika forskarna inom området

David Buckingham, professor, definierar medieundervisning som “the process of teaching and learning about media” och menar att det “involves ‘reading’ and ‘writing’ media”. Vidare skriver han att medieundervisning “aims to develop both critical understanding and active participation”.⁹ Buckinghamns premisser för undervisning är förankrad i lärande utifrån elevens upplevelser och erfarenheter av medier.¹⁰

Media Literacy definieras av Buckingham som ”the knowledge and skills learners acquire through Media Education”. Buckingham presenterar vidare fyra nyckelbegrepp; fyra kunskaper. Dessa är:

1. *Production* som i grunden handlar om att förhålla sig till media som är framställda i ett visst syfte. I första hand gäller detta att belysa ekonomiska intressen ur såväl lokala som globala perspektiv. Andra sätt att se på *production* handlar om skapandeprocessen; det vill säga vem som skapar, äger och kontrollerar, distribuerar, nås av och hörs i texter. Sist är det en fråga om att själv skapa och vidare reflektera över skapandet med utgångspunkt från ovanstående infallsvinklar.
2. *Language*, som kan översättas med språk och beskriver hur medier är med och skapar förståelse och mening i människors liv. Vilken effekt skapar ett visst stildrag? Vilka alternativ finns och vilka blir konsekvenserna i texten? Begreppet *language* handlar därmed även om att tränga in i mediernas beståndsdelar. Viktiga aspekter är att studera (genre)konventioner samt grammatikens regler och funktioner. Att eleven skapar och förhåller sig till mediernas språk är också en självklar del av begreppet.
3. *Representation* hakar fast vid de andra nyckelkunskaperna, eftersom media är en konstruktion av verkligheten. Bilder, texter, etc. väljs som representanter och berättar en av flera möjliga historier. Buckingham menar att *representation* bland annat handlar om att studera graden och arten av realism, sanning samt underliggande politiska och moraliska ställningstaganden. Det handlar också om att förstå och förhålla sig till stereotypa skildringar – även genom att skapa egna (motsatta) representationer. Slutligen är det en fråga om att studera mottagarens förhållningssätt till dessa av medierna skapade representanter.
4. *Audience* “means looking at how audiences are targeted and measured and how media are circulated and disturbed; and at the different ways in which individuals and social groups use, interpret and respond to media”. Med detta sagt handlar *audience*-begreppet såväl om att studera mediernas sätt att nå ut, som publikens mediekonsumtion. Vilka funktioner fyller media hos mottagaren? Hur ser svaret ut för olika samhällsgrupper? Buckingham skriver också att undersökningsmetodens

⁹ Buckingham, *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*, 4.

¹⁰ Erstad, *Mediebruk og medieundervisning*, 73.

fördelar och nackdelar samt informationskanaler validitet och reliabilitet ska studeras. Eleven ska dessutom utveckla sin egen förmåga uttrycka sig och nå ut till andra genom media.

Media Literacy-undervisning har även en tydlig politisk och demokratisk dimension. W. James Potter, professor i kommunikation, slår fast att medielitterata personer har större kontroll över mediernas budskap, och detta på flera områden och nivåer: *cognitive, emotional, aesthetic* och *moral*.¹¹

Cognitive står här för inre processer och tänkande. Detta sträcker sig från symbolkänedom till kunskaper om hur och varför budskap produceras. Det påpekas att en viktig aspekt i detta är ”strong knowledge structures”, vilka fungerar som fundament för hur man sätter in något i ett i sammanhang och för att skapa mening. *Emotional*-området inriktar sig på elevens förmåga att känna. Det handlar å ena sidan om att bejaka, utveckla och förhålla sig till sitt känsloliv inom en rad områden, och å andra sidan om att skaffa sig kunskaper om mediernas sätt att locka fram dem. Men det är dessutom en fråga om att själv uttrycka och förmedla känslor.

Aesthetic är som det låter ett annat sätt att beskriva den estetiska läsningen av media. Detta innefattar ”the ability to enjoy, understand and appreciate... from an artistic point of view”. Andra delar av detta begrepp är förmågan (som troligen många av oss känner är förlagd) att skilja på “art and artificiality” samt förmågan att upptäcka unika stildrag hos olika författare. Slutligen handlar *moral* om att förstå texters dolda värden. Potter exemplifierar detta med förmågan att skilja på karaktär och handling. *Moral* handlar i sin fulländade form om förmågan att göra tydliga ställningstaganden för eller mot ett medialt budskap.

En annan aspekt av medieundervisningen som del av en demokratiambition står Len Masterman för. Masterman har en mer aktiv syn på eleven än Buckingham, och en central del i hans syn på Media Literacy handlar om att eleven genom att tillämpa sina analytiska färdigheter ges möjlighet till att ”dekonstruera” medierna.¹² Han menar att medieundervisning är “an essential step in the long march towards a truly participatory democracy, and the democratization of our institutions”¹³ Vidare skriver Masterman, med avstamp i en diskussion om hans syn på media som konstruerande och representerande av verkligheten, att det existerar minst fyra områden som är av särskild vikt att studera.¹⁴

1. ”The sources, origins and determinants of media constructions”
2. “The dominant techniques and codings employed by the media to convince us of the truth of the representations”
3. “The nature of the ‘reality’ constructed by the media: the values implicit in media representations”

¹¹ Potter, *Media Literacy*, 7ff.

¹² Erstad, *Mediebruk og medieundervisning*, 62.

¹³ Masterman, *Teaching the media*, 13.

¹⁴ Ibid, 21.

4. "The ways in which media constructions are read or received by the audiences"

Len Masterman lägger efter detta in en brasklapp och skriver att medietexter måste förstås som producerade, distribuerade, byteshandlade och konsumerade - alltså som fysiska objekt.

Uppstickare och forskare med andra inriktningar

Att se medietexter som objekt är något Masterman delar med Manuel Alvarado¹⁵, professor. Alvarado skriver nämligen att media delvis ska förstås som varor och menar av den orsaken att utbildning om media måste ske utifrån tre utgångspunkter för att ringa in deras ekonomiska, reglerande, politiska och sociala dimension. Alvarados fokus ligger i denna text vid audio-visuell media. Han första punkt är *production* och handlar om att analysera medieproduktionsindustrin samt gällande lagar och regleringar och slutligen av produktionsprocesser. Därefter följer punkten *circulation*. De viktigaste delarna handlar om att göra analyser av sändningskanalers schemaläggning samt av import och export av olika typer av rörlig bild. *Consumption* rör människors tillgång till medietexter samt målgruppers omfattning och vidare synen på/värdering av mediet. Två mindre aspekter av *consumption* gäller kunskap dels om textens förhållande till andra texter, med betong på att förstå koder och system, dels om textens förhållande till verkligheten – med andra ord representation.

Media Literacy, skriver Cecilia von Feilitzen¹⁶ vid The International Clearinghouse of Children, Youth and Media vid Nordicom,

"often refers to the knowledge we ought to get both in and outside school and, continuously, when we are adults. Media Literacy implies that we all must be media literate. Furthermore, the meaning is often that we all must learn to use media, understand how the media function and how they construct images of the world, in order to participate in the societal process towards increased democracy"

Att Media Literacy kan delas upp i tre (sammanlänkade) delar är något bland andra Arnold-Granlund¹⁷ har fört fram. Hon skriver att "*understanding*", "*acting*" och "*evaluating*" kan användas som kategorisering för fem dimensioner av Media Literacy. Hon förklarar detta som att:

Media Literacy as a reading ability stands for understanding media messages in society, *Media Literacy as a using ability* means the ability to understand, interpret, and reflect over media and the ability to use media texts to achieve one's own aims, *media skill* is about communicating through and producing media texts, *media competence* implies that... one also adopts a critical perspective and maintains a consciousness of one's own interpretations of media texts, while *being media literate* means... to embody a holistic emotional cognitive, ethical and aesthetic level of development.

¹⁵ Alvarado, *Global trends in media education: policies and practices*, 127.

¹⁶ von Feilitzen, *Promote or protect?: perspectives on media literacy and media regulations*, 12.

¹⁷ Arnold-Granlund, *Media literacy education: Nordic perspectives*, 51f

Arnold-Grandlund menar vidare att man ska se dessa begrepp som utvecklingsstadier där *reading ability* är ansatsen, och *being media literate* målet. Hon skriver dock att detta är en förenkling och att progressionen mellan de fem delarna inte nödvändigtvis rör sig i en linje från det ena till det andra och ytterst beror på ålder och utvecklingsnivå.

Vad är meningen med Media Literacy frågar sig Sonia Livingstone, Elizabeth Couvering och Nancy Thumin¹⁸. De kommer fram till att tre breda syften kan besvara denna fråga. För det första är det en fråga om demokrati, deltagande och 'active citizenship'. Detta är ett tudelat syfte som å ena sidan handlar om förmågan att skaffa sig en åsikt och å andra sidan förmågan att göra sin röst hörd. För det andra handlar Media Literacy om "knowledge economy, competitiveness and choice". Detta är tätt sammankopplat med en arbetslivförberedande utbildning och syftar främst till att ha tillgång till och nå många samt fördelaktiga alternativ på arbetsplatsen. Det handlar även om att nå liknande positioner ur ett konsumentperspektiv. Slutligen gäller det livslångt lärande och utveckling/fullbordande av den egna personen som en följd av mediernas innehåll som ger "significance to everyday life" i ett, som de skriver - upplyst, kreativt och etiskt samhälle.

Vad som ska betonas är ett brett tillvägagångsätt gällande "media and information education" skriver Christensen och Tufte¹⁹ i en diskussion om definitionen av medieundervisning. Undervisningen ska handla om tre saker: att lära sig kommunicera, att lära sig söka och att använda olika medier i olika sammanhang. Utifrån idén om medieämnet som ämnesöverskridande argumenterar man därefter för att undervisningen ska bygga på kunskap dels om medias socialiserande funktion, dels om och med media. Det ska dessutom ge förtrogenhet med media som läromedel.

Birgitte Tufte²⁰ har vidare i en text om medieundervisningen i Europa, och i synnerhet den i Norden slagit fast att den i första hand inte rör lärande *med* media, utan att det centrala är lärande *om* media. Hon kommenterar dock i texten att medieundervisning både strävar mot att utveckla analytisk och estetisk kunskap. Detta gör hon mot bakgrund av vad hon anser är medieundervisningens sex "key concepts":

1. Kommunikation och media (teorier om kommunikation, kultur, socialisering och media)
2. Mediehistoria (Mediers historia från skriven text till multimedial text)
3. Mottagare/publik (Teorier om mottagarperspektiv)
4. Medietexter (Genrer, mediespråk och medieestetik)
5. Medier (Olika mediers typiska särdrag)
6. Produktion (Undervisning om hur media används såväl för att göra estetiska uttryck som för att kommunicera)

¹⁸ Livingstone, Couvering & Thumin, *Handbook of research on new literacies*, 105.

¹⁹ Christensen & Tufte, *Media literacy education: Nordic perspectives*. 113.

²⁰ Tufte, *Children and media violence*, 207.

Under rubriken "Critical Media Literacy: Three counter-hegemonic practises" argumenterar David Sholle och Stan Denski²¹ med ett postmodern synsätt för hur nya aspekter av begreppet bör implementeras. För det första menar de att undervisningen ska utgå från kritisk granskning på ideologisk basis, i det hänseende att medietexter ska läsas som produkter av en diskurs och som bärare och förmedlare av olika ideologiska värden. Viktigt är även att studera hur texten kan uppfattas i olika sammanhang. Betoningen ligger alltså enligt denna uppfattning på att medier alltid förstås i relation till en kultur och en historia. Syftet med den kritiska medieutbildningen ska i förlängningen vara att göra "the invisible visible" och en del i detta är att studera representationer i medietexter utifrån idén att de fungerar avgränsande för hur vi förstår verkligheten. Men utbildningen ska även åskådliggöra representationers betydelser för oss i vardagen.

Sholle och Denski menar vidare att Media Literacy ska anknyta till elevens affektiva sida och behandla frågor som "Why do they watch what they watch, who do they watch it with, and what do they do with it?". Det viktiga här är alltså subjektets egen läsning och behållning av medietexter. Kritisk Media Literacy handlar vidare enligt vad författarna skriver inte bara om att föreställningen att det rationellt går att förhålla sig till media, utan att det är mycket viktigt att även åskådliggöra de känslomässiga förbindelserna.

Students need then to be media literate not just in the sense of being able to decipher the meanings offered by the media, but also by attending to their own modes of affective investment and consumption of the media.

Resonemangen kopplas vidare till empowerment-begreppet när slutsatsen dras att den elev som kan förstå mediala taktiker som anspelar på känslor även kan dra nytta av dem genom att skapa egna alternativ.

Den tredje och sista aspekten kallar de "re-writing and the vital strategy of authorship". Detta syftar på att Media Literacy ska handla om valmöjlighet – om att skapa "counterrepresentation and counterforms of organization and evaluation... that counters our present forms of truth and justice". Denna aspekt av kritisk Media Literacy handlar därmed mycket om att ge röst till dem som inte någon röst har och använda medieundervisningen för att se "the way things are and the way things could be and struggles over the celebration of difference and voices critical of the way things are, or their continued exclusion and suppression".

Kritisk Media Literacy diskuteras även i en artikel av Kellner och Share²² vid universitetet i Kalifornien. De har med utgångspunkt i Media Literacy-forskning och i The Center of Media Literacys²³ ramverk för medieundervisning valt att utveckla de fem huvudkoncepten.

1. *Principle of Non-Transparency: All media messages are "constructed"*. Detta påstående skriver Kellner och Share är grundsatsen för Media Literacy. Medieundervisningen

²¹ Sholle & Denski, *Rethinking media literacy: a critical pedagogy of representation*, 21ff.

²² Kellner & Share, *Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations and policy*, 374ff.

²³ Center for Media Literacy. *CML MediaLit Kit*. <http://www.medialit.org/cml-medialit-kit/>

ska genom att träna den kritiska förmågan leda till att eleven varseblir att medietexter per definition gestaltar *socialt konstruerade* representationer av verkligheten.

2. *Codes and Conventions: Media messages are constructed using a creative language with its own rules.* Detta andra koncept handlar om att eleven ska lära sig att avläsa symboler och budskaps olika nivåer. Man belyser å ena sidan textens denotativa och bokstavliga nivå och å andra sidan dess subjektiva - konnotativa nivå. Utbildningen syftar till förmågan att läsa texter utifrån sin kontext.
3. *Audience Decoding: Different people experience the same media message differently.* Författarna understryker undervisningens mål som att eleven lära sig att skapa egna medietexter, göra personliga och aktiva tolkningar av andras texter, men även helt andra tolkningar än vad som förväntas av dem. Det handlar dessutom om att utveckla förmågan att göra gängse accepterade tolkningar. Konceptet handlar om att åskådliggöra individuell mångfald.
4. *Content and Message : Media have embedded values and point of view*". Undervisning som utgår från denna huvudkonception gör det genom att kasta ljus på textens innehåll för att särskåda ideologier, fördomar samt konnotationer som görs gällande representationer. Betoning ligger vid att se media som subjektiv förmedlare av budskap.
5. *Motivation: Media are organized to gain profit and/or power.* Frågor om budskaps syfte, ursprung, ekonomiska strukturer och medieäggande är viktiga aspekter i det här konceptet. Kellner och Share hävdar att kunskaper om detta är till hjälp för att med kritisk blick förstå "fördomar och snedvridningar i medietexter".

Ola Erstad hävdar att en viktig faktor vid bedömningen av medieutbildning ur ett kritiskt pedagogiskt perspektiv, är begreppet empowerment. Empowerment, skriver Erstad, handlar om mer än barn och ungas kunskapsinhämtning. Syftet är att förse dessa med en kritisk röst. Han vidgar berettet till 'critical citizenship' och skriver att eleverna ska vara kritiska såväl i rollen som konsument som i producentrollen. Kärnan ska handla om att se på medierna som resultat av kamp mellan olika parters ideologi och maktförhållande.²⁴

Media Literacy med ena foten utanför akademien

Den brittiska granskningsnämnden för telekommunikation, Office of Communications (Ofcom), definierar Media Literacy som "the ability to access, understand and create communications in a variety of contexts".²⁵ Begreppsförklaringen kan ses som den enklast möjliga²⁶ och har troligen därför influerat såväl forskare som organisationer att på något sätt förhålla sig till den.

²⁴ Erstad, *Mediebruk og medieundervisning*, 66.

²⁵ Ofcom. *What is media literacy?*. <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/about/whatis/>

²⁶ Pérez Tornero, *Empowerment through media education: an intercultural dialogue*, 104.

Mot bakgrund av Buckingham och Livingstone gör Ulla Carlsson²⁷ vid Nordicom, en ansats till att redogöra för Media Literacy med hjälp av OFCOMs tre begrepp. Carlsson ser *access* vara ”the use of media as well as media habits”. Detta innefattar enligt vad hon skriver allt från kunskaper om hur man använder och dra fördel av media, till kännedom om lagar och förordningar samt förmåga att göra relevanta riskbedömningar. *Understanding* ska förstås som förmågan att tolka och ha perspektiv på samt en kritisk blick på media. *Creating* har att göra med dels media som en social arena, dels medieproduktion. Hon tillägger att kännedom om hur medietexter är konstruerade även ska förstås som en del av förmågan att förstå och kritiskt granska media.

De tre nyckelorden ”*access/use*”, ”*understand*” och ”*create*” ringar in ambitionerna bland andra UNESCO, Europakommissionen, NAMLE (National Association for Media Literacy Education) och OFCOM själva har.²⁸

	Access/Use	Understand	Create
UNESCO	to give access to all kinds of media that are potential tools to understand society and to participate in democratic life;	to develop skills for the critical analysis of messages, whether in news or entertainment, in order to strengthen the capacities of autonomous individuals and active users;	to encourage production, creativity and interactivity in the different fields of media communication.
The European Commission	feeling comfortable with all existing media from newspapers to virtual communities;	understanding the economy of media and the difference between pluralism and media ownership; being aware of copyright issues which are essential for a "culture of legality", especially for the younger generation in its double capacity of consumers and producers of content.	using media creatively, as the evolution of media technologies and the increasing presence of the Internet as a distribution channel allow an ever growing number of Europeans to create and disseminate images, information and content;
European Charter of Media Literacy	Effective use of media technologies to <i>access, store, retrieve and share</i> content to meet individual and community needs and interests.	<i>Understanding how and why</i> media content is produced. Accessing and making <i>informed choices</i> about, a wide range of media forms and content from different cultural and institutional sources.	<i>Creative use of the media</i> to express and communicate ideas, information and options.
NAMLE	Media Literacy Education expands the concept of literacy (i.e., reading and writing) to include all forms of media.	Media Literacy education uses group discussion and analysis of media messages to help children understand and appreciate different perspectives and points of view.	Media Literacy Education builds and reinforces skills for learners of all ages. Like print literacy, those skills necessitate integrated, interactive, and repeated practice.

²⁷ Carlsson, *In the service of young people?: studies and reflections on media in the digital age*, 309.

²⁸ Se tabellen.

OFCOM	Media Literacy has parallels with traditional literacy; the ability to read and write text. Media Literacy is the ability to 'read' and 'write' audiovisual information rather than text. At its simplest level Media Literacy is the ability to use a range of media and be able to understand the information received.	questioning, analyzing and evaluating that information	to create their own website and contribute to a chat room discussion.
--------------	---	--	---

Denna tabell är sammansatt av och hämtad från Oxstrand.²⁹

Tabellen ger enligt min mening en överblickbar bild av en rad inflytelserika organisationers ambitionsmål. Författaren gör i denna text även en översiktlig redogörelse för medieutbildningens syfte. Medieundervisningen ska baseras på media, skriver hon, inte bara med *genom* media i form av pedagogisk hjälp, utan för att utveckla kritisk förståelse och aktivt deltagande i samhället. Detta ska leda till både medvetna medborgare som gör medvetna beslut gällande mediekonsumtion och till medieproducenter med kritiska och kreativa förmågor.³⁰

I ett försök att föra samman och åskådliggöra den internationella ståndpunkten gällande medieundervisning, sprunget ur mötet ”Educating for the Media and the Digital Age” anordnat av UNESCO i Wien 1999 för medieforskare och medielärare, har Cecilia von Feilitzen och Catharina Bucht³¹ vid Nordicom formulerat sju kärnpunkter.

Den första punkten menar att undervisningen ska behandla all typ av media. Den andra att undervisningen ska ha som mål att eleven förstår hur media fungerar och verkar i samhället. Denna punkt har med bland annat med medias bakomliggande intressen och globaliseringsfrågor att göra. Den tredje behandlar förmågan att kritiskt granska och reflektera över medias budskap. Den fjärde tar sin utgångspunkt i det egna skapandet. Här slår författaren fast att medieundervisning ska träna förmågan att kommunicera genom olika medier. I den femte kärnpunkten argumenterar man för att medieundervisningen ska behandla sociala och politiska konflikter – som en del i elevens rättighet att uttrycka sina egna tankar. Den sjätte och den sista punkten berättar för oss att Media Literacy och Media Education både ska vara en del av ett livslångt lärande och sträva mot att bemyndiga (empower) medborgaren.

Matteo Zacchetti³² vid europakommunionens MEDIA Programme, får avsluta denna forskningsgenomgång med en väldigt överskådlig beskrivning av Media Literacy. Han skriver att det

²⁹ Oxstrand, *Media Literacy: A discussion about Media education in the Western countries, Europe and Sweden*, 20.

³⁰ Ibid, 14.

³¹ Von Feilitzen & Butcht, *Children and media violence: yearbook. 2001, Outlooks on children and media: child rights, media trends, media research, media literacy, child participation, declarations*, 71.

³² Zacchetti, *Promote or protect?: perspectives on media literacy and media regulations*, 65.

May, thus, be defined as the ability to communicate competently in all old and new media, as well to access, analyse and evaluate the power of the images, sounds and messages with which we are now being confronted on a daily basis.

Vi kan med utgångspunkt i ovanstående beskrivna teoretiska modeller dra slutsatsen att det som existerar minst åtta aspekter av Media Literacy/education. Dessa infallsvinklar kallar jag mediekunskapsfält. Vilka de olika fälten är, vad de står för och kort om hur de är relaterade till tidigare forskning redogörs för nedan.

Mediekunskapsfälten

De åtta mediekunskapsfälten ringar således in åtta olika varianter och former av vad som kan kallas kunskaper om media. Nedan följer definitioner av de åtta fälten samt exempel på vilka kunskaper var och ett av dem omfattar. Efter det för jag en kortare diskussion om hur de kommer att användas i analysarbetet.

- Förmedling av kunskap om medieaktörer (tillverkare, distributörer, föreningar etc.), kommunikationsteorier, mediehistoria och lagar, medielandskap, olika mediers utmärkande egenskaper med mer. (*Realiafältet*)³³
- Förmedling av kunskap om medietexters stil och uppbyggnad. Detta kan bland annat ske genom genrestudier. (*Språkfältet*)³⁴
- Utveckling av förmågor att åskådliggöra normer, värderingar och ideologier samt sätt på vilka media når målgrupper. En central aspekt av detta gäller kunskaper om mediernas intressen samt hur medier representerar verkligheten. (*Strukturfältet*)³⁵
- Utveckling av förmågor att använda (till exempel söka och välja med hjälp av) media (*Orienteringsfältet*)³⁶
- Utveckling av förmågor att kommunicera budskap genom medier. (*Produktionsfältet*)³⁷
- Förmedling av kunskaper om vilka funktioner media har, såsom hur medietexter kan användas, uppfattas och tolkas samt vilken roll de spelar i olika kontexter. (*Mottagarfältet*)³⁸
- Utveckling av förmågan att känna, ha och vidare uttrycka personliga och/eller existentiella upplevelser genom media. (*Emotionsfältet*)³⁹
- Förmedling av kunskaper och värderingar som syftar till att eleven kan använda demokratin för att delta i och förändra samhället, vilket även kan vara utveckling av förmågor att granska, dra slutsatser samt ta ställning till budskap. (*Demokratifältet*)⁴⁰

³³ Fältets definition kan härledas ur bland andra Carlsson (2006), Buckingham (2003), och Tufte (1999).

³⁴ ... bl.a. Alvaros (2003), Masterman (1985) och Buckingham (2003).

³⁵ ... bl.a. Buckingham (2003), von Feilitzen (2004) och Sholle & Denski (1995).

³⁶ ... bl.a. Christensen & Tufte (2010), von Feilitzen (2004) och Zacchetti (2004).

³⁷ ... bl.a. Kellner & Share (2005), Oxstrand (2009) och Arnold-Granlund (2010).

³⁸ ... bl.a. Alvarado (2003), Tufte (1999) och Masterman (1985).

³⁹ ... bl.a. Potter (2005), Livingstone med fler (2008) och Sholle & Denski (1995).

⁴⁰ ... bl.a. von Feilitzen & Bucht (2001), Potter (2005) och Erstad (1997).

De åtta kunskapsfälten kan i första hand användas som didaktiska analysverktyg för att avgöra hur olika strävanden till kunskaper om media tar sig till uttryck i utbildningssammanhang. De är avgränsade så att ett och samma analysobjekt kan inordnas under flera fält samtidigt. Jag ska här vara noga att påpeka att det aldrig handlar om vilket lärande som kommer att ske, utan endast vart utbildningen (exempelvis uttryckt genom en lärars lektionsplanering eller ett nationellt styrdokument) siktar. Med begreppen kan man inte heller uttala sig om undervisningen ur ett idéperspektiv. Men det är möjligt att kombinera dem med Englunds konceptioner för att göra påståenden om medieutbildningens politiska och filosofiska dimension.

Mediekunskaper ur ett större perspektiv?

Jakten fortsätter...

I det här kapitlet kommer jag att redogöra för den teori som används för att besvara studiens tredje och sista frågeställning; ”Vilka är de utbildningsfilosofiska och politiska grundsatserna i gymnasieskolans medieämne?”. Frågeställningen är som förklarats tidigare möjlig att besvara med hjälp av läroplansteoribildning av Tomas Englund, professor i pedagogik.

Kapitlet inleds med en generell diskussion om teorins relevans för denna studie. Efter det kommer jag att redogöra för dess typiska särdrag. Kapitlet innehåller utöver detta typexempel som består av en sammanslagning av å ena sidan mediekunskapsfälten, och å andra sidan Englunds teoribildning. Typexemplen kan jämföras med förhandsdefinierade begrepp, vilka används i analysarbetet.

Begreppet läroplan, som introducerades i första stycket, ska för att inordna sig i traditionen förstås som hela det system av idéer och uppfattningar som ligger till grund för utbildning och undervisning. Englund utgör exempel på en tradition av läroplanstolkning där det centrala är synen på undervisning som resultat av politiska kompromisser. Modellen som beskrivs nedan kan därför aldrig göra anspråk på att vara heltäckande, utan ska ses som en av många teorier applicerbara på skolans verksamhet.

En strukturerad indelning av läroplansteorier kan här bara kort presenteras och fyller en funktion av att sätta in den teoretiska utgångspunkten i ett sammanhang samt påvisa alternativa infallsvinklar. Cherryholmes⁴¹ menar att tre teorityper existerar: en *strukturellistisk* (vilken belyser dikotomier och vidare förhållanden som negligeras eller tystas ned), en *Foucauldiansk* art (som framhåller hur texter och diskurser produceras som följd av maktutövanden – Cherryholmes⁴² menar att detta är av flera sätt att tolka Englund) och en

⁴¹ Cherryholmes, *Power and criticism: poststructural investigations in education*, 160.

⁴² Cherryholmes, *Curriculum dynamics and history: Citizenship education in Sweden*, 194.

Derridiansk dekonstruktivism (vilken syftar till att åskådliggöra förhållandet mellan vad som värdes högt och lågt samt visa på motsägelser och tvetydigheter).

Englund har introducerat tre *utbildningskonceptioner* - *den patriarkaliska, vetenskapligt rationella och den demokratiska utbildningskonceptionen* - som utvecklats inom ramen för vad han kallar en *medborgerlig läroplanskod*, vilka har vuxit fram under tre utbildningspolitiska vågor med start i 1900-talets början. Att teorin har en historisk förankring och demokratiteoretisk inriktning bör både ses som för- och nackdelar, och det viktigaste man som läsare ska ha i åtanke är att den därför uppehåller sig vid vissa teman. I Englund (1993)⁴³ kan vi se att några av de centrala och jämförbara beröringspunkterna är *jämlikhetsbegrepp, vetenskapsyn* och *rationalitetsbas*.

En konception av det här slaget är en förening å ena sidan av politiska ideologier och å andra sidan av utbildningsfilosofier och belyser uppfattningar om utbildningens roll i samhället. Viktigt att påpeka är att konceptionerna inte är ömsesidigt uteslutande, utan att blandformer av olika slag är naturligt och allestädes närvarande. Jag utgår i den här studien från idealförhållanden av dessa konceptioner. Beskrivningarna ska alltså bara ses som förenklingar och schematiseringar av verkligheten för att göra det greppbar. Att idealkonceptionerna delvis sammanställdes i anknytning till en analys av det samhällsorienterande ämnet torde vara positivt eftersom det ämnet, som redogjorts för, har beröringspunkter med medieämnet. Det är dock fullt möjligt att tillämpa teorin på andra kunskapsområden och skolämnen.⁴⁴

De tre konceptionerna

Den första konceptionen benämns som den *patriarkaliska utbildningskonceptionen*⁴⁵ och är starkt sammankopplad med värderationalitet. Det är skolans uppgift att förmedla dessa explicita och bestående, ofta nationalistiska och religiösa, värden. En grundläggande del av förståelsen av detta är att värdena inte ifrågasätts och är nästan uteslutande tolkade av ledande grupper i samhället. Med andra ord är den ”historiskt legitimerade nationella samhörighetstanken överordnad” och samhällets gällande ”vetenskaps- och kunskapsyn underordnad”⁴⁶. Nationella intressen och nationell karaktärsfostran utgör så att säga utbildningen kärna. Utbildningen syftar till att fostra eleven in i samhället genom nationell samhörighet på basis av det egna landets historia. Fostran sker även genom att eleven underställer sig nationens och näringslivets krav. Förhållandet till arbetslivet karaktäriseras vidare av en icke-problematiserad hållning där förväntningarna var att ”växa in som arbetskraft i underordnad position”⁴⁷. Begrepp som demokrati ses som endast som något formellt och politik åsyftar ”det i lag fastställda regelverket. Det är de organ som fastställer

⁴³ Englund, *Tre olika utbildningskonceptioner och förespråkandet av undervisning som kommunikativ argumentation*, 29.

⁴⁴ Ett exempel är Östman (1995) som skriver sin avhandling om No-utbildningen.

⁴⁵ Se vidare Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, 305-26.

⁴⁶ Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, 307f.

⁴⁷ Ibid, 309.

detta regelverk, riksdagen och regeringen, som utöver politik”⁴⁸. Tankar om jämlikhet underkuvas andra intressen och som Englund skriver betraktas det ”som en förutsättning för samhällsutveckling”⁴⁹.

Vi kan tänka oss att en medieutbildning som har sin plats här i främsta rummet syftar till att förmedla kunskaper om mediehistoria och kulturarv där intresset är att stärka den nationella identiteten och utveckla en positiv inställning till en gemensam kulturell mediekanon. Det egna tolkningsutrymmet gällande medietexter är mer eller mindre frånvarande. Talar vi i termer av mediekunskapsfält torde varianter av *realiafältet* och *språkfältet* vara dominerande.

I den *vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen*⁵⁰ har fokus flyttats från beständig kunskap till objektiv kunskap. Beslut fattas med rationell kunskap av auktoriteter och etiska dilemman löses med hjälp av vetenskap. Bara små inslag av ifrågasättande och kritik är närvarande, och då främst framfört av vissa grupper. Demokratin förstås som funktionalistisk och handlar om ”konkurrensen mellan olika eliter”⁵¹ – participationen kommer i andrahand. Att det i utbildningen inte förekommer ”planerad medborgerlig och politisk bildning baserad i nutidshistoriska problemställningar”⁵² är en aspekt av detta. Jämlikhetstanken handlar om lika tillgänglighet samt ”likheter i chanser”.⁵³

Vetenskaplig kunskap är vidare grundvalen för undervisningens innehåll. Den vetenskap som förmedlas är förankrad i den positivistisk-empiriska traditionen. Precis som med den patriarkaliska konceptionen finns här lite utrymme för skilda värderingar. Englund skriver vidare att skilda ideologier skymms delvis av en demokratisk överideologi. Resultatet är att ”ämnenas skenbart neutrala prägel befestes av objektivetsbegreppets uttolkning”⁵⁴, vilket som han skriver kan länkas direkt till vetenskapens nuvarande ståndpunkt.

Innehållet tenderar att vara orienterande, men även omfattande och därmed ytligt och fragmentarisk. Undervisningen är på sina håll elev-centrerad, ”t.ex. uttryck i elevens fria val och skolans yrkesorientering”⁵⁵. Elev-centreringen kan också ses i anpassning av ”kunskapsinhämtandet till de studerandes förutsättningar och intressen via olika innehållsliga... och formmässiga... eller av dessa kombinerade vägar. Skolan syftar till att göra eleven nyttig för samhället bland annat genom att fungera som arbetskraft– ”Den rådande samhällsutvecklingen togs för given och som god i sig”.⁵⁶ Vad citatet belyser kan vidare kopplas till en stark tro på vetenskapssamhället och teknisk utveckling.

⁴⁸ Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, 308.

⁴⁹ Ibid, 313.

⁵⁰ Se vidare Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, 305-26.

⁵¹ Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, 314.

⁵² Ibid, 310.

⁵³ Ibid, 314.

⁵⁴ Ibid, 310.

⁵⁵ Ibid, 309.

⁵⁶ Ibid, 310.

Medieutbildning som hör hemma i den *vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen* kan förmodligen precis som den *patriarkaliska* medieutbildningen i hög grad handla om kunskapsförmedling. Här handlar det dock om sakkunskaper knutna till akademien. Utbildningen skulle i vissa fall kunna ses som en förenklad återgivning av medie- och kommunikationsvetenskapen och syfta till att med fakta orientera och upplysa eleven. Lite utrymme lämnas därmed åt att samtala och diskutera (exempelvis utifrån egna uppfattningar och erfarenheter) och vidare uttrycka kritik. Innehåll som rör exempelvis medielandskap och mediehistoria torde ha en viktig ställning i utbildningen. Förmedling av karaktäristika för exempelvis medieaktörer och medietexter kan också ha det. Annat centralt innehåll kan vara färdighetsträning som ibland bör förstås i relation till vad som fordras i det framtida yrkeslivet. Dessutom torde målsättningar som syftar till att utveckla elevens individuella förmågor, intressen och kunskaper om media kunna åskådliggöras.

Språkbruket kan möjligtvis präglas av ord som teori, modell och vetenskaplighet. Fraserna torde handla om att redogöra för, känna till eller återge. De flesta mediekunskapsfält kan vara närvarande i denna konception, men sällan kombinerat med *emotionsfältet* och *demokratifältet*, då utbildningen främst lär handla om att förmedling av apolitiska, förenklade och/eller ”ensidiga” kunskaper samt om icke-problematiserad färdighetsträning.

Den tredje; den *demokratiska utbildningskonceptionen*⁵⁷, har inte haft samma reella inflytande över utbildningen som den *patriarkaliska* och *vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen* utan har främst existerat som en målsättning. Konceptionen är en reaktion mot tilltron till vetenskapens svar som man ansåg vara otillräckliga och växte fram mot bakgrund av ”ökade krav på medborgarinflytande i samhälle och arbetsliv”⁵⁸. Den syftar därför i hög grad till en demokratisk fostran i den meningen att den enskilde individen kläds och tränas i rollen som deltagande beslutsfattande. Att det handlar om förberedelse för demokratiskt deltagande i samhällslivet ska ses som konceptionens kärna och yttersta syfte. Detta ska dock inte missförstås som en målsättning om deltagande för deltagandet skull (det ska, som Englund skriver, tolkas som uttryck för patriarkalism). Deltagandet ska utgå från självständiga ställningstaganden. Utbildningskonception har till syfte att belysa och vidare studera det fält av skilda värderingar som förekommer, vilket betyder ”betoning inte av demokratin som form utan av demokratin som innehåll, genom att primärt syfta till att skapa förutsättningar för medborgarnas möjligheter att genom en specifik kunskapsbildning kunna förstå och begripa”⁵⁹.

Den strävan som finns att förmedla vissa objektiva, rationella och enhetliga kunskaper som utgör grundvalen för den vetenskapligt rationella konceptionen tar i den demokratiska konception ett steg tillbaka. Istället företräds en syn på rationalitet som kommunikativ, vilket kan ges uttryck åt i en utbildning där ”konflikter kan belysas och motsatta värderingar kan konfronteras med varandra”⁶⁰. Utbildningen ska vidare syfta till att ”betona

⁵⁷ Se vidare Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, 305-26.

⁵⁸ Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, 311.

⁵⁹ Ibid, 320.

⁶⁰ Ibid, 311f.

utvecklingen av den medborgerliga och politiska kompetensen, värdet av att förstå och begripa och på sikt kunna inta en distanserad hållning till den politiska diskursen”.⁶¹

I undervisningen görs ansträngningar för att utveckla elevens förmågor att göra jämförelser och kritiskt granska olika typer av innehåll. Eleven ges större makt som en följd av en breddad syn på jämlikhet och därutöver anses den personliga utvecklingen vara viktig. Englund⁶² skriver att:

Det grundläggande antagandet är här att skolans roll i samhällsutvecklingen blir att utveckla medborgare som är beredda att delta i samhällets 'förbättring' – skolan är ett medel att utveckla och förverkliga vissa politiska ideal: demokrati och jämlikhet.

Slutligen kan man konstatera att skolans roll, i jämförelse med de två andra konceptionerna, har flyttat fokus från att huvudsakligen vara yrkesförberedande till att vara samhällsförberedande.

Hur kan en medieutbildning tolkad som *demokratisk utbildningskonception* se ut? Vi bör sluta oss till att den är inriktad på såväl politisk bildning som dekonstruktioner av värdekonflikter med utgångspunkt i både medie- och samhällsfrågor. Eleven tränar ofta förmågan att jämföra och kritiskt granska media och medietexter. Eleven torde även träna förmågan att göra självständiga ställningstaganden och beslut med utgångspunkt bland annat i högaktuella mediefrågor. Ställningstagandena bör grundas inte bara i vetenskapliga, utan även i bland annat erfarenhetsbaserade och etiska resonemang. Flera perspektiv och röster måste genomsyra medieutbildningen. Dessa ska mötas och vägas mot varandra. Syftet med utbildningen har först och främst med en förberedelse för samhälleligt och demokratiskt deltagande att göra. Den mediearbetsmarknadsförberedande aspekten är därmed nedtonad.

Slutsatsen bör dras att *demokratifältet* i det närmaste alltid är närvarande i denna utbildningskonception. Beroende på sammanhanget är det sannolikt att även *emotionsfältet* kan gestaltas och vara betydelsefullt. Dessutom kan *strukturfältet* ha en framstående plats där. De andra fälten behandlas i skuggan av dem.

I nästa kapitel för jag en diskussion bland annat om vilket material dessa teoretiska ramverk ska appliceras på. Jag kommer även att redogöra för hur analysarbetet ska gå till.

⁶¹ Ibid, 320.

⁶² Ibid, 312.

Metodkapitlet

Välja metod

I en undersökning som behandlar medieutbildning och specifikt utbildningens art och natur går det att använda en eller fler av tre metoder. Den första metoden är analyser av relevanta styrdokument. Det är så jag kommer att gå tillväga. Den andra är en studie av författarna bakom styrdokumentet. Slutligen är det möjligt att studera uttolkaren, till exempel lärare eller läromedel. Den främsta anledningen till att i denna studie inte använda fler än en metod är rimliga avgränsningar i förmån för grundligt förarbete och i förlängningen djupa resultat.

En av metoderna som följaktligen kan användas i denna studie är intervjuer och/eller fokusgrupper med personer involverade i utformandet av Gy2011. Detta torde dock vara svårt att genomföra och resultaten skulle inte nödvändigtvis stämma överens med de direktiv som faktiskt kommer att gälla ute i gymnasieskolorna. Ett alternativ är att analysera fastställda styrdokument och utkast till dem. Jag har av samma anledning som tidigare valt att vara mer avgränsad är så. Att helt välja bort intervjuer eller fokusgrupper med verksamma lärare och textanalyser av läromedel handlar till stor del om att styrdokumentet som studien baseras på inte gäller ute i skolverksamheten när det här arbetet skrivs samt att det i dagsläget ser tunt ut på läromedelsfronten.

Metoden för denna studie är således textanalys. En textanalys av styrdokument kan motiveras av deras centrala betydelse för skolans verksamhet. Jag kommer i mitt tillvägagångssätt i huvudsak att utgå från Altheides⁶³ beskrivning av ECA (*Ethnographic content analysis*) – En typ av kvalitativ textanalys. Valet av kvalitativ textanalys som metod baseras på två skäl. Båda kan hänvisas till Esaiasson m.fl.⁶⁴ som angående skäl att använda den skriver att ”vissa passager i texten anses vara viktigare än andra” och att man vill nå innehåll som ”ligger dolt under ytan och endast kan tas fram genom intensiv läsning”.

Välja material och ingång

Analysmaterialet är de ämnesplaner och kursplaner för medieämnet som introduceras i och med Gy2011. Att valet kom till medieämnet har att göra med att det är det skolämne som tydligast förmedlar mediekunskaper och Media Literacy-ambitioner. Det är dock problematiskt att tala om medieämnet som ett avskilt ämne. Det typiska är nämligen att det är här en roll att spela i många olika skolämnen och utgör en del i flera kunskapsområden⁶⁵. I svenskämnet behandlas olika texttyper, i samhällskunskapen är mediekritik är viktig del

⁶³ Altheide, *Qualitative media analysis*.

⁶⁴ Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*, 237.

⁶⁵ Fogelberg, *Media Literacy: En diskussion om medieundervisning*, 19.

och i hem- och konsumentkunskap (som visserligen inte är ett gymnasieämne) ingår reklamanalys. Media och estetiska ämnen delar också gemensamma beröringspunkter. En definierad avgränsning är därför högst nödvändig.

Jag tänker analysera de ämnen som explicit handlar om media. I Gy2011 är det följande: *Mediekommunikation*⁶⁶, *Medieproduktion*⁶⁷, *Medier, samhälle och kommunikation*⁶⁸. Ämnet *Information och kommunikation*⁶⁹ behandlar sociala medier och kommer därför också att analyseras. Varje ämne utgörs av ett antal kurser. Analyserna görs såväl av ämnet som av kurserna och fokus kommer att ligga vid ämnets syfte och kursens centrala innehåll samt kunskapskrav (mer om detta senare). Ämnes- och kursplanerna som används i studien är hämtade från skolverkets webbplats⁷⁰. Eftersom studien tar ett samlat grepp om medielärande i gymnasieskolan är det viktigt att ha i åtanke att ämnena och kurserna även ska ses som representanter för alla mediekunskaper i Gy2011.

En analys även av läroplanen (LPF94) skulle sannolikt ge studien större tyngd genom att sätta in ämnena i ett sammanhang, men jag har valt att inte göra detta på grund av att gällande läroplan troligen kommer att revideras.⁷¹

Inför en textanalys står man som författare inför beslutet att använda förhandsdefinierade begrepp⁷², med vilka frågorna till texten ska, om möjligt, besvaras. Den här studien kommer i hög grad att luta sig mot sådana begrepp, eller snarare mot typexempelbeskrivningar, då jag ser att de sannolika följderna är övervägande positiva. För det första ska man förstå det som att studien får ökad precision genom tydliga kriterier. Detta ska ses som en förtjänst gentemot läsaren, eftersom transparensen ökar. För det andra ges systematiken större utrymme, med följden att chanserna att hitta mer. Möjligen är det dessutom en ingång till att vara mer öppen för det oväntade i texten. Att använda förhandsdefinierade begrepp medför dock den överhängande risken att stänga ute väsentliga svarsalternativ. Det fordras därför i min mening förtrogenhet med teorin, textgenren och en kritisk blick. Såväl för författaren som för läsaren är det med det här sagt fortfarande viktigt att fråga sig själv ”Har skolan/samhället utvecklats till något nytt och annorlunda, något som teorierna borde, men inte kan fånga in?”. Jag ska avslutningsvis säga att jag med mina typexempel inte kan göra anspråk på att behandla alla tänkbara intressanta teman och aspekter – men jag kan med dem åtminstone försöka att begripliggöra för dig som läsare vilka mina avsikter är.

⁶⁶ Som innefattar kurserna *Journalistik, reklam och information 1*, *Journalistik, reklam och information 2* och *Textkommunikation*.

⁶⁷ Som innefattar kurserna *Medieproduktion 1* och *Medieproduktion 2*.

⁶⁸ Som innefattar kurserna *Medier, samhälle och kommunikation 1* och *Medier, samhälle och kommunikation 2*.

⁶⁹ Som innefattar kurserna *Information och kommunikation 1*, *Information och kommunikation 2*, *Intern och extern kommunikation* och *Programbantering*.

⁷⁰ Skolverket. *Ämnesplaner*. <http://www.skolverket.se/sb/d/4168/>

⁷¹ Skolverket. *Översyn av läroplanen*. <http://www.skolverket.se/sb/d/4294/>

⁷² Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*.

Konstruera ett protokoll

Grunderna för hur teorierna ska användas har alltså beskrivits i termer av typexempel. Vad dessa typexempel kallas och hur jag har formulerat dem går att läsa om i teorikapiteln. Man bör dock här kort upprepa att det handlar om *Media Literacy* och *mediekunskapsfält* samt om Englands *utbildningskonceptioner för den medborgerliga läroplanskoden*.

Protokollet är denna studies teoretiska byggnadsställning. Den ska förhoppningsvis både begripliggöra tillvägagångssättet och göra arbetet mer transparent.

I protokollet listas på ena axeln mediekunskapsfälten och på den andra listas analysobjekt. Varje objekt analyseras separat utifrån de olika fälten. Konstruktionen gör det alltså möjligt knyta samman ett analysobjekt till flera mediekunskapsfält. Jag fortsätter att diskutera (valet av) analysobjekten under nästa rubrik. Nedan följer en mall av det protokoll som jag har använt.

	Fält 1	Fält 2	Fält 3	Fält 4	Fält 5	Fält 6	Fält 7	Fält 8
Objekt 1	x			x			x	
Objekt 2	x	x	x			x	x	x

Beroende på hur kombinationen av fält ser ut och vilken inriktning stoffet har, går det mot bakgrund av Englands modell och Media Literacy-forskning att göra utsagor om hur det samlade materialet ska förstås ur ett vidare – idébaserade - perspektiv.

Samla och analysera data

I arbetet har jag analyserat varje enskild grafisk mening var för sig. Två anledningar gör detta till en rimlig metod. Att dra fördel av textgenrens korthuggna språkliga stil och enkla struktur ska ses som den ena anledningen. Det ska vidare ses som ett försök att behandla alla texter på samma (och rättvisa) sätt, vilket även gör det till en fråga om att öka tydligheten för dig som läsare.

Viktigt i analysen är objektens omfattning och frekvens. Ju oftare ett tema förekommer, desto viktigare är det för hur medieämnet som helhet ska förstås. För att en aspekt ska ses som utbredd bör den dock inte bara förekomma ofta, utan också i flera texter och sammanhang. Det här betyder dock inte att språkliga nyanser och ordval har liten relevans. Jag menar det motsatta. Förståelsen för språkliga uttrycksätt, så som betoningar och formuleringar har en central roll att spela i denna textanalys. Det dunkelt skrivna ska uppfattas som att det betonas mindre och därför är av mindre vikt för textens syfte. Det som är detaljerat beskrivet eller formulerat utifrån någon typ av sammanhang är av större vikt.

Med målet att åskådliggöra andra sätt att läsa och ordna materialet har jag låtit mig inspireras av å ena sidan Altheide - som hävdar att man i analysprocessen gör bra i att strukturera sitt innehåll efter "the range, the extremes, the most typical"⁷³ (spännvidden, extremerna och det typiska) – å andra sidan Esaiasson m.fl.⁷⁴, vilka förespråkar att den som analyserar ett material är öppen för olikheter i uppfattningar. Jag har därför också valt att vid ett par väl valda tillfällen i resultatkapitlet exemplifiera hur alternativa tolkningar kan göras gällande. Exemplet följs av en kortare diskussion om varför jag inte valt att se den alternativa tolkningen som den primära.

Presentera resultatet

I resultatkapitlet presenterar jag materialet kunskapsfält för kunskapsfält. Detta kommer att ske via tre nivåer, eftersom jag även presenterar materialet med utgångspunkt i styrdokumentens form. Här följer därför en kort beskrivning av ämnes- och kursplanernas struktur.

Det första och mest övergripande nivån är syftet. Den hör till ämnesplanen. Här beskrivs på en översiktlig nivå genom numrerade mål vad undervisningen ska erbjuda eleven. Mellannivån går under beteckningen centralt innehåll och är en del av kursplanen. I form av en punktlista presenteras här allt stoff, de metoder, begrepp och teorier kursen ska omfatta. Den tredje och sista nivån, kallas kunskapskrav (det som folkmun kallas betygskriterier). I kunskapskraven finns tre alternativa skrivningar av i grunden samma innehåll att läsa. Skrivningar uttrycker hur olika kvalitéer på elevens kunskaper i ämnet ska bedömas. Det är alltså med hjälp av dessa tre nivåer – syfte, centralt innehåll och kunskapskrav - som jag kommer att presentera studiens resultat.

Genom denna indelning blir det lättare för läsaren att växla mellan tolkning och källmaterial samt vidare att granska arbetet. Jag tror dessutom att den aktuella uppdelningen har fyllt en funktion i analysprocessen. Genom att skilja på olika nivåer/områden – med olika förutsättningar och syften - och behandla dem separat torde jag ha kunnat vara mer ärlig mot styrdokumentet. En positiv följd av detta bör ha varit ökade sannolikheter att hitta fler och intressantare gradskillnader i materialet.

Validitet

Jag har försäkrat mig om studiens validitet genom att ställa relevanta forskningsfrågor, besvara frågorna med hjälp av ett protokoll som är anpassat till syftet samt genom att göra provkodningar på materialet.

Begreppen som kallas mediekunskapsfält bör dock kritiseras på två punkter. Dels saknas ordentlig granskning från externt håll, dels har begreppen inte använts utanför denna studie

⁷³ Altheide, *Qualitative media analysis*, 43.

⁷⁴ Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*.

och därför inte visat prov på att vara de bäst lämpade. Fälten har dock den styrkan att de är förankrade i forskning ur ett flera olika perspektiv.

Frågan bör vidare ställas om jag har valt att undersöka rätt styrdokument. Svaret handlar om var gränserna sätts för medieämnet. I en alternativ tolkning kan kanske styrdokument i ämnet *estetisk kommunikation* användas som analysmaterial. Jag har därför försökt vara tydlig med att den här studien behandlar skolämnen explicit om media. Relevant kritik gällande detta är om de fyra ämnena är jämförbara.

För att öka studiens resultatvaliditet har jag avslutningsvis strävat mot att presentera en analysdel framställd i flera nivåer och sektioner samt gjort försök att åskådliggöra alternativa tolkningar. För mig handlar detta om att på allvar visa att det alltid kommer att finnas utrymme för meningsskiljaktigheter. Här måste jag därför flika in att man inte ska förringa uppfattningen att kunskaper om medielärande i medieämnet handlar om mer än en analys av relevanta styrdokument.

Vad hittar vi?

I det här kapitlet kommer jag att presentera mitt resultat. Resultatet gäller dels vilka kunskaper som beskrivs i gymnasieskolans medieämne, dels om hur mediekunskaperna ska förstås i relation till forskning om Media Literacy, men även med hjälp av Tomas Englunds teori om utbildningskonceptioner för den medborgerliga läroplanen.

Kapitlet är uppdelat i fem delar, varav de tre första tar sin utgångspunkt i styrdokumentens form; i medieämnets syfte, centrala innehåll och slutligen dess kunskapskrav. Syftet är en del av ämnesplanen. Här beskrivs vilka kunskaper eleven ska utveckla genom att läsa kursen, exempel på metoder och innehåll som eleven ska ges möjlighet till att arbeta med och vad detta syftar till. Det centrala innehållet är en punktlista som lyder under rubriken ”Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll”. Det rör sig alltså om kursens stoff. Kunskapskraven ligger också på kursnivå. Kunskapskrav är krav som ställs på eleven i förhållande till kursens innehåll. Det kan exempelvis handla om att använda, att redogöra, men det kan även handla om krav på förmågan att dra slutsatser.

De tre inledande delarna i detta kapitel är indelade i åtta subkategorier; en för varje mediekunskapsfält. Kapitlets fjärde del handlar om förhållandet mellan medieämnet och Media Literacy. Kapitlets avslutande del är en diskussion kring det samlade resultatet i förhållande till konceptionerna.

I medieämnets syfte

I medieämnets syfte behandlas åtskilliga kunskapsområden. Vissa av dem är mer utbredda än andra, vilket i någon mån gäller förmågan att använda modeller och arbeta utifrån teorier, bland annat i syfte att analysera kommunikation. Beskrivningarna är ofta allmänt hållna, men inbegriper ett flertal områden om sätt på vilka budskap når fram. Centralt är kunskaper om historien som vår samtid, exempelvis uttryckt i formuleringar om mediers utveckling och medielagar. I något lägre utsträckning ser vi att medieämnet behandlar klassisk språkkunskap om bland annat retorik och dramaturgi, men även, på en abstrakt nivå, sätt att skapa medietexter. På det stora hela handlar dock inte medieämnets syfte om att skapa - även om det både innefattar presentationsteknik och mer specifik medieproduktion. Medieämnet handlar däremot i viss bemärkelse om att kunna använda media, vilket å ena sidan handlar om hantering av programvara, å andra sidan om att använda media för att ta del av information. Mindre betydande är det innehåll som rör mötet mellan media och människa samt mediers intressen och förmåga att nå ut. Båda dessa områden förekommer, men på en översiktlig nivå. Medieämnets syfte handlar dock aldrig om elevens egna upplevelser av media. Det handlar slutligen även om att kritiskt granska och ibland även problematisera media. Det finns inte några generella tendenser att tala om i detta avseende, utan vilken riktning detta tar - om det gäller kritisk färdighetsträning eller om förmågan att åskådliggöra innehåll och budskap - beror på vilken del av medieämnet man befinner sig i.

Nedan gör jag med utgångspunkt i mediekunskapsfälten en betydligt mer omfattande och detaljerad redogörelse för vilka kunskaper som medieämnets syfte innefattar. Fälten har sitt ursprung i teorier och Media Literacy och Media Education och har redogjorts för i slutet av teorikapitlet

Realiafältet

När medieämnet behandlar sakinnehåll styr det företrädesvis in sig mot två större områden. Det ena området handlar om medier som kommunikation och därför som en process. Särskild vikt läggs vid ”hur”-kunskaper, alltså att kunna redogöra för kommunikationsfenomen som en konstruktion, framförallt med hänsyn till tid och utveckling. Ett viktigt led i detta handlar om en strävan att förse eleven med olika typer av begrepp, teorier och modeller⁷⁵. Ofta handlar det om översiktliga formuleringar så som ”hur budskap formuleras”⁷⁶ eller ”olika steg i kommunikationsprocessen”⁷⁷. Vi kan dock se ett par skiljaktigheter av mindre betydelse där tyngdpunkter snarare ligger vid en djupare förståelse för kommunikation. I det mest klarläggande fallet har man gått från målsättningen om att eleven ska beskriva till att analysera och strukturera. I och med denna glidning kan vi även se att det existerar små tendenser till att fokusera på mediers betydelse för den enskilda, exempelvis åskådliggjort i citatet ”analysera sambandet och samspelet mellan människor, medier och samhälle”⁷⁸. Det är dock viktigt att påpeka att det allt som oftast är kunskapen om (att använda) modeller och begrepp - med andra ord typiska kunskaper om grundläggande teoretiska sakinnehåll - som är i centrum.

Det andra området kan vi kalla medier som ett historiskt och samhällsligt fenomen. Kunskapsambitionerna är här sällan kontextualiserade, men återfinns i en betydande omfattning. En av dem är strävandet mot att eleven skaffar sig kunskaper om lagar ”och andra bestämmelser inom området”⁷⁹. Vi kan dock även se att det mellan raderna går att förstå några mindre vanliga exempel som även hemmahörande i en typ av demokratiambition. Det kan om ”mediernas utveckling” samt deras ”betydelse för utvecklingen av demokratin och samtidskulturen”. Detta kan förstås som att eleven ska träna förmågan att jämföra och värdera olika intressen och vidare åskådliggöra alternativ. Men med samma vida blick torde vi även kunna se strävan mot förmedling av normativa föreställningar av mediernas roll, vilket mer pekar på strävanden mot att eleven skaffar sig typiska fackkunskaper.

Vi kan således konstatera att denna aspekt av medieämnet är rotad i såväl en tradition av att ge eleverna teoretiska analysverktyg för att analysera kommunikation, som i en tradition av att (samhälls)orientera denne med kunskaper om både lagar och andra samhällsliga

⁷⁵ Se ex. medieproduktion.

⁷⁶ Medieproduktion.

⁷⁷ Mediekommunikation.

⁷⁸ Medier, samhälle och kommunikation.

⁷⁹ Se ex. information och kommunikation.

förutsättningar och historia händelseförlopp. Det vanliga är att det just handlar om en orientering – att göra eleven bekant med basförmågor.

Språkfältet

När det gäller utvecklingen av språkförmågor kan vi slå fast att medieämnet rör sig mellan en strävan mot att förmedla kunskaper om texters uppbyggnad till kunskaper om hur eleven på egen hand kan gestalta. Detta gör att kunskaperna ibland tangerar ett lärande som går ut på att utveckla förmågan att producera och sprida budskap.

På en övergripande nivå handlar kunskaperna om den kommunikativa aspekten. En relativt stor spännvidd kan åskådliggöras med tanke på hur precis man är i formuleringarna. Den mest uttryckliga målsättningen handlar om att eleven ska ges möjlighet till att utveckla ”förståelse för hur semiotik, retorik och dramaturgi användas när budskap formuleras”⁸⁰, medan de mindre precisa gäller kunskaper om ”hur människor kommunicerar, både verbalt och ickeverbalt”⁸¹ samt ”sambandet mellan innehåll, form och funktion”⁸². Det görs därmed tydligt att medieämnet i hög grad är inriktad mot kunskaper om språk i egenskap av stilgrepp i medietexter.

När det gäller gestaltandekunskaper görs liknande syften gällande, då det bland annat handlar om kunskaper i att ”utforma interna och externa dokument”⁸³ och ”kunskaper om och färdigheter i att använda text, bild och ljud i samverkan”⁸⁴

Strukturfältet

När medieämnet behandlar kunskaper om intressen och makt görs detta på övergripande nivå i ringa utsträckning. Här finns det visserligen exempel på hur man önskar att eleven utvecklar kunskaper om ”hur olika ägarintressen skaffar sig makt att påverka och styra innehållet i media”⁸⁵ samt om ”olika ägarintressen inom medieområdet, ägarnas möjligheter att påverka innehållet i medier samt opinionsbildningen i samhället”⁸⁶.

Mindre tydliga formuleringar, men ändå av samma art finner vi exempelvis i syftesbeskrivningar om att eleven ska ”utveckla kunskaper om källkritik”⁸⁷ samt ges möjlighet till att ”studera hur olika medier riktas mot specifika målgrupper”⁸⁸.

⁸⁰ Mediekommunikation.

⁸¹ Information och kommunikation.

⁸² Medieproduktion

⁸³ Information och kommunikation.

⁸⁴ Medieproduktion.

⁸⁵ Medier, samhälle och kommunikation.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Mediekommunikation.

⁸⁸ Ibid.

De tydligaste och mest utbredda målen har alltså framförallt en påtaglig betoning på ägande och ägarinflytande över media. Man bör dock slå fast att ambitionerna om utveckling av kunskaper om ägarintressen och om källkritik kan handla om förmedling av sakkunskaper gällande termer och om den typ av samhällsorientering som vi återfinner i realiafältet. Vi ska konstatera att detta är ett resultat av låg utbredning och översiktliga syftesbeskrivningar. Det här medför att kunskaperna som görs ansatser till att utvecklas hos eleven är förmågan att åskådliggöra hur maktintressen uppträder - främst ur ett schematiskt och samhälleligt perspektiv.

Orienteringsfältet

Beskrivningar av utveckling av elevens förmåga att använda media som verktyg har en utbredd plats i medieämnet. Det mest utbredda sättet medieämnet behandlar detta är genom strävanden att eleven utvecklar förmågor att söka information. Formuleringarna skiljer sig i ringa mängd åt och har alla den andemeningen att eleven ska kunna använda kanaler dels till att söka, dels till kritiskt granska. Den mest utförliga beskrivningen lär vara ”kunskaper om hur man använder olika kanaler för att söka information samt förmåga att kritiskt granska budskap som framför genom dem”.⁸⁹ Innebörden av att kritiskt granska, det vill säga på vilka sätt och i vilket syfte, fördjupas inte. Men av allt att döma ska det ses som ambitioner att fostra eleven in i en demokratisk ideologi där individen känner både ansvar och förtroendet med sina val och analyserar innehåll i termer av intressen. Med andra ord delar orienteringsfältet mark med demokratifältet och strukturfältet.

Vi kan även sluta oss till att kanalens form är mindre viktig, även om det emellertid finns ett exempel på att eleven ska ha förmågan att använda ”digitala medietillgångar”⁹⁰. Den information som ska sökas och värderas är i beskrivningarna också av sekundär karaktär.

I medieämnets syfte gestaltas i mindre utsträckning, men med tydligare fokus en slags mjukvaruorientering. Detta handlar om allt från att använda ”programvaror för kommunikation, textbehandling, kalkylering, registerhantering, grafisk presentation och informationssökning”⁹¹ till att använda ”modern teknik, material, redskap och arbetsmetoder”⁹². Denna kunskap handlar därför mindre om att ta del av och undersöka information och mer om att hantera verktyg och system inom en rad (medie)områden.

Produktionsfältet

De kunskaper som eleven har möjlighet att utveckla som rör medieproduktion kan räknas till tre och har sammantaget en tämligen nedtonad roll. Den första kunskapen är den mest utbredda och handlar om förmågan att presentera information. Strävandena sträcker sig

⁸⁹ Medier, samhälle och kommunikation.

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Information och kommunikation.

⁹² Ibid.

från denna mest enkla till att ”med hjälp av relevant teknik formulera och presentera olika typer av information”⁹³ till att ”olika innehåll och resultat med modern teknik”.⁹⁴ Det som beskrivs är med andra ord en typ av färdighetsträning där uttrycksättet uttryck i teknologin har viss betydelse och innehållet alltid är att förstås som mindre viktigt.

Den andra kunskapen rör mer specifika produkter och involverar produktion av journalistiska texter, reklamtexter och medieproduktioner i stort. Vad som utmärker denna kunskap är att den inte enbart handlar om förmågan att skapa, utan även om målgruppsanpassning; om att ”nä ut med ett givet budskap till en specifik målgrupp”⁹⁵. Frågor om vilken målgrupp som ska nås med vilken målsättning och varför detta ska göras uttrycks inte, vilket lämnar detta kunskapsområde förhållandevis allmänt hållen.

Den sista kunskapen är också den minst utmärkande. Utbildningen syftar till att eleven kan ”utforma och genomföra marknads- och attitydundersökningar och publika undersökningar samt att analysera och presentera resultatet”⁹⁶. Här ges alltså plats åt en typ av journalistisk och vetenskaplig inriktning.

Medieämnets produktionsfält har alltså på denna nivå en diskret framtoning. Men i den mån fältet existerar handlar det om förmågan använda teknik för att presentera given information och skapa egna medietexter i avsikt att nå en bestämd målgrupp. Vi ska alltså förstå produktionsfältet som i det närmaste uteslutande inriktad på budskapsförmedling – där frågor om valet av budskap befinner sig i dess ytterområde.

Mottagarfältet

När det handlar om kunskaper om individers förhållande till medier kan vi inte heller tala om någon större närvaro i medieämnet. Kunskapen som beskrivs är delvis inriktad på en förståelse för budskapets form samt mötet mellan medie och människa. Detta åskådliggörs dels i formuleringen att eleven ska utveckla kunskaper om ”den process som äger rum mellan sändare och mottagare av ett budskap”⁹⁷, dels i formuleringen att denne utvecklar förmåga att analysera vilken ”genomslagskraft ett budskaps uttryck och utformning har på olika målgrupper”⁹⁸.

Det finns också ett exempel på hur medieämnet även handlar om mediers inflytande ur ett samhällsperspektiv. Detta sker i en syftesbeskrivning där det står att eleven ska utveckla kunskaper om ”mediernas påverkan på samhället”⁹⁹. Vidare finns det också ett strävande

⁹³ Mediekommunikation.

⁹⁴ Medieproduktion.

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Mediekommunikation.

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Medier, samhälle och kommunikation.

mot att eleven ska kunna ”utvärdera hur olika budskap tas emot och tolkas”¹⁰⁰. Det ska därför förstås som att man en aning förflyttar fokus från mediet och processen till användaren/mottagaren/medborgaren.

Mottagarfältets ställning sett till helheten och i jämförelse med andra fält är alltså inte ansenlig. Vi kan dock åskådliggöra ambitioner om lärande ur ett flertal perspektiv – som ett samspel, som en process, som påverkan för olika målgrupper och för samhället. Dessutom handlar en av de flera centrala delarna om förmågor att analysera och utvärdera hur budskap kan mottas. Detta gör att vi även finner implicita målsättningar att analysera och ta ställning till intressekonflikter. Man bör dock inte förbise att ovanstående beskrivning delar plats med, och även kan tänkas bedömas som, syften om att förmedla hårda kunskaper om medier och mediers uttryckssätt samt den kommunikation som sker.

Emotionsfältet

Inga spår av emotionsfältet kan hittas i medieämnets syften. Det är således andra målsättningar som tar plats.

Demokratifältet

Det man kan säga om demokratifältet är att det troligen mer än något annat fält spretar åt olika håll. Vi ser både exempel på olika typer av kunskaper och olika inriktningar inom varje kunskapsambition. På det stora hela är detta fält måttligt representerat.

Inom fältet läggs viss betoning exempelvis vid elevens arbetsförmåga. Det handlar dels om förmågan att ”utvärdera sitt arbete och resultat”¹⁰¹, dels ”arbeta och handla självständig och med omdöme”¹⁰². Det handlar sålunda om demokratiambitioner uttryckt i självständighet i klassrumsmiljö, vilket sker på en tämligen mindre detaljerad nivå.

Det finns dock även exempel på mer konkreta målsättningar i fråga om analyser av media och medietexter. Undervisningen bland annat ska utveckla elevens kritiska förmåga genom att problematisera ”journalistikens, informationens och reklamens verksamhet, innehåll och uttrycksformer”¹⁰³. Vilken typ av problematisering som avses klargörs inte, vilket tillsammans med slutsatsen att detta bör ses som ett avvikande exempel berättar för oss att det är en vag och diffus form av demokratifält som ofta görs gällande. Konkreta mål som rör förmågan att åskådliggöra bakomliggande tankar och/eller finns även som fler avvikande exempel, då det beskrivs att eleven både ska utveckla förmågan att ”kritiskt granska budskap”¹⁰⁴ och ”kritiskt granska värderingar och attityder i mediernas budskap”¹⁰⁵.

¹⁰⁰ Mediekommunikation.

¹⁰¹ Information och kommunikation.

¹⁰² Ibid.

¹⁰³ Mediekommunikation.

¹⁰⁴ Medier, samhälle och kommunikation.

Förmågan att ta ställning är också närvarande i dessa sammanhang, men har endast en mindre och relativt sett avgränsad roll att spela då det gäller möjligheten att ”uttryck olika uppfattningar om massmedia”.¹⁰⁶

Medieämnets demokratifält handlar således om att förse eleven med verktyg för att åskådliggöra sin egen förmåga, som att granska medietexters innehåll, mediers funktioner och medier ur ett samhällsperspektiv. Varje aspekt är dock förhållandevis väl avgränsat till olika delar i ämnet och det görs i normalfallet ingen beskrivning av vilken typ av analys eller problematisering som är av vikt.

I medieämnets centrala innehåll

Som beskrivits tidigare är centralt innehåll bland annat att likställas med det stoff som undervisningen i kurserna ska behandla.

Vad vi märker tydligast när vi rör oss från medieämnets syfte till dess centrala innehåll är att det i stor utsträckning fortfarande tydligt inbegriper sakkunskaper om lagar, historia, medier och liknande. Betonas görs också i hög grad kunskaper om processer och kommunikation, företrädesvis med utgångspunkt i vetenskapliga modeller och teorier. På vissa håll är även kunskaper om roller vid medieproduktion centrala. Kunskaper om att eleven själv ska kunna producera har såväl tagit större plats som specificerats och handlar i främsta rummet om att behärska vissa texttyper, exempelvis reklam och vidare förmågan att anpassa dem till målgrupper. Även kunskaper om språk handlar till viss del om målgruppsanpassning, men är även inriktad mot att analysera bland annat mediers innehåll och form. Området är dock inte lika utbrett. Några exempel på detta finns dessutom i sammanhang där kunskaper om förhållandet mellan media och människa beskrivs. På det stora hela handlar dock medieämnet lite om att åskådliggöra normer och sätt på vilka medier når en publik. Förmågan att bruka medier är å andra sidan på vissa håll i medieämnet väldigt närvarande och handlar mycket om att använda media för att söka information samt att använda media för som verktyg, alltså med betoning på olika typer av mjukvarukompetens. På andra håll visserligen handlar dock medieämnet ingenting om detta. Frågor som rör problematisering, kritisk granskning och liknande är i jämförelse med annat innehåll tillbakahållet. Ett upplevelseorienterat medieämnet sett till dess centrala innehåll är slutligen inte att tala om.

Nedan gör jag med utgångspunkt i mediekunskapsfälten en betydligt mer omfattande och detaljerad redogörelse för vilka kunskaper som medieämnets centrala innehåll inbegriper.

¹⁰⁵ Medier, samhälle och kommunikation.

¹⁰⁶ Ibid.

Realiafältet

Inom medieämnet realiafält med blicken riktad mot dess centrala innehåll kommer vi företrädesvis stöta på tre områden. För det första görs den samhällsorienterande aspekten av medieämnet tydlig även här. På en översiktlig nivå beskrivs nämligen hur undervisningen ska behandla ”lagar och andra bestämmelser”¹⁰⁷. Det mest typiska är några varianter av detta, till exempel antingen med betoning på kommunikation eller på produktion – samtidigt som det i enskilda fall markeras vikten av konkreta nedslag i exempelvis ”pressetiska regler”¹⁰⁸ samt ”personuppgiftslagen”¹⁰⁹. Denna orientering gäller även mediehistoria och mediestrukturer. Denna aspekt är dock mindre påtaglig och uteslutande översiktlig i dess beskrivning.

Mer konkret är man istället när det handlar om (specifika) medier, medietexter samt roller vid medieproduktion. Områdesbeskrivningarna är vidare mer utvecklade än på flertalet andra håll, då ämnet ska behandla ”It-verktyg och applikationer som kan laddas ner för användning till särskilda ändamål, till exempel program för mobila enheter”¹¹⁰ samt ”olika typer av... undersökningar, till exempel segmentering, tracking, konsumentpaneler... [med fler]”.¹¹¹

Begreppet kommunikation har åter en framträdande ställning och är knutet till andra begrepp, så som teorier, metoder och modeller. Såväl en allmänt hållen beskrivning av ”grundläggande kommunikationsteori”¹¹² som med inriktning mot produktion, medieaktörer som journalistisk, information och reklam finns beskriven. Det finns även exempel på konkreta inriktningar gällande ”envägskommunikation, tvåvägskommunikation eller intermedialitet”¹¹³ samt en yrkesanpassning av begreppet.

De tre områdena är alltså av betydelse såväl för fältet som för helheten. Vi kan se att de angriper medieämnet från olika håll, men har gemensamt att de i hög grad handlar om karaktäristika och (översikts)information gällande medier/kommunikation samt aspekter av media i samhällslivet.

Språkfältet

Innehållet i språkfältet är inte utbredd, men det är på sina håll väldigt enhetligt. Det handlar då delvis om målgruppsanpassning. Kunskaperna handlar både om färdigheter; om ”analys av olika budskapsinnehåll, avseende språk och gestaltning”¹¹⁴ och om generella

¹⁰⁷ Se ex. intern och extern kommunikation.

¹⁰⁸ Medier, samhälle och kommunikation 1.

¹⁰⁹ Information och kommunikation 1.

¹¹⁰ Information och kommunikation 2.

¹¹¹ Journalistik, reklam och information 2.

¹¹² Medier, samhälle och kommunikation 1.

¹¹³ Journalistik, reklam och information 1.

¹¹⁴ Se ex. journalistik, reklam och information 2.

språkkunskaper – ”språk och uttryck i textproduktion... till exempel hur semiotik, retorik och dramaturgi används när budskap formuleras”¹¹⁵. Små tendenser kan även åskådliggöras till ämnesöverskridning uttryck i målsättningen att ”använda socialpsykologiska begrepp”¹¹⁶. Slutsatsen att man tangerar strukturfältet bör också dras, på grund av innehållets betoning av textproduktioner ”riktade mot olika målgrupper”.¹¹⁷

Fältet handlar också om kunskaper om specifik och etablerad språkutveckling uttryck i språkanpassning. Vi rör oss här mellan textspecifika kunskaper – till exempel om dokumentmallar, sammanträdesdokument och protokoll – och ytterst allmänt hållen genrekunskap, vilket blir tydligt då undervisningen ska handla om ”analys av... medieproduktioner utifrån innehåll, form och funktion”¹¹⁸ samt ”retoriska berättarknep”¹¹⁹. Det finns även exempel på aningen mer allmänt hållen strävan mot språkutveckling, exempelvis i det fall undervisningen ska behandla ”hur forum för kommunikation... upprättas genom text, bild och ljud”.¹²⁰

Det man således kan säga om språkfältet är att det är tudelat och handlar både om kunskap om målgruppsanpassning och om teknik och berättarteknik. Detta gör att medieämnet är inriktad på texters kommunikativa aspekter samt omfattar en vedertagen och ”klassisk” syn på språkbegreppet.

Strukturfältet

Strukturfältet spelar i förhållande till helheten en väldigt liten roll. Vi kan dock se att det handlar om sändare, medier och om mottagare. Undervisningens innehåll ska nämligen ta sin utgångspunkt i hur ”organisationer, ägare och opinionsbildare... använder medier för att påverka samhället”¹²¹, handla om ”mediers räckvidd”¹²² samt om ”modeller för analys av olika målgrupper”¹²³. Det sista citatet kan dock troligen likasåväl falla in under realiafältets fack för kommunikation. Eftersom innehållet knappt sträcker sig längre än hit är det svårt att göra en väl underbyggd slutledning. Men det bör ändå förtydligas att trots det strukturfältets flera olika riktningar, är väldigt litet och därtill inte särskilt utvecklat eller avancerat.

¹¹⁵ Textkommunikation.

¹¹⁶ Journalistik, reklam och information 2.

¹¹⁷ Textkommunikation.

¹¹⁸ Se ex. medieproduktion 1.

¹¹⁹ Medieproduktion 2.

¹²⁰ Information och kommunikation 2.

¹²¹ Medier, samhälle och kommunikation 2.

¹²² Journalistik, reklam och information 2.

¹²³ Medieproduktion 1.

Orienteringsfältet

Det innehåll som rör detta fält är på vissa håll mycket omfattande. På andra håll ska det dock i stort sett förstås som frånvarande. Två tendenser kan lätt urskiljas. Fältet inbegriper nämligen både mycket allmänna beskrivningar av undervisningens innehåll och noga preciserade formuleringar. Det allmänna karaktäriseras exempelvis av ”informationssökning via olika kanaler, källor och digital medietillämpningar”¹²⁴. Denna formulering infinner sig även i demokratifältet eftersom den berör ”metoder för kritisk granskning av deras relevans och trovärdighet”.¹²⁵

De specifika beskrivningarna rör sig delvis bort från synen på kanaler som informationsnav och mot synen på media som system för produktion och kommunikation. Undervisningen ska nämligen behandla ”text- och bildbehandling”¹²⁶, fakturerings- och bokningsprogram”¹²⁷ med mer. Kunskapen om att använda media för att söka och hantera och information efterfrågas fortfarande, men detta ska främst göras genom man att i undervisningen behandlar innehåll som ”nätverkstjänster, till exempel internet, webbläsare, sökmotorer och e-posthantering”.¹²⁸

Orienteringsfältet när det gäller medieämnets centrala roll behandlar alltså medier som verktyg både för att söka samt strukturera och framförallt hantera information. Detta ser företrädesvis ut att handla om en viss typ av färdighet med kopplingar till kontorsmiljöer. Det centrala är en typ av ”hands-on”-kunskap som går ut på att eleven vet hur man använder mediekkanaler; ibland specifika sådana.

Produktionsfältet

Även när det gäller medieämnet som ett produktionsämne går det att se en uppdelning av allmän och specifik kunskap. Utbredningen är omfattande och det är i synnerhet de specifika kunskapsambitionerna som dominerar. Det största antalet beskrivningar karaktäriseras av produktion av ett antal på förhand angivna texttyper, så som ”förlagor i form av utvecklade synopsis, skisser eller manus”¹²⁹ samt ”layout, framställning och distribution av dokument, till exempel... reklamblad”.¹³⁰ Poängteras görs till viss del även arbetssättet som kan vara ”fotografering, filmning, ljudupptagning”.¹³¹

Men mer typiskt för detta lärande torde vara att det handlar om produktion för särskilda sammanhang eller med särskilda syften. Medieundervisningen ska behandla presentationer

¹²⁴ Se ex. textkommunikation.

¹²⁵ Se ex. journalistik, reklam och information 1.

¹²⁶ Se ex. information och kommunikation 1.

¹²⁷ Programhantering.

¹²⁸ Ibid.

¹²⁹ Se ex. medieproduktion 2.

¹³⁰ Intern och extern kommunikation.

¹³¹ Se ex. medieproduktion 1.

”till exempel en bransch-, produkt- eller företagspresentation”¹³², presentationer för ”yrkesmässiga sammanhang”¹³³ samt handla om att utforma exempelvis reklamtexter ”riktad till olika målgrupper, för såväl intern som extern kommunikation”.¹³⁴ Detta bör då jämföras med de färre och mer schematiska beskrivningarna, till exempel ”konstruktion och publicering av en webbplats”.¹³⁵

Vi kan alltså konstatera att medieämnet särskilt lyfter fram kunskaper om att producera vissa texttyper – företrädesvis de som kan kopplas till information och journalistik. Det ska även tilläggas att det främst är formen – inte innehållet eller tekniken – som läggs vikt vid. Formen är dessutom ofta tätt knuten till anpassning till bestämda sammanhang och konventioner, mycket likt den typ av medielärande som åskådliggjorts i språkfältet.

Mottagarfältet

Mottagarfältet är ett litet fält som här omfattar två kunskapsområden. Det ena och större handlar om människor/grupper och (deras) användning av media. Såväl ytterst abstrakta formuleringar så som att undervisningen ska behandla ”ny digital teknik och interaktion mellan människa, dator och teknik”¹³⁶ som mer konkreta, exempelvis ”modeller för fördjupad analys av olika målgrupper med fokus på beteenden och förväntningar”¹³⁷ och mellantinget ”mediers olika användningsområden”¹³⁸ görs gällande. Fler exempel är svåra att hitta, vilket förmodligen innebär att medieämnets mottagarfält i hög grad saknar såväl ett bestämt innehåll som en bestämd riktning.

Det måste dock tilläggas att medieämnet har bestämdare innehåll i det mindre området. I det behandlas kunskaper ur ett samhällsperspektiv. Undervisningen ska, som det står, handla om ”betydelsen av informationsteknik och hur den påverkar individens roll ur både ett yrkes- och ett medborgarperspektiv”.¹³⁹ Citatet ska även förstås som en normerande demokratiskt ansats som tidigare har varit svår att se. Mottagarfältet delar alltså i någon mindre bemärkelse innehåll med demokratifältet.

Emotionsfältet

Inte heller i medieämnet centrala innehåll går det att finna meningar som befinner sig i eller närmar sig emotionsfältet.

¹³² Information och kommunikation 1.

¹³³ Information och kommunikation 2.

¹³⁴ Journalistik, reklam och information 2.

¹³⁵ Intern och extern kommunikation.

¹³⁶ Programhantering.

¹³⁷ Medieproduktion 2.

¹³⁸ Medier, samhälle och kommunikation 2.

¹³⁹ Intern och extern kommunikation.

Demokratifältet

I medieämnets centrala innehåll finner vi väldigt lite som uteslutande fångas upp i demokratifältet. Det är i första hand, som vi tidigare har sett, i samband med orienteringsfältet och kunskap om att ta del av information som källkritiska färdigheter beskrivs. Vi har också sett att det kan handla om normativa strävanden gällande mediernas betydelse för demokratin.

Trots att det möjligen går att tolka undervisning om ”etik inom verksamhetsområdet”¹⁴⁰ som demokratiundervisning genom belysning av exempelvis makt, värderingar och skilda intressen, så ska det förstås ett avvikande exempel sett till helheten.

Med andra ord finns på denna nivå mycket få målsättningar som tydligt kan kopplas till strävanden mot en demokratisk fostran. I de fall där det sker läggs vikt vid undervisning om att kritiskt granska information, det vill säga demokratilärande uteslutande ur ett ”mottagarperspektiv”.

I medieämnets kunskapskrav

Ett kunskapskrav i gymnasieskolan är de förväntningar som ställs på eleven och som uttrycks i kursernas innehåll. Kunskapskrav är alltså vad många skulle kalla betygskriterier.

I medieämnets kunskapskrav ligger tonvikten på målgruppsanpassning och kunskaper om karaktäristika. Denna karaktäristika gäller exempelvis både kommunikation och mediers särdrag, och lagar och bestämmelser. Viktigt att poängtera att det vid de högsta kunskapskraven kan fordras av eleven att dennes ska förhålla sig nyanserat, exempelvis i redogörelser av hur ”de olika stegen vid arbetet med medieproduktioner bildar en helhet”¹⁴¹, vilket bör kunna ses som krav på förmågan att jämföra och värdera perspektiv (alltså en typ av demokratifältskunskap). Alternativt kan det handla om förmågan att göra en balanserad redogörelse av de olika delarna inom ett och samma perspektiv, vilket åter gör att vi främst hamnar i ett lärande om karaktäristika. Ur ett helhetsperspektiv torde dock detta, i första hand på grund av omfattningen, förstås som en mindre avgörande aspekt. Vidare betonas, betydligt tydligare än på andra nivåer, förtrogenhet med modeller och teorier. Tonvikten ligger även på målgruppsanpassning. När lärandet handlar om språk gäller det medietexters kommunikativa funktion uttryckt i förmågan att anpassa text till genre och målgrupp. Denna kunskap är även premierad i elevens egen medieproduktion. Även förmågan att åskådliggöra mediers att förmåga att nå ut med budskap har en mycket betydelsefull ställning i medieämnets kunskapskrav. Det är dock bara i undantagsfall en fråga om mediernas intressen. Det är oftast olika perspektiv på kommunikationsprocesser som beskrivs. I medieämnet betraktas även elevens förmåga att söka och granska information i skolarbetet som förhållandevis viktigt. Förmågan att kritiskt granska och

¹⁴⁰ Information och kommunikation 2.

¹⁴¹ Se ex. medieproduktion 1.

problematisera är förutom detta främst begränsad till att gälla elevens egen arbetsinsats. På en övergripande, diffus och mindre betydelsefull nivå handlar ämnet även om mediers påverkan, roll och funktioner för såväl samhälle och individ. Elevens eget förhållande till och upplevelser av media är något som mer eller mindre lämnas utanför kunskapskraven.

Nedan gör jag med utgångspunkt i mediekunskapsfälten en betydligt mer omfattande och detaljerad redogörelse för vilka kunskaper som medieämnets kunskapskrav rymmer.

Realiafältet

Den kunskap som beskrivs i realiafältet har i medieämnets kunskapskrav konkretiserats i viss mån. Det är fortfarande kunskaper om kommunikation som beskrivs, men till viss del handlar det även om produktion och medier, samt om de samhällsorienterande aspekterna uttryckt i kunskap om bland annat lagar och historia.

Tendenserna som gäller kommunikation drar med jämbördig kraft åt tre separata håll. Dels poängteras vetenskapliga kommunikationsteorier, dels poängteras ”skillnaderna mellan intern och extern kommunikation”¹⁴². Slutligen poängteras kunskaper om kommunikation ur ett företagsamhetsperspektiv. Detta leder oss till slutsatsen att det i första hand gäller en typ av känneteckenskunskap, men att realiafältet även på sina håll kan handla om att studera interaktion och socialisering.

Ett liknande sätt att behandla kunskap återfinns i beskrivningar om medieproduktion. Här poängteras såväl ”olika roller”¹⁴³ som ”de olika stegen i arbetet”.¹⁴⁴ Därtill finns det avvikande exempel på ytterligare en typ av känneteckenskunskap, vilken handlar om att eleven beskriver programvaror, exempelvis ”verktyg och plattformar”¹⁴⁵ och ”nätverkstjänster”.¹⁴⁶ Det ska dock tilläggas att det är mer vanligt att eleven närmar sig medier genom att studera och analysera deras egenskaper. Eleven ska nämligen dra slutsatser om mediers ”styrkor och svagheter”¹⁴⁷. På det stora hela är detta dock inte en utbredd företeelse.

Kunskaper om lagar, landskap och historia, med mera är relativt väl beskrivna och lokaliserade i ett par delar av medieämnet. De är dock så gott som helt frånvarande på andra håll. Innehållet är enhetligt på så vis att det nästan uteslutande gäller ett redogörande ur ett samhällsperspektiv, exempelvis av ”mediernas utveckling”¹⁴⁸, ”den svenska och

¹⁴² Se ex. Journalistik, reklam och information 1.

¹⁴³ Se ex. medieproduktion 1.

¹⁴⁴ Se ex. medieproduktion 2.

¹⁴⁵ Programhantering.

¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ Journalistik, reklam och information 2.

¹⁴⁸ Se ex. medier, samhälle och kommunikation 1.

internationella mediestrukturen” och ”lagar, och andra bestämmelser... samt bakgrunden till deras utformning och förändring”.¹⁴⁹

Realiafältet betraktat ur medieämnets kunskapskrav handlar, som vi kan se, till största delen om karaktäristika; om kännetecken och egenskaper – både gällande kommunikation och gällande media. Karaktäristikan handlar antingen om att finna särdrag eller om kunskaper ur ett samhällsperspektiv. Den är vidare rotad i såväl vetenskapen som i föreställningar om nutida yrkesverksamheter. Några få exempel visar dock att ämnet även handlar om att dra slutsatser om medier och människor samt bestämmelser och innehåll, vilket delvis innebär en glidning från ett samhällsperspektiv mot en elev-centrerad kunskap.

Språkfältet

Den kunskap som beskrivs om språk har i kunskapskraven smalnats av rejält. Detta innebär att fältet både saknar grund i stora delar av ämnet och att kunskapskraven som är beskrivna är mycket likartade. Språkfältet är en blandning av färdighetsträning i genreanpassning och målgruppsanpassning.

Det typiska är uttryckliga formuleringar om att eleven ska anpassa sina medietexter till ”syfte och målgrupp”¹⁵⁰ eller att denne använder ”berättargrepp för att förmedla innehållet till en tänkt målgrupp”¹⁵¹. Det finns även smått avvikande exempel som handlar om att eleven även redogör för dessa berättargrepp. Det handlar alltså både om en färdighet, och om en förmåga att redogöra och förmedla färdighetens karaktärsdrag. Vidare finns det även små tendenser till träning i en typ av kritisk förmåga, då eleven ska kunna dra ”slutsatser om på vilket sätt [medieproduktionerna] bidragit till önskvärt resultat”¹⁵². Det finns dessutom uttryckliga krav på olika grad av språkriktighet.

Detta sammantaget gör alltså språkfältet snävt i bemärkelsen att det främst handlar om språk som kommunikation och i synnerhet förmågan att anpassa sin egen kommunikation till regler, uppsatta mål och specifika sammanhang.

Strukturfältet

Spår av kunskaper gällande målgrupper och målgruppsanpassning finns även på fler håll i medieämnet. I strukturfältet tar det sig i uttryck genom att eleven ska göra analyser av ”medieproduktioner, som inbegriper... resonemang om produktionernas... utformning och målgruppsanpassning”.¹⁵³ Där delar det plats med bland annat strävanden mot kunskaper om mediers intressen och mediers spridning och kommunikation. Det ska

¹⁴⁹ Se ex. medier, samhälle och kommunikation 2.

¹⁵⁰ Se ex. textkommunikation.

¹⁵¹ Se ex. medieproduktion 1.

¹⁵² Se ex. medieproduktion 2.

¹⁵³ Se ex. medieproduktion 1.

därför påpekas att strukturfältets roll i viss mån har förtydligats och utvecklats på denna nivå.

Kunskaper om medieproduktioners målgruppsanpassning spelar dock en liten roll sett till hela strukturfältet på denna nivå. Det typiska för fältet är snarare kunskaper om mediers förmåga att nå ut. Denna kunskap handlar dels om förmågan att utreda; att föra resonemang om ”olika produkter och tjänsters kommunikation”¹⁵⁴ och detta med hjälp av teoretiska modeller. Dels handlar det om att kunna redogöra för medieföreteelser, exempelvis ”sociala medier och hur de används för att sprida och dela information”¹⁵⁵ samt ”hur olika medier kommunicerar och fungerar som bärare av budskap via olika kanaler”.¹⁵⁶ Kunskapen är således tämligen sammanhållen och begränsad till att gälla olika typer av kommunikationsprocesser på en allmän nivå, även om det kan gälla specifika medietyper. Det är med andra ord mediernas egenskap som informationsspridare som är av vikt och frågor om på vilka sätt spridningen sker som är det är centrala.

Frågor som rör mediers intressen befinner sig allt som oftast i medieämnets periferi och behandlar stoffet på en allmän och översiktlig nivå – uttryckt i formuleringarna om att eleven ska beskriva ”hur olika ägarintressen kan kopplas till medier”¹⁵⁷ och dra slutsatser kring ”hur dessa intressen utövar makt genom att påverka och styra innehållet i medier”¹⁵⁸. En aspekt av detta är även att eleven förväntas diskutera hur ”lagar och regler i förhållande till mediernas innehåll”¹⁵⁹ och drar slutsatser om ”hur de påverkar medierna i samhället”.¹⁶⁰ Det är således kunskaper om vilka intressen medier har med utgångspunkt i ägandefrågor och nuvarande lagstiftning som betonas.

Strukturfältet handlar därmed på denna nivå i främsta rummet om sätt på vilka medier kommunicerar, vilket innebär att det handlar om olika mediers förmåga att sprida information. Denna ambition är förhållandevis välspredd över medieämnet, och i mindre vanliga fall där den inte syns till åskådliggörs istället målsättningar som handlar om att utveckla elevens förmåga att analysera spridningen ur makt- och intresseperspektiv, vilket innebär att delar ur innehållet likaväl kan inkluderas i demokratifältet.

Orienteringsfältet

I stort är orienteringsfältet sig likt från hur det tidigare har beskrivits. Det handlar nämligen för eleven främst om förmågan att använda medier i sina olika skolarbeten. Beskrivningarna är formulerade så att eleven även förväntas granska och värdera den information som denne möter, vilket innebär att innehållet i orienteringsfältet ibland delar

¹⁵⁴ Journalistik, reklam och information 1.

¹⁵⁵ Se ex. Information och kommunikation 2.

¹⁵⁶ Se ex. journalistik, reklam och information 2.

¹⁵⁷ Medier, samhälle och kommunikation 2.

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ Se. ex. medier, samhälle och kommunikation 1.

¹⁶⁰ Se. ex. medier, samhälle och kommunikation 2.

mark med demokratifältet. De typiska sätten på vilka detta sker åskådliggörs i citaten ”Eleven använder... olika kanaler och källor... samt värderar dem”¹⁶¹ och ”Eleven söker information... samt värderar och granska informationen kritiskt”.¹⁶² En annan aspekt av fältet är att eleven ”planerar, organiserar och utför... med hjälp av relevanta programvaror”¹⁶³ och använder ”modern teknik, material, redskap och arbetsmetoder”.¹⁶⁴ Gemensamt för exemplen att de poängterar elevens egen förmåga att orientera sig genom medier.

Medieämnets orienteringsfält är således inriktat mot att handla om elevens förmåga att använda media i vid bemärkelse, men huvudsakligen i syfte att ta del av information för skolarbeten. Detta tycks betyda att fältet ställning är underordnad det stora flertalet andra. Detta kan förklara varför kunskaperna inte rör specifika medier eller innehållet.

Produktionsfältet

Innehållet i kunskapskraven som rör medieproduktion kan delas upp i fyra områden och har på flera håll gemensamma beröringspunkter. Fältet handlar såväl om produktionskunskaper på en allmän nivå, som på en specifik. Båda dessa områden består i sin tur av två undergrupper. Den ena delen inbegriper en generell färdighet. I den andra delen betonas förmågan att anpassa innehåll till målgrupp. Fältets betydelse för medieämnet som helhet är dock fortfarande förhållandevis liten.

I beskrivningarna av de specifika produktionerna framhålls lärandet om typiska medietexter. Eleven ska exempelvis producera ”faktabaserade och sakliga journalistiska texter”¹⁶⁵ eller ”texter med informativt och reklamriktat innehåll”.¹⁶⁶ Inriktningen mot målgruppsanpassning ska ses som en vidareutveckling av dessa beskrivningar, då det handlar om att producera en ”informations- eller reklamkampanj riktad till en specifik målgrupp”.¹⁶⁷ Det är med andra ord alltid genrekunskapen som är det centrala. I fältet finns också exempel på att man vid högre kunskapsnivåer förväntas motivera utformningen med en teoretisk modell.

Träning i mer allmän medieproduktion är aningen mer utbredd i ämnet. Den omfattar beskrivningar som att eleven ska göra muntliga och skriftliga presentationer av sina uppgifter”¹⁶⁸ samt mer specifika formuleringar som krav på att eleven ”samverkar med andra och kommunicerar... både intern och extern med korrekt fackspråk”.¹⁶⁹ Att eleven

¹⁶¹ Se ex. textkommunikation.

¹⁶² Se ex. intern och extern kommunikation.

¹⁶³ Se ex. information och kommunikation 1.

¹⁶⁴ Se ex. programhantering.

¹⁶⁵ Se ex. journalistik, reklam och information 2.

¹⁶⁶ Se ex. textkommunikation.

¹⁶⁷ Journalistik, reklam och information 2.

¹⁶⁸ Se ex. information och kommunikation 2.

¹⁶⁹ Programhantering.

ska anpassa produktionen till målgrupp görs dels gällande vid högre kunskapskrav, dels när det handlar om ”att ta fram underlag till medieproduktioner”.¹⁷⁰

Det man bör konstatera är att produktionsfältet, trots att det pekar åt flera håll, i betydande grad är en fråga om arbetslivsfärdigheter. Det görs tydligt i målsättningar om att eleven ska kunna utforma specificerade texttyper, så som reklam, samt anpassa dem till målgrupper. I de exempel där kunskaper om texttyper är nedtonade är det istället främst förmågan att behärska relevant terminologi som är av betydelse. I typfallet handlar produktionsfältet med andra om en typ av medieyrkesorientering. I likhet med vad som åskådliggjorts i orienteringsfältet är vissa färdigheter tätt sammanlänkade med andra kunskapsambitioner och vidare även på vissa håll avgränsade till att endast gälla skolsituationer.

Mottagarfältet

Medieämnets innehåll som på något sätt rör ett mottagarperspektiv är påtagligt vagt beskrivet, vilket medför att mottagarfältet av allt att döma ibland kommer att gränsa till, samt överlappa, bland annat strukturfältet, exempelvis i fråga om förhållandet mellan media och individ. Innehållet i fältet rör sambandet mellan media och samhälle, mellan media och människa samt medias påverkan på människan.

Det stoff som rör media och samhälle behandlar å ena sidan detta ur något som förmodligen är att förstå som ett normativt demokratiskt samhällsperspektiv. Det kan handla om att beskriva sambandet mellan mediers roll och ”demokratins och samtidskulturens utveckling”.¹⁷¹ Å andra sidan kan det handla om mer schematiska inriktningar, uttryckt i strävanden att eleven ska beskriva ”olika medier och deras roll i samhället”.¹⁷² Detta förhållningssätt handlar vidare vid ett par tillfällen dessutom om sambandet mellan olika individer. I dessa fall är det förmågan att hantera kommunikationsteorier som står i centrum. Det finns utöver detta exempel på hur eleven endast förväntas beskriva samband mellan människa och media. Vilken typ av samband det gäller och vidare var tonvikten ska ligga tenderar följaktligen i typfallet att vara utsagt.

Slutligen handlar fältet om mediers påverkan och om hur medieinnehåll tas emot. Den typiska inriktningen är att eleven ska redogöra för hur olika budskap och medietexter tas emot antingen av en eller flera målgrupper. Kunskapskrav av detta slag kan även befinna sig i språk- och strukturfältet, eftersom det i en passage beskrivs att eleven ska kunna dra slutsatser om ”vilken betydelse budskapens utformning har för deras effektivitet”.¹⁷³

Det man kan säga om mottagarfältet på denna nivå är att det styr in sig mot att handla om mediers följder och funktioner. Även om det både omfattar ett samhälls- och ett individperspektiv är det oklart var ligger tonvikten ligger och vilket innehåll som ska

¹⁷⁰ Se ex. medieproduktion 1.

¹⁷¹ Se ex. medier, samhälle och kommunikation 2.

¹⁷² Intern och extern kommunikation.

¹⁷³ Journalistik, reklam och information 1.

behandlas. Det bör dock framhävas att det troligen mer handlar om att åskådliggöra vilken effekt medier har och vilken roll de spelar på ett övergripande plan, och mindre om vad medier och medietexter har för betydelse för människor.

Emotionsfältet

Precis som när det gäller medieämnets syfte och centrala innehåll så finns det inte heller på denna nivå exempel på hur medieämnets innehåll ger uttryck för ett emotionsfält.

Demokratifältet

Förutom att eleven ska kritiskt granska och värdera ”informationens relevans och källornas trovärdighet”¹⁷⁴, finns även exempel på hur denne ska träna en annan typ av kritisk förmåga; att utvärdera. Denna utvärdering handlar både om elevens egen arbetsinsats och om dennes medieproduktioner. Eleven förväntas även dra slutsatser om medier i samhället.

Träning i förmågan att utvärdera är något som enbart förekommer i ett antal avgränsade delar av medieämnet. I dessa fall är de dock väl utbredda och ofta förekommande. Lärandet är inriktat på att gälla både ”arbete och resultat”¹⁷⁵. Men det kan även handla om specifika moment som att göra en bedömning av ”researcharbetets användbarhet”¹⁷⁶. Nästa steg i lärandet kan ses som att eleven ger ”förslag på hur arbetet kan förbättras”¹⁷⁷, vilket i vissa fall endast gäller när kunskapskraven är högre. En viktig aspekt av denna utvärderingsförmåga är dessutom att eleven ”bedömer... den egna förmågan och situationens krav” samt ”löser problem... som uppkommer”.¹⁷⁸ Det man kan säga är därmed att förmågan är väl avgränsad till att gälla aktuella skolarbeten. Man kan också säga att det handlar om en slags färdighet i att skaffa sig kunskap om samt i vissa fall föra fram alternativ.

Det finns vidare ett par exempel på hur det är en samhällsvetenskaplig inriktning som görs gällande. Eleven ska nämligen, som det står, dra slutsatser om ”utvecklingstrender inom dagens massmedier och kommunikation”.¹⁷⁹ Här handlar det således istället om förmågan att jämföra och åskådliggöra.

Vi bör konstatera att medieämnets demokratifält på det stora hela är en fråga om att eleven ska kunna förhålla sig till sitt eget skolarbete, så som den information som används till presentationer eller den egna arbetsinsatsen. På flera håll är detta en central del av fältet, vilket gör att andra aspekter, till exempel det som rör olika typer av bedömningar av

¹⁷⁴ Se ex. medier, samhälle och kommunikation 2.

¹⁷⁵ Se ex. information och kommunikation 1.

¹⁷⁶ Se ex. medieproduktion 2.

¹⁷⁷ Se ex. medieproduktion 1.

¹⁷⁸ Se ex. programhantering.

¹⁷⁹ Se ex. mediernas, samhälle och kommunikation 1.

medier, medietexter och kommunikation ofta kommer i skymundan. Ett av exemplen ovan beskriver dessutom att färdigheten torde vara begränsad till att endast omfatta källornas relevans och trovärdighet, och därför inte textens representation av verkligheten eller frågor om intressen och värderingar.

I nästa del av resultatkapitlet kommer jag att relatera dessa slutsatser i förhållande till forskning om Media Literacy och därefter till Englunds utbildningskonceptioner.

I förhållande till Media Literacy och Media Education

Här kommer jag att besvara studies andra frågeställning – ”Hur förhåller sig innehållet i gymnasieskolans medieämne till vad som förespråkas inom Media Literacy-forskningen?”. I denna del av kapitlet gör jag därför ett försök att illustrera och exemplifiera hur väl de nu undersökta styrdokumenterna rimmar med teorierna gällande Media Literacy och Media Education. Vi kommer att pendla mellan teorin och empirin och ringa in de exempel som är mest tydliga, antingen på grund av deras påtagliga närvaro eller till följd av den totala avsaknaden.

Kärt barn har många namn - och det stämmer utan tvivel när vi tar i betraktande Media Literacys demokratiutvecklande aspekter. Buckingham (2003) talar om strävan mot aktivt deltagande, Masterman (1985) förklarar medieundervisning som en del i en deltagandedemokrati och Livingstone med fler (2008) använder uttryck som aktivt medborgarskap, medan Erstad (1997) och andra starkt betonar vikten av empowerment; kunskaper som leder till medvetet och kritiskt handlande. I medieämnet kan vi inte säga att det här strävandet är lika påtagbart. Att eleven ska träna förmågan att göra sig röst hörd och/eller vara med i samhällets förändringsarbete är inget som uttryckligen beskrivs, utan kan möjligtvis endast ses spår av i enstaka formuleringar. Den kritiska granskningen, som vi återkommer till längre fram, är ju främst avgränsad till informationssökning, och det är ofta en icke-problematiserad färdighetsträning som beskrivs i styrdokumentet. Som vi kommer att se under nästföljande rubrik är det inte en kritisk samhällsförberedande medieutbildning, lika mycket som en arbetslivsduglighetsträning som gymnasieskolan erbjuder eleven. Många kunskaper som eleven ska uppnå, vare sig det handlar om medieproduktion eller mediekonsumtion, kan visserligen och utan större svårighet sättas i förbindelse med de målsättningar som beskrivs. Vi har alltså att göra med ett latent tillstånd.

En nästan lika utbredd aspekt av Media Literacy som den överordnade demokratiutvecklande torde vara allt som rör begreppet representation. Representation beskrivs av Buckingham (2003) som bland annat studier av realism, moraliska ställningstaganden och stereotyper. Masterman (1985) betonar särskilt förmågan att åskådliggöra inneboende värden i representationer. Alvarado (2003) framhäver, precis som Buckingham, representationens förhållande till verkligheten, medan von Feilitzen (2004) går steget längre och kräver skärskådning av mediernas sätt att konstruera verkligheten. En lite annorlunda ingång har Sholle och Denski (1995) som menar att undervisningen ska

handla om representationernas funktioner i våra liv. Vi har alltså att göra med en tämligen omfattande tolkning av begreppet.

Men att denna ambition trots detta skulle vara en del av styrdokumentet och medieämnet är det svårt att se. Trots att medieämnet alltså ofta handlar om målgruppsanpassning och mediers sätt att nå ut, ställs inte några krav på eleven om förmågan att ta ställning till representationers varande – varken på moralisk eller på ideologisk basis. Vi bör dock inte glömma att det förekommer formuleringar som rör förhållandet mellan människa och media och även mellan dessa och samhället. Det är rimligt att påstå att detta har att göra med den typ av representation som beskrivit. Men det måste samtidigt sägas att det är en svävande formulering som troligen i det närmaste endast stämmer överens med den typ av individcentrerade idé som Sholle och Denski redogör för. Utan att försöka låta värderande bör vi alltså dra slutsatsen att medieämnet inte på långa vägar kan göra anspråk på att ge form åt begreppets fulla potential.

Kunskaper som har att göra med medieproduktion och mediers språk är ofta tätt sammankopplade inom Media Literacy-forskningen. Aspekterna kan nog påstås vara ett av medieämnets paradnummer. Frågan som måste ställa är dock i vilket avseende. Potter (2005) menar att eleven bör ha symbolkännedom, medan Masterman (1985) med fler poängterar kunskaper om tekniker och koder som används i konstruktionen av budskap. Buckingham (2003) lägger viss vikt vid konventioner och Carlsson (2006), Arnold-Granlund (2010), Christensen och Tufté (2010) och ett antal andra forskare beskriver vikten av att kunna kommunicera via och använda media och förtrogenhet med en egen medieproduktion, vilket både syftar till att göra sin egen röst hörd och att göra estetiska uttryck.

Flera av dessa sätt att se på Media Literacy kommer alltså till uttryck i medieämnet, i synnerhet det som har att göra med medieanvändning och generell medieproduktion. Man är dock inte lika konkret i styrdokumentet exempelvis på punkter gällande symbolkännedom och genrekonventioner samt att produktionen även ska syfta till att eleven uttrycker egna tankar/ståndpunkter, vilket troligtvis i jämförelse med teorin får medieämnet på denna punkt att framstå som enkel, avsmalnad eller möjligen omfattande, men bristfällig.

Om vi återgår till att behandla Media Literacy som rör kritisk granskning slås vi av att det existerar en mångfald av inriktningar. Det uttryckts för det första av bland andra Kellner och Share (2005) som förmågan att belysa intressen, såväl ur maktsynpunkt som ur ekonomisk synpunkt. Sholle och Denski (1995) förespråkar kritisk granskning på ideologisk basis, vilket torde rimma väl med Bucht och von Feilitzen (2001), vilka menar att undervisningen ska behandla sociala och politiska konflikter. För det tredje betonar så väl Potter (2003) som Livingstone med fler (2008) att eleven ska kunna skaffa sig en åsikt och göra ställningstaganden. Slutligen läggs tonvikten på granskning av implicita värderingar i medietexter, etc. Detta görs bland annat av Masterman (1985).

I medieämnet finns exempel på hur eleven ska närma sig kritisk granskning av budskap, mediers intressen och egna ställningstaganden. Vi ska dock komma ihåg att detta rör sig om avvikande exempel och att den kritiska granskningen alltså främst görs gällande vid informationssökning och rör innehållets pålitlighet och relevans. Men precis som när det handlar om demokratiambitionerna torde vi kunna se att det handlar om ett latent tillstånd i medieundervisningen och att intressekonflikter kan vävas in som en naturlig del i exempelvis beskrivningen av mediehistorien eller kommunikation. Av allt att döma går det alltså att säga att vi hamnar någonstans mellan allt och närapå ingenting av det som beskrivits i teorierna – helt beroende på sammanhanget. Just förmågan att göra egna ställningstaganden ska man dock se som ett undantag som inte berörs av detta. Det ska även sägas att det här beror på ytterst allmänt hållna formuleringar och vidare deras varierande grad av närvaro i styrdokumentet.

Såväl Potter (2003) som Sholle och Denski (1995) uttrycker klara åsikter om att Media Literacy även ska omfamna elevens affektiva sida; dennes känsloliv. Detta handlar om allt från att uppmärksamma den egna läsningen och behållningen av medietexter till mer djupgående mål som handlar om att bejaka, utveckla och förhålla sig till de känslor som uppstår. Som redan redogjorts för vid flera tillfällen finns inga exempel på det här att hitta i medieämnet. Vi får helt enkelt konstatera att det är andra områden – som oftast befinner sig långt bort från denna syn på media - som prioriteras.

Jag ska avsluta denna del med att göra oss uppmärksamma på att vad som ser ut att vara medieämnets kärna, en typ av områdeskännedom gällande media och olika former av kommunikation oftast bara behandlas i ringa grad eller i skuggan andra ambitioner och mål. I Media Literacy är detta alltså att ses som en biroll – och i medieämnet som en av huvudrollerna.

Låter man blicken svepa över forskningsfältet är det således lätt att dra slutsatsen att vi har med en snäv gestaltning av Media Literacy att göra. Många återkommande aspekter, vilka ofta även beskrivs som viktiga, är helt eller delvis frånvarande i medieämnet.

I förhållande till konceptionerna

I det här avsnittet kommer jag att analysera resultaten med hjälp av Tomas Englunds teori om utbildningskonceptioner. Detta gör jag för att kunna besvara studiens tredje och sista frågeställning; ” Vilka är de utbildningsfilosofiska och politiska grundsatserna i gymnasieskolans medieämne?”. I första hand kommer att jag lyfta fram de mest betydande resultaten och visa hur de kan tolkas med hjälp av relevanta beskrivningar av konceptionerna. I andra hand kommer jag att redogöra för alternativa och potentiella tolkningar. Av en nödvändighet kommer jag därför inte att behandla varje konception var för sig, utan i den mån det är tillämpligt, pendla mellan olika konceptioner som ska förstås som relevanta.

I såväl medieämnets syfte som i centrala innehåll och kunskapskrav förekommer beskrivningar som framhäver vikten av kunskaper genom teoretiska modeller och teorier, vilket ska förstås som att ämnet har starka kopplingar till den bakomliggande vetenskapliga disciplinen. Dessa formuleringar torde ge därför oss en fingervisning om att medieämnet kan vara en del av den vetenskapligt rationella konceptionen. Att realiafältet tenderar att vara dominant genom att behandla en typ av samhällsorientering uttryckt i förmedling av kunskaper om allt från lagar, historia, roller vid medieproduktion, kommunikationsprocessen som begrepp, till analys av medietexters innehåll och förmedling av karaktäristiska hos medier, medietjänster och programvaror, pekar också mot denna slutsats. I typfallet stannar dessa kunskaper vid att kunna beskriva och redogöra för mediefenomenen. De schematiska beskrivningarna torde vidare implicera att det handlar om ett fragmenterat innehåll.

Den vetenskapligt rationella konceptionen kännetecknas vidare av en icke-problematiserad färdighetsträning. Frågan är om detta gäller medieämnet. Färdighetsträningen rör dels förmågan att använda media för att söka information, dels förmågan att använda programvara och skapa medietexter. En viktig del av elevens förmåga att söka information handlar om att kritiskt granska stoffet denne nås av. Att det torde handla om att belysa intressen och i förlängningen ta ställning till dessa är en slutsats som bör dras. Således finns även spår av den demokratiska utbildningskonceptionen. Det ska dock åter påpekas att förmågan att kritiskt granska, på det stora hela, är avgränsad till att gälla just detta ämnesområde. Att medieämnet skulle handla om att belysa värdekonflikter i exempelvis mediehistorien, den samtida mediestrukturen eller värdekonflikter i samhället är följaktligen ett latent tillstånd; något som endast potentiellt kan bli till verklighet. Det bör tilläggas att medieämnet på vissa håll troligtvis gör anspråk på att förmedla det Englund kallar en demokratisk överideologi, vilket är typiskt för den vetenskapligt rationella konceptionen, genom att förmedla kunskaper om vilken betydelse medier har för den demokratiska utvecklingen. Ser man till helheten är formuleringar av detta slag dock inte utbredda.

Förmågan att använda medier bör vidare förstås som mycket tätt knuten till kunskaper som eleven kan ha nytta av i sin yrkesverksamhet, eftersom detta i delar av ämnet i det närmaste handlar om programvarukompetens. Även detta är tydliga exempel på att medieämnet gör sig gällande i den vetenskapligt rationella konceptionen.

Elevens egen medieproduktion gäller i mångt och mycket förmågan att använda medier för att nå ut till målgrupper. Mot bakgrund av att det bitvis både handlar om arbetssätt och yrkesmässiga sammanhang står det klart att det kan handla om yrkesorientering. Kunskaper om medieproduktion torde visserligen ha ett latent tillstånd i den demokratiska utbildningskonceptionen. Det handlar nämligen om ett lärande som kan syfta till att eleven begripliggör normer och strukturer samt tränas i förmågan att göra sin röst hörd. Vi ska dock komma ihåg att det på flera håll handlar om att producera specifika texttyper som används i medievärlden och att innehållet alltid är underordnat formen. Än en gång pekar lärandet mot en arbetslivsträning. En rimlig slutsats är att yrkesorientering även kan gälla de fall där eleven ska redogöra för och dra slutsatser om förhållandet mellan media och

människa samt mediers påverkan. När medieämnet uttryckligen handlar om att åskådliggöra intressen, strukturer och problematisera dessa rör vi oss endast i avskilda och mindre delar av det. I första hand behandlas istället frågor om sätt på vilka medier sprider och når ut sina budskap (till olika målgrupper).

Det som har gjorts tydligt är alltså att medieämnet på ett flertal viktiga punkter utgör en del i den vetenskapligt rationella utbildningskonceptionen. Ämnet handlar nämligen i betydelsefull utsträckning om förmedling av sakkunskap och bred medieområdeskännedom – om medier och om kommunikation - och kunskaperna har många gånger kopplingar till akademien och vetenskapliga förhållningssätt. När medieämnet behandlar färdighetsträning handlar detta ofta om att förse eleven med verktyg som skulle kunna vara av nytta i ett medieyrke. Färdigheterna och sakkunskaperna görs sällan anspråk på att behöva problematiseras eller kritiseras. Detta kan i normalfallet endast förstås som latenta tillstånd och potentiella följder. Medieämnet handlar mindre om att belysa intressekonflikter, normer och värderingar i samhället och mer om att orientera eleven i olika mediekunskapsområden.

Vad är viktigt att säga om resultaten?

I det här kapitlet kommer jag att gå igenom tre punkter som alla handlar om det nyligen presenterade resultaten – men ur ett vidare perspektiv. Inleder gör vi med ett kort konstaterande om medielärande i skolan. Under en egen rubrik ger jag ett tre konkreta förslag till min uppdragsgivare; till LUN. Slutligen ger jag några få idéförslag på hur man kan bygga på och utvidga den kunskap vi nu har tagit till oss. Men först tänker jag kommentera det uppenbara.

Det här är en liten och insnöad studie. Med resultaten kan man aldrig göra anspråk på att ha ringat in det samlade medielärandet som kan ske ute på gymnasieskolorna. Lärande om media kommer att ske utanför medieämnet samt som en följd av andra skolrelaterade aktörers initiativ. Detta betyder att kunskapsförmedlingen även skulle kunna ta andra vägar än de jag nu pekat ut.

Till LUN

Det här avsnittet är i första hand avsett att läsas av lärarutbildningsnämnden. Här presenterar jag kortfattat tre tips och råd som kan vara bra att förhålla sig till med den kunskap som nu skapats. De tre råden ringar tillsammans in de mest centrala aspekterna av detta arbete. Den mediekunskapsinriktning på lärarprogrammet som LUN står ytterst ansvarig för måste tydligt belysa:

- Styrdokumentens fulla potential. Med detta avser jag inte bara att lärarutbildare måste presentera och ställa alternativ mot varandra i syfte att påvisa att det inte bara finns en tolkning och ett medieämne. Det handlar även om att särskilt ringa in vissa

centrala områden som problematiseras mer än andra. Mitt förslag är att detta ska gälla medieämnets samhällsorienterande del; den som bland annat rör historia, strukturer och lagar - samt frågor som rör målgruppsanpassning. Detta är centrala delar i medieämnet och mycket närvarande kunskapsmoment i utbildningen. Det handlar dessutom om att lärarstudenter själva ska vara med och tolka ämnes- och kursplaner. Detta bör förslagsvis ske genom allmänna diskussioner och utformande av konkreta lektionsplaneringar. Lektionsplaneringen kan såväl ske tematiskt som efter den studerandes egna intresseområden inom medieämnet. En viktig del av detta är att den studerande tar del av och samtalar kring de olika tolkningarna samt kring troliga konsekvenser av valen som har gjorts.

- Mediekunskapernas fulla vidd. Lärarstudenter som utbildas idag kan komma att vara verksamma i 40 år. Medieämnet kommer att genomgå förändringar och för den blivande läraren är det nödvändigt att stå rustad inför dessa. Mediekunskapsinriktningen på lärarprogrammet måste därför behandla många olika teorier om Media Literacy, och i synnerhet de där meningsskiljaktigheter är ofta förekommande. Även dagsaktuella diskussioner om medieämnets varande måste belysas och tas in i mediekunskapsinriktningen. Frågor om representation i medietexter och människors förhållande till dem är som exempel inte en stor del av medieämnet sådant det ser ut idag, men likväl en betydelsefull aspekt av Media Literacy. Varje lärarstudenter bör därför av en nödvändighet bilda sig kunskaper om och en uppfattning om just representations-begreppet. Den lärarstudenter bör även ges verktyg att utbilda elever som på allvar kan åskådliggöra strukturer i samhället - i och genom media. Detta kan ske genom att man i utbildningen ständigt lägger betoning vid intressekonflikter och alternativa tolkningar/synsätt/uppfattningar.
- Den studerandes val av undervisningsmaterial. Om vi på allvar önskar åskådliggöra styrdokumentens fulla potential så måste vi lyfta blicken mot andra "determinanter". Styrdokumentet måste diskuteras i skuggan av annat stoff, med andra ord inte bara vetenskapliga teorier, utan även läromedel och medietexter. Styrdokumentet måste alltså behandlas som del av ett sammanhang. Förs det inte en diskussion om val av undervisningsmaterial i lärarutbildningen, torde det nämligen vara en säker väg mot en blind förmedling av vissa åsikter och värderingar. Det torde även leda till att viktiga texter och texttyper aldrig kommer att behandlas i undervisningen, vilket sammanfattningsvis innebär ett okritiskt anammande av en mediekulturell kanon. Det är därför dessutom viktigt att i mediekunskapsinriktningen på lärarutbildningen föra samtal kring olika ingångar kring ett och samma material.

Till den som vill ha uppslag till nya studier

Det här avsnittet är i första hand avsett att läsas av den som antingen anser att denna studie måste utvecklas ytterligare, eller av den som vill ha tips på områden att undersöka som tangerar det som du nu har läst om. Här presenterar jag därför kortfattat fem tips.

- Är du intresserad av förhållandet mellan den gymnasiala utbildningen och den akademiska? I så fall torde det var möjligt att göra en jämförande analys av medieämnet och medie- och kommunikationsvetenskapen.
- Tycker du att denna studie saknar en tydlig ideologisk bas? Då kan det möjligen vara av intresse att göra en diskursanalys av medieämnets sätt att se på media och mediepåverkan.
- Det kan då även vara av vikt att analysera uppdelningen av gymnasieskolan utifrån ett Media Literacy-perspektiv. Frågorna du bör ställa är vilka kunskaper om media eleven kan utveckla på högskoleförberedande program och vilka kunskaper denne kan utveckla på yrkesförberedande program.
- Tycker du också att avsaknaden av pekpinna gällande val av material är viktigt att uppmärksamma? Det finns många bra uppsatssämnen som kan behandla detta. Ett förslag handlar om att analysera valet av material som sker ute på skolorna. Ett annat är att analysera aktuella läromedel.
- Om du är kritisk till denna studies grad av omfattning är det kanske mer relevant att göra en djupdykning i en eller ett par mediekompetenser i den svenska gymnasieskolan. Du kan exempelvis studera medieämnet som ett demokratiämne och därefter besvara frågor vilken demokratisyn som kommer till uttryck. Du kan även studera enskilda begrepp, så som kommunikation. Slutligen kan det vara intressant att med blicken riktad mot skolverksamheter och läromedel undersöka om det där finns spår av försök att knyta an till elevens affektiva sida.

Referenslistan

- Altheide, David L. *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks: Sage, 1996.
- Alvarado, Manuel. A Media Education for the 21st century. I *Global trends in Media Education: policies and practices*, Lavender, Tony; Tufte, Birgitte och Lemish, Dafna (red.), 119-39. Cresskill: Hampton Press, 2003.
- Arnolds-Granlund, Sol-Britt. Conceptual considerations in Media Education. I *Media Literacy education: Nordic perspectives*, Kotilainen, Sirkku och Arnolds-Granlund, Sol-Britt (red.), 41-56. Göteborg : International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, 2010.
- Bucht, Catharina och von Feilitzen, Cecilia. *Children and media violence: yearbook. 2001, Outlooks on children and media: child rights, media trends, media research, Media Literacy, child participation, declarations*. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, 2001.
- Buckingham, David. *Media Education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.
- Carlsson, Ulla. What is media and information literacy?. I *In the service of young people?: studies and reflections on media in the digital age*, Carlsson, Ulla och von Feilitzen, Cecilia (red.), 307-12. Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, 2006.
- Center for Media Literacy. *CML MediaLit Kit*. <http://www.medialit.org/cml-medialit-kit/> (Hämtad 2010-04-08)
- Cherryholmes, Cleo H. *Power and criticism: poststructural investigations in education*. New York: Teachers College P., 1988.
- Cherryholmes, Cleo H. Curriculum dynamics and history: Citizenship education in Sweden. I *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 21, No. 2, 191-195, 1989.
- Christensen, Ole och Tufte, Birgitte. Media Education – Between theory and practice. I *Media Literacy education: Nordic perspectives*, Kotilainen, Sirkku och Arnolds-Granlund, Sol-Britt (red.), 109-120. Göteborg : International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, 2010.
- Englund, Tomas. Tre olika undervisningskonceptioner och förespråkandet av undervisning som kommunikativ argumentation. *Utbildning och demokrati*. Vol. 2, No. 1, 23-40, 1993.
- Englund, Tomas. *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos, 2005.

- Erstad, Ola. *Mediebruk og medieundervisning*. Oslo: Institutt for medier og kommunikasjon, 1997.
- Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik och Wängnerud, Lena. *Metodpraktikan: konsten att studera sambälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik, 2007.
- Europakommissionen, *Study on assessment criteria for Media Literacy levels*.
http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf (Hämtat 2011-05-22)
- Förenta nationerna FN, *barnkonventionen*.
<http://www.unicef.se/assets/barnkonventionen.pdf> (Hämtat 2011-05-22)
- Fogelberg, Karin. *Media Literacy: en diskussion om medieundervisning*. Göteborg: Institutionen för journalistik och masskommunikation, 2005.
- Kellner, Douglas och Share, Jeff. Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations and polity. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 26, No. 3, 369-86, 2005.
- Livingstone, Sonia; Couvering, Elizabeth och Thumin, Nancy. Converging traditions of research on media and information literacies: disciplinary, critical, and methodological issues. I *Handbook of research on new literacies*, Coiro, Julie; Knobel, Michele; Lankshear, Colin och J. Leu, Donald (red.), 103-132, New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- Masterman, Len. *Teaching the media*. London: Comedia, 1985.
- Ofcom. *What is Media Literacy?* <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/media-literacy/about/whatis/> (Hämtad 2010-04-08)
- Oxstrand, Barbro. Nordmedia09. *Media Literacy: A discussion about Media Education in the Western countries, Europe and Sweden, 2009*.
- Pérez Tornero, José Manuel. Media Literacy: New conceptualisation, new approach. I *Empowerment through Media Education: an intercultural dialogue*, Carlsson, Ulla; Tayie, Samy; Jacquinet-Delaunay, Geneviève och Pérez Tornero, José Manuel (red.), 103-16. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, 2008.
- Potter, W. James. *Media Literacy*. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- Sholle, David och Denski, Stan. Critical Media Literacy: Reading, remapping, rewriting. I *Rethinking Media Literacy: a critical pedagogy of representation*, McLaren, Peter; Hammer, Rhonda; Sholle, David och Reilly, Susan (red.), 7-31. New York: P. Lang, 1995.

Skolverket, *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071> (Hämtat 2011-05-22)

Skolverket. *Ämnesplaner*. <http://www.skolverket.se/sb/d/4168/> (Hämtat 2011-04-15)

Skolverket. *Översyn av läroplanen*. <http://www.skolverket.se/sb/d/4294/> (Hämtat 2011-04-08)

Tufte, Birgitte. Media Education in europe: With special focus on the nordic countries. I *Children and media violence: yearbook. 1999, Children and media: image, education, participation*, Carlsson, Ulla och von Feilitzen, Cecilia (red.), 205-217. Göteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, 1999.

UNESCO, *Grunnvald declaration on Media Education*.

http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF (Hämtat 2011-05-22)

von Feilitzen, Cecilia. Promote or protect?: perspectives on Media Literacy and media regulations. I *Promote or protect?: perspectives on Media Literacy and media regulations*, Carlsson, Ulla och von Feilitzen, Cecilia (red.), 9-21. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, 2004.

Zacchetti, Matteo. Media Literacy and image education: a european approach. I *Promote or protect?: perspectives on Media Literacy and media regulations*, Carlsson, Ulla och von Feilitzen, Cecilia (red.), 63-8. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, 2004.

Östman, Leif. *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Uppsala: Univ, 1995.