

EXAMENSARBETE

Våren 2010

Läroarbilden

Det vidgade textbegreppet i svenskundervisningen på gymnasieskolan
En studie av sex svensklärares syn på och användning av text

Författare
Nadine Larsson

Handledare
Håkan Sandgren

www.hkr.se

Det vidgade textbegreppet i svenskundervisningen på gymnasieskolan

Författare: Nadine Larsson

Abstract

Denna uppsats har som syfte att undersöka hur några lärare ser på och använder det vidgade textbegreppet i svenskundervisningen på gymnasieskolan. För att uppnå detta syfte formulerades tre frågeställningar som studien söker svar på. Dessa frågeställningar är: Hur uppfattar lärarna konceptet ett vidgat textbegrepp och vad uppfattar de själva som en text? Hur, när och varför arbetar lärarna med ljud- och bildbaserade medier? Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i Skolverkets mål om ett vidgat textbegrepp och generell mediekompetens i svenskundervisningen? Genom semistrukturerade intervjuer undersöker studien sex svensklärare på en gymnasieskola i södra Sverige för att söka svar på frågeställningarna. Undersökningen pekar på att det finns mer att önska vad gäller såväl synen på text och uppfattning om vad en vidgad textsyn innebär. Medieundervisningen på den undersökta skolan skulle kunna utvecklas och lärarna behöver mer kunskaper om olika medier. I jämförelse med tidigare studier i samma ämnesområde visar dock denna undersökning på en positiv utveckling. Lärarna i studien arbetar med fler medier och mer integrerat än vad lärarna i till exempel Olin-Schellers (2006) undersökning. Genom lärarnas svar kan det också konstateras att konceptet ett vidgat textbegrepp även behöver förankras djupare hos skolledning, kommun och stat för att lärarna ska kunna arbeta på ett sätt som gynnar elevernas mediekunskaper.

Ämnesord: svenska, det vidgade textbegreppet, media literacy, medieundervisning, gymnasieskola

Innehåll

1	Inledning.....	5
1.1	Syfte och frågeställning.....	6
2	Styrdokumentet	6
2.1	Det vidgade textbegreppet.....	7
2.2	Läroplanen för de frivilliga skolformerna	7
2.3	Kursplanera för svenska	8
3	Forskningsbakgrund.....	9
3.1	Media literacy och medieundervisning	12
3.1.1	Problem inom medieundervisningen	14
4	Problemprecisering.....	15
5	Metod	15
5.1	Bearbetning av material.....	16
6	Undersökningen.....	17
6.1	Genomförande.....	17
6.2	Etiska överväganden	18
6.3	Skolan.....	18
6.4	Lärarna.....	18
7	Resultat av undersökningen.....	19
7.1	Synen på text och textbegrepp hos de intervjuade lärarna.....	20
7.2	När, hur och varför lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier.....	22
7.3	Lärarnas åsikter om möjligheter och hinder i undervisningen med bild- och ljudbaserade medier	25
8	Analys och diskussion	28
8.1	Synen på text och textbegrepp hos de intervjuade lärarna.....	29
8.2	När, hur och varför lärarna arbetar med bild och ljudbaserade medier	31
8.2.1	När och hur lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier.....	31
8.2.2	Varför lärarna arbetar med bild och ljudbaserade medier.....	33
8.3	Åsikter om möjligheter och hinder i undervisningen med bild- och ljudbaserade medier.....	34
8.3.1	Möjligheter enligt lärarna.....	34
8.3.2	Hinder enligt lärarna.....	36
9	Avslutande reflektion.....	39
10	Tillförlitlighet	41
11	Sammanfattning	42
	Litteraturförteckning.....	45
	Bilaga 1	

1 Inledning

Då kunskap finns bara ett knappklick bort på datorn eller mobilen behöver skolelever såväl som vuxna ges möjlighet att tillägna sig många former av texter och medier av många olika sorter. Vi läser allt från nyhetsartiklar till bloggar och romaner och serier. Vi ser på TV, film och vi spelar spel på dator och tv och vi lyssnar på musik, radio och ljudböcker. Utbudet kan tyckas oändligt och ibland hörs oroliga röster över att framför allt barn och ungdomar inte läser tillräckligt mycket nu för tiden. Det sägs att de istället tittar på TV eller film eller sitter framför datorn. Enligt webbsidan *.se internetstatistik* ägnar den genomsnittlige svensken en timme och 46 minuter per dag åt internet och bland 15–24-åringarna är den genomsnittliga användningstiden 2 timmar och 35 minuter per dag (a). Hela 51 procent av 15–24-åringarna tittar dessutom på ett eller flera videoklipp online en genomsnittlig dag (b). Totalt ägnar den genomsnittlige svensken fem timmar och 52 minuter om dagen till medier enligt samma källa (b).

När information, såväl som olika nöjen, inte längre är svåråtkomligt utan finns tillgängligt i stort sett överallt, uttrycker Skolverket och Svenska filminstitutet i en gemensam folder att det idag främst handlar ”om att kunna ge eleverna verktyg att hantera sina medieerfarenheter, att sova bland all information och att skapa ett kritiskt förhållningssätt till vad de ser och hör”(Film för lust och lärande, 2001). Vidare skriver de om vikten av att lärare och elever gemensamt granskar och analyserar filmer och medieprodukter på samma villkor som litterära verk granskas och analyseras. De menar att det är elevens rättighet att vidga sina kunskaper och att därigenom kunna utnyttja sina möjligheter som samhällsmedborgare.

Ulfgard menar att det är en utopi att tro att alla elever kan utveckla lust att läsa och hon jämför resonemanget med att alla inte förväntas känna lust för gymnastiklektionernas brännbollsmatcher eller obegripliga installationer på fysiklektionerna. (2004). Om man betraktar statistiken så verkar dock ungdomar vara intresserade av såväl läsning som skrivning. De spenderar stora delar av sin tid till att läsa olika medier och själva producera dem i form av till exempel bloggar, bilddagböcker och filmklipp.

Ur ett historiskt perspektiv har skolan mer eller mindre innehaft ett monopol på kunskapsförmedling men så är det inte längre menar Lindmark i artikeln *Det vidgade textbegreppet i kursplanerna* (2004). Lindmark skriver också att ”en lärare idag förmedlar bara en bråkdel av den information som en ung människa möter” (Lindmark, 2004). Hon fortsätter att diskutera hur massmediernas framfart har tagit över mycket av den kunskapsförmedling som lärarna tidigare stod för och att det nu, därför är viktigt att de

attityder som medierna förmedlar tas upp till diskussion utifrån läroplanens värdegrund i skolan.

Detta är något som även Skolverket har uppmärksammat och därför introducerades *det vidgade textbegreppet* i kursplanerna för Svenska 1994. Ett vidgat textbegrepp innebär att begreppet text inte bara ska innefatta skrivna texter. Även olika bild- och ljudbaserade medier ska behandlas på samma villkor som skrivna texter. En bild, film, staty eller ett musikstycke ska behandlas på samma villkor inom svenskundervisningen som en roman, dikt eller artikel. Denna uppsats ämnar undersöka hur lärare arbetar för att uppnå detta mål.

Som blivande svensklärare anser jag att det är viktigt att alla lär sig att uppskatta litteratur och att alla får en insikt i litteraturhistorien och hur den har varit en del i att forma dagens samhälle och dagens texter. Men också att det är oerhört viktigt att lära att tolka och förstå alla de texter och medier som omger oss idag. För att få en inblick i hur arbetet med olika typer av medier har integrerats i svenskämnet kommer denna studie att ägnas åt att undersöka såväl lärarnas attityder till texter, som hur de arbetar med bild- och ljudbaserade medier i svenskundervisningen på gymnasiet.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur sex svensklärare ser på och arbetar med det vidgade textbegreppet. För att uppnå detta syfte formulerades tre frågeställningar som studien ämnar besvara. Dessa frågeställningar är:

- Hur uppfattar lärarna konceptet ett vidgat textbegrepp och vad uppfattar de själva som en text?
- Hur, när och varför arbetar lärarna med ljud- och bildbaserade medier?
- Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna att det finns i förhållande till Skolverkets mål om ett vidgat textbegrepp?

2 Styrdokumentet

Styrdokumentet lägger ett stort ansvar på skolan att förmedla goda mediekunskaper till samtliga elever på samtliga stadier. Eftersom denna studie ämnar undersöka hur det vidgade textbegreppet har förankrats i gymnasieskolans svenskämne kommer endast *Läroplanen för de frivilliga skolformerna*, Lpf 94, kursplaner för svenskämnet samt mål och betygskriterier för dessa att diskuteras i detta arbete. Avsnittet börjar med en genomgång av konceptet ”ett

vidgat textbegrepp” för att sedan diskutera läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf94, kursplaner för svenskämnet samt målen och betygskriterierna för dessa kurser utifrån konceptet om ett vidgat textbegrepp.

2.1 Det vidgade textbegreppet

Konceptet ett vidgat textbegrepp återkommer i läroplaner för samtliga stadier samt kursmål i svenskämnet. I ämnesbeskrivningen för svenska under rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad* framgår det bland annat att arbetet med texter inte alltid behöver ”innebära läsning utan även avlyssning, film, video etc” (Skolverket, 2004a). Vidare står det att ”[e]tt vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.” (Skolverket, 2004a). Styrdokumentet är tydliga och målet om ett vidgat textbegrepp finns med i kursplanerna för svenska för grundskolan och gymnasiet och i läroplanerna. Skolverket syftar att vidga begreppet text från att bara innebära skrivna texter till att även innefatta olika former av bildmedier så som film, bilder, musik, konstverk, spel och olika typer av hypertexter. Detta ger en mångfald åt textbegreppet och öppnar dörren för att utlösa olika typer av mentala processer genom musik, bild och egna val av hur en text ska sluta. Citatet ovan uttrycker också att svenskämnet är ett av de ämnen som har fått en central roll i att förmedla mediekunskaper till eleverna. I denna uppsats förespråkas en vidgad syn på text och därför betyder ordet text i denna studie alla sorters texter i enighet med skolverkets direktiv.

2.2 Läroplanen för de frivilliga skolformerna

I läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, står det bland annat att det är skolans ansvar att eleven ”har förmågan att kritiskt granska och bedöma det eleven ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning till olika livsfrågor och värderingsfrågor”(Skolverket, 1994). Vidare framhåller samma dokument att ett mål att uppnå är att varje elev ska kunna ”söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övriga kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Skolverket, 1994). Med en vidgad textsyn innebär detta att eleven inte bara måste vara läskunnig i den litterära meningen utan också vara rustad att kunna diskutera och värdera mängder av olika kulturutbud till exempel film, teater, musik, konstverk av olika slag samt olika typer av ljud- och bildbaserade medier såsom TV- och videospel med mera.

Fogelberg (2005) diskuterar i rapporten *Media literacy. En diskussion om medieundervisning* hur den värdegrund läroplanen representerar bör vara en utgångspunkt i medieundervisningen. Denna utgångspunkt, säger hon, har relevans för frågor som ingår i

medieundervisningen. Hon ger som exempel hur till exempel dokusåpor eller dataspel kan ge kunskaper om de legala och kommersiella villkor som gäller för dessa medieformer. Vidare hävdar hon att undervisning om medierna erbjuder elever analytiska redskap för analys av innehållet i dem och kunskaper om deras roll i vårt samhälle. Detta, menar hon, kan samtidigt ge möjligheter till reflektion i relation till värdegrunden. Genom att diskutera hur dokusåpan eller spelet förhåller sig till, till exempel, värdegrundens ställningstagande för ansvarstagande, tolerans och generositet, kan fruktbara diskussioner och lärandetillfällen formos.

2.3 Kursplanerna för svenska

Styrdokument och kursplaner lägger ett stort ansvar på svenskämnet att tillgodose att eleverna tillägnar sig en god mediekunskap. Genom införandet av en vidgad textsyn har svenskämnet fått en framträdande roll i arbetet med att tillgodose att samtliga elever blir mediekompetenta. Kursplanen betonar vid flera tillfällen vikten av att inte enbart läsa och bearbeta skrivna texter. Tidigare i detta arbete står att läsa hur skolverket redan i kursplanen slår fast att en vidgad syn på text ska genomsyra svenskämnet. Därför förekommer inte ord som film och teater regelbundet i kursmål och betygskriterier eftersom skolverket redan tidigare har fastslagit att begreppet text ska tolkas med en vidgad syn. Däremot förekommer förtydliganden av textsynen regelbundet i mål såväl som kriterier, särskilt för kursen Svenska B.

Under rubriken mål att sträva mot i kursplanen för Svenska B kan man konstatera att tre av målen direkt uttrycker att begreppet text ska innefatta andra typer av texter än just skrivna sådana. Där står bland annat att skolan skall sträva efter att eleven ska utveckla sin läskunnighet ”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”(Skolverket, 2004b). Vidare ska eleven utveckla ”sin förmåga att söka, söva och bearbeta information från såväl muntliga som tryckta och digitala källor” (Skolverket 2004b). I ämnesbeskrivningen för svenskämnet står det också att skolan ska sträva efter målet att ”eleven ska kunna utveckla sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former från olika tider och kulturer och stimuleras att söka sig till litteratur och bildmedier som en källa till kunskap och glädje” (Skolverket, 2004a). Ämnesbeskrivningen och målen att sträva mot uttrycker tydligt att även bild- och ljudbaserade medier av olika slag ska tolkas som texter och därmed har Skolverket lagt fram

sin syn på text och då faller nästan samtliga mål att sträva mot inom målet mot ett vidgat textbegrepp där begreppet text ska tolkas som även bild- och ljudbaserade medier.

I kursmålen för svenska B står det som mål att eleven ska kunna ”jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer samt mellan texter med anknytning till vald studieinriktning”(Skolverket, 2004b). Vidare är ett av betygskriterierna för betyget godkänt att eleven ”tillägnar sig litterära texter från skilda epoker och kulturer via böcker, teater och film” (Skolverket, 2004b). Eleven ska också kunna diskutera ”innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna” (Skolverket, 2004b) och redovisa sina intryck i tal och skrift. För att nå betyget godkänd i svenska B måste eleven med andra ord kunna tillägna sig och diskutera litteratur, teater och film. För att nå betyget Väl Godkänd måste eleven dessutom kunna göra ”iakttagelser om bildbaserade mediers uttrycksmedel”(Skolverket, 2004b) och dessutom självständigt kunna analysera olika medier. I kriterierna för Mycket Väl Godkänd står det att eleven ska kunna läsa texter av många olika slag och kunna diskutera och analysera texterna i ”förhållande till den miljö, den tid och det samhälle där de har uppstått” (Skolverket, 2004b.) Därmed genomsyrar en vidgad syn på text samtliga betygssteg i kursen svenska B och dessutom ska en vidgad syn på text präglade hela svenskämnet i gymnasieskolan.

3. Forskningsbakgrund

Denna studie syftar att undersöka hur några lärare ser på och använder det vidgade textbegreppet. För att nå resultat i undersökningen, kommer tidigare forskning inom området att presenteras i detta avsnitt. Även begreppet media literacy kommer att diskuteras närmare liksom forskningsresultat om medieundervisning eftersom medieundervisningen är en väsentlig del av svenskämnet på grund av det vidgade textbegreppet.

I doktorsavhandlingen *Mellan Dante och Big Brother. En studie i gymnasieelevers textvärldar*. (2006) belyser författaren Olin-Scheller svenskundervisningen på gymnasieskolan. Med en vidgad textsyn, där texter som film, tv, tecknade serier och dataspel betraktas som likvärdiga med den skrivna litteraturen, undersöker hon hur gymnasieelever förbättrar sina kunskaper om fiktionstexter och läsning genom skolans litteraturundervisning. I avhandlingen finner Olin-Scheller att elever ofta diskuterar olika fiktionstexter, som hon kallar olika bild- och ljudbaserade medier så som tv, film och dataspel, och att dessa diskussioner många gånger breddar elevens litterära register. Därför menar författaren att den gymnasiala litteraturundervisningen i betydligt högre grad än idag måste överensstämma med elevernas litterära register. Olin-Scheller konstaterar nämligen att

lärarna i undersökningen värderade böcker som kunskapskällor och film snarare som underhållning och lärarna ansåg att de litterära epokerna var det centrala momentet i svenskundervisningen. Därför valde lärarna i Olin-Scheller undersökning att lägga fokus på litterära verk från olika epoker i svenskundervisningen. De vanligaste förekommande texter lärarna i undersökningen använde sig av var därmed skrivna litterära verk av den kategori som ofta kallas "högkultur". Av bild- och ljudbaserad medier var filmen mest förekommande. Dock konstaterar författaren att filmen inte användes i egenskap av en egen text eller för sitt eget värde som kunskapsförmedlare utan snarare som komplement för att åskådliggöra eller stödja den tryckta skönlitterära texten. Av detta drar Olin-Scheller slutsatsen att lärarnas förutsättningar och kvalifikationer för att arbeta med ett vidgat textbegrepp är begränsade i dagens läge.

Liksom Olin-Scheller menar att den gymnasiala litteraturundervisningen måste överensstämma bättre med elevens preferenser menar Molloy i boken *Reflekterande läsning och skrivning* (1996) att "identifikation, egna erfarenheter och subjektiv förankring i texten ger goda möjligheter för läsutveckling". Med en vidgad textsyn innebär detta att det är viktigt att eleven kan identifiera sig och relatera till egna erfarenheter och känna en subjektiv förankring i alla typer av texter. Molloy menar att det gäller att hitta texter som eleverna tilltalas av. Om en elev avvisar en text kan det bero på att eleven inte har de metodiska redskap som behövs för att närma sig texten eller så beror det helt enkelt på att personen och texten för tillfället inte har något utbyte av varandra. Elevens eget intresse är alltså en viktig faktor för valet av texter och elevens eget intresse för texten och inläringen är något som även Dysthe tar fasta på i *Det flerstämmiga klassrummet* (1996).

Dysthe (1996) menar att det finns tre generella villkor för hög inlärningspotential. Dessa är äkta engagemang, delaktighet och höga förväntningar. I den här uppsatsen kommer främst engagemanget vara det primära som diskuteras. Med ett äkta engagemang menar Dysthe "att eleverna är intresserade av och engagerade i det innehåll, det ämne och de frågeställningar som utgör temat för en undervisningssekvens" (1996). Hon pekar på tre olika betingelser för ett äkta engagemang. Ett av dessa villkor är att läraren visar att hon anser att eleverna har något att bidra med. Ett annat är att eleverna har en viss kontroll över inlärningsmålen och inlärningsmetoderna. Det tredje, och för denna uppsats viktigaste betingelsen är att eleverna ser en koppling mellan det de ska lära och sitt eget liv och sina egna erfarenheter (Dysthe, 1996).

Persson (2000) menar att populärkulturen har blivit viktigare och viktigare för gemene man och därför kan man anta att de flesta elever har erfarenheter av populärkulturella

texter av olika slag, skrivna såväl som bild- och ljudbaserade. Redskap för att tolka och förstå de populärkulturella texter eleverna möter i sin vardag kan med andra ord vara både engagerande och motiverande för inläringen.

Att utgå från elevens egen verklighet och dennes egna erfarenheter är något skolan idag bör sträva efter enligt många forskare. Liksom Dysthe menar också Persson (2000) att erfarenhetspedagogik är en bra pedagogik för att skapa engagemang och intresse hos eleverna för det som ska läras, vilket i sin tur leder till ett ökat lärande. Men han säger även att den ibland kan vara svår att tillämpa. Även skolans styrdokument tar ställning för erfarenhetspedagogiken, men Persson menar dock att det kan bli komplicerat om man som lärare beslutar att läsa något av de verk eleverna själva läser på sin fritid eftersom "[e]leverna värjer sig mot det, på flera sätt... Man har vant sig vid att hålla isär skolarbete och självreflektion, och på ett psykologiskt plan kan kopplingarna uppfattas som ett intrång i privatsfären" (Persson, 2000). Därför kan det vara problematiskt att läsa elevernas egenvälda texter i klassen och genom dem utgå från elevens egna erfarenheter. Just därför menar de båda, att det är viktigt att läsa alla slags texter på samma villkor.

I introduktionen till *Skolan och de kulturella förändringarna* (1999) skriver de tre redaktörerna, Andersson, Persson och Thavenius att man idag inte kan skilja mellan utbildning och bildning. De fortsätter att skriva att det inte finns "något utbildningsinnehåll eller någon kunskapsförmedling som inte kan diskuteras eller ifrågasättas" (Andersson, Persson, Thavenius, 1999). Med detta synsätt öppnas dörrar i undervisningssituationen som ger lärarna och eleverna stora möjligheter vid valet av stoff till undervisningen. Det stämmer också väl överens med kursplanernas kriterier för att uppnå ett vidgat textbegrepp (Skolverket 2004a, 2004b). Andersson m fl. menar också att skolan inte bara ska "förmedla ett givet kunskapsinnehåll och kulturarv till eleverna. Den bör också se det som sin uppgift att lära eleverna att pröva sina värderingar och kritiskt undersöka all kunskap." (Andersson, Persson, Thavenius, 1999). Ett sätt att göra detta är att finna sammanhang mellan de traditionellt åtskilda litteratur- och kulturformerna, till exempel populärkultur och kanoniserad litteratur.

Då allt som produceras också innehar spår av det samhälle de produceras i, och då populärkulturens omfattning är stor så bör den därför undersökas och analyseras i klassrummet. I *Skolan och de kulturella förändringarna* (1999) hävdar Persson att ideologikritiken har som utgångspunkt att alla kulturella uttryck bär på spår av det samhälle där de skapats. Dessa återgivningar av samhället är oftast inte sanna återgivningar av verkligheten utan ofta som Persson uttrycker det, "en förvrängd och ideologiskt bestämd sådan, som ligger i linje med de dominerande samhällsklassernas både ekonomiska och

kulturella intressen” (Andersson, Persson, Thavenius, 1999). Vidare menar han att ideologierna oftast inte är synliga utan måste analyseras fram och eftersom populärkulturens utbredning är så stor spelar den därför en särskild nyckelroll i återgivandet av samhället. Eleverna bör därför lära sig att tolka texter så att de kan se igenom de värderingar och återspeglings av samhället som ryms inom populärkulturen likväl som de behöver tillgodogöra sig vår litteraturhistoria. Persson menar att det är skolans roll att skapa dialogiska kontaktytor mellan exempelvis populär- och kvalitetslitteratur eller mellan gammalt och nytt. Kanske är skolan den enda plats där eleven möter och blir erbjuden kunskap om vårt kulturarv.

3.1 Media literacy och medieundervisning

Enligt Olin-Scheller (2006) medför en vidgad textsyn också en vidgad betydelse av verbet ”läsa”. Vi behöver inte bara ha kompetensen att sammanfoga bokstäver till ord vilket är ordet ”läsas” vanligaste betydelse, utan vi behöver överlag kompetensen att sammanfoga delar till helheter. Läsning innefattar därmed, enligt Olin-Scheller (2006), ”den aktivitet det innebär att tolka och tillägna sig meningen i alla slags texter”. Detta medför enligt henne att läsaren blir ”en aktiv medskapare av de betydelser som dessa texter erbjuder” (Olin-Scheller, 2006). Eleven behöver alltså lära sig att koppla samman det han eller hon på något sätt läser, med sina erfarenheter och tidigare kunskaper och kunna tolka betydelser och budskap i olika slag av texter.

Skolverket menar att man idag behöver en generell mediekompetens eller media literacy som det kallas i den internationella debatten. En sådan mediekompetens, som det ibland kallas på svenska, ”gör att användarna av de nya medierna kan förhålla sig kritiska och självständiga till det de möter” (Skolverket 2004c). Det räcker alltså inte längre med att bara vara läs- och skrivkunnig i meningen att avkoda skriftspråk. Alla behöver kompetens att kritiskt granska och tolka de texter av olika slag som de möter. Fogelberg (2005) skriver i arbetsrapporten *Media Literacy, En diskussion om medieundervisning*, att termen media literacy används som ett samlande begrepp om all den mediekunskap som människor i ett samhälle anses behöva utöver en vanlig läs- och skrivkunnighet. Vidare menar hon att ”media literacy är en kompetens som vi alla behöver i ett demokratiskt samhälle” (Fogelberg, 2005).

Säljö framhåller i *Lärande och kulturella redskap* (2005) hur vår textvärld har förändrats till en omfattande digital värld där inte alla texter är skriftspråksbaserade. Han menar att på grund av detta måste även innebörden av begreppet läs- och skrivkunnighet

förändras. Säljö menar att termen literacy idag ”handlar om att kunna dra slutsatser, att göra associationer, att kunna generalisera och koppla det man läser till vad man vet om världen i övrigt och vad man läst i andra sammanhang, men ändå kunna förhålla sig kritisk” (Säljö, 2005).

Fogelbergs (2005) rapport diskuterar begreppet media literacy och hur medieundervisningen fungerar i skolan idag såväl utomlands som i Sverige. Författaren av rapporten konstaterar att man i världen har fördelat ansvaret för medieundervisningen på olika sätt. Hon diskuterar bland annat en undersökning av UNESCO, Youth Media Education Survey, från 2001 vilken undersökte 52 nationers sätt att hantera medieundervisningen. Enligt Fogelberg konstaterar undersökningen att det på ”många håll i världen saknas samlade grepp för att driva frågor om medieundervisning” (Fogelberg, 2005) och att det på många håll också råder oklarheter om huruvida medieundervisningen ska definieras som eget ämne eller om det ska integreras i övriga skolämnen. I Sverige finns medieämnet enbart representerat på Medieprogrammet eller som valbar kurs. I övrigt har medieundervisningen i den svenska gymnasieskolan i huvudsak integrerats i ämnen som de flesta eleverna i gymnasieskolan möter. Förutom svenska innehar också samhällskunskap och estetiska ämnen ett särskilt ansvar för medieundervisningen menar Fogelberg (2005).

I slutdiskussionen av rapporten hävdar Fogelberg att en god medieundervisning även ska baseras på elevernas ”egna preferenser och erfarenheter av medier” (Fogelberg (2005). Enligt henne ska medieundervisning kunna förena ”det kunskapsbaserade, kritiskt analytiska perspektivet, med ett praktiskt orienterat arbete där eleverna lär sig att själva uttrycka sig genom olika slag av medieformer och genrer” (Fogelberg, 2005). Att kunna förmedla detta i undervisningen kräver gedigna kunskaper av och om medier och det kräver också att lärarna har tillgång till material för denna undervisning. Dessa krav kan i många fall vålla problem för lärare.

I den filmpedagogiska tidskriften *Zoom* (2006) tar Bazalgette liksom Fogelberg fasta på att kulturarvet och de nyare medierna måste integreras med varandra i undervisningen för att eleverna ska bli fullständigt mediekompetenta. I artikeln skriver hon att ”man ska alltså inte uteslutande ägna sig åt kulturarvet men inte heller enbart åt tekniken vilket kan vara fallet när man exempelvis talar om digital kompetens och e-lärande”(Bazalgette, 2006). Vidare beskriver Bazalgette en teori om vilka kompetenser hon anser att elever behöver för att kunna kallas mediekompetenta i enighet med styrdokumentens krav på media literacy. Hon menar att alla behöver ta del av tre integrerade, men från varandra oberoende, sätt att lära med och om medier. Den modell hon har skapat kallar hon för ”tre K”. Dessa tre K står för: *kulturell*

kompetens, *kritisk* kompetens och *kreativ* kompetens och Bazalgette menar att en mediekompetent person besitter alla dessa tre kunskaper. Med kulturell kompetens menar hon att en person behöver ha breda kunskaper om, och erfarenheter av, allt från olika kulturella mönster till en bred genreförståelse samt erfarenheter av olika medier och dess innehåll. Den kritiska kompetensen, menar hon, kräver kunskap och erfarenhet av att tolka, analysera och värdera olika medier och dess innehåll. Utöver detta behöver en mediekompetent person också ha kunskap och färdigheter i hur hon eller han själv kan använda medier som ett verktyg för att kommunicera och uttrycka sig själv. Det är detta hon kallar för kreativ kompetens. Vidare menar författaren att dessa tre kompetenser måste vara integrerade med varandra eftersom de kompletterar varandra. Ingen bör därför uteslutande ägna sig åt enbart kulturarvet eller enbart åt medier av olika slag utan strävan bör vara att integrera dessa med varandra för att skapa mediekompetenta individer som kan tolka, värdera, analysera och själva använda olika former av texter för att uttrycka sig själva på det vis som styrdokumentet förespråkar (Bazalgette, 2006).

3.1.1 Problem inom medieundervisningen

Även om det finns exempel på god medieundervisning vållar den samma många gånger problem i undervisningen. Fogelberg konstaterar att det ofta är ”engagerade eldsjälar” som driver frågan om medieundervisning på skolorna och i hennes undersökning konstateras att avsaknaden av egna genomarbetade mål och kursplaner för medieundervisningen är ett problem vad gäller tolkningen av vad som egentligen inkluderas i medieundervisningen och vem som bär ansvaret för den. Detta har enligt Fogelberg tenderat i att medieundervisningen har fallit mellan stolarna eftersom det saknas tydliga riktlinjer för hur denna ska bedrivas (2005).

Ett problem Fogelberg (2005) diskuterar är grundat i att medieundervisningen inte är ett eget ämne utan integrerat i andra ämnen. Detta har medfört att lärarna saknar specifik utbildning i det de ska förmedla till eleverna. De flesta svensk- och samhällskunskapslärare saknar specifik medieutbildning och detta problem intensifieras ytterligare av avsaknaden av specifika mål för mediekunskap enligt Fogelberg. Vad gäller läromedel för medier menar Fogelberg vidare att även om det finns ett utbud av läromedel och mediepedagogiska resurser är det svårt för lärare utan nämnvärd utbildning i media att ”integrera undervisning om medier i ämnen där det redan utan medieperspektiv finns mycket

annat relevant kursinnehåll som ska hinnas med”(2005). Svensklärare i Sverige är med andra ord i behov av fortbildning om medieundervisningen ska förbättras i svenska skolor.

Molloy (1996) diskuterar hur svensklärare går till väga då de väljer böcker till undervisningen. Trots att denna uppsats främst syftar till att behandla andra texter än de skrivna, kan hennes forskningsresultat appliceras även på bild och ljudbaserade medier. Molloy (1996) kommer fram till att det oftast är bokbeståndet på skolan som begränsar lärarens val. De böcker som finns att tillgå blir de böcker som läses i undervisningen. Denna slutsats kan med sannolikhet överföras vad gäller medier också. Dessutom råder ytterligare försvårande omständigheter för medietexter av olika slag. Där finns copyrighten, men också avsaknaden av utbildning hos de undervisande lärarna gör att de kan ha svårt att veta vilket mediepedagogiskt redskap eller vilken media de ska söka efter att använda.

4 Problemprecisering

Genom samtliga av ovan diskuterade resonemang kan man dra slutsatsen att för en lyckad undervisning med ett vidgat textbegrepp krävs mängder av kunskaper och insikter hos läraren. Förutom att vara väl insatt i ungdomskulturens alla uttryckssätt och kulturförkovringar i medier av olika slag, måste läraren själv behärska dessa medier och samtidigt utveckla eller på annat sätt tillgodogöra sig pedagogiska strategier för att kunna förmedla och lära eleverna att tolka alla de texter som genom en vidgad textsyn ingår i svenskämnet. Genom införandet av en vidgad textsyn i kursplanen för svenska lades denna komplexa medieundervisning, med krav på en djup mediekompetens hos eleverna när de slutar gymnasieskolan, till stora delar på svenskämnet. Detta kan enligt flertalet forskare (Fogelberg, 2005, Molloy, 1996, Olin-Scheller, 2005) eventuellt leda till en hel del problem för svenskläraren.

Det är med denna forskning och problematik i fokus, som denna studie ämnar undersöka hur det vidgade textbegreppet, tillsammans med allt det medför genom till exempel kravet på mediekompetens hos läraren och förmågan att lära eleverna att bli mediekompetenta samhällsmedborgare, används av några svensklärare på en gymnasieskola.

5 Metod

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur det vidgade textbegreppet har förankrats i gymnasieskolans undervisning genom att undersöka hur och när lärare arbetar för att uppnå målet om ett vidgat textbegrepp och mediekompetens. Studien ämnar också undersöka varför lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier för att på så sätt låta lärarna motivera sina

val. Vidare ämnar studien undersöka vilka fördelar och nackdelar lärarna tycker att detta arbete medför. För att uppfylla syftet och få svar på frågeställningarna kommer därför studien att baseras på en kvalitativ intervjuundersökning eftersom denna typ av intervjuer enligt May ger ”en god inblick i människors upplevelser, erfarenheter, åsikter, drömmar, attityder och känslor.” (May, 2001), vilket är just vad studien ämnar uppnå.

May (2001) tar upp flera olika typer av intervjuer i boken *Samhällsvetenskaplig forskning* och den här uppsatsen kommer att använda sig av en semistrukturerad intervju. En semistrukturerad intervju innebär att intervjuaren har några förutbestämda frågor, eller ett slags manus som hon följer men det är fritt att ställa följdfrågor och att be respondenten att förtydliga eller berätta mer under intervjuens gång. Detta gör det möjligt för respondenten att besvara frågorna med egna termer samtidigt som intervjuaren kan be om förtydliganden om något är oklart eller om hon vill veta mer. Kvale och Brinkman(2009) betonar i inledningen till *Den kvalitativa forskningsintervjun* hur samtalet är en grundläggande mänsklig funktion och hur vi genom samtal lär om människors erfarenheter, åsikter, känslor och attityder. I *Forskningsmetodikens grunder* (2003) beskriver även Patel och Davidsson hur en låg standardisering av intervjun är något som kännetecknar den kvalitativa intervjun. En låg standardisering innebär att intervjun inte är rigid i sin form utan att frågorna kan formuleras på olika sätt för att passa i sammanhanget under intervjun. Frågorna behöver inte heller ställas i samma ordning till respondenterna. Även om man aldrig kan jämföra en intervju med ett samtal, så ger en låg standardisering av intervjun en öppnare samtalsstruktur än vad som är möjligt med en mer strukturerad intervju, vilket är det mål som strävas efter i denna studie. Därför ställdes inte frågorna till respondenterna i samma ordning. Det förekom också att olika frågor ställdes till de olika respondenterna beroende på deras svar på de frågor jag hade förberett att ställa (se bilaga 1 för intervjuguide).

5.1 Bearbetning av material

Intervjuerna spelades in för att jag i analyskedet skulle kunna återgå och lyssna om. Så snart som möjligt efter intervjutillfället avlyssnades materialet ett flertal gånger för att sedan transkriberas för att i enighet med Patel och Davidsson skaffa ett ”levande förhållande” (Patel och Davidsson, 2003) till materialet. Eftersom samtalsklimatet var öppet och frågorna inte ställdes i en precis ordning förekom det i flertalet fall att diskussionerna ledde in på sådana ämnen som inte behandlas i denna studie. På grund av detta transkriberades inte intervjuerna i sin helhet utan endast de delar som var relevanta för studien bearbetades och analyserades.

När samtliga intervjuer var genomförda och transkriberade lästes materialet flera gånger för att urskönja mönster vilket, enligt Patel och Davidsson (2003) är bland det första man bör göra då analysen påbörjas. Patel och Davidsson (2003) förespråkas vidare att man i denna del av processen bör kategorisera respondenternas svar. Detta blev nästa skede i analysen. Materialet kategoriserades efter studiens frågeställningar och varje respondents svar antecknades under den passande rubriken för att på så sätt möjliggöra en överblick av samtliga respondents tankar och åsikter.

6 Undersökningen

Här nedan följer en närmare beskrivning av undersökningen. Avsnittet börjar med att beskriva tillvägagångssättet för studien för att sedan presentera såväl skolan som de sex lärare som deltog i undersökningen.

6.1 Genomförande

Först och främst vände jag mig till en av skolans tre rektorer. Av honom fick jag tillstånd att genomföra undersökningen. Han var också vänlig nog att ge mig en lista med namn och mejladresser till samtliga svensklärare. Jag försökte gå runt på skolan för att personligen träffa alla svensklärare, för att fråga om de ville delta i undersökningen, men då lärarna på den aktuella skolan sitter i programlag visade det sig snart vara ett nästintill omöjligt uppdrag. Endast två av de intervjuade lärarna fann jag på detta vis. Efter timalts sökande, beslutade jag mig för att skicka ett mejl till samtliga svensklärare. Responsen var mindre än vad jag hoppats på och de flesta lärarna svarade inte på mejlet. Totalt svarade fem av tretton lärare på mejlet. En lärare svarade och avböjde med hänvisningar till lärares tunga arbetsbörda och ytterligare fyra lärare svarade på mejlet med positiva besked. Med förhoppning om ytterligare respons skickades ännu en förfrågan ut via mejl men inga fler anmälde sitt intresse att delta. Målet att intervjua samtliga svensklärare på skolan fick ändras. Sammanlagt intervjuade jag sex av de sexton svensklärarna.

Intervjuerna ägde rum på skolan. Lärarna själva ordnade plats där vi kunde tala relativt ostört. Vid några tillfällen var det ett arbetsrum, vid något annat ett klassrum och ytterligare någon intervju ägde rum i ett grupprum. Genom att lärarna själva fick anordna en mötesplats hoppades jag att de skulle vara mer avslappnade och bekväma under intervjuerna.

6.2 Etiska överväganden

Det är av stor vikt att följa de etiska principer som Vetenskapsrådet (2002) har fastställt. Vetenskapsrådet ställer flera krav på forskaren angående information till deltagarna i studien. De ställer krav på att deltagare i studier ska informeras om studiens syfte och att deltagandet är frivilligt. Vidare ska de informeras och garanteras att de uppgifter de lämnar endast ska användas i den aktuella studien och inget annat. Respondenterna ska också garanteras anonymitet i studien och material som kan identifiera enskilda deltagare ska förvaras säkert så att ingen obehörig får tillgång till det (Vetenskapsrådet (2002)).

För att uppnå dessa krav informerades samtliga deltagare i studien om syftet med studien. Jag garanterade dem också att endast jag och eventuellt min handledare skulle ha tillgång till det inspelade materialet. Vidare blev de garanterade en fullständig aidentifiering i studien. Respondenterna fick också veta att deras svar endast skulle brukas i denna studie. Det inspelade materialet och transkriberingarna av detta har jag förvarat i ett avskilt utrymme i mitt hem för att ingen obehörig ska få tillgång till det. När studien slutligen är publicerad kommer materialet att förstöras.

6.3 Skolan

Undersökningen utfördes på en gymnasieskola i en liten stad i södra Sverige. Skolan erbjuder en trevlig naturnära miljö för elever så väl som lärare. På skolan arbetar ungefär 130 lärare, varav 16 är svensklärare. Antalet studenter är cirka 1100.

6.4 Lärarna

Av de lärare jag har intervjuat är 2 män och de övriga 4 är kvinnor. De har en varierande tid i yrket och de arbetar alla på olika program och har olika ämneskombinationer.

Här nedan följer en kort presentation av de 6 lärarna vilkas synpunkter utgör empirin för denna uppsats.

Manlig lärare 1. (fortsättningsvis kallad ML1)

Denna man har arbetat som lärare i 26 år. Han arbetar främst på samhällsprogrammet och förutom svenska undervisar han även i historia.

Manlig lärare 2. (fortsättningsvis kallad ML2)

Denna man har arbetat som lärare i tio år. Han arbetar främst på samhällsprogrammet och förutom svenska undervisar han också samhällskunskap och historia.

Kvinnlig lärare 1. (fortsättningsvis kallad KL1)

Denna kvinna har arbetat som lärare i 35-40 år. Hon undervisar i svenska och svenska som andraspråk. Hon arbetar främst på teknikprogrammet och på fordonsprogrammet.

Kvinnlig lärare 2. (fortsättningsvis kallad KL2).

Denna kvinna har arbetat som lärare i 13 år. Hon arbetar på idrottsprogrammet och undervisar förutom svenska också psykologi.

Kvinnlig lärare 3. (fortsättningsvis kallad KL3)

Denna kvinna har arbetat som lärare i 25 år. Förutom svenska undervisar hon också i estetisk verksamhet. Hon arbetar på estetiska programmet.

Kvinnlig lärare 4. (fortsättningsvis kallad KL4)

Denna kvinna har arbetat som lärare i 9 år. Förutom svenska undervisar hon också i engelska. Hon arbetar på flera olika program, bland annat omvårdnadsprogrammet och individuella programmet.

7 Resultat av undersökningen

I detta avsnitt följer en genomgång av lärarnas svar på frågorna. Redogörelsen kommer att följa den ordning frågorna står i på intervjuguiden. Eftersom intervjumetoden var semistrukturerad svarade inte alla lärarna på frågorna i exakt samma ordning men redogörelsen kommer att följa denna ordning ändå för att skapa en enhetlig struktur på framställningen.

Avsnittet är uppdelat i tre underrubriker och börjar med *synen på text och textbegrepp hos de intervjuade lärarna* där lärarnas åsikter om texter och det vidgade textbegreppet redogörs. I nästa del, *När, hur och varför lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier* redogörs när, hur och varför lärarna arbetar som de gör med texter. I den tredje och avslutande delen, *Lärarnas åsikter om möjligheter och hinder i undervisningen*

med bild- och ljudbaserade medier beskrivs lärarnas syn på deras och skolans arbete mot målet om ett vidgat textbegrepp och media literacy.

7.1 Synen på text och textbegrepp hos de intervjuade lärarna

I detta avsnitt kommer lärarnas svar på frågan: *Vad är en text för dig?* Och *Vad innebär det vidgade textbegreppet för dig?* att redovisas.

ML1

ML1 svarar att ”det kan vara en roman eller en novell, eller en dikt eller en pjäs eller ett filmanus eller en tidningsartikel eller sakprosa”. Vidare betonar han noga att även sakprosa är en text och att det alltså inte bara är skönlitteratur som ska kallas text. Eftersom han sa filmmanus frågade jag om han anser att även en film är en text men på den frågan svarar han ”njaa, det är det väl inte, nej, replikerna i så fall”. Men manuset som skådespelarna utgår ifrån både när de spelar film, teater och TV det är ju en text, en dramatext”. För ML1 innebär det vidgade textbegreppet att det inte bara är traditionella texter som ska användas i undervisningen, utan även andra texter som ”till exempel chattar och bloggar men även sms, för dem skriver man också”. Vid något tillfälle nämner han också att eleverna kan läsa populärlitteratur när nutiden nås i litteraturundervisningen. Bilder och ljud anser han däremot inte vara texter, utan texter är skrivna i ML1s mening.

ML2

ML2 svarar att en text för honom är ”sammanfogade bokstäver och ord men texten kan vara i olika former, det kan vara en sångtext eller en muntlig eller skriftlig text.” Här ställer jag några följdfrågor om huruvida en bild kan vara en text men på det svarar han nej. Han anser inte heller att en film kan vara en text men han tillägger att ”jag kan ju använda en film eller en bild på samma sätt som en text”. När jag ställer frågan om vad det vidgade textbegreppet innebär för honom får jag inget svar. Istället ber han mig förklara vad det vidgade textbegreppet betyder eftersom han inte tidigare har hört begreppet. Jag förklarar kort för honom vad det innebär men han kan inte direkt säga sig ha någon uppfattning om frågan.

KL1

KL1 är mycket intresserad av det vidgade textbegreppet och svarar att en text kan vara ”skriven så väl som målad, ritad filmad eller framförd”. Hon tycker att det vidgade textbegreppet har medfört mycket positivt, bland annat att det är lättare att motivera eleverna och att göra undervisningen mer varierad. Hon tycker att med en vidgad syn på text kan hon på lektioner läsa och analysera olika populära genrer såsom till exempel manga, science fiction och fantasy.

KL2

För KL2 är en text till att börja med i intervjun ”allt från en notis till en skönlitterär bok”. På följdfrågan om en bild kan vara en text svarar hon ”ja det kan det ju” och samma svar blir det med följdfrågan om en film är en text. Först och främst ser hon alltså en text som skriven men vid vidare frågor framkommer det att hon även betraktar olika bild- och ljudbaserade medier som texter. Hon anser att det vidgade textbegreppet har medfört mycket positiv och gör det lättare att variera undervisningen och därigenom motivera eleverna. Hon berättar att flertalet av hennes elever inte är speciellt intresserade av litteratur och läsning men med hjälp av olika media kan hon få även de ointresserade att bli både engagerade och själva bidra till undervisningen genom att berätta om artiklar eller tv-program som de har läst. Detta kommer KL2 att diskutera vidare under frågan om vilka möjligheter hon ser i en vidgad syn på text.

KL3

KL3 arbetar även som bildlärare och är, enligt KL1 och KL2, den drivande kraften för ett vidgat textbegrepp på skolan. Hon har ordnat gemensamma studiedagar för svensklärarna på skolan där hon hållit föreläsningar i ämnet. På frågan vad en text är för henne svarar hon att det är ”någonting som man läser på något sätt, eller hör eller lyssnar av eller ser, man läser av det på något sätt, ett budskap som man läser av”. Hon fortsätter att förklara hur hon ser att ”en text inte bara är svarta tecken på ett papper... allting som kommunicerar ett budskap är en text”. KL3 berättar också att hon har skrivit till skolverket och försökt få gehör för att man ska införa ämnet ”icke-verbala språk” i svenska skolan. Detta ämne menar hon ska behandla allt från kroppsspråk till musik, bild, drama och symboler.

KL4

KL4 svarar på ett medvetet sätt att ”spontant så är det en läst text som du läser i en bok eller en tidning, det kan vara fakta eller fiction... rent spontant tänker jag en skriven text som jag ser på ett papper.” Men hon fortsätter och tillägger att ”man ju som svensklärare är väl medveten om att en text även är mer än en lästext, som filmer, bilder och de bitarna”. Hon har en mycket positiv inställning till det vidgade textbegreppet eftersom medier förändras och film har blivit så stort. Hon menar att det är viktigt att man lägger tid på att lära eleverna att analysera film och media likväl som böcker eftersom många ungdomar spenderar mer tid med film och andra medier än vad de gör med böcker. Sedan tillägger hon att ”man kan ju få in en hel berättelse i en bild också”.

7.2 När, hur och varför lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier

I texten här sammanfattas detta till en fråga medan jag i intervjuerna med lärarna delade upp frågan till tre separata frågor. I flera fall förekom ytterligare frågor, förtydliganden och förklaringar. Här i texten sammanfattas dock svaren så att varje lärares svar hänger samman.

ML1

På frågan när han arbetar med bild och/eller ljudbaserade medier svarar ML1 att han varvar film och media med mer traditionell undervisning som skrivande och läsande. Han arbetar en hel del med analyser av film, bilder, konstverk och olika typer av Internettexter. Han menar att även i texter på Internet uttrycker man sig på olika sätt – det är skillnad på en bloggtext och en artikel till exempel. När de studerar texter från Internet läser de olika exempel samt producerar egna texter av olika slag. ML1 använder också filmer i undervisningen och dem använder han till största delen i jämförande syfte. I hans klasser brukar de läsa antingen en hel bok eller delar av en bok och de ser hela eller delar av filmatiseringen av samma text.

Personligen tycker han att det är kul med film och därför föredrar han att använda det en del till analys, liksom att han tycker att det är kul med konst. Dessutom tillägger han att ”det här med bild, film och TV ingår i svenskämnet”. Dock har det inte hänt att någon elev har producerat film eller bilder på svensklektionerna. ML1 anser inte att hans elever blir särskilt mer motiverade av att se på film än att läsa en bok. ”Flera gånger” säger

han ”märker man att de ändå inte tittar och är intresserade av filmen, men de är inte heller alltid intresserade av boken”.

ML2

ML2 kan inte säga exakt när han använder bild och ljudbaserade medier eftersom han gör det ofta för att levandegöra saker och för att tolka händelseförlopp. Dock framkom det snart i intervjun att detta gällde ML2s andra ämnen samhällskunskap och historia. I svenskämnet använder han bilder och filmer i jämförande syfte. Han låter elever läsa en skriven text av något slag, tolka denna och sedan jämföra med en film eller en bild. Detta gör han för att eleverna ska ”vidga sin förmåga till att tolka olika källor”. Vidare menar han att det är viktigt att belysa ett ämne eller en händelse ur olika perspektiv, vilket uppmanar elevernas förmåga att tänka i olika banor. Han strävar också efter att eleverna ska bli kritiska till vad de läser, ser och hör i olika medier samtidigt som ett av hans mål är att uppmuntra dem att ta del av olika medier.

KL1

KL1 förklarar under intervjun att hon arbetar väldigt mycket med att integrera programmets huvudämne med svenskan i kursen svenska A. Hon arbetar väldigt mycket med att överhuvudtaget få eleverna intresserade av att läsa. På fordonsprogrammet läser de romaner och noveller skrivna av en lastbilschaufför och annat material som anknyter till elevernas intressen. Allt för att hitta läslusten och få eleverna intresserade. Vidare framhåller hon att hennes syn på texter även innefattar så kallad populärlitteratur, vilket kan vara fantasy eller manga, bara eleverna läser. I A-kursen använder hon också bilder för samtal och skrivande. Längre fram i intervjun berättar hon också att det kan förekomma att eleverna får i läxa att titta på till exempel en såpa av något slag och sedan gör de en analys av den på samma sätt som man gör en filmanalys. Ibland får de även titta på film hemma. KL1 anser att eleverna tittar mycket på film på fritiden och att de i skolan behöver komplettera detta med skrivna texter av olika slag. Hon använder Robinson Crusoe som exempel på hur man kan jämföra såpa, film och text och se hur de stämmer överens.

I Svenska B finner KL1 det mer problematiskt att arbeta med ett vidgat textbegrepp och media literacy. Hon menar att kursplanerna inte ger utrymme för det särskilt mycket eftersom fokus där ligger på de olika epokerna och den historiska litteraturen. Dock resonerar hon att om man nu har arbetat väldigt ämnesintegrerat med sådant som intresserar

eleverna i A-kursen så kan de ha lite mer traditionell undervisning i B-kursen. KL1 använder väldigt få digitala medier i undervisningen överhuvudtaget. Någon enstaka gång har hon läst en blogg med en klass. Många elever använder bloggar i sina projektarbeten och hon har blivit inbjuden att läsa, men tyvärr har hon inte tid att läsa dem.

KL2

KL2 arbetar mycket med film och skönlitteratur varvat i både svenska A och B. Hon använder film, tv, ljudböcker, tidningsartiklar från såväl nätet som tidningar, allt från skvallertidningar till dagspress och hon och eleverna läser bloggar och granskar dem både ur språklig synvinkel och innehållsmässigt, till exempel vilka budskap och värderingar texterna förmedlar. Flertalet av hennes elever skriver bloggar och dessa tar hon sig tid att läsa och ibland, med elevens godkännande, har de gemensamt läst någon elevs blogg i klassen. Detta kan hon inte urskilja något särskilt tillfälle då hon gör utan hon arbetar integrerat med detta. Ska de läsa en bok ser de gärna utdrag ur en filmatisering av romanen om det finns tillgängligt. Tidningar och tv har de flesta eleverna sett hemma och de använder artiklar och tv-program bland annat till att diskutera värdegrunden såväl som språkliga kvaliteter. KL2 menar att hon måste arbeta på detta sätt annars förlorar hon eleverna eftersom ”de tycker det är jobbigt att läsa så mycket.” Hon tillägger att ”den generation som går i skolan nu är inte vana vid att det går så långsamt som vid läsning, de är uppvuxna med Nickelodeon (Nickelodeon är en av de barnkanaler som sänds via kabel och digital-TV) där det är rörigt med mycket ljud och bilder”. Vidare menar hon att genom att se utdrag ur en film eller ett tv program så kan man enklare koppla litteraturen till ungdomarnas egen vardag och levnadssituation och därigenom skapa ett intresse stort nog för att läsa boken.

Vad gäller media så som tidningar och internet arbetar hon mycket med värdegrundsfrågor. KL2 upplever att många av ungdomarna påverkas negativt i sin självbild av medias framställning av kvinnor och män. Det gäller så väl tv-serier som dokusåpor, reklam och artiklar. Därför har de även tittat på dokusåpor i klassen vid något enstaka tillfälle.

KL3

Denna lärare arbetar endast med svenska B för tillfället och där arbetar hon utifrån boken *Lyckad nedfrysning av Herr Moro* (Ordfront förlag, 1992) som hon tycker är mycket bra. Den innehåller ”både skönlitterära och vetenskapliga texter och den innehåller skönlitterär prosa och poesi och den innehåller starka fotografier från 1900-talet” berättar hon. Till boken får

eleverna fyra uppgifter att göra: en bildanalys, skriva en novell om en bild i boken, en vanlig standardanalys av en text och en standardjämförelse av en skönlitterär text och en vetenskaplig text. Förutom detta gör de mycket annat tillägger hon, de skriver essäer och ”allt annat som man ska göra”. Ibland, men inte i alla klasser, får eleverna i uppgift att gestalta en text, från till exempel antiken på ett icke-skriftligt sätt. ”Det kan bli roligt” säger hon och berättar att elever har gestaltat musik, tavlor, pantomimer och även en rapplåt. ”Tyvärr,” säger hon, ”har vi på skolan inte möjlighet att spela in några vidare filmer”. KL3 arbetar på detta sätt av flera skäl. Ett av dem är att ”detta ju är elevernas värld. De jobbar, de lever i musik, bild och ljud. De lever på nätet väldigt mycket.” Under intervjuens gång framkommer även fler motiv till hennes arbetssätt. Bland annat menar hon att eleverna kommer ihåg bättre när de arbetar på detta sätt eftersom de blir mer intresserade och engagerade samt skapar ett eget intresse.

KL4

KL4 väljer ofta att se hela eller delar ur filmatiseringen av den bok klassen ska läsa och sedan jämföra bok och film. Hon och hennes klasser arbetar också med bildanalyser men detta görs mer som separata moment i undervisningen. Den viktigaste förändringen är, tycker hon ”att nu ska man ju kunna diskutera och analysera och då kan man ju lika väl utgå från en film eller en bild som en text, allt kan ju bli en berättelse”. Eleverna får lyssna på en eller ett par ljudböcker under året men det är viktigt att de läser också så därför måste de läsa minst ett par böcker säger hon. Men menar hon, ”det är ju ändå upplevelsen som är det viktiga”. KL4 tycker det är bra med det vidgade textbegreppet eftersom det gör eleverna mer intresserade och det kan även underlätta för dem som är lässvagare att ändå få uppleva texter och litteratur när fokus inte enbart är på läsförmågan.

7.3 Lärarnas åsikter om möjligheter och hinder i undervisningen med bild- och ljudbaserade medier

I detta avsnitt kommer jag att redovisa lärarnas åsikter om vilka möjligheter och hinder de ser i arbetet med ett vidgat textbegrepp.

ML1

Som svar på frågan vilka möjligheter han som lärare ser med arbetet med ett vidgat textbegrepp och media literacy svarar ML1 mycket kortfattat: ”jag tycker det viktigt och

roligt!” Närmare förtydligar han inte detta ger han inte. På nästa fråga, angående eventuella hinder är han desto mer uttrycklig. Först och främst nämner han sin egen fantasi som eventuellt kan ställa till hinder, sedan uttrycker han att det kan vara svårt att få med sig eleverna ibland, de vill inte arbeta med sådant de anser hör till fritiden i skolan. Även tillgången till datorer och filmer kan vara begränsande menar han.

ML2

De möjligheter som ML2 ser är att genom arbete med olika medier kan eleverna vidga sin förmåga att tolka olika källor. Det kan också få eleverna att vakna till och hitta en vilja att använda olika medier. Vad gäller hinder ser han främst att det är tidsbrist som ställer till det för honom. Det är svårt att hitta tid till att själv söka olika medier och sedan lära sig dem, se hur de fungerar och planera hur man ska kunna använda dem. Han uttrycker att det skulle behövas kompetensutvecklingstillfällen för detta. En annan faktor som försvårar arbetet, menar han, är att när man sätter på en film så vill eleverna koppla av och inte arbeta med filmen.

KL1

KL1 verkar tycka att det finns hur många möjligheter som helst med detta arbete. De saker hon främst trycker på är värdegrundssamtal och motivation. Hon menar att genom att arbeta med detta kan man hitta elevens intresse och utgå ifrån dem. Det ger helt enkelt oändliga möjligheter, anser hon.

De hinder hon ser är främst tekniken men också schematekniska problem. Hon kan under en dag vara i fem olika klassrum i olika delar av skolan. Ibland är det fem minuter emellan lektionerna och då är det omöjligt att hinna sätta upp, starta upp och koppla ihop den utrustning som behövs eftersom den i många fall inte finns i klassrummen utan behöver bäras med. ”Det finns en gräns för hur mycket jag kan hinna förbereda i klassrummet” säger hon. ”Även kostnader är ett hinder” säger hon ”vi har inte råd att köpa in talböcker och annat till alla”. Utbudet är också ett hinder fortsätter hon. Många gånger finns inte det man vill ha på AV-centralen berättar hon. Hon har fört upp, till rektorsnivå, en önskan om att köpa ett avtal med Swedish film. Detta avtal medför, enligt KL1, att man kan hyra film i videobutiken och visa i skolan. ”Tyvärr”, säger hon, ”så säger rektorn att det inte finns något intresse för detta bland övriga lärare på skolan”.

KL1 berättar också om att hon kan känna ett motstånd från andra lärare när man arbetar med andra texter än de traditionella. Själv låter hon eleverna både läsa och analysera till exempel manga och fantasyböcker. Speciellt detta säger hon att hon känner ett motstånd mot från övriga kollegor. Detta kan också uppfattas som ett hinder för att tillfredställande genomföra arbetet.

KL2

KL2 uttrycker inte rakt ut samma känsla som KL1 men under intervjuens gång framkommer antydningar om att hennes arbetssätt inte alltid ses med blida ögon av många andra lärare. Däremot berättar hon att hon inte brukar diskutera sitt undervisningssätt med flertalet av ämneskollegorna eftersom hon vet att de inte tycker att det är bra. Vidare menar hon att även om det har blivit bättre utrustningar i klassrummen och att alla salar nu har en kanon och högtalare så brister ändå tekniken flera gånger. Många gånger skulle hon önska att varje elev kunde sitta vid en egen dator men att det oftast inte är möjligt då datasalarna som regel behöver bokas långt i förväg. Tillgången till kvalitetsfilmer är också mycket dålig tillägger hon. ”AV-centralen utbud är inte så modernt och många filmer finns inte som DVD utan bara som VHS och då måste man titta på en TV istället för på skärmen” säger hon och suckar. ”Sen kunde man ju önska att de köpte in lite nyare filmer som till exempel Stig Larssons” tillägger hon ”och leverera filmer oftare än en gång i veckan”.

Trots detta ser hon stora möjligheter med att arbeta med bild och ljudbaserade medier. Först och främst framhåller hon hur lätt det är att få med sig eleverna och engagera dem. Även de som inte är intresserade av svenska och litteratur går att få med sig genom att arbeta mer integrerat med deras egna medier. ”Många elever klagar när vi ska läsa om någon epok eller så, till exempel realismen” men tittar man då på en bra filmatisering av till exempel Oliver Twist så kan de bli riktigt intresserade och sedan har vi läst realistiska romaner efter det, det fungerar riktigt bra”. KL2 fortsätter att berätta hur hon också tycker att det fungerar mycket bra att motivera eleverna till att utveckla sitt eget språk med hjälp av olika medier. ”Man läser bloggar och sms och eleverna säger att det skriftspråket räcker för dem, att de inte behöver skriva bättre än det. Men då kan man visa andra situationer då de behöver skriva bättre än så för att göra sig förstådda och framförallt inte bli missuppfattade”. Hon berättar att hon ser arbetet med olika medier som en stor möjlighet att bemöta alla elever på deras nivå och se till att alla elever hänger med och är intresserade och engagerade.

KL3

För KL3 är den främsta möjligheten att ”det är ett sätt att lirka in eleverna på rätt spår”. Hon menar att det är en stor fördel att kunna låta eleverna arbeta med medier som de är vana vid även om det givetvis inte alltid fungerar. Hon berättar hur hon upplever att hon kan använda det till ”elever som har jättesvårt att skriva till exempel på grund av dålig motorik eller en fobi. Då kan de göra något i ljud eller rita något eller spela in en film om jag hade den praktiska möjligheten”. Att kunna se på film i svenskundervisningen tycker hon öppnar stora möjligheter eftersom man verkligen kan väcka elevens intresse för författaren, skådespelarna, regissören och tidsepoken.

Som hinder nämner hon främst schemalagningen. Hon berättar att de ibland har ”sketna *fyrtiominutare*, dem hinner vi inte ens börja jobba på men andra gånger har vi 2 timmar.” Även dåligt utrustade lokaler ser hon som ett hinder. ”Det ska finnas kanon och dator i alla klassrum men det gör det inte. VHS-spelare finns inte alls” säger hon. Dessutom lägger hon till att hon inte tycker att ”man ska behöva vara tekniker för att kunna visa en film men så som läget är i dag så kan det ibland behövas för att klara att koppla allt.” Vidare säger hon att det är dåligt med datorsalar så att alla elever kan sitta vid en dator. En så enkel sak som att låta alla eleverna sitta och skriva vid varsin dator är ofta inte genomförbart. ”Så egentligen är det ledningen som är ett hinder, de inser inte vad som behövs för att vi ska kunna arbeta på ett sätt som är förenligt med styrdokumentet” avslutar hon.

KL4

KL4 menar att tack vara ljud- och bildbaserade medier blir det hela tiden lättare att hjälpa alla. ”Nu måste inte alla sitta och jobba med att läsa just en text, man kan variera och man kan lyssna och läsa, det gör det lättare både för mig och för dem” säger hon. Hon berättar att ”med hjälp av nätet kan man ju dela upp en text”. Detta tycker hon är bra för då behöver eleven inte arbeta med hela texten på en gång. Men, säger hon, ”det kan vara en nackdel för de lite svagare eleverna som behöver tydliga strukturer”.

KL4 tycker också att tekniken kan vara ett hinder eftersom internet inte alltid fungerar på skolan. Även tillgången till datorer och annan utrustning är bristfällig menar KL4. Tillgången på filmer är också mycket bristfällig. Filmer ska beställas via AV-centralen som inte alltid är uppdaterad, de levererar bara en gång i veckan och de har mycket VHS som inte kan visas då endast ett par VHS-spelare finns på skolan och då måste en VHS-spelare bäras

med och kopplas in. Intervjun avslutas med att KL4 säger att ”om man nu lägger till ett vidgat textbegrepp i kursplanen så måste man ju också se till att skolorna får tillgång till texterna”.

8 Analys och diskussion

I följande text ges en analys av empirin från undersökningen i förhållande till tidigare forskning i ämnet. Samtidigt kommer en diskussion om resultaten av analysen att föras för att lättare åskådliggöra sambanden mellan såväl lärares synpunkter och uppfattningar som relaterad forskning.

Även denna del är uppdelad i tre avsnitt. Först analyseras lärarnas syn på text under rubriken *synen på text och textbegrepp hos de intervjuade lärarna*. Följande avsnitt *När hur och varför lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier*, har delats i de två underrubrikerna *När och hur lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier* och *Varför lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier*. Detta är för att så tydligt som möjligt kunna analysera och redogöra för resultaten samt föra en överskådlig diskussion om dessa. Även den avslutande delen av analysen och diskussionen, vilken analyserar och diskuterar lärarnas svar om vilka möjligheter och hinder de uppfattar i arbetet med bild- och ljudbaserade medier, har i detta analysavsnitt delats upp i de två underrubrikerna *möjligheter i arbetet med bild- och ljudbaserade medier* och *hinder för att tillfredsställande kunna arbeta mot målet om ett vidgat textbegrepp*.

8.1 Synen på text och textbegrepp hos de intervjuade lärarna

Skolverkets kursplaner är tydliga i saken om vad som ska ses som text. Det är inte bara skrivna texter utan även bild- och ljudbaserade medier som ska ses som texter. Skolverket uttrycker också att eleverna ska, när de lämnar gymnasiet, vara förmögna och kunniga i att läsa, både i ursprungsmening och i en vidgad mening. Eleverna ska också kunna uttrycka sig själva genom såväl skrift som andra uttryckssätt. I detta första avsnitt av analysen kommer lärarnas syn på text att jämföras gentemot den syn på text som aktuell forskning och Skolverket representerar.

Av de sex intervjuade lärarna svarar hälften av dem att en text är en skriven text. De räknar upp olika genrer av texter som exempel och ingen av dessa tre lärare nämner något annat än skrivna texter. ML1 och ML2 anser inte att bilder och ljud kan vara texter medan KL2 vid följdfrågor håller med om att även, till exempel, en bild eller en film kan vara en text. Ytterligare en av lärarna KL4, säger att hon, först och främst ser en text som en

skrivna text men hon berättar att hon är medveten om Skolverkets syn på text och att hon därför i undervisningen även behandlar andra former av texter än skrivna texter som just texter. Hon är alltså väl medveten om Skolverkets syn och arbetar utifrån den men egentligen delar hon den inte. Endast två av sex lärare tolkar ordet text i enighet med Skolverket.

Under intervjuernas gång framkommer det dock att samtliga av de intervjuade lärarna arbetar med andra texter än skrivna texter även om de inte ser dem och behandlar dem som texter. Speciellt KL2 arbetar väldigt mycket med bild- och ljudbaserade medier av olika slag och under intervjuens gång framkommer det att hon, när hon får tänka till, egentligen delar Skolverkets syn på texter utan att ha varit medveten om den. Detta gör att det endast är två av de sex lärarna i undersökningen som inte delar Skolverkets syn på text och läsning av texter, nämligen de två manliga lärarna, ML1 och ML2. Även om dessa två lärare arbetar med bild- och ljudbaserade medier, dock mest film, är det ingen av dem som arbetar med filmen som en egen text och för dess egen skull, utan snarare som ett komplement till skrivna texter som de läser i klasserna.

ML1 säger uttryckligen under intervjun att det vidgade textbegreppet för honom innebär att det inte bara är klassisk litteratur som ska läsas utan även till exempel populärkultur, och sms, chattar och bloggar. Denna syn delar han med KL1 som anser att populärlitteratur är en del av det vidgade textbegreppet. Hon säger att för henne innebär det vidgade textbegreppet att hon kan läsa och arbeta med populära genrer som manga, science fiction och fantasy på lektionerna. Hon anser även att det vidgade textbegreppet står för att läsa texter och litteratur som behandlar eller berör elevens programinriktning. Övriga tre lärare omnämner aldrig populärlitteratur eller ämnesövergripande arbete som en del av ett vidgat textbegrepp eller som en del av deras syn på vad en text är. Ingen av lärarna nämner till exempel att tv-, data- eller videospel skulle kunna vara texter som också ur ett historiskt perspektiv bygger på vårt kulturarv. Längre än film och bilder sträcker sig ingen förutom KL3 som menar att en text är något som man på något sätt läser, lyssnar av eller ser, allt som förmedlar ett budskap. I likhet med Olin-Schellers (2006) undersökning är, på denna skola, filmen den vanligast förekommande texten efter den skrivna texten, vilket pekar på att lärarnas syn på text inte överensstämmer med Skolverkets.

På skolan saknas en enhetlig syn över vad ett vidgat textbegrepp innebär. Någon lärare anser att det enbart innefattar populärlitteratur av olika genrer medan andra anser att det innefattar bild- och ljudbaserade medier så väl som populärlitterära texter. Förslag om att det innebär att arbeta ämnesövergripande inom programinriktningarna med texter som till exempel instruktionsböcker till fordonsprogrammet förekommer. En lärare säger sig inte ha

någon uppfattning om vad ett vidgat textbegrepp innebär eftersom han aldrig har stött på detta begrepp tidigare. Samtliga av de kvinnliga lärarna undervisar texter som inte är skriftspråksbaserade även om en av dem inte helt var medveten om att hon enligt Skolverket ska göra det. De båda manliga lärarna som deltog saknar däremot en vidgad syn på text och anser endast skrivna texter vara text. Dock använder de bild- och ljudbaserade medier i svenskundervisningen ändå men av andra anledningar än att de är texter.

8.2 När, hur och varför lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier

Denna del av analysen är uppdelad under ytterligare två underrubriker. Först kommer lärarnas svar om när de arbetar med bild- och ljudbaserade medier att analyseras under rubriken *När och hur lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier*. Efter det kommer analysen av hur och varför de arbetar som de gör att analyseras under rubriken *Varför lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier*. Detta för att så tydligt som möjligt kunna analysera och redogöra för resultaten.

8.2.1 När och hur lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier

Samtliga lärare arbetar på olika sätt när de arbetar med bild- och ljudbaserade medier. Det vidgade textbegreppet står i ämnesbeskrivningen av svenskämnet såväl som i samtliga kursplaner och därför bör ett synsätt på text som överensstämmer med skolverket råda i all svenskundervisning. Enligt forskare som Fogelberg (2005) och Olin-Scheller (2006) bör arbetet med traditionella texter och arbetet med nyare bild- och ljudbaserade och digitala medier kombineras och integreras med varandra för att eleverna ska bli fullkomligt läskunniga i den bemärkelse som behövs i dagens samhälle och som även krävs av Skolverket. Bazalgette (2006) menar att eleverna behöver ha såväl kulturell som kritisk och kreativ kompetens integrerade med varandra för att kunna ses som mediekompetenta.

KL1 är den enda av de intervjuade lärarna som berättar att hon inkluderar mycket bild- och ljudbaserade medier i just A-kursen. Där finner hon mycket utrymme för arbete med såväl medier som populärlitteratur och populärkultur och hon arbetar mycket ämnesintegrerat vilket hon anser är en del av det vidgade textbegreppets innebörd. Hennes fordonsklasser läser noveller och romaner skrivna av en lastbilchaufför, de läser brukstexter av olika slag om fordon. Vidare berättar hon om hur hon kan arbeta från dokusåpa till

filmatisering till roman av till exempel Robinson Crusoe. Flertalet av eleverna i klassen hade då följt dokusåpan Expedition Robinson.

Däremot upplever KL1 det problematiskt att arbeta med bild- och ljudbaserade medier i B-kursen eftersom dess kursplan, enligt henne, inte ger tillräckligt utrymme för detta arbete eftersom fokus främst ligger på epokerna och den historiska litteraturen. Detta synsätt stämmer dock inte överens med styrdokumentet. Förvisso inkluderar målen för svenska B epokerna och det står att eleven ska ”kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer” och att eleven ska ”ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker” men ingenstans står att målet om ett vidgat textbegrepp inte innefattar Svenska B-kursen och olika tider och kulturer innefattar även vår tid och kultur. Därför ska eleven kunna jämföra och se sambanden mellan historiska texter och nutida texter vilket innebär att även texter enligt ett vidgat textbegrepp så som film, musik, hypertexter och spel av olika slag bör granskas i B-kursen. Dessutom innefattar flera mål och kriterier att eleven ska ha kunskaper om medier av olika slag. KL1 respons, att hon inte finner utrymme för att arbeta med bild- och ljudbaserade medier i B-kursen är därmed något speciell. KL1 framstår i övrigt som en av de lärare på skolan som mest målinriktat arbetar med dessa typer av texter. Kanske befinner hon sig i ett utvecklingsstadium där hon ännu inte helt har greppat vilket stöd styrdokumentet faktiskt ger i arbetet med media literacy.

Övriga lärare nämner inte att det vidgade textbegreppet skulle tillhöra någon särskild kurs utan de arbetar med det i samtliga svenskkurer de undervisar i. Enligt såväl Persson (2000), Bazalgette (2006), Olin-Scheller (2006) och styrdokumentet bör läraren sträva efter att integrera olika former av texter med varandra och ge eleverna redskap att jämföra och analysera dem mot varandra. Samtliga författare menar att det är viktigt att studera alla texter på lika villkor. Med detta synsätt är det viktigt att hela tiden arbeta utifrån ett vidgat textbegrepp och inte avgränsa det från andra delar av undervisningen. Om man bortser från KL1s svenska B-kurs så arbetar samtliga lärare med skrivna texter och bild- och ljudbaserade medier integrerat med varandra under den största delen av tiden. Endast ML1 menar att han varvar film och media med traditionell undervisning av skrivande och läsande. Han integrerar dem alltså inte med varandra utan behandlar dem som skilda moment.

ML1 nämner också att han arbetar med sms-språk och chatt-språk och analyserar sättet att skriva och jämför det med det traditionella skriftspråket, så även om ML1s syn på text inte överensstämmer med forskningen och Skolverket, överensstämmer delvis ML1s och till viss del ML2s sätt att arbeta med Bazalgettes (2006) teorier om hur

kulturell, kritisk och kreativ kompetens bör värvas samman och att man inte uteslutande ska ägna sig åt till exempel kulturarvet eller nyare digitala medier. Dock verkar ML1s och ML2s arbete för en kreativ kompetens mestadels bestå i att genom skrift uttrycka sig själva i olika situationer. Ingen av dem anger att eleverna någonsin producerat annat än skrivna texter i deras kurser.

Den enda av lärarna som har en specifik plan för hur hon arbetar med att integrera arbetet av traditionella skrivna texter med bild- och ljudbaserade texter är KL3. Hon har valt en bok, *Lyckad nedfrysning av Herr Moro* (Ordfront förlag, 1992), som hon arbetar med i alla sina klasser. Hon är också den enda av lärarna som konkret berättar hur hon planerar och utför arbetet med att integrera olika slag texter och uttrycksmedel med varandra. Övriga lärare arbetar integrerat med skrivna texter av klassiskt slag såväl som bloggar, chattar och sms och med bild- och ljudbaserade medier. Däremot beskriver de inte strukturen på samma konkreta sätt som KL3 gör, utan de svarar betydligt mer svävande att de till exempel varvar litteraturläsning med film eller internettexter med faktatexter.

Precis som i Olin-Schellers (2006) undersökning visar det sig att den vanligaste formen av andra texter än skrivna är filmen. Resultaten för hur filmen används i undervisningen pekar på liktydigheter mellan undersökningarna. Samtliga av de lärare som deltagit i denna undersökning uppger att de använder film och samtliga av dem, förutom KL4 uppger att de använder dem som komplement för att på ett eller annat sätt åskådliggöra till exempel aktuella epoker eller stödja förståelsen av den tryckta skönlitterära texten de i grunden arbetar med. De brukar alltså inte filmen som en egen text och för dess eget värde som medium eller kunskapsförmedlare. Två av de intervjuade lärarnas syn på vad eleven ska behärska när denne lämnar gymnasieskolan är därmed inte förenlig med Skolverkets.

8.2.2 Varför lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier

I undersökningen har vi redan konstaterat att den text förutom skrivna texter som är mest vanligt förekommande i undervisningen är film. Samtliga lärare uppger att de använder film i undervisningen. Eftersom tidigare forskning, till exempel Olin-Scheller (2006), har visat att lärare fortfarande betraktar skrivna texter som mer värda än till exempel digitala eller andra bild- och ljudbaserade texter valde jag att i intervjuerna ställa frågan varför lärarna arbetar som de gör. Denna fråga ställdes för att undersöka deras egentliga åsikter om texter av andra slag än skrivna och huruvida de klassar dem som likvärdiga till de skrivna texter de använder.

Samtidigt som svaren skiljde sig åt mellan lärarna kunde man vid analysen ändå utröna vissa likheter. En av lärarna ML2, hade svårt att relatera frågan till svenskämnet. Flera gånger när han berättade förstod jag att det var filmer eller medier han använde i antingen historieundervisningen eller i samhällskunskapsundervisningen. När jag frågade om svenskämnet sa han att han där visade film för att eleverna ska ”vidga sin förmåga att använda olika källor”. ML2 undervisar också med film och bilder för att uppmuntra eleverna att tänka i olika banor. Detta kan kopplas till ideologikritiska tankar som menar att allt som produceras bär spår av det samhälle det har skapats i och därför bör man ge elever verktyg att genomskåda detta och som ML2 menar, ge eleverna redskap att tolka olika källor och vilka värderingar och synsätt dessa genomsyras av.

Endast ML1 säger att anledningen till att han ser på film och använder bilder och TV i svenskurserna är att dessa ingår i svenskämnet. Övriga lärare anser nog detta vara för självklart för att säga. Annars menar ML1 att han mestadels använder film eftersom han själv tycker det är kul med film. Samtliga kvinnliga lärare menar att de lättare ”får med sig eleverna” när de arbetar utifrån ett vidgat textbegrepp. Film och internet motiverar eleverna och filmatiseringar kan hjälpa eleverna att lättare ta till sig och vilja studera den klassiska litteraturen och detta anger lärarna som en anledning till att arbeta utifrån ett vidgat textbegrepp. Såväl Dysthe (1996) som Persson (2000) för olika resonemang om hur givande en erfarenhetspedagogisk inställning kan vara för ett ökat lärande och engagemang från eleverna. Även Fogelberg (2005) diskuterar i sin rapport om media literacy hur viktigt det är att utgå från elevernas egna intressen och preferenser vad gäller val av stoff till undervisningen.

Av intresse är dock att notera att ingen av lärarna i intervjun kunde motivera sina arbetssätt genom att ta stöd i styrdokument eller forskning om ämnet. Det närmsta styrdokumentet någon uttryckte sig var ML1 när han sa att bilder och film ingår i svenskämnet. Att filmen är den vanligaste förekommande texten efter skrivna texter beror kanske på att kursmålen uttryckligen preciserar den, vilket inte är gjort med till exempel dataspel och statyer.

8.3 Lärarnas åsikter om möjligheter och hinder i undervisningen med bild- och ljudbaserade medier

I denna avslutande del av analysen kommer lärarnas tankar och upplevelser om vilka möjligheter eller fördelar samt vilka hinder eller nackdelar de ser i ett vidgat textbegrepp och

arbetet med bild- och ljudbaserade medier att analyseras och diskuteras. Avsnittet har för enkelhets skull delats i de två underrubrikerna *Möjligheter för lyckad undervisning enligt lärarna* och *Hinder för lyckad undervisning enligt lärarna*.

8.3.1 Möjligheter för lyckad undervisning enligt lärarna

Många av lärarna i undersökningen anger liknande svar på varför de arbetar med bild- och ljudbaserade medier och på frågan om vilka möjligheter de ser med en vidgad syn på text. ML1 ser det som en möjlighet eftersom han själv tycker att det viktigt och roligt, vilket är ungefär samma svar som han angav till frågan varför han arbetar med bild- och ljudbaserade medier. Denna syn skulle kunna vara inspirerande och tänkas engagera eleverna i undervisningen men den finner knappast stöd vare sig i styrdokument eller i forskning och dessutom uppger ML1 att han finner vissa svårigheter att engagera eleverna i arbetet med texter som inte är skrivna.

Även ML2 anger ett svar snarlikt det han angav till frågan varför han arbetar med bild- och ljudbaserade medier, nämligen att undervisningen kan vidga elevernas förmåga att tolka olika källor. ML2 anger ytterligare att genom att använda olika medier kan eleven hitta en vilja att använda olika medier. Detta synsätt är något ML1 delar med samtliga lärare i undersökningen med undantag av ML1. ML2 och de kvinnliga lärarna menar att en vidgad syn på text, på ett eller annat vis, inspirerar och motiverar elever i svenskämnet. Samtliga fyra ser möjligheten att inspirera, motivera och väcka intressen hos eleven som möjligheter för en bättre undervisning och ett bättre lärande. Detta resonemang stämmer väl överens med såväl styrdokument som Dysthes (1996) och Perssons (2000) åsikter om att skolan ständigt bör sträva efter en erfarenhetspedagogik som tar avstamp i elevens egna erfarenheter och tidigare kunskap.

Dysthe (1996) menar att äkta engagemang, som enligt henne leder till hög inläring, når man när eleven ser en tydlig koppling mellan sitt eget liv och sina egna erfarenheter och det stoff som undervisas. Förutom de tidigare nämnda möjligheter ser de kvinnliga lärarna flertalet andra olika möjligheter som tar stöd i Dysthes (1996) resonemang. Att kunna möta eleven på den nivå där han eller hon befinner sig med ett medium som eleven sedan tidigare är bekant med och därigenom ledsaga eleven in ”på rätt spår” är fördelar som leder till flera möjligheter enligt KL3. Med att ledsaga eleven ”på rätt spår” menar KL3 här, att hon kan få eleven att utveckla sin användning av media för att uttrycka sig själv likväl som att kunna tolka och värdera de medier han eller hon redan brukar. Även KL2 är inne på detta

spår då hon menar att arbetet med bild- och ljudbaserade medier ger möjligheter att få eleven att vilja utveckla sitt eget språk för att bättre kunna uttrycka sig själv och förstå sin omvärld på ett bättre sätt.

Fogelberg (20005) menar att en god medieundervisning bör ta sin utgångspunkt i elevens egna preferenser av medier och detta är något som fyra av de sex lärarna undersökningen har anammat och även anser vara en fördel med en vidgad textsyn. Förutom att en vidgad syn på text medför att det är lättare att engagera och motivera elever så tycker KL1 att det ger stora möjligheter att arbeta med värdegrunden. Även KL2 arbetar med värdegrunden i samband med bild- och ljudbaserade medier och ser detta som en möjlighet att kunna möta eleven i dess vardag och låta värderingar växa fram och tas upp för diskussion i klassrummet. Andersson, Persson och Thavenius (1999) stöder detta då de menar att skolan ska se det som sin uppgift att lära eleverna att pröva sina värderingar och att kritiskt undersöka all kunskap.

Egna erfarenheter och subjektiv förankring i texten som arbetas med likväl som en subjektiv förankring i texten ger enligt Molloy (1996) goda möjligheter för läsutveckling. KL4 tycker att den främsta möjligheten det vidgade textbegreppet har medfört är att det gör det lättare att bemöta olika elever på just deras specifika nivå. Hon tycker helt enkelt att det har blivit lättare att hjälpa alla för om någon är lässvag kan han eller hon lyssna på en ljudbok. Med hjälp av nätet kan hon dela upp texter och alla behöver inte arbeta med samma sak. Med andra ord tycker hon att möjligheten som en vidgad syn på text har medfört är att det har blivit lättare att individualisera undervisningen.

Att hjälpa svaga elever är något som även KL4 nämner som en ökad möjlighet med en vidgad textsyn även om hon främst fokuserar på det egna uttrycket i stället för intagandet av andras uttryck. KL4 ser det som en ökad möjlighet för elever som av olika anledningar har svårt att skriva. Som anledningar till att eleven kan ha svårt att skriva nämner hon dålig motorik eller fobi för skrivande. I det vidgade textbegreppet ser hon mycket stora möjligheter för alla elever att lära sig uttrycka sig själva eftersom hon kan låta elever med skrivsvårigheter uttrycka sig med andra medel än skrift. De kan få spela in en film, måla en bild, fotografera, skapa musik eller dramatiseringar. Genom denna fråga i undersökningen finner man att samtliga lärare verkar uttrycka en önskan om att den vidgade textsynen bör förankras djupare i undervisningen eftersom en vidgad textsyn kan hjälpa eleverna att lära bättre. Samtliga lärare i undersökningen uttrycker också att det rör sig om kunskaper som är väsentliga för alla individer även om de två manliga lärarna inte nödvändigtvis verkar anse att detta hör hemma i svenskundervisningen.

8.3.2 Hinder för lyckad undervisning enligt lärarna

Såväl Fogelberg (2005) som Olin-Scheller (2006) påtalar att det finns problematiska frågor med den medieundervisning som i och med det vidgade textbegreppet har placerats inom svenskämnet. Det rör sig främst om lärarnas kompetenser i ämnet, då de saknar adekvat utbildning i de medier och de pedagogiska strategier som är önskvärda för en lyckad undervisning. Detta menar de resulterar i att eleverna inte lämnar skolan som mediekompetenta individer. Olin-Scheller (2005) fann även i sin undersökning att det vidgade textbegreppet är spelfilmsfokuserat. Det är något som även återfinns i denna undersökning om än inte lika kraftigt uttalat som i Olin-Schellers (2005) undersökning. När respondenterna under intervjuerna berättade om vilka problem de upplevde med arbetet med ett vidgat textbegrepp var det många som diskuterade just filmer och då särskilt tillgången på dessa.

Medan samtliga av de kvinnliga lärarna ser den vidgade textsynen som en möjlighet till ökat engagemang hos eleverna ser de två manliga lärarna i undersökningen det på motsatta viset. Båda uppger att de upplever det som ett hinder och en svårighet att få med sig eleverna när de ska arbeta med en film. ML1 tror att eleverna anser film tillhöra fritiden och att de därför inte vill beblanda det med skolan. ML2 ger ingen teori om varför men upplever att eleverna är motvilliga att arbeta med bild- och ljudbaserade medier. ”Sätter man på en film”, säger han, ”så vill eleverna koppla av”. Detta är ett fenomen som speciellt Molloy (1996) diskuterar. Hon menar att de texter som förs in i klassrummet blir till en läxa, och därmed ett måste och då kan tjusningen med denna text försvinna. Persson (2000) varnar också för dessa företeelser och menar att eleverna kan se det som ett angrepp på deras kultur när den förs in i klassrummet. Person (2000) och Dysthe (1996) menar att det just därför är viktigt att läsa alla slags texter på samma villkor och kanske är det där hindret ligger för de manliga lärarna i undersökningen. Eftersom ingen av dem har en syn på text som jämför bild- och ljudbaserade texter med skrivna texter kan detta avspeglats i deras undervisning. Även Molloy (1996) reflekterar över varför elever avvisar texter i skolan. Hon drar slutsatsen att det ibland kan vara så att eleven inte har de rätta redskapen för att närma sig texten och att det då är skolans jobb att förse eleverna med dessa redskap, vilket stämmer väl överens med Fogelbergs (2005) och Olin-Schellers (2006) resultat om att lärarna saknar pedagogiska strategier för att arbeta med medier. Om läraren inte förser eleven med de rätta redskapen för att bearbeta texten, i detta fall bestående av en film, så sänks motivationen och resultatet blir därmed bristfälligt.

Eftersom dessa två lärares syn på text och hur de arbetar med bild- och ljudbaserade medier överensstämmer med varandra men skiljer sig från de övriga respondenterna, kan det vara här skillnaden ligger i att de två männen inte lyckas motivera eleverna. Om läraren inte anser att bild- och ljudbaserade medier är lika viktiga som den traditionella och kanoniserade litteraturen kan detta synsätt smitta av sig på eleverna. Skillnaden kan även ligga i de aktuella elevernas valda studieinriktning. Båda de manliga lärarna arbetar på studieförberedande program medans samtliga kvinnliga lärare i undersökningen arbetar på yrkesförberedande program.

Ett annat hinder som flera av lärarna anger är tillgången till medier. För samtliga lärare betyder medier i detta fall film. Detta är något som Molloy (1996) har undersökt och kommit fram till att det ofta är tillgången på texter som styr vad som används i skolorna. Det som finns används. Tillgången till filmer är det som diskuteras mest av de intervjuade lärarna. Copyrighten ställer till problem eftersom lärarna ofta önskar använda nyare filmer. AV-centralens utbud häger inte alltid med i tiden och leveranserna sker för sällan berättar samtliga lärare förutom ML2. Att ML2 inte anser att detta är ett problem kan bero på hans förmåga att relatera frågorna till sina andra ämnen samhällskunskap och historia där det under intervjuens gång framkom att han för det mesta använder faktafilmer och dokumentärer av olika slag.

Ytterligare en sak som samtliga lärare i undersökningen, förutom ML2, upplever som ett hinder för att framgångsrikt kunna undervisa med bild- och ljudbaserade medier, är tekniken. ML2 nämner inte att tekniken skulle vara bristfällig eller att skolan behöver fler datorer eller annan teknik utrustning. Däremot upplever han sin egen knappa tid som ett hinder för att kunna lära sig nya olika medier och sedan undervisa med dem. Samtliga av de andra lärarna i undersökningen anser att skolans teknik inte är tillräcklig. Eftersom AV-centralen har flera filmer bara på VHS och inte på DVD eller i streamat format kan dessa filmer inte användas på skolan. Detta eftersom det bara finns två VHS-spelare som inte kan kopplas till någon kanon och därför måste en klass på trettio elever se en film på en liten TV-skärm. Återigen är det precis som Molloy (1996) konstaterar, nämligen att det är utbudet som styr vilka texter som kommer att användas i klassrummet.

Det är inte bara tillgången på film och VHS-spelare som hindrar en lyckad undervisning enligt lärarna. Även annan teknisk utrustning ställer till problem. Till exempel så saknas stationär datorutrustning med internetuppkoppling i de flesta klassrum. Därför behöver lärarna boka dator och kanon och bära med sig dessa och en massa kablar och dessutom hinna och kunna koppla in dessa mellan lektionerna. I den situationen är det vanligt och förståligt att lärarna väljer att göra något annat och återigen visar sig tiden vara en faktor.

ML2 uppger att han inte har tiden att ta till sig nya medier tillräckligt väl för att använda dem i undervisningen. Några av de andra lärarna uppger i stället att de inte har tid och kunskap att koppla den bärbara utrustningen och starta den.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att de hinder som lärare anser sig tvungna att bemöta för att tillfredställande kunna arbeta med bild- och ljudbaserade medier innefattar teknik, tillgång till material och tid. KL3 anser att detta är en ledningsfråga eftersom det krävs att skolledningen prioriterar funktionerlig utrustning till skolorna samt tid och fortbildning till lärarna. Finns allt på plats och fungerar med ett knapptryck behövs kanske inte så stora schematekniska förändringar göras. Likaså bör det bli lättare för lärare att få använda upphovsskyddat material i undervisningen. Det är alltså inte bara hos lärarna som betydelsen av det vidgade textbegreppet behöver förankras enklare, tydligare och bättre. Innebörden och konsekvenserna av ett vidgat textbegrepp måste också förankras bättre hos skolledning såväl som samhälle, kommun och stat för att ge lärarna bättre förutsättningar att arbeta i enighet med de mål Skolverket har ställt.

Av intresse är att beakta att endast en av lärarna i undersökningen, ML2, anser att han saknar adekvat utbildning i medieundervisning. Ingen av lärarna, förutom, KL4, tog upp andra medier än skrivna texter, film, tv och internet under intervjuerna och när de berättade hur de arbetar med bild- och ljudbaserade medier var det enbart KL4 som hade en genomtänkt strategi som hon kunde berätta om. Det var också enbart KL4s elever som själva producerade andra texter än skrivna texter.

9 Avslutande reflektion

Införandet av ett vidgat textbegrepp i kursplanerna medför många konsekvenser för svensklärarna vad gäller mediekunskap och pedagogiska strategier för att framgångsrikt kunna utbilda eleverna till mediekompetenta individer. I denna undersökning har sex verksamma svensklärare inom gymnasieskolan intervjuats. Två manliga lärare och fyra kvinnliga lärare ställde upp på intervjuer av de totalt sexton tillfrågade verksamma svensklärarna på skolan. De manliga lärarnas svar har skilt sig från de kvinnliga då de kvinnliga arbetar mer utifrån en vidgad textsyn än de manliga. Dessa två lärare arbetar på studieförberedande program medan samtliga kvinnliga lärare arbetar på yrkesförberedande program vilket också kan vara en anledning till att svaren skiljer sig åt. Flertalet av de kvinnliga lärarna i studien ansåg nämligen att en del av det vidgade textbegreppet var att studera texter som anknöt till elevens studieinriktning, till exempel att läsa

instruktionsmanualer för fordon eller ungdomslitteratur som handlar om lastbilschaufförer på fordonsprogrammet.

Flertalet av lärarna berättar att i och med införande av ett vidgat textbegrepp arbetar de mer och mer med populärkulturella genrer i undervisningen. Denna undersökning liksom Olin-Schellers (2006) undersökning pekar på att spelfilmen är den vanligaste förekommande texten efter skrivna texter. Samtliga lärare i undersökningen, förutom KL4, använder film i svenskundervisningen och de allra flesta av dem berättar att de använder den för att komplettera den skönlitterära texten som filmen ofta grundar sig på. Filmen används som ett stöd för den skriva texten i stället för att behandlas för sitt eget värde som kunskapsförmedlare. Flertalet lärare menar att filmen är bra för att få alla elever engagerade och aktiva i klassrummet. De visar mer intresse än om de ”bara” läser boken. Även detta pekar på att lärarna i undersökningen värderar den skrivna texten högre än bild- och ljudbaserade medier av olika slag.

I Olin-Schellers (2006) undersökning framkommer det att det finns mycket att önska av medieundervisningen. Endast två av de sex lärarna i min undersökning arbetar medvetet mot målet om media literacy och endast en av dem är fullt införstådd i betydelsen av ett vidgat textbegrepp och denna lärare kan nog anses som en av de ensamma ”eldsjälar”, som Olin-Scheller (2006) kallar dem, som driver arbetet med medieundervisningen på skolorna. Förutom dessa två kvinnor förklarar samtliga av de andra lärarna i undersökningen att för dem är texter skrivna texter, även om de sedan arbetar med vissa andra bild- och ljudbaserade medier. Med andra ord har det vidgade textbegreppets innebörd inte förankrats speciellt väl på den aktuella skolan, även om min studie visar positivare resultat än Olin-Schellers undersökning från 2006.

Vad gäller undervisningen som sådan och upplägget av pedagogiska strategier var det endast en av de tillfrågade lärarna som arbetar med en genomtänkt strategi för hur hon skulle skapa en mediekompetens hos eleverna som stämmer överens med såväl Bazalgettes (2006) och Fogelbergs (2005) teorier om hur viktigt det är att kulturarvet och de nyare medierna integreras med varandra i undervisningen. Även KL1 och KL2 arbetade med att integrera dessa områden men inte lika genomtänkt. KL1 valde att arbeta integrerat i A kursen enbart. I B kursen fann hon inte utrymme i kursplanerna för att arbeta med annat än epokerna och den historiska litteraturen som hon kallade det. KL2 däremot verkade inte ha någon direkt pedagogisk strategi men hon berättade att om hon inte integrerade nyare medier, som till exempel film eller i vissa fall ljudböcker så fick hon inte eleverna att vare sig läsa eller engagera sig i den aktuella boken. I detta svar lyser KL2s värderingar av texter igenom

kraftigt och det står klart att hon värderar en skriven text högre än en filmatiserad eller berättad sådan.

Fogelberg (2005) menar att en god undervisning är en undervisning som innehåller hela spektrumet av medier som finns i vårt samhälle. Hon menar vidare att en god medieundervisning är en medieundervisning som förmedlar kunskap om så väl mediernas framväxt som dess villkor, innehåll och betydelse. Bazalgette (2006) formulerar en teori om vilka kompetenser eleverna behöver utveckla för att kunna klassas som mediekompetenta. Hon menar att eleverna behöver ha kulturell kompetens vilket innebär att de behöver ha kunskaper om allt från kulturella mönster till genreförståelse och erfarenheter av olika medier. Eleverna behöver vidare inneha en kritisk kompetens vilket innebär att de har förmåga och kunskap att tolka, analysera och värdera medier. Slutligen behöver de en kreativ kompetens där de har fått lära sig att själva nyttja olika medier för att uttrycka sig själva. Dessutom måste dessa tre kompetenser vara integrerade i varandra. Undersökningen visade att endast en av lärarna som deltog kan sägas arbeta för att detta ska införlivas. Även om flera av lärarna arbetade med medier glömdes den kreativa kompetensen bort. Endast KL4 tillät eleverna att producera andra texter än skrivna.

Därmed kan slutsatsen dras att en vidgad syn på text inte tillfullo har förankrats på den aktuella skolan även om den är på väg och majoriteten av lärarna som deltog i undersökningen uttrycker en önskan om att bättre kunna arbeta med medier. De upplever att de saknar såväl kunskap som teknik och material för att kunna utföra ett fullgott arbete. Innebörden av en vidgad textsyn behöver alltså också förankras hos så väl skolledning som kommun och stat för att möjliggöra lärarnas arbete med att undervisa media till eleverna.

10. Tillförlitlighet

Patel och Davidsson (2003) menar att varje kvalitativ studie i viss bemärkelse är unik och tillförlitligheten är inte bara relaterad till själva datainsamlingen utan även analysprocessen måste tas i beaktning när tillförlitligheten av studien bedöms. Författarna menar att risk finns att forskaren vid transkribering av materialet för över en omedveten påverkan till materialet för att göra texten tydligare än vad samtalet egentligen var. En medvetenhet om detta fenomen kan dock hjälpa forskaren att förebygga inskrivningen av sin egen mening eller uppfattning i materialet och därigenom inte minska tillförlitligheten (Patel och Davidsson, 2003) Jag har under transkriberingen av det inspelade materialet haft detta i åtanke och gjort mitt yttersta för att undervika att förändra informationen. I transkriberingen har såväl tankepauser som

talspråk inte förändrats eller förtydligats. Däremot har jag i själva studien rättat mig efter vedertagna skriftspråksnormer.

Under intervjun förekom det vid ett par tillfällen att en person angav olika svar på samma fråga vid olika tillfällen och därmed blir deras svar inte statiska. Enligt Patel och Davidsson (2003) kan även detta ge studien en lägre tillförlitlighet för kvalitativa studier men de hävdar också att så behöver inte fallet vara. De menar att istället bör man se tillförlitligheten mot bakgrunden av de förutsättningar som råder i den speciella situation som föreligger vid undersökningstillfället.

Eftersom få lärare valde att delta i undersökningen är inte heller underlaget för studien speciellt stort. Detta medför att resultatet inte är generaliserbart i större sammanhang i så stor utsträckning som önskat.

11 Sammanfattning

Syftet med denna studie var att studera hur några lärare på en gymnasieskola ser på och arbetar med det vidgade textbegreppet i svenskundervisningen. För att uppnå detta syfte formulerades tre frågeställningar som studien sökte svar på. Dessa frågeställningar är: Hur uppfattar lärarna konceptet ett vidgat textbegrepp och vad uppfattar de själva som en text? Hur, när och varför arbetar lärarna med ljud- och bildbaserade medier? Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i Skolverkets mål om ett vidgat textbegrepp och generell mediekompetens i svenskundervisningen?

För att få svar på frågeställningarna gjordes en kvalitativ undersökning. Sex svensklärare på en gymnasieskola i södra Sverige intervjuades genom semistrukturerade intervjuer. Denna metod har stöd av flertalet forskare till exempel May (2001), Kvale och Brinkman (2009) och Patel och Davidsson (2003). Materialet analyserades genom noggrann avlyssning och transkribering. När samtliga intervjuer var utförda och transkriberade delades respondenternas svar upp under olika rubriker från studiens frågeställningar. Detta gjordes i enighet med Patel och Davidssons (2003) teori om kategorisering.

Den tidigare forskning som utgör grunden för denna studie är bland annat Olin-Schellers undersökning från (2006). Hon undersökte svenskundervisningen på gymnasieskolan och fann att det var den skrivna texten som skattades högst. Särskilt högt värderades litteratur av den så kallade högkulturen. Av de bild- och ljudbaserade medier som lärarna i undersökningen använde var filmen det vanligaste förekommande mediet. Olin-Scheller (2006) drog slutsatsen att det vidgade textbegreppet är spelfilmsfokuserat men att

filmer inte används för sitt eget syftes skull utan snarare som komplement till skönlitteraturen. På grund av detta menar Olin-Scheller (2006) att lärarnas förutsättningar för att arbeta med ett vidgat textbegrepp är begränsade i dagen läge.

Fogelbergs rapport om media literacy från 2005 har också legat till grund för detta arbete. I rapporten beskriver Fogelberg (2005) vilka förhållanden som råder inom medieundervisningen i Sverige. Hon diskuterar bland annat vad det innebär att vara mediekompetent och hur medieundervisningen fungerar idag. Hon menar att det är ett problem att medieundervisningen är utspridd på olika ämnen eftersom detta leder till att lärarna saknar adekvat utbildning för medieundervisning och att det saknas tydliga mål för undervisningen. Bazalgette (2006) har formulerat en teori om hur en god mediekunskap är uppbyggd i den mediepedagogiska tidsskriften *Zoom*. Denna teori har också används som stöd i denna studie då frågan om när, hur och varför lärarna arbetar med bild- och ljudbaserade medier. Min studie fann att bara en av de sex intervjuade lärarna arbetar medvetet mot att utbilda eleverna mot den typ av mediekompetens som bland annat Bazalgette (2006) förespråkar.

Vidare har denna studie funnit likheter med Olin-Schellers undersökning (2006). Båda studierna finner att skrivna texter är den vanligast förekommande texten på gymnasieskolan och att det vidgade textbegreppet är spelfilmsfokuserat. Samtliga lärare i min studie använde film i svenskundervisningen men flertalet av lärarna använde dem främst som komplement till den skrivna litteraturen. Studien fann också att lärarna själva upplevde sig ha samma typ av problem som Fogelberg (2005) beskriver i sin rapport. Lärarna i min undersökning upplever att de skulle behöva fortbildning och mer tid för att kunna utvecklas som lärare i mediekunskap. Dessutom uppfattar en av lärarna att målen och betygskriterierna för Svenska B står i vägen för att hon ska kunna arbeta med medier i den utsträckning som hon önskar. Därmed överensstämmer även denna del med Fogelbergs (2005) åsikt att medieundervisningen behöver tydligare formulerade mål.

De slutsatser som kan dras av denna undersökning är att de undersökta lärarna ännu inte till fullo har lyckats införliva en vidgad textsyn i undervisningen. Den skrivna texten står fortfarande i fokus. Studien visar också att lärarna behöver mera stöd för att framgångsrikt kunna åstadkomma de förändringar som krävs. Bland annat behöver de fortbildning, bättre utrustning i skolorna och tydligare mål. I studien framkom också att det vidgade textbegreppet inte bara är ett problem för lärarna i skolan. Även skolläring, kommun och stat behöver inse vidden av begreppet så att lärarna kan få tillgång till de resurser de behöver för att framgångsrikt och tillfredställande kunna utföra sitt arbete. Dessa

resurser är allt från bättre utrustning i klassrummen till avtal om att få visa upphovsrättskyddat material i skolan. Slutligen visar denna studie att utvecklingen av arbetet med ett vidgat textbegrepp går framåt eftersom resultaten i denna studie visar på något positivare resultat än vad exempelvis Olin-Schellers undersökning från 2005 gör.

Litteraturförteckning

Skrivna källor:

- Andersson, L-G, Persson, M & Thavenius, J. (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur
- Bazalgette, C (2006). Mediekunskap på agendan. *Zoom*, 3/2006, s. 23-25.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Fogelberg, K. (2005). *Media literacy. En diskussion om medieundervisning*. Göteborgs Universitet, Institutionen för journalistik och masskommunikation.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindmark, E (2004). ”Det vidgade textbegreppet i kursplanerna” i *Texter och så vidare* (red). Stockholm: Elander Gotab AB.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R och Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (red). (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket och Svenska filminstitutet. (2001). *Film för lust och lärande*.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Nordstedts akademiska Förlag.

Ulfgard, M. (2004). "Fritidsläsning – bara en privatsak?" i *Texter och så vidare*. (red). Stockholm: Elander Gotab AB.

Elektroniska källor:

Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasielevs textvärldar*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-474>. Hämtat: 2010-08-20

Internetstatistik.se (a), <http://www.internetstatistik.se/content/2495-15-24-aringar-agnar-mest-tid-at-internet.html>. Hämtat: 2010-08-20

Internetstatistik.se (b), <http://www.internetstatistik.se/content/2491-var-fjarde-internetanvandare-kollar-videoklipp-online-en-vanlig-dag.html>. Hämtat: 2010-08-20

Skolverket, *Ett vidgat textbegrepp*, (2004c) <http://www.skolverket.se/sb/d/561/a/1917>. Hämtat: 2010-08-20

Skolverket, *Kursplan för svenska*. (2004a), <http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/amnesplan/id/SV/titleId/Svenska> Hämtat: 2010-09-25

Skolverket, *Kursplan för svenska B*. (2004b) <http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/kursplan/id/3206/titleId/SV1202%20-%20Svenska%20B>. Hämtat: 2010-08-20

Skolverket, *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. (1994) <http://www.skolverket.se/sb/d/468#paragraphAnchor2>. Hämtat: 2010-08-20

Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning* http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_t Hämtat: 2010-09-25

Intervjuguide

(bilaga 1)

Namn?

Ålder?

Arbetat som lärare antal år?

Tog lärarexamen år?

Vilket program är du knuten till?

- Vad innebär konceptet ett vidgat textbegrepp för dig?
- När arbetar du med bild och ljudbaserade medier?
- Hur arbetar du med bild och ljudbaserade medier?
- Varför arbetar du med bild eller ljudbaserade medier?
- Hur arbetar du för att nå målet om ett vidgat textbegrepp och media literacy?
- Vilka möjligheter ser du i detta arbete?
- Finns det några hinder för att du tillfredställande ska kunna arbeta med och uppfylla detta mål?