

Arbetsrapport nr. 25

Media Literacy

En diskussion om medieundervisning

Karin Fogelberg

Arbetsrapport nr. 25

Media Literacy

En diskussion om medieundervisning

Karin Fogelberg

ISSN 1101-4679



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för Journalistik och Masskommunikation
Box 710, 405 30 GÖTEBORG
Telefon: 031-773 49 76 • Fax: 031-773 45 54
E-post: majken.johansson@jmg.gu.se
2005

Innehåll

1. Inledning	3
2. Begreppen	5
3. Olika slag av medieundervisning	7
4. Den goda medieundervisningen?	9
5. Medieundervisning under olika perioder	11
6. Medieundervisning idag	12
7. Medieundervisning i den svenska skolan	16
8. Mediepedagogiska resurser	22
9. Slutdiskussion	26
Källor	28

1. Inledning

Syftet med denna rapport är att föra en övergripande diskussion kring området medieundervisning i skolan. Diskussionen förs utifrån tidigare forskning på området, den svenska skolans styrdokument samt en presentation av olika slag av material som kan ligga till grund för mediepedagogiskt arbete.

Bakgrunden till mitt intresse för medieundervisning ligger i min starka övertygelse att alla medborgare i ett modernt mediepräglat samhälle av demokratiskäl behöver kunskaper om medierna. Under min forskarutbildning har fokus i forskarutbildningskurser och i avhandlingsarbetet legat på att på olika sätt förstå och förklara mediernas villkor, innehåll och olika funktioner och betydelse i samhället. Jag har arbetat med utgångspunkten att forskningen är viktig och att de kunskaper om medier som forskningen genererar är av stor samhällsrelig betydelse på flera olika sätt. *Vilken* betydelse kunskaperna har för samhället kan man inte på förhand ta för givet, eller ha en generell uppfattning om, det beror förstås på hur forskningen integreras och hur forskningsinstitutionerna interagerar med olika institutioner och aktörer i samhället.

Ett sätt att ge forskningsperspektiv samhällsrelig spridning är genom grundutbildningen i medie- och kommunikationsvetenskap. Studenter som genomgår grundutbildningen ges möjlighet att utveckla analytiska och nyanserade kunskaper om medier, kunskaper som dessa studenter har med sig både som privatpersoner och i de olika yrkesroller de hamnar i efter avslutade studier.

Andra sätt att ge forskning spridning är mer riktade samarbeten som till exempel vidareutbildningar av yrkesverksamma personer, så som görs bland annat i Tidningsledarutbildningen där chefer inom tidningsbranschen utbildas av medieforskare. Eller den integrering av forskning som görs i journalistutbildningen där blivande journalister både utbildas i yrkets hantverksmässiga grunder, men också bibringas analytiska och forskningsbaserade perspektiv som förmedlas i utbildningen av journalister.

Ett tredje sätt att sprida analytiska och nyanserade kunskaper om medier till betydligt bredare grupper utgörs av den kunskapsrelig spridning som skolan har möjlighet att stå för. Skolan har som uppdrag att förbereda människor för att kunna vara delaktiga i samhällslivet. Skolan ska förmedla samhällets grundläggande värderingar där frågor om demokrati är definierade att vara helt grundläggande för hela skolväsendet.¹ Skolans uppgift verka för demokrati kan bland annat relateras till mediefrågor. I dagens samhälle har medierna en central roll i samhällslivet. Kunskaper om medier är en förutsättning för att kunna förstå sådant som sker i samhället, men också för att kunna vara delaktig i samhällslivet. I Svenska filminstitutets diskussionsunderlag om mediepedagogik beskrivs demokratiperspektivet enligt följande:

”Att medborgarna kan använda olika medier och har kunskap om mediernas roll i samhället är en fråga om yttrandefrihet och demokrati.”²

En förutsättning för att skolan ska kunna bedriva kompetent undervisning om medier är att lärare har goda kunskaper både om medier och kunskaper om hur relevant medieundervisning kan bedrivas. Sedan den nya lärarutbildningen startade 2001 inrättades mediekunskap som en

¹ Lpo, 94, 5

² Viklund, 2003.

valbar inriktning inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. I och med denna inriktning får blivande lärare kunskaper i medieämnet som inte funnits tidigare, och det är denna tredje väg för kunskapsspridning som denna rapport behandlar.

Skolundervisning om medier är inte något nytt fenomen, medieperspektiv har funnits finns inskrivna i läroplanerna sedan lång tid tillbaka. Många olika mediepedagogiska projekt har genomförts. Så har till exempel stora satsningar från statsmakterna gjorts med anknytning till nya medieteknologier och därmed satsningar på skolundervisning om IT-baserad kunskap. Andra exempel på utarbetad mediepedagogik står Utbildningsradion och Tidningsutgivarna för, de har båda lång tradition att aktivt arbeta för att främja medierelaterad undervisning i skolan.

Men, som verksam lärare i lärarutbildningen har jag saknat samlade diskussioner om området: svensk skolundervisning om medier.³ Mina försök att skaffa mig en bild av området har resulterat i en samling exempel på hur olika aktörer, ofta i projektform, arbetat med undervisning om medier.⁴ Dessa projekt har ofta visat sig vara orienterade gentemot enskilda, specifika medier.⁵ Många är de mediepedagogiska projekt som har film som fokus, och många andra projekt arbetar uteslutande med IT.⁶ Däremot så tycks det på nationell nivå saknas samlade grepp och synsätt på medieundervisning.

Eftersom den svenska diskussionen till stor del är konkret knuten till olika projekt och till stor del saknar övergripande diskussioner så tar jag min utgångspunkt i det arbete som görs vid NORDICOM, där det UNICEF-initierade internationella clearinghuset för barn, ungdomar och medier är stationerat. Där sammanställs och publiceras forskning från hela världen om barn, unga och medier. En stor del av clearinghusets publicerade texter har just området medieutbildning i fokus. Genom att vända mig till de samlade kunskaper som finns där kan olika begrepp kring medieundervisning redas ut. Från clearinghuset kan också slutsatser och erfarenheter om medieundervisning som lärare och forskare från olika håll i världen lyftas fram och detta ligger till grund för den följande diskussionen om förutsättningarna för medieundervisning i den svenska skolan. Jag bygger mina normativa utgångspunkter för diskussionen om medieundervisning i skolan på slutsatser som presenterats i clearinghusets texter. Rapporten är också baserad på annan litteratur (svensk och engelsk) som på olika sätt behandlar frågor om 'media literacy' och medieundervisning.

I olika texter om barn, unga och medier utgivna av NORDICOMs ges ofta referenser till FNs barndeklaration. Genom att ha deklARATIONEN som grund så ges en normativ ram för att diskutera frågor om barn och medier. Artikel 17 säger bland annat att barn ska ha:

”access to information and material from a diversity of national and international sources, especially those aimed at the promotion of /their/, spiritual and moral well-being and physical and mental health”

³Agenda M utgör en för området ovanlig text då den är ett diskussionsunderlag som söker ge en samlad och vid grund för diskussioner om mediepedagogik (Viklund, 2003).

⁴ se t ex Våldsskildringsrådet, 1997.

⁵ se t ex Lundberg, Råihä, 2003.

⁶ Den enskilda, största satsningen på IT i skolan var en satsning 1999 och några år framåt, då närmare 1,5 miljarder kronor satsades på framförallt kompetensutveckling av lärare i att använda IT som pedagogiskt verktyg (Viklund, 2003, 9).

samt att de nationer som undertecknat konventionen⁷ ska:

”encourage the development of appropriate guidelines for the protection of the child from information and material injurious to his or her well-being”⁸

Dessa rader handlar inte i första hand om medieundervisning utan implicerar ett betydligt bredare perspektiv på frågan om unga och medier. Det handlar bland annat om att det behövs ett medieutbud som svarar mot barn och ungdomars behov. Frågor om detta leder till diskussioner om var ansvaret för detta ska ligga, är det en fråga för lagstiftarna, medierna, skolan eller föräldrarna? Poängen att nämna den här är att påpeka att frågor om unga och medier kan diskuteras på många olika nivåer. Talar man om medieutbudet och hur det kan/bör regleras, utformas etc så handlar det om frågor gällande mediernas villkor. Talar man om hur barn och ungdomar tar del av medier och hur de kan/bör skyddas mot medieinnehåll som kan betraktas vara skadligt för dem, så är det en annan diskussion. Jag ska inte gå in och närmare diskutera dessa frågor, de är synnerligen omfattande i sig. Men, citatet från FNs barndeclaration handlar inte enbart om reglering av utbud och skydd mot skadligt medieinnehåll. Frågor om barn och medier, hur medier ska kunna gynna barn och hur barn och ungdomar ska kunna skyddas från medieutbud som inte är gynnsamt för dem leder till frågor om den roll som medieundervisning kan spela.

Carlsson beskriver att det internationellt sett finns en samstämmighet i hur man diskuterat och agerat kring frågor om barn, unga och medier. Historiskt sett är det två huvudsakliga perspektiv som förekommit, titeln på en bok från Nordicom sammanfattar de två perspektiven ”Promote or protect?”.⁹ Tidigare låg tyngdpunkten på ett ”skyddande” (protect) perspektiv. Det har då mest handlat om hur vuxenvärlden bör agera för att skydda barnen från medieinnehåll som anses skadligt för dem. Carlsson hävdar att senare tids diskussioner alltmer handlar om hur man bör arbeta proaktivt (promote) för att stödja barn och ungdomar så att de blir rustade att hantera medierna och dess innehåll. Detta bygger på tanken att människor som har kunskaper om medier har bättre förutsättningar att hantera den medievärld de lever i än människor som saknar kunskaper. Det är i det senare, proaktiva perspektivet, som begreppet ’media literacy’ kommer i fokus.¹⁰

Även artikel 13 i FNs barndeclaration har relevans för medieområdet.

”The child shall have the right to freedom of expression; this right shall include freedom to seek, receive and impart information and ideas of all kinds, regardless of frontiers, either orally, in writing or in print, in the form of art, or through any other media of the child’s choice.”¹¹

FN-deklarationens artikel om barns rättighet att få uttrycka sig och fritt få ta del av all slags information via olika slag av medier har implikationer på många olika nivåer i samhället. Men i denna rapport är det dess relevans för skolan som är i fokus. Om barn ska ha rätt till information och rätt att uttrycka sig så handlar skolans uppgift bland annat om att ge barn kunskaper och redskap för att kunna ta del av information och att kunna uttrycka sig. Dvs

⁷ Somalia och USA har inte undertecknat FNs barnkonvention (von Feilitzen, Bucht, 2001(a), 7).

⁸ Carlsson, 2004, 7.

⁹ Carlsson, Feilitzen, 2004.

¹⁰ Carlsson, 2004, 8.

¹¹ von Feilitzen, Bucht, 2001(a), 7.

skolan ska utbilda elever till att både vara kompetenta sändare och mottagare av medierade uttrycksformer.

2. Begreppen

'Media literacy', 'media education', 'education for communication', medieundervisning, mediepedagogik är alla närbesläktade begrepp som används gällande utbildning om medier. Det är inte självklart hur detta ämnesområde ska definieras, i litteraturen förekommer en rad begrepp som delvis är överlappande, delvis har olika fokus. För att reda ut begreppen ska de olika begreppens innebörder diskuteras.

'*Media literacy*' används som ett samlande begrepp för kunskaper om medier som alla i ett samhälle, barn som vuxna anses behöva. Media-literacybegreppet handlar om det som på svenska kan kallas mediekunnighet eller kritisk mediekompetens, det handlar alltså inte om funktionell eller instrumentell "läskunnighet", utan en kompetens av ett vidare slag som anses av vikt i moderna samhällen som är genomsyrade av olika slag av medieformer och uttryck.¹² Vi behöver alla vara "läskunniga", ha en kritisk mediekompetens som omfattar olika slag av kunskaper. Den kritiska mediekompetensen innefattar kunskaper om hur man använder medierna för att förstå hur medierna fungerar och hur medierna skapar bilder av världen. Dessa kunskaper är av vikt för att vi ska kunna vara delaktiga i samhällsliga processer som kan ligga till grund för ökad demokrati.¹³ 'Media literacy' handlar om förmågan att på kompetent sätt kunna använda och kommunicera både med gamla och nya medieteknologier¹⁴ såväl som förmågan att kunna analysera och utvärdera makten och den samhällsliga betydelse som medierna har.¹⁵

'*Digital literacy*' och '*computer literacy*', är mer avgränsade begrepp som handlar om förmågan att kunna hantera den nya IT-baserade medieteknologin, där teknologierna ses som instrument för att ha tillgång till, använda, processa och distribuera information.¹⁶

'*Education for communication*' är ett vidsträckt begrepp, närbesläktat med 'media literacy', men inte lika frekvent använt i litteraturen. 'Education for communication' används gällande undervisning för de slag av kunskaper som människor anses behöva för att kunna använda medier för att vara delaktiga i samhällsliga processer och därmed utgör en förutsättning för ökat demokratiskt inflytande.¹⁷

'*Media education*', är ett begrepp som används när det gäller skolans uppgift att utbilda barn och ungdomar om medier. Medieundervisning, eller 'media education', är ett snävare begrepp än literacybegreppet, då det tämligen konkret handlar om hur undervisning om medier går till.

Mediepedagogik som begrepp ligger mycket nära medieundervisningsbegreppet. Mediepedagogik som begrepp kan definieras till att ha samma, vida innebörd: "...när eleverna i skolan ges möjlighet att ta del av ett brett spektrum av medietexter, möjlighet att reflektera

¹² Buckingham, Domaille, 2004, 45.

¹³ Feilitzen, 2004, 12.

¹⁴ Till literacybegreppet kan man som Kress (2003) koppla genrebegreppet. Kunskaper om genrekonventioner är en viktig del av läskunnighet

¹⁵ Zaccetti, 2004, 65.

¹⁶ Zaccetti, 2004, 65.

¹⁷ von Feilitzen, Bucht 2001, 69.

kring och erövra kunskaper om medier och deras roll samt möjlighet att skapa och gestalta samt kommunicera med medier.”¹⁸

I den följande framställningen kommer jag att använda mig av de olika begreppen beroende på vilka aspekter på området som diskuteras. Det är de svenska termerna: (1) kritisk mediekompetens och (2) mediepedagogik som jag huvudsakligen kommer att använda mig av. De olika begreppen gällande hela ämnesområdet ger dock ringa vägledning om vad för slag av undervisning och kunskaper som åsyftas. För att kunna ha en sammanhållen diskussion om skolundervisning om medier så behöver ytterligare en diskussion föras, vad är det för innehåll, vad för slag av medieperspektiv som åsyftas?

3. Olika slag av medieundervisning

I de olika källor jag tagit del av gällande medieundervisning så är det inte alltid explicitgjort vad det är för perspektiv på medier man i själva verket har. För att bringa en klarhet i vad det är för medieperspektiv som är aktuellt i olika texter kan man göra distinktioner så som Viklund gör i diskussionsunderlaget Agenda M. Han beskriver där det mediepedagogiska fältet utifrån tre klagörande termer. Området medieundervisning/-pedagogik kan då beskrivas med uppdelningen undervisning *med*, *om* respektive *för* medierna. Undervisning *med medier* handlar då om att använda medier som pedagogiska verktyg, dvs att använda olika slag av medier som läromedel i undervisningen. Undervisning *om medier* handlar om att betrakta medierna i sig som kunskapsområde, där frågor om mediernas historia, villkor, innehåll och roll sätts i fokus för undervisning i mediekunskap. Undervisning *för medier* handlar om att utbilda elever som ska bli yrkesverksamma i mediebranschen (så som görs t ex inom gymnasieskolans medieprogram), men det handlar även om att ge elever i alla åldrar möjligheter att själva kunna uttrycka sig med hjälp av olika medieformer.¹⁹

Genom att ta fasta på dessa tre olika aspekter på medieundervisning blir det alltså tydligt att medieundervisning kan handla om tre helt skilda aspekter:

- 1) *Kritisk mediekompetens*, undervisning om medier med avsikt att bibringa eleverna en kritisk, analytisk mediekompetens genom att undervisa om mediernas historia, dess villkor, dess innehåll och dess roll i samhället. Innehåll som ibland samlas i under beteckningen mediekunskap.
- 2) *Medier som gestaltungsform*, undervisning där eleverna ska lära sig att gestalta och uttrycka sig i olika slag av medier.
- 3) *Medier som läromedel*, undervisning där olika medier används som läromedel för annat undervisningsinnehåll.

Dessa tre olika inriktningar kan vara integrerade, men de kan också vara helt åtskilda. Genom att göra uppdelningen mellan de tre olika slagen av medieundervisning kan man tydliggöra vad för slag av undervisning det handlar om i olika sammanhang.

Så kan till exempel Danielssons analyser av mediepedagogik hänföras till läromedelsperspektivet. Det är utifrån ett pedagogiskt forskningsperspektiv som hon analyserar användning av medier och IT som lärande verktyg. Det handlar alltså om ett synsätt som

¹⁸ Viklund, 2003, 7.

¹⁹ Viklund, 2003, 13f.

bygger på medier som läromedel snarare än att betrakta medier som studieobjekt och i sig självt fokus för medieundervisning.²⁰ På liknande sätt kan det av IBMs initierade projektet ses, där införandet av datorer handlade om att använda dessa som pedagogiska hjälpmedel och att ge barn som inte har tillgång till datorer i hemmet möjlighet att få datorvana IBMs projekt och andra liknade projekt handlar både om att använda modern medieteknologi som pedagogiska hjälpmedel och om 'digital literacy', men tycks inte alls vara orienterade gentemot någon kritisk mediekompetens. Oxstrands analyser i samband med IBMs projekt fokuserar lärandeperspektivet. I analyserna visas bland annat hur det sociala samspelet fungerar vid datoranvändandet, hur olika kognitiva färdigheter utvecklas men också en avsaknad av kreativt arbete datoranvändandet.²¹ När KK-stiftelsen gjorde en studie av lärarstudenters kunskaper och åsikter om de IT-kunskaper de får i sina lärarutbildningar så var det även där fokus på IT som lärande verktyg, det handlade om kunskaper i att kunna använda datorer vad gäller att kunna söka information på nätet, skicka e-post, och att kunna göra hemsidor. Det vill säga även här var fokus på sådant som kan sammanfattas under begreppet 'digital literacy'.²²

För att förtydliga skillnaden mellan olika slag av inriktningar ges några exempel: En språklärare som använder sig av en dagstidning i sin franskundervisning kan göra det med franska språket i tidningstexterna som fokus, eller så kan läraren använda dagstidningen för att även arbeta med kritisk mediekompetens och gestaltning inom ramen för undervisningen i franska. Dagstidningen ses i ett det senare fallet som ett objekt i sig för undervisningen, genom att ses i relation till det franska medieutbudet, fransk samhällskontext etc. Ytterligare ett exempel: En lärare i samhällskunskap kan låta eleverna använda datorer för att redovisa sina temaarbeten i datorfabricerade dokument, utan att låta momentet ligga till grund för utvecklande av kritisk mediekompetens. Ett helt annat sätt att använda den datorbaserade gestaltningen är att låta temaarbetet i sin helhet täcka in alla tre delarna, kritisk mediekompetens, gestaltning och läromedel. I så fall skulle det kunna handla om att man i temaarbetet problematiserar frågor om olika mediers funktioner och vilken betydelse detta har för informationssökning, gestaltning och presentation av kunskap. Elevernas egna presentationer skulle också kunna användas för att synliggöra olika genrens gestaltungs-konventioner. Jag vill med dessa exempel visa att det inte på något sätt är självklart vad det innebär "att integrera" medier i skolundervisning.

Kategoriseringen av de tre olika slagen av medieundervisning i kritisk mediekompetens, medierad gestaltning och medier som läromedel kommer att användas i den följande framställningen. Jag ska nu gå vidare till att diskutera normativa frågor om medieundervisning. Vad ska medieundervisningen syfta till? Hur bör medieundervisning utformas?

²⁰ Danielsson, 2002, 187ff.

²¹ Oxstrand, 2004.

²² KK-stiftelsen, 2004.

4. Den goda medieundervisningen?

Von Feilitzen sätter frågan om 'media literacy' i en vid kontext och sammanfattar de slutsatser som kan dras från forskning om medieundervisning i många olika delar av världen:

"There is a need both for media education in school, different kinds of media literacy initiatives outside formal education systems, and life-long media literacy for all citizens, not least in the form of awareness-raising among parents and other adults."²³

Detta påstående gör alltså frågan om 'media literacy' till en fråga för hela samhället. Vi kan inte enbart slå oss till ro och lägga hela ansvaret på skolan eftersom även vuxenvärlden behöver ha en kritisk mediekompetens, inte mist behöver vuxenvärlden kunskaper om medierna för att kunna möta och utbilda barn och ungdomar i frågor om medier. Detta gäller framförallt vuxna i rollerna som föräldrar och lärare. Men man kan naturligtvis argumentera att 'media literacy' är en kompetens som vi alla behöver i ett demokratiskt samhälle. Implikationerna av ett påstående som detta kan vara långtgående och till exempel användas för att argumentera för behovet av olika slag av utbildningssatsningar av en rad olika grupper i samhället.²⁴ Jag utvecklar dock inte denna diskussion här eftersom det är skolundervisning som ska vara fokus för denna text.

Von Feilitzen och Bucht ger en sammanfattning av de slutsatser man kan dra utifrån erfarenheter av medieundervisning i många olika länder. De argumenterar för att medieutbildning måste vara förankrad i de behov som finns både hos barnen och i de behov som finns i det lokala samhället. Samtidigt argumenterar de för att medieutbildning också måste vara understödd och integrerad i en nationell "policy". Von Feilitzen och Bucht gör en sammanfattning av det som i ett internationellt perspektiv förenar de synsätt som finns gällande 'media education', 'media literacy', 'education for communication'. De sammanfattar kraven på detta i sju punkter som återges nedan. Jag väljer här att använda mig av medieutbildning som samlande begrepp.

- 1) Medieutbildning bör gälla alla slag av medier. Det får inte vara så som ofta i realiteten blivit fallet i medieundervisning att fokus enbart ligger på något enskilt slag av medium eller medieinnehåll, såsom informationsteknologi och datorer, press eller reklam.
- 2) Medieutbildning bör syfta till att bidra till människors förståelse för hur medierna agerar och fungerar i samhället. Vi måste förstå hur medierna fungerar och vi måste kunna tolka mediernas budskap och värderingar i sina kontexter. Viktiga frågor för detta är bland annat: Vilka äger medierna? Vilka är konsekvenserna av mediernas globalisering? Vilka är de implicita syften som ligger bakom olika mediebudskap? Vilka är källorna och vilka är de politiska, samhälleliga, kommersiella och kulturella intressen som ligger bakom medierna och dess budskap?
- 3) Medieutbildning ska syfta till att människor får kunskaper för att analysera och kritiskt reflektera över mediebudskap.

²³ Feilitzen, 2004, 21.

²⁴ Här kan man till exempel argumentera för behovet av vidareutbildningar av yrkesverksamma lärare, eller olika slag av utbildningssatsningar riktade till föräldrar, eller att integrera medieperspektiv i lärarutbildningens allmänna utbildningsområde så att alla blivande lärare ges kunskaper om medier, inte bara de som läser medieinriktning.

- 4) Den kritiska reflektionen behöver bland annat bygga på människors egna erfarenheter av egen medieproduktion. Individer och grupper måste få tillgång till medier, inte enbart som mottagare utan genom att också ha kunskaper för att kunna producera medietexter och ges möjligheter att kommunicera sina egna budskap till publik.
- 5) Människor har inte bara rätt till information, även människors yttrandefrihet och delaktighet i samhället är centralt för att bygga och upprätthålla ett demokratiskt samhälle.
- 6) Medieutbildning bör finnas med på en mängd olika nivåer och sammanhang i samhället för att medieutbildning ska kunna utgöra en del av det livslånga lärandet.
- 7) Medieutbildning bör syfta till att gälla alla i ett samhälle, så att även människor med speciella behov och människor som är socialt och ekonomiskt missgynnade ges tillgång till medieutbildning.

Den goda medieutbildningen beskriven i ovanstående 7 punkter ringar in kunskapsområdet och dess innehåll (punkterna 1-4). Denna beskrivning säger dock mindre om hur undervisningen bör bedrivas. För att utveckla frågan om *hur* medieutbildningen bör bedrivas så är Tufte's beskrivningar av grundläggande perspektiv i medieundervisning klargörande.

Tufte skiljer ut två huvudsakliga perspektiv som har funnits och som fortfarande finns i medieundervisning. Det ena perspektivet är aristokratiskt det andra är demokratiskt. Det aristokratiska perspektivet är den undervisning som syftar till moralisk fostran, med syfte att vaccinera barnen mot dåligt medieinnehåll. Tufte beskriver det som ett uppifrån-och-nerperspektiv. Vuxenvärlden och skolan definierar "den goda smaken" och de moraliska positionerna som skall överföras till eleverna, för att dessa ska bli motståndskraftiga mot mediernas skadliga verkningar. Det demokratiska perspektivet tar istället sin utgångspunkt i barnens preferenser och medieanvändning. Tufte kallar detta för ett underifrån-och-upperspektiv. Hon hävdar att det finns en risk att den senare varianten blir populistisk och argumenterar för ett mellanting mellan de två perspektiven. Den goda medieundervisningen är enligt Tufte den undervisning som lyckas förena dessa båda perspektiv, som tar sin utgångspunkt i barns och ungdomars egna medieerfarenheter och deras kulturella kompetens, men som också för en dialog mellan barnens preferenser och skolans och vuxenvärldens normsystem.²⁵

Relateras det aristokratiska perspektivet till punkterna ovan, så är det en medieundervisning som framförallt betonar den kritiska analysen och reflektionen (punkt 3). Det är en kritisk analys som bygger på vuxenvärldens normsystem. Det demokratiska perspektivet är det som framförallt förekommer i medieundervisning där elevernas egen medieproduktion (punkt 4) är i fokus och där elevernas egna mediepreferenser och normsystem utgör basen. Sammanför man normerna för den goda undervisningen från von Feilitzen och Bucht med Tufte's normer så kan den goda medieundervisningens innehåll och perspektiv beskrivas enligt följande:

²⁵ Tufte, 1999, 214.

Den goda medieundervisningen är en undervisning som:

- omfattar alla slag av medier
- ger kunskaper om mediernas historia, villkor, innehåll och betydelser
- utvecklar förmågan att kritiskt analysera mediebudskap i dialog mellan elevernas egna mediepreferenser och normer OCH samhällets och skolans normsystem
- utvecklar förmågan att producera medieinnehåll och kommunicera via medier

5. Medieundervisning under olika perioder

Många olika författare ger en tämligen samstämmig bild av hur medieundervisning har sett ut och förändrats över tid. Medieundervisningen har haft något olika syften under olika perioder. Nedan ges exempel på hur ett urval av författare beskriver medieundervisningens utveckling..

Tufte beskriver hur synsätt i medieundervisning har paralleller med medieforskningens synsätt på medier under olika perioder. Den tidiga forskningen var fokuserad på mediernas eventuella skadliga effekter, medieundervisningen likaså. Eleverna skulle vaccineras så att de skulle kunna motstå mediernas skadliga effekter. Under 1960- och 1970-talen handlade undervisningen om att utbilda eleverna i god smak, att lära dem att välja att titta på bra filmer och bra medieinnehåll istället för ”dålig” dito. Förskjutningen inom forskningen gentemot semiotik och ideologi följde med in i klassrummen, varpå mediernas ideologiska makt betonades. Under 1980- och 1990-talen blev det mer vanligt att populärkulturella medietexter och medieinnehåll som låg nära elevernas egna medieerfarenheter togs in i undervisningen.²⁶

Volden beskriver utvecklingen av medieundervisningen i den norska skolan och påpekar att denna har likheter med hur medieundervisning utvecklats i andra länder.²⁷ Motiven bakom medieundervisning har även i Norge handlat om rädsla för mediernas skadliga verkningar. Eleverna skulle under 1970-talet undervisas i kritiskt tänkande för att bli immuniserade att stå emot medierade lögnar och propaganda. Under 1980-talet kom den statliga regleringen av medieutbudet att försvagas och skolans roll som rådgivare och uppfostrare skulle därför stärkas för att eleverna inte skulle drabbas av mediernas skadliga verkningar (gällande framförallt våld och pornografi). I styrdokument för undervisning i norska språket, samhällskunskap och i skapande ämnen finns krav på medieundervisning. Volden lyfter fram att det hela tiden handlar om att utbilda eleverna att stå emot mediernas skadliga verkningar.²⁸

Frau-Meigs beskriver medieundervisningens inriktning i de västerländska staterna under olika perioder enligt följande: 1960-talet bedrevs medieundervisning ur protektionistiska perspektiv. Antingen handlar det då om riskerna för manipulation, där reklam sätts i fokus, eller också handlar det om att använda medieinnehåll för att illustrera klassikerna inom olika ämnesområden såsom litteratur, konst och historia. Under 1980-talet dominerades medieundervisning av kulturperspektiv. Det handlar i detta perspektiv om att skapa ett kritiskt medborgarskap genom att analysera medieinnehåll. Under 1990-talet var

²⁶ Tufte, 1999, 206.

²⁷ Volden, 2003, 262.

²⁸ Volden, 2003, summary.

medieundervisningen präglad av deltagande perspektiv, där tanken var att kunskaper om hur man producerar medieinnehåll via hanterandet av verktyg för audiovisuell kommunikation, ger underlag för förmågan till kritisk granskning av medierna.²⁹

Även pedagogen Vettenranta beskriver medieundervisningens utveckling på liknande sätt, den tidiga medieundervisningen var protektionistisk medan senare tids satsningar på modern informationsteknologi har präglats av en överdriven teknikoptimism. Vettenranta diskuterar en framväxande inriktning i medieundervisning som betonar ett kritiskt medborgarskap som är sprunget ur behovet av mediekompetens för delaktighet i demokratiska processer.³⁰

Den tidiga medieundervisningen kan alltså beskrivas som att den hade som främsta syfte att ”vaccinera” barn och ungdomar mot mediepåverkan. Genom att uppfostra barn och ungdomar i god smak och kritiskt tänkande antogs undervisningen skulle kunna motstå denna mediepåverkan. Idag handlar medieundervisning i högre grad om att skapa en kritisk medvetenhet och demokratiskt deltagande, men också att finna nöje i medierna.³¹

6. Medieundervisning idag

Hur ser då medieundervisningen ut i skolan idag? Det är förstås svårt att ge en dagsaktuell och heltäckande bild, men både internationella och svenska studier från 1990-och början av 2000-talet ger sammantaget en övergripande karakteristik över medieundervisning idag, under det tidiga 2000-talet.

I UNESCO Youth Media Education Survey från 2001 gjordes en undersökning av medieundervisning i sammanlagt 52 nationer. Buckingham och Domaille beskriver att resultaten från studien delvis är nedslående. Det tycks på många håll i världen saknas samlade grepp för att driva frågor om medieundervisning. När medieundervisning existerar som eget ämne så är det sällan på skolornas tidiga nivåer, utan förekommer först som eget och valbart ämne i kursplaner för skolans senare delar. Generellt sett så saknas det obligatorisk medieundervisning för yngre barn (under 11 år). Detta är olyckligt av många skäl. Buckingham och Domaille hävdar att effekten av undervisning om ’media literacy’ har visats sig vara störst på barn i åldrarna 9-12 år, dvs de åldrar då de fortfarande litat till vuxenvärlden och har acceptans för rationell kunskap.³²

I den internationella översikten visas också att det råder en oklarhet huruvida medieundervisning ska vara definierat som eget ämne eller om det ska vara integrerat i övriga skolämnen. I de fall det är integrerat så är det vanligtvis i modersmålsundervisningen samt i samhällskunskap, men det är i dessa fall så pass vagt definierat att det råder oklarheter om vad medieundervisning egentligen innehåller. Dessutom så råder det oklarheter om skillnaden mellan medieundervisning och undervisning där medieteknologi används i undervisningssyfte (dvs om medierna är det man undervisar om, eller om medier används som läromedel för undervisning av annat innehåll). Författarna konstaterar att den medieundervisning som faktiskt bedrivs på olika håll genomfördes av entusiaster, dessa arbetar ofta isolerat och utan

²⁹ Frau- Meigs, 2004, 29f.

³⁰ Vettenranta, 2004,

³¹ Buckingham, Domaille, 2004, 45.

³² Frau- Meigs, 2004, 31.

överordnat stöd. De hävdar att det generellt råder en stor brist på utbildning av lärare gällande medieundervisning.³³

I den internationella översikten presenteras fyra olika områden till vilka den mesta medieundervisningen kan klassificeras:

- Språk, mediernas estetik, medierna som konstruktioner med sina konventioner och gestaltungsformer. Ofta bygger undervisning om detta på att eleverna själva producerar medieinnehåll.
- Representation, mediernas budskap och värderingar, medierna och samhället, stereotyper, urval och perspektiviseringar
- Produktion, medieindustrier/organisationer/institutioner, dess ekonomi och professionella praktik
- Publik, personlig respons och personligt engagemang i medier, medvetenhet om den egna mediekonsumtionen och mediernas roll för identiteten.³⁴

Språktemat förekommer främst i modersmålsundervisning medan produktionstemat vanligtvis är integrerat i samhällskunskapsämnet.

I den internationella översikten konstateras att det generellt sett finns stora brister i medieundervisningen, samtidigt som det påpekas att det också finns goda exempel på väl fungerande medieundervisning på många håll.

Ett vanligt förekommande problem är att det saknas formulerade kriterier för vad eleverna ska kunna på olika nivåer. Det saknas dessutom kriterier för hur progressionen i ämnet ska vara samtidigt som det råder en brist på riktlinjer för hur mediekunskaper ska uppnås. Författarna menar att medieundervisning ofta betraktas som ett medel för att nå andra mål (som till exempel förmågan att uttrycka sig) snarare än ett mål i sig. Samtidigt beskriver författarna att bristen på riktlinjer på vissa håll uppfattas som en fördel då det finns stort utrymme för olika slag av kreativa sätt att bedriva undervisningen på. Men sammantaget så hävdar författarna dock att bristen på strukturerade utvärderingskriterier innebär att medieundervisning saknar status, och det faktum att medieundervisning ofta är integrerat i andra ämnen bidrar också till att medieundervisning saknar status.³⁵ Jag kommer att återkomma till detta i avsnittet om den svenska skolans styrdokument.

Buckingham och Domaille slår fast att medieundervisning i realiteten ofta kännetecknas av aktivt, elevcentrerat och deltagande pedagogiska former och att det ofta handlar om ”learning by doing”³⁶ Kombinationen av teori och praktik är alltså något som i många fall av medieundervisning har saknats, och detta har varit speciellt tydligt i och med införandet av IT som fokus i medieundervisning. Författarna påpekar att det finns en risk att medieundervisning handlar om medieproduktion för sin egen skull, tekniska kunskaper och eventuellt också yrkesförberedande kunskaper snarare än kritisk analys. I undersökningen framkom att införandet av modern informationsteknologi i skolans värld har kringgårdats av naiv optimism, men att det finns förhoppningar om att det så småningom ska vara möjligt att

³³ Buckingham, Domaille, 2004, 43ff.

³⁴ Buckingham, Domaille, 2004, 47.

³⁵ Buckingham, Domaille, 2004, 48.

³⁶ Buckingham, Domaille, 2004, 46.

väcka en kritisk och ifrågasättande hållning gentemot de nya medierna. I det sammanhanget bör medieundervisning kunna tillföra en hel del.³⁷

Även andra studier av medieundervisning visar på problem och svagheter i den medieundervisning som bedrivs. Frau-Miegs hävdar att effektiviteten i olika mediepedagogiska grepp inte är systematiskt utvärderade utöver avläsningen av de direkta reaktionerna från elevernas entusiasm. Det innebär att man till stor del faktiskt saknar valida utvärderingar av olika pedagogiska grepp.

Volden fann i sin studie av norsk medieundervisning att det fanns skillnader i den medieundervisning som bedrevs beroende på om lärarna hade utbildning i ämnet eller ej. Lärare med utbildning bedrev mer undervisning om medier än lärare utan utbildning i ämnet. Lärare som saknade ämnesutbildning ägnade mest tid i sin medieundervisning till värderingsfrågor om medier, medan lärare med medieutbildning istället prioriterade kunskaper om medier i undervisningen.³⁸

Stigbrands avhandling från 1989 säger förstås inte något konkret om hur medieundervisningen ser ut i den svenska skolan i början av 2000-talet, men det kan finnas skäl att misstänka att den bild hon gav 1989 har en fortsatt aktualitet. De slutsatser som Stigbrand drog har likheter med Buckingham och Domailles studie från 2001. Ytterligare ett argument för att beskrivningen från 1989 kan ha fortsatt relevans är att lärare generellt sett fortfarande saknar mediepedagogisk utbildning. Stigbrand visar att innehållet gällande medieundervisning i skolans styrdokument har en betydligt större omfattning än vad som i praktiken genomförs i undervisningen. Lärarna anser att de saknar pedagogiska metoder och undervisningsmaterial för att bedriva sådan undervisning. Däremot ansåg de inte att teknisk utrustning var någon bristvara. Generellt sett så saknade lärarna adekvat medieutbildning och gav uttryck för behovet att bättre känna till aktuell medieforskning, till exempel om mediernas effekter. De teman som lärarna i störst utsträckning behandlade i sin medieundervisning var: spontana diskussioner om TV-program och tidningsartiklar, diskussioner om våld och andra moraliska frågor samt diskussioner om barnens favoritprogram. Både praktiskt och teoretiskt orienterad medieundervisning saknades alltså. Lärarna uttryckte också i stor utsträckning missnöje med hur de uppnådde kursplanernas mål.³⁹

Gravitz har utifrån pedagogiken som forskningsperspektiv studerat införande av mediekunskap i Uruguay. Studien handlar om faktorer som är verksamma vid införandet av medieundervisning i skolan.⁴⁰ Trots de stora skillnader som finns mellan Uruguay och Sverige så hävdar Gravitz att det ändå finns likheter gällande medieundervisning mellan de båda länderna. Införandet av medieundervisning drivs av eldsjälar, detta innebär problem eftersom det inte räcker för att göra mediekunskap till en integrerad del i skolundervisningen. För Sveriges del menar Gravitz att läroplanerna enbart ger uttryck för symbolisk politik och inte ger närmare riktlinjer för hur målen skall uppnås, detta i kombination med bristande lärarkompetens innebär att införandet av medieundervisning försvåras.⁴¹ En faktor av betydelse är generationsklyftor. Hon påpekar att generationsklyftor innebär att vuxna och barn har olika grundläggande förhållningssätt gällande medier och att de använder olika slag av medier på olika sätt. För att medieundervisning ska kunna vara framgångsrik så måste

³⁷ Buckingham, Domaille, 2004, 44.

³⁸ Volden, 2003, 270.

³⁹ Stigbrand, 1989, 204ff.

⁴⁰ Gravitz, 1996, 158ff

⁴¹ Gravitz, 1996, 179

”...vuxna först lösa sina ”generationsuppgifter” för att senare kunna bidra till att barnen löser sina.”⁴² Det innebär att det är olika frågor som aktualiseras av olika slag av medieanvändning. De frågor som är relevanta gällande barn och ungdomars medieanvändning kan vara av helt annat slag än de frågor som väcks i den medieanvändning som vuxna har.

Frau-Miegs hävdar i sin beskrivning av västerländsk medieundervisning att de slag av medier och medieinnehåll som utgör engagerande och centrala delar i barns och ungdomars medievardag tenderar att uteslutas från medieundervisningen. Detta betraktar hon som ett problem genom att ungdomar därigenom saknar möjligheter att kommunicera med vuxenvärlden om sina mediepreferenser och därigenom blir alltmer beroende av medierna själva. Det medieinnehåll som ungdomar tar del av tenderar dessutom att ha budskap som står i direkt opposition till de värderingar som skolsystemet står för. Skolan uppmanar disciplin, arbete, långsiktig planering, kritisk distans och utvärdering, medan medierna uppmanar framgång utan ansträngning, omedelbar belöning, exponering av det privata och glamourisering av perverst och våldsamt beteende.⁴³ Detta är ett faktum som flera av författarna tar upp som ett problem. Om inte skolan i sin undervisning utgår ifrån medier och medieinnehåll som utgör viktiga delar av elevernas vardagliga medieanvändning så resulterar det i en undervisning som har svårt att utveckla elevernas kritiska mediekompetens för de medier de omges av. Frau-Miegs och många med henne argumenterar därför att medieundervisning måste utgå ifrån barns och ungdomars mediepreferenser. Men det innebär inte att medieundervisning för den sakens skull ska hemfalla åt populism. Frau-Meigs argumenterar för att lärare som arbetar med barnens egna mediereferenser och preferenser inte för den sakens skull ska lägga åt sidan sin vuxenroll. Skolan och lärare har ett vuxenansvar att överföra värderingar genom att öppet ge uttryck för tolkningar och klagörande förklaringar gällande det medieinnehåll som riktas gentemot barn och ungdomar.⁴⁴

Sundins studie av om och hur dagstidningar används av lärare i skolundervisningen ger inte en heltäckande bild av medieundervisning, men det ger ändå en fingervisning. Hennes studie av lärares användning av dagstidningar i skolundervisningen visade att cirka 40 procent av de tillfrågade lärarna på grundskolenivå använde dagstidningar i undervisningen. Det var framförallt i samhällsorienterade ämnen samt svenska som dagstidningar användes. När dagstidningar används så var det framförallt som underlag för nutidsorientering och som läromedel. Undervisning i tidningskunskap utgjorde endast en liten del av vad tidningar användes till i undervisningen. Det är alltså i ett läromedelsperspektiv som dagstidningar huvudsakligen används, när de överhuvudtaget används i skolundervisning.⁴⁵ Hennes resultat kan alltså tolkas som mycket nedslående ur det normativa medieundervisningsperspektiv som jag förespråkar. Användning av medier som enbart som läromedel ligger långt ifrån vad som kan krävas av en genomarbetad medieundervisning.

En sammanfattande, övergripande beskrivning av medieundervisning i det tidiga 2000-talet ger en bild av ett undervisningsområde som har problem. Många av dessa problem hänförs av de olika författarna till bristen på nationell policy, dvs det saknas välutvecklade riktlinjer för medieundervisningen. Det saknas tydliga mål för medieundervisningen i sin helhet, det saknas också kriterier för vad som skall uppnås på olika nivåer, dessutom saknas riktlinjer för

⁴² Graviz, 1997, 16.

⁴³ Frau- Meigs, 2004, 30f.

⁴⁴ Frau- Meigs, 2004, 30.

⁴⁵ Sundin, 2004, kap 6

hur målen skall uppnås. Medieundervisning finns sällan som eget ämne i skolans tidigare åldrar, mediefrågor finns inskrivna framförallt i modersmål och samhällskunskap, men de otydliga riktlinjerna innebär att medieundervisningen är otydlig och sällan är konsekvent genomarbetad i skolundervisningen.

Ytterligare ett problem som flera författare hänvisar till är bristen på ämneskompetens hos lärarna. Med vaga riktlinjer och avsaknad av ämneskunskaper är det inte svårt att förstå att undervisningen blir lågt prioriterad. Många författare visar också att den undervisning som genomförs ofta utförs av eldsjälarna. Dessa eldsjälars arbete räcker dock inte för att medieundervisning ska få en generell implementering.

Skolundervisning tenderar att utesluta medier och medieinnehåll som hör till barns och ungas medievardag. I medieundervisningen tycks lärarna sakna redskap för att med vuxenvärldens normer hantera mediefrågor som knyter an till elevernas medievardag. Medieundervisning tenderar också att fokusera elevernas egen medieproduktion och gestaltning. Kunskaper om mediernas historia, villkor, innehåll och betydelser är den del som ges litet utrymme i undervisningen.

7. Medieundervisning i den svenska skolan

I detta avsnitt presenteras skrivningar i den svenska skolans styrdokument som kan tolkas ha relevans för medieundervisning. Inledningsvis diskuteras skolans värdegrund, sedan presenteras läroplaner och kursplaner.

För den svenska skolan utgör skolans värdegrund en självklar, normativ utgångspunkt i det pedagogiska arbetet i sin helhet. När det gäller det specifika området medieundervisning är skolans värdegrund en utgångspunkt som kan ha relevans för många av de frågor som bör ingå i medieundervisningen.

”...grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö.

...förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

...höga krav på människors förmåga att leva med och att inse de värden som ligger i en kulturell mångfald...”⁴⁶

För att diskutera hur värdegrunden kan ha betydelse i medieundervisning behövs en repetition av tidigare kapitelns formulerade normer för den goda medieundervisningen: *omfattar alla slag av medier, ger kunskaper om mediernas historia, villkor, innehåll och betydelser, utvecklar förmågan att kritiskt analysera mediebudskap i dialog mellan elevernas egna*

⁴⁶ Lpo, 94, 3f.

mediepreferenser och normer OCH samhällets och skolans normsystem samt utvecklar förmågan att producera medieinnehåll och kommunicera via medier.

Värdegrundens normer kan vara högst relevanta för alla de olika aspekter som medieundervisning bör innehålla. Ett exempel: att i undervisning om t ex dokusåpor eller dataspel ge kunskaper om de kommersiella och legala villkoren för dessa medieformer, erbjuda eleverna analytiska redskap för analys av dess innehåll och kunskaper om dessa medieformers roll i vårt samhälle och att reflektera över detta i relation till skolans värdegrund. Hur förhåller sig dokusåpor och dataspelen till exempel till värdegrundens skrivningar om rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Ett annat exempel: om man i medieundervisningen behandlar nyhetsmediernas bevakning av någon stor, aktuell händelse. Man skulle till exempel kunna ta fasta på värdegrundens skrivning om alla människors lika värde och ha detta som utgångspunkt för undervisning om nyhetsmedernas villkor, funktioner, konventioner. Detta skulle både kunna ge eleverna gedigna kunskaper om nyhetssystemet och grund för reflektioner om medier och alla människors lika värde.

Värdegrundens formuleringar och många andra formuleringar i skolans läroplan kan betraktas som både entydiga och mångtydiga. Den entydighet som kan utläsas gäller till exempel det faktum att skolan har ett ansvar för elevernas värderingsmässiga fostran. Formuleringar om demokrati, människors lika värde etc, kan ses som tämligen entydiga. Det finns också en mångtydighet i skrivningarna. Så kan till exempel frågor om den kristna traditionens etik och den västerländska humanismen knappast ses som entydigt formulerade eller okomplicerade att tolka. Jag går inte närmare in på tolkningsfrågor kring skrivningarna, men min ståndpunkt är ändå att det är i skolans värdegrund som lärare har en bas för de värderingsmässiga dimensionerna i alla olika slag av medieundervisning.

Nedan presenteras hur läroplanerna för den svenska skolan formulerar skolans uppdrag och mål när det gäller frågor som kan kopplas till medialiteracybegreppet. Eftersom mediekunskap inte finns definierat som eget skolämne på grundskolenivå så bygger referaten nedan på sådant som med medievetenskapliga glasögon kan betraktas som argument för medieundervisning.

Förskolan

Redan i läroplanen för förskolan finns i formuleringarna av förskolans uppdrag sådant som kan relateras till kunskaper och förståelse om medier.

”Förmågan att kunna kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta är nödvändig i ett samhälle präglad av stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Förskolan skall lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. Barnen skall få möjligheter att utveckla sin förmåga att iaktta och reflektera. Förskolan skall vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens.”⁴⁷

Denna skrivning handlar om att kunna orientera sig i samhället. Det handlar om att kunna ta del av information som utgör en grund för delaktighet. Men skrivningen säger inte bara att det handlar om informationsinhämtning, i strikt instrumentell betydelse, även att förmågan att reflektera skall utvecklas.

⁴⁷ Lpfö 98, 9.

”Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper.”⁴⁸

Vi vet att barn dagligen använder olika slags medier och att medieutbudet därmed utgör en del av barns erfarenhetsvärldar. Att förskoleverksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärldar och intressen innebär att även medieerfarenheterna bör tas tillvara i förskoleverksamheten.

”Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk, utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. Detta inbegriper också att forma, konstruera och nyttja material och teknik. Multimedia och informationsteknik kan i förskolan användas såväl i skapande processer som tillämpning.”⁴⁹

Barns kommunikativa förmågor skall utvecklas i många olika uttrycksformer, läroplanen tillskriver multimedia och informationsteknik en speciell betydelse. För digital kommunikationsteknik formuleras behovet av förmågan att kunna använda tekniken, dvs ’digital literacy’.

I målformuleringarna kring barns utveckling och lärande står bland annat:

”Verksamheten skall bidra till att barnen utvecklar en förståelse för sig själva och sin omvärld. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra grunden för den pedagogiska verksamheten. Den skall utgå ifrån barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Flöde av barnens tankar och ideer skall tas tillvara för att skapa mångfald i lärandet.”⁵⁰

Förståelse av omvärlden, erfarenheter, intressen, flöden av tankar och ideer kan handla om en mängd olika saker. Som medievetare vill jag i denna skrivning tolka in att medierna utgör viktiga kanaler för hur barn förstår omvärlden och att medierna tillsammans med andra kanaler är av betydelse för barns erfarenhetsvärldar.

Grundskolan

Medieundervisning ska finnas med i skolans undervisning på grundskolenivå. Den mest allmänna och grundläggande beskrivningen som kan relateras till medieundervisning i grundskolan finns i läroplanen (Lpo 94), som utan att gå in på enskilda ämnen och dess innehåll beskriver skolans uppdrag och mål:

”Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få

⁴⁸ Lpfö 98, 10.

⁴⁹ Lpfö 98, 10.

⁵⁰ Lpfö 98, 12.

utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. En viktig uppgift är att ge överblick och sammanhang”⁵¹

Här beskrivs alltså skolans uppgift att lära eleverna att kunna orientera sig, hantera information, och utveckla förmågan att kommunicera, men också betydelsen av att utveckla sin kritiskt granskande förmåga.

Även något mer precisa formuleringar som direkt gäller mediekunskap finns:

Bland de mål för grundskolan att uppnå definierar läroplanen: ”ha kunskaper om medier och deras roll” samt ”kan använda informationsteknik som ett verktyg för kunskapsökande och lärande”⁵²

Målet om att elever ska ha kunskaper om medierna och deras roll är en kort formulering, men om man skall ta den på allvar utifrån ett medievetenskapligt perspektiv så kan detta mål betraktas som synnerligen omfattande.

”Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.”⁵³
/.../”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund och erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.”⁵⁴

Beskrivningen av olika kunskapsformer skall förstås knytas till skolundervisning i olika ämnen, och har relevans även för undervisning om medier. Begreppen fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet ger en grund för att föra vidare diskussioner om vad för slag av kunskaper som skall uppnås i olika ämnen. Skrivningen om att undervisningen även på grundskolenivå ska ta sin utgångspunkt i elevernas bakgrund och erfarenheter innebär här, likväl som i förskolan, att medieerfarenheter utgör viktiga erfarenheter att bygga undervisning på.

Mer specifika riktlinjer gällande medieundervisning på grundskolenivå återfinns i de centralt upprättade kursplaner som finns för olika skolämnen. För medierelaterad undervisning är det framförallt i kursplanerna för samhällskunskap, svenska, hem- och konsumentkunskap samt i estetiska ämnen; bild och musik som medieperspektiv finns inskrivna. Nedan ges exempel på hur medierelaterade frågor finns definierade i kursplanerna för grundskolan.

Bild: När elever går ur grundskolan skall de bland annat :”...kunna analysera och kritiskt granska konstbilder, bilder för reklam och propaganda, nyheter och information i form av tredimensionell gestaltning, stillbilder och rörliga bilder...”⁵⁵

Musik: ”...ha kunskaper om musikens uttrycksformer, funktioner och traditioner i olika kulturer samt kunna reflektera kring dessa utifrån musiken i dagens svenska samhälle...”⁵⁶

⁵¹ Lpo 94, 7.

⁵² Lpo 94, 12.

⁵³ Lpo 94, 8.

⁵⁴ Lpo 94, 6.

⁵⁵ Skolverket, 2000, 11.

⁵⁶ Skolverket, 2000, 44.

Hem – och konsumentkunskap: ”Ämnet utvecklar förmågan att ur ett hushållsperspektiv värdera och hantera det ökade flödet av information och reklam.”⁵⁷ Eleven skall ”...utveckla(r) kunskaper om olika sätt att leva tillsammans och historiska och kulturella traditioners inverkan på verksamheten i hushållet...”⁵⁸

Samhällskunskap: ”...att utveckla förmågan att söka, granska, strukturera och värdera fakta samt att integrera, redovisa och gestalta den nya kunskapen. Att analysera, dra slutsatser och att göra egna ställningstaganden av information utgör en grund för att kritiskt granska samhället./.../...förstår hur olika intressen, ideologier och traditioner påverkar sättet att se på individ och samhälle samt hur samhällets normer och värderingar påverkar och påverkas av individen.”⁵⁹

Svenska: Skolan skall sträva mot att eleven:

”Utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär /.../ utvecklar förmågan att utnyttja olika möjligheter för att hämta information, tillägnar sig kunskap om mediernas språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap..”⁶⁰

En sammanfattande kommentar är att det i många olika ämnen finns aspekter som definitivt kan knytas till området ’media literacy’.

Gymnasieskolan

I den läroplan som är gemensam för de frivilliga läroformerna (där gymnasieskolan ingår) finns skrivningar om skolans huvuduppgifter, vilka kan relateras till medieperspektiv, som har i stort sett identiskt innehåll med grundskolans läroplan.

”Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan ska förmedla sådana beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. Eleverna ska också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finnas, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta. Inom gymnasieskolan och särvtill skall eleverna tillägna sig ett alltmer undersökande sätt att tänka och arbeta.”⁶¹

Bland de mål gällande vad elever som lämnar gymnasieskolan skall uppnå finns bland andra:

”...förmågan att kritiskt granska och bedöma det eleven ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor...”⁶²

⁵⁷ Skolverket, 2000, 18.

⁵⁸ Skolverket, 2000, 19.

⁵⁹ Skolverket, 2000, 86.

⁶⁰ Skolverket, 2000, 97.

⁶¹ Lpf 94, 5.

⁶² Lpf 94, 11.

På gymnasienivå finns medieämnet förstås representerat inom det som kallas för medieprogrammet.⁶³ Att medieundervisning av olika slag sker inom detta program är en självklarhet, men jag går inte närmare in på en beskrivning av detta. Av större relevans i det breda media literacyperspektiv (som denna rapport har) är hur mediefrågor integreras i de breda ämnen som når en stor andel av gymnasieeleverna. Även på gymnasienivå är medieperspektiv integrerade delar som beskrivs i kursplanerna för samhällskunskap, svenska samt estetiska ämnen.

Samhällskunskap:

”I det moderna samhället kommer information från skilda källor och genom flera olika medier. Att sovra och värdera budskap utifrån kunskap om källornas art och olika mediers begränsningar är en viktig del i analysen. Att använda informationstekniken som ett pedagogiskt hjälpmedel vid studiet av olika samhällsfrågor men också att kunna lägga ett samhällsvetenskapligt och kritiskt perspektiv på utvecklingen inom detta område är centralt för ämnet. Vid bearbetning och analys av samhällsfrågor framhävs att olika utgångspunkter, perspektiv och ideologier ger skilda sätt att se på samhället och samhällsutvecklingen.”⁶⁴

Denna skrivning sätter knappast medier som ett väldefinierat, eget kunskapsområde, men säger ändå att medier är av vikt att uppmärksamma.

*Svenska:*⁶⁵

”att utveckla den egna läskunnigheten, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle, ”⁶⁶

”...litterära och andra texter fokuseras tydligare som kunskapskällor. Perspektivet vidgas ytterligare mot historien, samhället och framtiden. I kursen accentueras hur språket och de texter som läses speglar sin tid och rådande samhällförhållanden. /.../att utveckla en förståelse av både skrift- och bildbaserade texters djupare innebörd.”⁶⁷

Inte heller här görs kunskaper om medierna i vidare mening till ett eget kunskapsområde, däremot så är textanalys ett mål i sig.

Sammanfattande kommentarer till skolans styrdokument

Läsning av den svenska skolans läroplaner och kursplaner med fokus på medieundervisning är både glädjande och deprimerande. Det som ur ett medieliteracyperspektiv är glädjande är att det finns en hel del skrivningar som definitivt kan knytas till medieperspektiv. Det är precis som Sundin konstaterar i sin avhandling att det skolans styrdokument finns stort stöd för att bedriva medieundervisning.⁶⁸

⁶³ Skolverket, 2000.

⁶⁴ Samhällsvetenskapsprogrammet. Programsmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer, Skolverket, Stockholm, 166.

⁶⁵ Med det vidgade textbegrepp som refereras till i ämnesbeskrivningen så kan det ur ett medievetenskapligt perspektiv tyckas en smula underligt att litteraturen trots det vidgade textbegreppet ges en så central plats i ämnet, medan andra slag av texter inte på något sätt beskrivs som centrala för ämnet. Så beskrivs till exempel ”Journalistiska, populärvetenskapliga och vetenskapliga texter...” att dessa ska studeras som mönstertexter, men sägs inte på något sätt utgöra centrala objekt för svenskämnet.

⁶⁶ a a, 172.

⁶⁷ a a, 174.

⁶⁸ Sundin, 2004, 147

Det som dock är deprimerande är att dessa skrivningar är så vagt och allmänt hållna så att de i realiteten inte kan fungera som tydliga riktlinjer för medieundervisning. De svenska läroplanerna och kursplanerna ligger i det avseendet i linje med hur kursplaner är skrivna på många andra håll i världen.⁶⁹ I de internationella studierna har detta påpekats utgöra problem eftersom det saknas tydliga mål för medieundervisningens innehåll och progression. Denna vaghet i formuleringar i kombination med att mediefrågorna inte heller är definierat som ett eget ämne gör att det finns en risk att ämnet i realiteten riskerar att försvinna i skolundervisningen. Eftersom mediefrågor ingår i många ämnen så är det som Viklund argumenterar. Han menar att mediepedagogik ska utgöra ett integrerat förhållningssätt i skolans hela verksamhet genom att lärare och elever inom varje arbetsområde och tema bör reflektera över mediernas roll för att skildra olika företeelser, samt att olika medieformer bör finnas som alternativ för redovisningar och framställningar. Han argumenterar alltså för att mediefrågor utgör ett ansvar för alla lärare och inte kan delegeras till någon enskild lärare.⁷⁰

En sammanfattande kommentar är att genomarbetade riktlinjer i skolans styrdokument gällande undervisning om medier i det breda perspektivet, där mediernas historiska framväxt, dess villkor, innehåll och samhällsliga betydelser och funktioner ingår, inte förekommer varken i gymnasieskolans samhällskunskap eller svenskundervisning.

8. Mediepedagogiska resurser

Frågor om barn, unga, medier och medieundervisning är ett område där många olika samhällsliga aktörer är engagerade. Inom det mediepedagogiska fältet finns det ett stort antal aktörer som tillhandahåller olika slag av information som kan vara av relevans för det mediepedagogiska området. Det finns sammanställningar av forskning och litteratur som kan ligga till grund för medieundervisning. Det finns både traditionella bokbaserade läromedel men också en hel del nätbaserat undervisningsmaterial. Nedan presenteras en sammanställning av olika slag av aktörer och resurser på det mediepedagogiska området. Förteckningen gör inte anspråk på att vara heltäckande.⁷¹ Jag har valt att presentera ett urval av svenska aktörer som är knutna till universitet, myndigheter och mediebranscher. Det är tydligt att aktörer arbetar på olika sätt, har olika fokus, och erbjuder olika slag av kunskaper på det mediepedagogiska området.

Läromedel och lärarhandledningar i bokform:

Medieresor - om medier för pedagoger⁷² Bok om hur man kan använda medier i skolan som är riktad till lärare. Syftar till att kunna ligga till grund för diskussioner om mediernas påverkan, kritiskt tänkande om medier och praktiskt och kreativt arbete med gestaltning. Det finns TV-program som knyter an till bokens innehåll. Utgiven av Utbildningsradion i samarbete med Myndigheten för skolutveckling och Filminstitutet.

⁶⁹ Buckingham, Domaille, 2004

⁷⁰ Viklund, 2003, 8f.

⁷¹ I sammanställningen har jag t ex inte tagit med läromedel producerat av de kommersiella läromedelsföretagen.

⁷² Olson, Boresson, 2003 .

Magasinet medier⁷³ Läromedel producerad att användas i svenskundervisning för grundskolans senare del. Boken behandlar reklam, internet, nyheter och nöjesmedier. Olika genrer med dess karaktärsdrag och dess funktioner beskrivs. En mängd övningar för att arbeta med både praktisk och analytiska kunskaper om olika genrer presenteras.

Mediekunskap och mediekommunikation⁷⁴ Läromedel producerad för att passa gymnasieskolornas medieprogram och andra kommunikationsinriktade utbildningar. En bok som på olika sätt beskriver hur det är att arbeta inom mediefären. Kort grundläggande kommunikationsteori, kort beskrivning av olika medier och dess villkor. Korta mediehistoriska beskrivningar. Hur det är att arbeta som journalist, hur en TV-regissör arbetar, hur man gör en TV-serie. Marknadskommunikation, reklam, PR, internkommunikation. En bok orienterad åt frågor om hur man gör och hur det går till. Orientering mot medierad kommunikation som yrkesområde.

Persson, Magnus (red) 2000, Populärkulturen och skolan, Studentlitteratur, Lund En bok som handlar om skolans förhållningssätt mot populärkulturen både historiskt och i nutid. Boken ger uppslag till hur man som lärare kan arbeta med populärkulturellt material i skolundervisningen.

Intemediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy⁷⁵ Intermedialitetsbegreppet är centralt i boken som handlar om hur medierade symbolsystem både kan tolkas samt produceras. Bygger på media literacyperspektiv och ger konkreta uppslag på hur man som lärare kan arbeta med medieundervisning i skolan. Bygger på tanken att medieundervisning måste ta sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter av medier för arbetet med kritisk mediekompetens.

Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture⁷⁶ Denna bok ger en god översikt över området 'media education', är både medieteoretisk och väl anknuten till lärarroller och undervisningssituationer, men är inte handboksmissig i frågor om hur man gör medieundervisning. Den definierar kunskapsmål för olika tematiska områden inom medieundervisning. Presenterar till exempel olika frågor av relevans att studera och undervisa om www, men på en analytisk nivå.

Approaches to Media Literacy, a Handbook⁷⁷ En bok som presenterar analytiska begrepp och frågor för olika slag av textanalyser som till exempel ideologisk analys, analys av ickeverbal kommunikation och analyser av produktionselement. Analysmetoder i boken kan tillämpas i olika sammanhang, men boken är inte konkret kopplad till skolundervisning om medier.

Media Literacy⁷⁸ Teoretiskt genomarbetad bok som beskriver mediernas villkor, innehåll och publik samt ger konkreta förslag på hur man som lärare kan arbeta med undervisning om medier. Potter bygger på tanken att 'media literacy' ska ge oss ökad kontroll över tolkningar av medierade budskap, men att dessa tolkningar måste vara grundade i gedigna kunskaper om olika mediers villkor och genrekonventioner.

⁷³ Boglind, Boglind, 1997.

⁷⁴ Hallin, Hallström 1997.

⁷⁵ Ladislaus, Pailliotet, 1999.

⁷⁶ Buckingham, 2003.

⁷⁷ Silverblatt et al, 1999.

⁷⁸ Potter, 1998.

Internationella resurscentrum inom området barn, unga och medier:

The international Clearinghouse on Children, Youth and Media Organiserat av NORDICOM. Utgångspunkt i FNs barnkonvention. Sammanställer forskning från hela världen om barn, ungdomar och medier. Är ett nätverk för forskare, organisationer, och andra slag av grupperingar som på olika sätt arbetar med frågor om barn och medier. 'Media literacy', medieundervisning är väl belyst i clearinghusets utgivna texter, och erfarenheter från hela världen finns presenterade. www.nordicom.gu.se/unesco/

ALLMEDIA, EU-finansierat europeiskt projekt för media literacy. www.allmediaeurope.org

Mediepedagogiska resurser inom ramen för olika medieaktörer

Tidningen i skolan Tidningsbranschens organisation för hur tidningen kan användas i skolundervisning. Har en mängd olika arbetsmaterial för hur tidningar på olika sätt kan användas i skolundervisning. Tidningen i skolan har material för hur tidningar kan användas i skolundervisning i många olika ämnen. Omfattande material gällande mediekunskap och mediegestaltning. www.tidningeniskolan.com

Utbildningsradion, UR Producerar utbildningsprogram i många olika ämnen. För medieområdet finns det TV-program som på olika sätt handlar om mediekunskap med avsikt att ge underlag för kritiskt och analytiskt tänkande. Material finns för olika åldersgrupper, alltifrån grundskolans tidigare åldrar upp till högskolenivå. www.ur.se

Svenska filminstitutet Arbetar bland annat med filmpedagogik där filmvisningar för barn och ungdomar är en central del i verksamheten. Filminstitutet presenterar rapporter från olika filmpedagogiska projekt och presenterar bl a diskussionsunderlaget Agenda M. www.sfi.se.

Myndigheter som på olika sätt arbetar med mediepedagogiska frågor

Medierådet Medierådet kallades Våldsskildringsrådet fram till hösten 2004 och sorterar under kulturdepartementet. Sammanställer och publicerar lättlästa rapporter på temat barn, ungdomar, medier och våld. Några exempel: "Mer tecknat", vilket är en rapport som beskriver marknad, utbud och barns och föräldrars åsikter om animerade TV-program⁷⁹ "Tittarögon", vilket är en en rapport som beskriver villkor som styr TV-utbudet.⁸⁰ www.medieradet.se

Multimediabyrån Organiserad av myndigheten för skolutveckling. Är ett resurscentrum för att utveckla medieundervisning i skolan. Har utbildningspaket och mycket konkreta underlag för undervisning om och med medier. www.multimedia.skolutveckling.se

Kolla källan! Om informationssökning och källkritik på nätet. Mycket konkret och användbart. www.skolutveckling.se/skolnet/kolla/

SAFT Säker på nätet, EU-finansierad informationssatsning för säkerhet på nätet. Information och tips till barn och föräldrar om hur man hanterar nätet på ett klokt och säkert sätt. www.saftonline.org/sverige/

⁷⁹ Von Feilitzen, 2004.

⁸⁰ Grip, Lars, 2003.

Konsumentverket Har underlag för skolarbete med konsumentrelaterade frågor ur många olika perspektiv, ämnat för skolundervisning i många olika ämnen. Bland annat ett webbaserat undervisningsmaterial: Reklamfabriken. www.skolaungdom.konsumentverket.se

Flicka Är ett informations- och upplysningsprojekt initierat av regeringen. Projektet handlar om mediernas stereotypa könsroller. Informationsmaterialet från projektet är rubricerat: "Guide till att bli mediekritisk" det handlar om värderingar och hur man kan agera och reagera på könsstereotypt medieinnehåll. www.flicka.gov.se

Sammanfattande kommentarer

De exempel på mediepedagogiska resurser som presenterats visar att det finns ett utbud på flera olika nivåer, alltifrån akademisk litteratur inom ämnesområdet medieundervisning till synnerligen konkreta sajter som kan användas direkt i skolundervisning.

Den akademiska och teoretiskt genomarbetade litteraturen och Clearinghusets olika publikationer om media literacy utgör sådant som lämpar sig att utgöra kunskapsmässig grund för lärare som ska arbeta med medieundervisning. Men för lärare som ska arbeta med medieundervisning är även traditionella ämneskunskaper, så som de presenteras i traditionell kurslitteratur (ej inriktad mot mediepedagogik) inom medie- och kommunikationsvetenskap (t ex Hadenius och Weibulls Massmedier) också av stor relevans. Ska man undervisa om mediernas historia, villkor, innehåll och betydelser måste man naturligtvis ha ämneskunskaper om detta. Litteratur som Potters "Media Literacy" och Buckingham's "Media Education" är böcker som väl kan fungera som ämnesdidaktiskt orienterad litteratur där kopplingen mellan ämnesteorin och ämnesdidaktik synliggörs.

De exempel på läromedel som presenterats är av olika slag, den bok som är skriven för grundskolan (Magasinet medier) handlar framförallt om hur olika mediegenrer kan analyseras, dvs det handlar om genrekunskaper, men inte om dessa genrers villkor och samhällseliga betydelser. Boken skriven för gymnasieskolans medieprogram är mer inriktad gentemot medier som yrkesområde än mediekunskap i vidare mening. Dessa läromedel kan säkerligen vara utmärkta för just dessa slag av kunskaper, men ingen av böckerna skulle kunna fungera som läromedel för en medieundervisning i det breda perspektiv som argumenteras för i denna rapport.

De olika medieaktörernas mediepedagogiska resurser som presenterats har naturligt nog betoning på det egna mediet; Tidningen i skolan: dagspress, Utbildningsradion: produktion av TV-program som läromedel för mediekunskaper (framförallt om bildmedier), Filminstitutet: film som fokus för filmpedagogiskt arbete. Dessa tre aktörer har väl utarbetat material som på olika sätt kan utgöra underlag för medieundervisning. Men, genom aktörernas fokus på det egna mediet så innebär det att en enskild aktör inte tillgodoser kravet på att integrera ALLA slag av medier. För enskilda skolor, lärare innebär det alltså att om de arbetar intensivt med någon av dessa aktörers mediepedagogiska utbud, så blir medieundervisningen för snävt inriktad på enskilda medier.

Ser vi till de resurser som olika myndigheter tillhandahåller så är dessa synnerligen konkreta mediepedagogiska redskap för nätbaserad undervisning kring enskilda teman och enskilda medieslag.

Om man i skolan ska arbeta med medieundervisning som lever upp till de normer som formulerats tidigare i denna text så är det tydligt att ingen av de mediepedagogiska resurser kan vara en tillräcklig som grund för en sådan medieundervisning. Det finns material för att i undervisning arbeta med enskilda frågor och enskilda medier. Men inget av de presenterade materialen är i sig tillräckligt som grund/ läromedel för medieundervisning.

En kompetent medieundervisning förutsätter att lärare har grundläggande ämneskompetens, en ämneskompetens som gör att läraren kan bedöma värdet av olika slag av resurser och se vad för slag av mediekunskaper som kan utvecklas med olika slag av mediepedagogik. Min slutsats är helt enkelt att de olika mediepedagogiska resurserna kan vara högst relevanta och användbara i medieundervisning, men om denna bedrivs utan en genomtänkt mediepedagogisk agenda så blir det en medieundervisning som ligger långt ifrån normerna för den goda medieundervisningen.

9. Slutdiskussion

Samtidigt som medierna vuxit fram och utvecklats till en integrerad del av dagens moderna samhälle så ser man från samhällets håll ett behov av att utbilda barn och ungdomar att hantera och bemästra medieutbudet. Medieundervisningen har följt samma utvecklingsmönster som medieforskningen. Från början var intresset framförallt på mediernas skadliga effekter och hur man skulle kunna skydda det uppväxande släktet mot mediernas skadeverkningar. Senare har perspektivet alltmer förskjutits till att fokusera barns och ungdomars egna medieerfarenheter och elevernas egna gestaltande i olika slag av medier. Modern informationsteknologi har kommit att få ett speciellt fokus då det har prioriterats i undervisning med argumentet att det är av mycket stor vikt att alla kan använda sig av och uttrycka sig med hjälp av modern datorteknologi.

Det finns forskningsbaserad litteratur om medieundervisning som ger riktlinjer för hur god medieundervisning bör bedrivas. Den goda medieundervisningen är undervisning som tar in hela spektrat av massmedier som finns i vårt samhälle. Det är en undervisning som förmedlar kunskaper om mediernas historiska framväxt, dess villkor, innehåll och betydelser. Det är alltså en undervisning som ger gedigna ämneskunskaper. Det är också en undervisning som baseras på elevernas egna preferenser och erfarenheter av medier. Den goda medieundervisningen är en undervisning som förmår att kombinera det kunskapsbaserade, kritiskt analytiska perspektivet, med ett praktiskt orienterat gestaltande arbete där eleverna lär sig att själva uttrycka sig genom olika slag av medieformer och genrer.

Det finns gott om erfarenheter av kreativ medieundervisning på många olika håll i världen. Medieundervisning är ofta driven av entusiastiska eldsjälar. Men slutsatser som dragits från utvärderingar av medieundervisningen i olika länder är att det finns generella problem som kringgärdar medieundervisningen. Faktorer som försvårar en kompetent medieundervisning är avsaknad av kursplaner och genomarbetade mål för vad en medieundervisning i skolan bör uppnå, samt en avsaknad av adekvat utbildning av lärare. Ofta är mediefrågor inte specificerade i egna ämnen, utan ska integreras i olika skolämnen. I praktiken tenderar detta att göra att medieundervisningen faller mellan stolarna.

En granskning av hur medieämnet finns beskrivet i den svenska skolans centrala riktlinjer visar att Sverige liksom många andra länder saknar tydliga riktlinjer för en samlad

medieundervisning. I läroplanerna för den svenska förskolan och skolan finns mediefrågor inskrivna som ett av många mål för skolans arbete. Men det finns inget separat medieämne i grundskolan, och på gymnasienivå finns medieämnet enbart som eget ämne inom medieprogrammet. Medieperspektiv ska finnas integrerat enligt kursplanerna för svenskämnet, samhällskunskap, estetiska ämnen samt hem- och konsumentkunskap. Det saknas dock tydliga målformuleringar för medieundervisningen. I den svenska skolans styrdokument är skrivningar relaterade till medieämnet utspritt och det saknas skrivningar som sätter medieundervisning i ett helhetsperspektiv.

Sundin liksom många av de andra forskare som refererats i tidigare avsnitt, påpekar betydelsen av att lärare i sin lärarutbildning ges ämneskunskaper om medier. Detta har generellt sett saknats i den svenska lärarutbildningen och i Sundins studie ansåg 90 procent av de tillfrågade lärarna att massmediekunskap borde vara en viktig del de obligatoriska delarna i lärarutbildningen.⁸¹ Utbildning om medier finns varken i den gamla lärarutbildningen eller i den förnyade lärarutbildningens allmänna utbildningsområde.⁸² I utbildningen av lärare i svenska respektive lärare i samhällskunskap är mediefrågor i fokus i mycket ringa omfattning. Detta innebär att de lärare som idag har det huvudsakliga ansvaret för medieundervisning i realiteten saknar formell ämneskompetens gällande frågor om medier. Det är enbart i den nya lärarutbildningens medieinriktning som blivande lärare ges omfattande medieundervisning. Danielsson och Stigbrand förordar 2004 i ett brev till utbildnings- och kulturminister Pagrotsky att det ska inrättas ett nationellt centrum för IT/mediepedagogiskt utvecklingsarbete för landets lärarutbildningar. Skälet till att de vill att ett centrum ska upprättas är att det idag saknas samordning gällande mediepedagogik vid landets lärarutbildningar.⁸³

Det finns ett utbud av läromedel och olika slag av mediepedagogiska resurser, men frågan är hur lärare utan vare sig nämnvärd utbildning eller kursplan kan integrera undervisning om medier i ämnen där det redan utan medieperspektiv finns mycket annat relevant kursinnehåll som ska hinnas med. Svenska satsningar på medierelaterad undervisning har prioriterat IT och då främst med IT som läromedel (som kanal för informationssökning) och i viss mån även IT för gestaltande syften (att eleverna presenterar arbeten digitalt). Men i de stora IT-satsningarna har kunskaper om den moderna informationsteknologins villkor, innehåll och funktioner lyst med sin frånvaro. Likaså tycks fokus på "IT" ha inneburit att andra medieformer lyst med sin frånvaro i undervisningen.

Min bedömning är att det finns ett stort behov av att arbeta vidare för att utveckla en kompetent medieundervisning som når alla elever i skolans alla nivåer, alltifrån förskolan upp till gymnasiet. För att kunna utveckla medieundervisning krävs arbeta på många olika nivåer. Jag tror att tydligare formuleringar i skolans läroplaner och kursplaner gällande medieundervisning skulle väsentligt öka förutsättningarna för en genomarbetad undervisning. Det finns en risk att mediefrågor inte behandlas i något skolämne. Ett kunskapsområde som ska vara allas ansvar riskerar att inte bli någons ansvar i realiteten. Det vore därför en fördel om medieämnet blev ett eget skolämne, eller åtminstone tydligare definierat i kursplanerna för de ämnen som skall behandla mediefrågor. Men det räcker inte att stärka området enbart via styrdokumentet. En kompetent undervisning förutsätter lärare som har både kunskaper och resurser att arbeta aktivt med undervisning i ämnesområdet. Lärarutbildningens undervisning om medier behöver därför förstärkas inom det allmänna utbildningsområdet för att

⁸¹ Sundin, 2004, kap 6

⁸² Detta gäller lärarutbildningen vid Göteborgs universitet.

⁸³ Danielsson, Stigbrand, 2004

mediefrågor ska kunna behandlas på ett adekvat sätt av alla lärare. Lärarutbildningens medieundervisning behöver förstärkas inom framförallt svenskämnet och samhällskunskap. Men dessa åtgärder löser knappast allt. Yrkesverksamma lärare behöver genomgå skraddarsydda mediepedagogiska vidareutbildningar för att kunna arbeta med medieundervisning i större omfattning än vad som görs idag. Detta låter sig knappast göras om inte skolledare och andra personer med ansvar för resurstilldelning och resursfördelning inom skolan utbildas för att även de görs uppmärksamma på behovet att stärka medieundervisning i den svenska skolan.

Källor

Litteratur

Boglund, Hanna, Boglund, Kajsa, 1997, "Magasinet medier", Glerups Utbildning AB, Malmö

Buckingham, David, 2003, "Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture", Polity press, Cambridge

Buckingham, David, Domaille, Kate, 2004, "Where Are We Going and How Can We Get There? General Findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001", i *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations: Introduction, Yearbook 2003*, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University

Carlsson, Ulla, 2004, "Foreword", i *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations: Introduction, Yearbook 2003*, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University

Danielsson, Helena, 2002, "Att lära med media. Om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video", Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Danielsson, Helena, Stigbrand, Karin, 2004, "IT/Mediepedagogik I lärarutbildningen", brev till Utbildnings- och kulturminister Leif Pagrotsky 2004-12-02, publicerat på: <http://www.filmpedagogik.nu/>

Feilitzen, Cecilia von, Bucht, Catharina, 2001(a), "Outlooks on Children and Media Compiled for the 3rd World Summit on Media for Children", The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, Göteborg

Feilitzen, Cecilia von, Bucht, Catharina, 2001, "Media Education, Literacy, Communication", i *Outlooks on Children and Media, Children and Media Violence, Yearbook 2001*, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, Göteborg

Feilitzen, Cecilia von, 2004 (a), "Mer tecknat? Animerade program – marknad, utbud, barn, föräldrar", Våldsskildringsrådets skriftserie nr 31, Stockholm

Feilitzen, Cecilia von, 2004, "Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations: Introduction", i *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations: Introduction, Yearbook 2003*, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University

Frau- Meigs, Divina, 2004, "Media Regulation, Self-Regulation and Education. Debunking Some Myths and Retooling Some Working Paradigms", i *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations: Introduction, Yearbook 2003*, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University

Gravitz, Ana, 1996, "Införande av mediekunskap i skolan: ett pedagogiskt problem? En fallstudie i Uruguay", Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

- Graviz, Ana, 1997, "Införande av mediekunskap i skolan: ett pedagogiskt problem?", Pedagogik & Media-seminariets skriftserie, nr 4, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Grip, Lars, 2003, "Tittarögon. En rapport om vad som bestämmer TV-utbudet", Vårdsskildringsrådets skriftserie nr 30, Stockholm
- Hallin, Hans Erik, Hallström, Jörgen 1997, "Mediekunskap och mediekommunikation", Bonniers, Stockholm
- KK-stiftelsen, "IT i lärarutbildningen- attityder, användande och kunnande bland lärarutbildare och studenter 2004"
- Kress, Gunther, 2003, "Literacy in the New Media Age", Routledge, London
- Ladislaus, Semali, Pailliotet, Ann Watts (eds), 1999, "Intemediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy", Westview Press, Boulder
- Lundberg, Lotta, Rähä, Pia-Mari, 2003, "Scener från ett mediepedagogiskt utvecklingsarbete – Kungsbacka 2001-2003", Kungsbacka kommun, Kulturförvaltningen Förskole- och grundskoleförvaltningen
- Olson, Kristin, Boreson, Cecilia, 2003, "Medieresor - om medier för pedagoger", Utbildningsradion, Stockholm
- Oxstrand, Barbro, 2004, "IBM:s kidSmart-datorer i förskolan – För vems skull?", uppsats fördjupningskurs i pedagogik, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet
- Potter, James, 1998, "Media Literacy", Sage publications, Thousand Oaks
- Silverblatt, Art, Ferry, Jane, Finan, Barbara, 1999, "Approaches to Media Literacy, a Handbook", M. E. Sharpe, New York
- Sundin, Ebba, 2004, "Seriegubbar och terrorkrig. Barn och dagstidningar i ett förändrat medielandskap", Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
- Stigbrand, Karin, 1989, "Mediekunskap i skolan. En studie av massmedieundervisningens ABC", Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Tufte, Birgitte, 1999, "Media Education in Europe. With special Focus on the Nordic Countries", i *Children and Media, Yearbook 1999*, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, Göteborgs universitet
- Vettenranta, Soillikki, 2004, "Mediepedagogik: Fra instrumenthåndtering til kritisk borgerskap", i Norsk medietidskrift, årg 11, nr 4, Universitetsforlaget, Oslo
- Viklund, 2003, "Agenda M, Ett diskussionsunderlag för ett mediepedagogiskt utvecklingsarbete", Svenska filminstitutet, Stockholm
- Volden, Knut, 2003, "Mediekunnskap som mediekritikk", Göteborg studies in educational sciences, Göteborgs universitet
- Vårdsskildringsrådet, 1997, "Piteåmodellen – När eldsjälarna gjort sitt!", vårdsskildringsrådets skriftserie nr 19, Stockholm
- Zaccetti, Matteo, 2004, "Media Literacy and Image Education. A European Approach", i *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations: Introduction, Yearbook 2003*, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University

Styrdokument för skolan

Utbildningsdepartementet, Lpo 94, 1994, "Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet", Fritzes förlag, Stockholm

Utbildningsdepartementet, Lpfö 98, 1998, "Läroplan för förskolan", Fritzes förlag, Stockholm

Skolverket, 2000, "Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier.", Fritzes förlag, Stockholm

Skolverket, 2000, "Samhällsvetenskapsprogrammet. Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer", Fritzes förlag, Stockholm

Skolverket, 2000, "Medieprogrammet. Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer", Fritzes förlag, Stockholm