



Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

*Examensarbete*  
**Avancerad nivå, 15 högskolepoäng**  
*Grundläroarbildningen med inriktning mot arbete i  
grundskolans årskurs 4-6*

# **Medie- och informationskunskap inom bildämnet**

**Författare**  
Johanna Lindström

**Handledare**  
Ingrid Forsler

**Examinator**  
Anna Linge



# Medie- och informationskunskap inom bildämnet

Av Johanna Lindström

## Abstract

Medie- och informationskunskap samt medieutbildning har blivit ett omtalat fenomen, inte bara i skolan utan likaså allmänt som en förutsättning för demokrati. Kontakten med media sker förutom via de klassiska medierna så som radio, TV och tidningar, idag även via internet genom datorer, smarta telefoner och surfplattor. Skolan har inte längre monopol på lärandet utan mycket sker utanför skolan, på fritiden, och just genom medier av olika slag. Därför kan skolan behöva använda sig av elevernas verklighet i undervisningen, utan att för den skull ge sig hän åt underhållning. Kunnighet om media på olika plan blir allt viktigare och ger eleverna möjlighet att se bortom budskapen som vill påverka dem i en viss riktning. I den bästa av världar kan eleverna dessutom bli inte bara konsumenter utan dessutom producenter av media.

Medieutbildning genomsyrar styrdokumentet i skolan och syftet med den här uppsatsen är att fokusera på bildämnet som är ett kärnämne när det gäller mediekunskap på grund av sitt fokus på bilder och bildproduktion. Bildämnet har sedan ett par decennier tillbaka i styrdokumentet övergått från att vara enbart ett konstnärligt ämne till att vara ett kommunikationsämne där även det konstnärliga kan användas som en inspiration och ett budskap men där just kommunikationens syfte och användningsområden får mer fokus. I uppsatsens kunskapsöversikt kan anas att bildämnets övergång till kommunikationsämne inte riktigt implementerats i alla klassrum trots att styrdokumentet är tydliga vad gäller detta både i kunskapskraven och i skolans uppdrag.

Resultatet redovisas utifrån ett för skolans medieutbildning framarbetat dokument och visar på att de informanter som intervjuats arbetar med medie- och informationskunskap i bildämnet, på olika sätt och med olika förutsättningar. Eleverna får arbeta med analys av olika sorters bilder, göra foto- och filmarbeten eller tredimensionella uttryck som alla ska kommunicera budskap på något sätt. Svårigheter som nämns är tillgång på digital teknik men också informanternas egen kunskap och utbildning i detsamma, både hårdvara och mjukvara.

Detta väcker i sin tur funderingar om högskolornas bildläroutbildning, om generationskiften och framtida utmaningar.

**Ämnesord:**

Media, MIK, medie- och informationskunnskap, mediekunnighet, medieutbildning, literacy, digital literacy, media literacy, IKT.

# Innehåll

<b>Förord</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Bakgrund.....	8
1.2 Problemformulering.....	10
1.3 Etik.....	10
<b>2. Tidigare forskning och teori</b> .....	<b>11</b>
2.1 Media – en problematisering av begreppet.....	11
2.2 Begreppen ”literacy”, MIK och medieutbildning .....	13
2.3 Media och unga.....	15
2.4 Media i skolan .....	16
2.5 Styrdokumentet .....	18
2.6 Media i bildämnet.....	19
2.7 Nationella och internationella samarbeten kring medieutbildning .....	20
2.7.1 Teoretiskt raster .....	22
<b>3. Metod, resultat och analys</b> .....	<b>23</b>
3.1 Metod .....	23
3.2 Resultat.....	25

<b>3.2.1 Med media .....</b>	<b>25</b>
<b>3.2.2 Om media.....</b>	<b>26</b>
<b>3.2.3 För media .....</b>	<b>27</b>
<b>3.3 Resultatanalys .....</b>	<b>29</b>
<b>3.3.1 Med media .....</b>	<b>29</b>
<b>3.3.2 Om media.....</b>	<b>31</b>
<b>3.3.3 För media .....</b>	<b>32</b>
<b>4. Diskussion.....</b>	<b>34</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>36</b>
<b>Bilaga .....</b>	<b>39</b>

## Förord

Förhoppningen med denna undersökning är att kunna bidra med ett informativt och intressant resultat på de intervjuer som genomförts. Om andra bildlärare verksamma inom skolan, blir intresserade av att ta del av uppsatsen så skulle den kunna bidra till att en del känner igen sig i informanternas svar och/eller får inspiration att förändra sin undervisning och prova andra sätt att arbeta. Med denna utgångspunkt kan bildlärare som studerar uppsatsen också få nya perspektiv på hur informanternas delgivning av sina tankar kan sättas i samband både med egna implementeringar men också andras. Även analysen av svaren via de olika infallsvinklar som styrdokumentens kunskapskrav i bildämnets årskurs 4-6 är uppbyggda kring, kommer förhoppningsvis bidra till att tankar kring medie- och informationskunskap (MIK) och medieutbildning väcks. I förlängningen hoppas jag att uppsatsen ska vara en grund på vilket mitt eget läraruppdrag kan vidareutvecklas, speciellt vad gäller MIK och medieutbildning i allmänhet men inom bildämnet i synnerhet. Min förhoppning är att kunna förmedla till mina framtida elever, det kritiska tänkande som behövs i dagens samhälle; att försöka bilda sig en egen uppfattning om information och media samt att förstå de bakomliggande aspekterna som finns. Jag kanske dessutom kan genom att hålla diskussionen levande med mina framtida kollegor, både lära mig mer om MIK och medieutbildning och kanske också kunna bidra till undervisningen i andras klassrum. I skolan är det visserligen styrdokumentet som sätter ramar för undervisningen men det är också min plikt som kommande lärare att hålla mig uppdaterad vad gäller forskning inom olika områden. Då MIK och medieutbildning kan appliceras på de flesta av skolans ämnen kan det i framtiden bli intressant att se om styrdokumentet följer medias utveckling i samhället eller om de kommer att vilja styra åt ett annat håll.

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Som blivande bildlärare i grundskolans årskurser 1-6 har jag många gånger reflekterat över hur styrdokument och eventuella lokala förutsättningar kommer att påverka mitt personliga läraruppdrag. Bildämnets syfte, kunskapsmål och centrala innehåll tillsammans med skolans demokratiska uppdrag sätter ramarna för mitt läraruppdrag. Ämnet bild innefattar förutom rent hantverksmässiga, traditionella och digitala, tekniker, också analys av bilder och uttryck av budskap genom bilder (Skolverket, 2011). Den del i bildämnet som intresserar mig allra mest är utvecklingen av elevernas kritiska analys av och förståelse för de många gånger komplexa budskap som förmedlas i bild- och informationsflödet i olika medier, både digitala och analoga. De flesta forskare och organisationer som proklamerar för mediekunnighet och medieutbildning är idag överens om att avsaknaden av denna kunskap hos elever riskerar att få stora konsekvenser för deras framtid (Oxstrand, 2009). Genom att hjälpa eleverna att öka sin kritiska analys av mediebudskap har de möjlighet att bli inte bara medvetna konsumenter utan framför allt som bildelever också aktiva producenter av media, den högsta nivån av mediekunnighet. Detta sker när eleverna får förståelse för hur olika budskap i media utformas för att påverka konsumenten på önskat sätt och denna kunskap sedan används medvetet i elevernas produktion av media för att uppnå önskade effekter (Kress, 2003).

En utgångspunkt för val av ämne i detta arbete är Skolverkets analys av bildämnet i Nationella utvärderingen av skolan – bild – 2003, gjord av Marner, Segerholm & Örtegren, forskare i estetiska ämnen vid Umeå universitet. I analysen från 2003 har bildlärare tillfrågats om undervisningsinnehållet och i undersökningen framkom att 60 procent av undervisningstiden användes till bildframställning men bara 12 procent till bildanalys och 12 procent till bildkommunikation (Marner, Segerholm & Örtegren, 2005). Utvärderingen visar att de moment som kan sägas kopplade till MIK och medieutbildning, det vill säga bildanalys och bildkommunikation i styrdokumentet gällande år 2003, får långt mindre utrymme än momentet med bildframställning. Analysen har visserligen mer än tio år på nacken men i en undersökning från 2013 gjord av samma författare, tittade man åter igen på införandet av MIK i bildämnet. Den här gången gjordes en kvalitativ undersökning om den digitala teknikens användande i bildämnet utifrån fyra olika kriterier; från att MIK inte fanns med i bildämnets



undervisning alls till att det var helt integrerat i undervisningen. Det visade sig att mycket lite har skett sedan analysen gjordes för Skolverket 2003. Det vanligaste var att man i bildämnet använde MIK i relativt liten utsträckning och att traditionella tekniker fortfarande dominerar. I den bildundervisning där MIK är mest integrerad används den också till kommunikation utanför själva produktionen av bilder; sms, mms, mail, presentationer och så vidare, elever och lärare emellan (Marner & Örtegren, 2013). Det ska ha genomförts en ny nationell utvärdering 2013 av Skolverket i bland annat bildämnet som troligtvis kommer år 2015 (Internet 1).

I min studie har informanterna tillfrågats om hur MIK implementeras i deras bildundervisning. Perspektivet till undersökningen är idén om bildämnet som ett kommunikationsämne men där det i realiteten till stora delar ser annorlunda ut, precis som nämnts tidigare. Visserligen har det skett ett paradigmskifte från att ha varit ett tecknings- och måleriämne till att vara ett kommunikationsämne men det finns en viss eftersläpning i detta avseendet (Marner & Örtegren, 2013). Medieundervisningen som bedrivs i bildämnet står således troligtvis för en mindre del än själva bildframställningen.

En annan utgångspunkt är Barbro Oxstrands licentiatuppsats *Från Media Literacy till mediekunnighet* (2013), som behandlar MIK, mediautbildning och IKT (informations- och kommunikationsteknologi, som det kallas i skolsammanhang) i skolans mellanstadium och generellt i alla ämnen. Hon har gjort parintervjuer med klasslärare och fått fram att många lärare fortfarande förknippar medieutbildning enbart med IKT och att kunna hitta relevant och pålitlig information på internet. Att MIK är så mycket mer än det rent tekniska införandet av IKT eller att hitta relevant information på internet, verkar inte de intervjuade lärarna i Oxstrands avhandling vara insatta i (Oxstrand, 2013). Detta faktum gör att jag vill undersöka hur bildlärare arbetar med MIK och medieutbildning.

Förhoppningen är att detta och kommande arbete ska ge ytterligare (nya) infallsvinklar på MIK och medieutbildning i allmänhet och i bildämnet i synnerhet. Svaren på intervjuerna har tolkats utifrån styrdokumentet, hur MIK och medieutbildning implementeras i bildundervisningen i årskurs 4-6.

## 1.2 Problemformulering

Syftet med studien är att ta reda hur bildlärare som arbetar i skolans årskurs 4-6 arbetar med MIK och medieundervisning i bildämnet. Utgångspunkten är styrdokumentens syfte i bildämnet om MIK samt kunskapsmålen i ämnet bild årskurs 4-6.

Frågeställningen är: *Hur implementeras medieundervisning i bildämnet årskurs 4-6 inom ramen för styrdokumentens syfte om medie- och informationskunskap och kunskapsmålen i ämnet bild årskurs 4-6?*

## 1.3 Etik

Intervjupersonerna har informerats om syftet med undersökningen, vad det är de har samtyckt till när de intervjuats, fördelar och risker med att delta samt att det är frivilligt och att de när som helst kan välja att avbryta sin medverkan. Informanterna behöver vidare kunna lita på att deras identitet förblir konfidentiell. Som intervjuare behöver man också tänka på konsekvenserna av undersökningen. Informanterna kan exempelvis om stort förtroende med intervjuaren uppstår, komma att avslöja saker som de sedan ångrar att de delgav. Rollen som intervjuare har försökts hållas så professionell som möjligt. Det innebär att jag genom min insikt i undersökningens etiska frågor också varit den som efter bästa förmåga upprätthållit kvaliteten på undersökningen. Om informanten kan tänkas delge känslig information har jag varit beredd på att stoppa i tid för att intervjun ska förbli så trovärdig som möjligt och således användbar i resultatet eller tolkningen (Brinkmann & Kvale, 2009). Jag har varit medveten om Vetenskapsrådets fyra grundkrav – *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* - som ställts på mig som undersökare och efter bästa förmåga tagit hänsyn till detta i mitt arbete (Internet 2).

## 2. Tidigare forskning och teori

Under detta avsnitt beskrivs olika definitioner av centrala begrepp samt hur jag förstår och använder dem.

### 2.1 Media – en problematisering av begreppet

Ordet ”media” ger olika associationer hos olika människor och i olika sammanhang. För att bringa klarhet i vad begreppet har för betydelse i detta arbete kommer detta stycket att handla om vad begreppet ”media” kan innefatta samt nya utmaningar i samband med att nya fenomen uppstår.

Från att ha varit främst i muntlig form och i bilder sen urminnes tider, har information gått via skriftspråket vidare till att idag vara ett oerhört komplext system som förutsätter flera olika förmågor. Marshall McLuhan, professor i litteratur vid St Michales collage, university of Toronto, var långt före sin tid när han redan på 1960-talet presenterade begreppet ”media” som inte bara det vi kallar massmedia utan också som själva budskapet, med allt dess innehåll och i alla dess former. Han menade framför allt att medias tekniska former, som utvecklats under historien, har en enorm inverkan på hur samhället organiserar sig institutionellt (McLuhan, 2001). David Buckingham, professor vid Institutet of Education, University of London konstaterar att de kanaler eller sändare som informationen sprids igenom är per definition det vi kallar media. Han menar vidare att media inte erbjuder ett transparent fönster mot omvärlden. Det förser oss istället med kanaler där information kan spridas på indirekt sätt; de återger tolkningar av världen istället för att ge direkt tillgång till den (Buckingham, 2003). Förutom kanaler och sändare måste även tillgängligheten av information räknas som media. Alla har inte samma tillgång till de verktyg som används vid informationsutbyte. Det finns både globala skillnader men också lokala. Det är skillnad på antalet digitala verktyg per capita i olika delar av världen men skillnaderna finns även på fler plan. En av debatterna kring den svenska skolan de senaste åren har handlat om olika kommuners satsningar på IKT. Anhängare för att skolan bör förstatligas hävdar att olikheterna mellan olika kommuners satsningar på IKT i sina skolor är för stora. Men skillnader vad gäller tillgång till digitala

verktyg kan även vara stor inom ett och samma klassrum. Då handlar det om att elever på sin fritid har olika tillgång till digitala verktyg och är följaktligen också i olika grad konsumenter och/eller producenter i medier. Därigenom kan man tala om att det finns en risk för ett växande utanförskap för en del individer eller grupper av individer (Lindqvist & Söderlind, 2009). Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag när det gäller utbildning i media och IKT. Det innebär att alla elever ska få samma möjligheter att utveckla kunskaper om media och IKT oavsett förkunskaper. Förutom den senaste läroplanen för grundskolan, Lgr 11, så har även tidigare läroplaner uttryckt ett uppdrag att verka för elevernas kritiska förhållningssätt till media (Skolverket, 2011).

Men inte bara tillgången och verktygen kan idag räknas som media. Definitionen har utvidgats från att handla om radio, TV, tidningar, internet till att innefatta både tillgången till olika tekniker, som nämnts tidigare, men också själva budskapet. Tekniken och budskapet är beroende av varandra. De allra flesta människor idag har tillgång till internet men det är ändå skillnad på enskilda individers medverkan genom att olika tekniker och användarkulturer avgör vilken grad av medverkan som erbjuds. Tekniken avgör hur och när vi får tillgång till information. Användarkulturer uppstår när tekniken ska hanteras. Henry Jenkins, professor i kommunikation vid University of California, har konstaterat att utvecklingen av nya tekniker inte bara utmanar användarna att lära sig det rent tekniska utan även bidrar till kulturella förändringar av media. Jenkins talar om en konvergens, en slags ömsesidig påverkan, mellan tekniken och kulturen kring användandet. Nya tekniker uppstår genom att nya användarkulturer föds och tvärtom. Han vill se en utvidgning av diskussionen kring media; från tillgång till och kunskap om tekniken till delaktighet i användarkulturen. Medverkan handlar om förmågan att förstå kulturen kring användandet, lika mycket som förmågan att hantera tekniken (Jenkins, 2006a). Jag ansluter mig i den här undersökningen till McLuhans definition av media som både formen och innehållet, tillika Jenkins tankar om delaktighet i användarkulturer kring media; tillgång, förståelse och kunskap om tekniken.

## 2.2 Begreppen ”literacy”, MIK och medieutbildning

Förra avsnittet förtydligade att media är både tekniken eller verktyget och innehållet eller budskapet. Det tog också upp att tillgången på information är en del av begreppet media och till lika en av dess utmaningar. Detta leder onekligen tankarna till att media också måste kunna tolkas av dess användare och konsumenter. Åtskilliga projekt, organisationer, forskare och forskargrupper har tagit på sig uppgiften att bidra till mer kunskap och utbildning inom media och dess användande. Detta avsnittet behandlar begreppen inom förståelse och utbildning vad gäller media.

Talar man om både användande och förståelse så är begreppet ”literacy” ett bra sätt att beskriva den typ av kunskap som krävs att hantera media idag. Begreppet ”literacy” är ett engelskt ord som inte hittat sin slutgiltiga översättning till svenska ännu. ”Literacy” har använts flitigt inom skolan för att beskriva vad läskunnighet bör innebära. Roger Säljö (2012), professor i pedagogisk filosofi, lärande och kommunikation vid Göteborgs universitet menar att innebörden av begreppet ”literacy” är att man behärskar skriftspråket i hela sin form där också läsförståelse och förståelse för underliggande betydelser, så kallat ”läsa mellan raderna” ingår (Säljö, 2012). I sin licentiatavhandling *Från media literacy till mediekunnighet* använder Barbro Oxstrand ett citat av Perez Tornero och Pi för att ge en kort, vanlig och modern definition av ”literacy”: *The ability to access, analyze, evaluate and create messages across a variety of contexts* (refererad i Oxstrand, 2013, s. 18). Oxstrand menar att flera förmågor kan inkluderas i begreppet ”literacy”; förmågan att ta del av, analysera, värdera och producera olika budskap i olika sammanhang. Det kan handla om läsning men också andra områden. Oxstrand visar på hur begreppet ”literacy” även utvidgats och kommit att omfatta många olika sorters ”kunnighet” eller ”kompetenser”; digital kompetens/literacy, informationskompetens/literacy och mediekompetens/literacy. En definition av ”literacy” som tar hänsyn till dagens kunskapskrav vad gäller både läsning, teknik och information har The New Media Consortium försökt formulera:

21st century literacy is the set of abilities and skills where aural, visual and digital literacy overlap. These include the ability to understand the power of images and sounds, to recognize and use that power, to manipulate and transform digital media, to distribute them pervasively, and to easily adapt them to new forms. (New Media Consortium, 2005, s. 8).

The New Media Consortium är en internationell organisation där experter inom olika områden – från IKT i skolan till visionärer i olika tanksmedjor - arbetar tillsammans för att informera om forskning och nya idéer som kan främja lärandet, ”de nya medierna” och dess nya användare. De såg att unga människor redan var vana användare av digitala verktyg men man ville få dessa unga att förstå språket kring media och koppla ihop ungas kunskaper med de som producerar medias kunnande. Definitionen av deras ”literacy” konstruerades i ett uppstartsskede som en arbetsdefinition eftersom det inte fanns vare sig en färdig definition eller ett färdigt språk med begrepp som hanterade fenomenet de ville undersöka. I citatet menar man att 2000-talets “literacy” innehåller förmågan att förstå både det talade, det visuella och det digitala språket, att kunna använda det i och anpassa det till olika situationer och (arbets-)miljöer. (New Media Consortium, 2005).

I diskussioner om media skrivna på engelska används både ”media literacy” och ”digital literacy” som snarlika begrepp. I sin licentiatavhandling *Från media literacy till mediekunnighet* gör Oxstrand (2013) en genomgång av flera olika begrepp inom media och kunskap om media. Hon tar avstamp i begreppet ”literacy” och menar att en svensk översättning skulle kunna vara både ”kunnighet” och ”kompetens”. Barbro Oxstrand bestämmer sig för att använda ”kunnighet” som en svensk motsvarighet till ”literacy” och använder sig sedan konsekvent av begreppet ”mediekunnighet” i sin avhandling. Begreppet ”medieutbildning” använder hon som uttryck för utbildning i mediekunnighet (Oxstrand, 2013).

Johanna Rivano Eckerdal och Olof Sundin, forskare i Biblioteks- och informationsvetenskap vid Lunds universitet, definierar ett samlat begrepp som används i flera sammanhang även internationellt, nämligen ”media- och informationskunskap” (MIK). De menar att MIK är en blandning av digital kompetens/literacy, mediekompetens/literacy och informationskompetens/literacy. Digital kompetens innebär att kunna hantera tekniken medan mediekompetens är kunskap om medier som sådana, inte minst massmedier. Informationskompetens innebär att förstå information och budskap från media samt att inta ett kritiskt förhållningssätt till dess innehåll (Rivano & Sundin, 2014).

Begreppet MIK passar väl in på syftet också med den här undersökningen och kommer att användas i fortsättningen.

## 2.3 Media och unga

Då även mycket unga människor idag är användare av media finns en utbredd rädsla bland exempelvis föräldrar och skolpersonal för vad detta skulle kunna leda till på sikt. I det här stycket går jag igenom en del av det som skrivits om media och unga därför att dessa tankar ligger till grund för styrdokumentet i skolan.

Efterhand som media trängt sig in i barns och ungdomars vardag har en skepsis vuxit fram för dess effekter på sina användare. Tankarna kring barn och ungdomar och media har gått från en beskyddande inställning, det vill säga att barn och ungdomar genom lagar ska skyddas från påverkande media av olika slag, till en upplysande inställning, bland annat genom medieutbildning. Idag finns en tveksamhet till att ett förbud ens är genomförbart eller av intresse utan istället framhålls att undervisning av barn och ungdomar exempelvis i skolan om hur media fungerar, hur budskap sprids, hur media är organiserad och hur man använder media på ett klokt sätt, är att föredra (Carlsson, 2004). Det är dock lätt att tro att medieutbildning automatiskt innebär en acceptans av media för unga. En skepsis mot media kvarstår trots att det råder en upplysande inställning istället för ett förbud när det gäller unga människor. Man kan dela upp denna anledning till skepsis vad gäller media i en *kulturell*, *politisk* och *moralistisk* sådan. Den *kulturella* handlar om att den media som barn och ungdomar möts av utanför skolan anses ha ett sämre kulturellt värde än det som undervisas i skolan. Utbildning om media skulle i förlängningen kunna påverka innehållet. Den *politiska* aspekten innefattar tankar om hur barn och ungdomar lätt påverkas av olika politiska och odemokratiska ideologier och den *moralistiska* aspekten belyser våldet, konsumtionen och materialismen i media. Även om man numera anser att upplysning och kunskapsspridning av media och dess funktioner är effektivare än förbud så är de underliggande tankarna detta till trots att media kan utöva makt på den som inte kan genomsåda eller tolka dess budskap (Buckingham, 2003). Utbildning i media är ett lika stort uttryck för att skydda unga för påverkan från media, som ett förbud vore (Buckingham, 2003; Carlsson, 2004). Det är i det sistnämnda sammanhanget som mediekunnsighet och medieutbildning kommer in.

## 2.4 Media i skolan

I förra stycket konstaterades att medieutbildning är ett sätt att skydda barn och ungdomar från omedveten påverkan från media. Ett sammanhang där denna utbildning kan äga rum i är i skolan. Det här stycket tar upp medieundervisningen i skolan.

Ett av skolans grundläggande uppdrag är att främja elevernas utveckling mot medvetna och demokratiska medborgare (Skolverket, 2011). Både UNESCO (Förenta Nationernas organisation för utbildning, vetenskap och kultur) och Europeiska Unionen har fastslagit att undervisning om mediers påverkan på samhället och dess invånare, är en demokratisk rättighet för alla människor i hela världen (UNESCO, 1982; Europaparlamentet, 2008). I det uppdrag skolan har ingår dessutom att utöva undervisning med ett för eleverna vardagsnära innehåll. Dessutom har skolan sitt kompensatoriska uppdrag där både kunskap om media men också att verktyg ska göras tillgänglig för alla elever (Skolverket, 2011). UNESCOs mål är att göra medieutbildningen tillgänglig för så många av världens människor som möjligt och då ser man skolan som en naturlig instans att nå ut till människor som står i början av livet (UNESCO, 1982).

Idag är god kunskap om media av olika slag av största vikt för att kunna göra aktiva och medvetna val i livet. Sett ur ett lärandeperspektiv så behöver skolan förhålla sig till att eleverna har tillgång till information idag från många olika håll och inte bara från skolan (Säljö, 2009). Divina Frau-Meigs, professor i mediasociologi vid Université Sorbonne Nouvelle i Paris ser ett problem med dagens västerländska medieundervisning. På samma sätt som Frau-Meigs (2006) vill också Jenkins (2006b) se en förändring av medieutbildningen i skolan. De menar att det medieinnehåll som engagerar eleverna i vardagen korrelerar dåligt med medieinnehållet i skolans medieundervisning. Det gör att eleverna i allt mindre utsträckning kan kommunicera sina medieupplevelser med vuxenvärlden och därigenom bli mer och mer beroende av medierna själva. Dessutom har detta medieinnehåll ofta ett motsatt budskap till det som förmedlas i skolan. I skolan främjas långsiktighet, uthållighet och utvärdering medan i medierna premieras framgång utan ansträngning och omedelbar belöning. Denna diskrepans mellan skolans och vardagens medieinnehåll gör att eleverna inte utvecklar den användbara kritiska förmågan för det medieinnehåll som de möter till vardags. Det blir en verklighetsfrånvarande medieundervisning som saknar koppling till elevernas vardag (Frau-Meigs, 2006; Jenkins, 2006b).



Det finns flera nya förmågor kopplade till nätverkande (Eng: "networking") som eleverna lär sig utanför skolan men som inte återfinns inom skolan. Flera av dessa förmågor handlar om ett lärande i grupp och är något som kommer att efterfrågas av ungdomarnas framtida arbetsgivare (Jenkins, 2006b; Oxstrand, 2009). Även Buckingham menar att den media som eleverna hanterar på fritiden också behöver lyftas in i skolans arbete (Buckingham, 2003). På samma sätt menar Skolverket att skolans uppdrag är att innehållet i undervisningen ska grundas i vardagsnära situationer som eleverna känner igen och kan relatera till (Skolverket, 2011). Dock ska skolan inte falla hän åt populism utan med elevernas vardagliga medieinnehåll som utgångspunkt inta en vuxenroll och öppet visa på olika tolkningar vad gäller medieinnehåll riktat mot barn och ungdomar (Frau-Meigs, 2006).

När det gäller Jenkins tankar om nya nätverkande förmågor så är han mer öppen än Frau-Meigs för att skolan behöver förändras i grunden. Frau-Meigs är mer konservativ och talar om en undervisning där värderingar överförs från lärare till elev medan Jenkins menar att skolan behöver förändra sitt arbetssätt i stort för att unga ska kunna träna förmågor som kommer att efterfrågas i framtiden (Frau-Meigs 2006; Jenkins, 2006b).

Dessa skillnader i tankar om hur skolan behöver förändras skriver också Adelman et al om i artikeln *Media- och informationskunskap i närverkssamhället* (2013) inom UNESCO:s ramverk för lärare och lärarutbildning. Artikeln, som handlar om MIK, skolan och demokratin, tar upp skolans två ibland samverkande och ibland konkurrerande, verksamhetsidéer. Skolan är å ena sidan en plats för tradition och reproduktion av det redan kända. Det innebär att kända kunskaper ska uppnås med hjälp av kunskapsmålen i styrdokumentet. Här finns en risk för att MIK inte kommer att spela så avgörande roll mer än att göra inläringen lite roligare och omväxlande. Men å andra sidan är skolan också en plats där möten sker som ger möjlighet att utforska det okända. Lärarrollen blir givetvis annorlunda om lärandet ska handla om det omätbara och osäkra. Men nyare forskning visar att det finns ett behov av just den sortens lärande (Adelman et al, 2013).

## 2.5 Styrdokumentet

Att skolan är en plats där unga kan få tillägna sig kunskaper om både media och dess påverkan på samhället och de själva, råder inget tvivel om. För att detta ska vara möjligt måste styrdokumentet innehålla krav på skolans uppdrag och undervisningsinnehåll. Här följer en genomgång av styrdokumentet generellt men med bildämnet i fokus, vilkens kunskapskrav utmärks till stor del av mediekunnande.

Styrdokumentets första del handlar om skolans uppdrag, dess ansvar och dess värdegrund. Den går igenom vars och ens uppgift; skolan, lärare och elever. I stora drag handlar det om att skolan har till allmän uppgift att se till att eleverna får utbildning enligt syftet med varje ämne, via det centrala innehållet och mot kunskapsmålen. Många olika förmågor ska tränas och läroplanen från 2011 präglas ännu mer än tidigare läroplaner av att kunna se bortom fakta, förstå samband och relationen mellan olika fenomen, vara kritisk och analysera (Skolverket, 2011). Gunter Kress, professor i engelska vid Institute of Education vid University of London, anser att förmågor som att kunna ”designa” sina egna kunskaper, det vill säga hitta och välja ut relevant information och sedan avgränsa och ge tydligt argument för de positioner man intar, är typiska kunskaper som krävs idag (Kress, 2003). Att bara lära sig fakta utan att förstå sammanhang är inte det som eftersträvas och inte det som bedöms via kunskapsmålen. I flera av den senaste läroplanens undervisningsområden ingår kunskap om media som ett analytiskt moment och mål. Särskilt mycket av detta har ämnena samhällskunskap, svenska och bild. Förenklat kan sägas att samhällskunskapen hanterar MIK kopplat till samhällsfrågor, svenskämnet till texter, medan bildämnet fokuserar på bilder (Skolverket, 2011).

Läroplanens inledning för bild beskriver bra vad MIK skulle kunna vara (Oxstrand, 2013). Den berättar om hur bilder har stor betydelse för människors sätt att tänka, lära och uppleva sig själva och omvärlden. Att vi ständigt omges av bilder som har till syfte att informera, övertala, underhålla och ge oss estetiska och känslomässiga upplevelser. Vidare ses kunskaper om bilder och bildkommunikation som betydelsefulla för att kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet. Genom att arbeta med olika typer av bilder anses människor kunna utveckla sin kreativitet och bildskapande förmåga (Skolverket, 2011).

## 2.6 Media i bildämnet

Som stycket innan visat så genomsyrar kravet på MIK flera ämnen i läroplanen. Den här kunskapsöversikten ska vara en förstudie till en undersökning om på vilket sätt styrdokumentens syfte om mediekunskap i bildämnet årskurs 4-6 implementeras. Därför kommer nu en redogörelse för forskning om bildämnet som ett medie- och kommunikationsämne.

När det gäller implementeringen av media i bildämnets undervisning årskurs 4-6, har det visat sig att det kan få lite olika effekter. Anders Marner, professor i pedagogik med inriktning bildanalys vid Umeå universitet och Hans Örtegren, docent vid lärarutbildningens estetiska ämnen vid Umeå universitet har gjort en undersökning om hur digital media används i bildämnet. De har tittat på hur tekniken tagits emot i klassrummen och kommit fram till att i vissa fall hamnar digitala medier helt för sig själv i undervisningen, i vissa fall vävs de in i undervisningen men då bara som ett nytt verktyg. Som tredje alternativ integreras de i undervisningen och bidrar också då till att innehållet i undervisningen förändras genom att medierna inte bara är verktyg till traditionell teknik utan också bär med sig helt nya möjligheter som inte fanns innan: man både skapar, kommunicerar och lagrar i digitala medier (Marner & Örtegren, 2013). Visserligen har man som utgångspunkt tittat på själva teknikens påverkan på undervisningen men i de mest integrerade klassrummen gjorde tekniken att en ny kultur skapades vad gäller både kommunikation, skapande och hantering. Detta kan återknytas till Jenkins resonemang om hur teknik och användarkultur konvergerar, det vill säga påverkar och förändrar varandra (Jenkins, 2006a).

I styrdokumenterna för bildämnet ingår bildanalys i det centrala innehållet. Ett kunskapskrav som gäller för att bli godkänd i ämnet bild i slutet av årskurs sex, lyder:

Eleven kan föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om uttryck, innehåll och funktion i bilder från olika tider och kulturer och gör kopplingar till egna erfarenheter, andra bilder och företeelser i omvärlden. (Skolverket, 2011, s. 23).

I relevans till just MIK så konstaterar Marner & Örtegren att bildanalys i dagens mediasamhälle har fått ytterligare en dimension då bildmanipulation är både enklare och mera vanlig än tidigare. Det kan då tänkas vara just bildämnets uppgift att exempelvis låta eleverna arbeta med program som förändrar bilder och i det sammanhanget diskutera eventuella konsekvenser av möjligheterna till bildmanipulation (Marner & Örtegren, 2013). Adelman et

al påpekar på samma sätt vikten av att låta elever bekanta sig med mekanismerna bakom fot- eller filmmontage, speciellt som dessa bilder och filmer sprider sig på nätet (Adelmann et al, 2013). Nya genrer som uppstår i gränsland mellan etablerade genrer är också något som bildämnet skulle kunna ge eleverna kunskap om. Ett exempel på detta är information och underhållning som blandas, så kallad ”info-tainment”, där det journalistiska materialet dramatiseras (Marner & Örtegren, 2013). Enligt Wikipedia är ”infotainment” en blandning av *information* och *entertainment* (underhållning) (Internet 3). Här är utbildning av stor vikt då detta ofta är den typen av media som unga konsumerar utanför skolan. Precis som Frau-Meigs och Jenkins påpekar så behöver unga idag få förklarat fenomen i media som annars riskerar att kunna påverka utan att kritiskt granskas (Frau-Meigs, 2006; Jenkins, 2006b). Bildämnet har dessutom möjlighet att förmedla den konstnärliga sidan av många nya genrer. Att bilder återfinns i olika kategorier är idag inget ovanligt och hänsyn måste tas till både funktion och genre (Marner & Örtegren, 2013).

## **2.7 Nationella och internationella samarbeten kring medieutbildning**

Arbetet med att anpassa läroplanen efter hur samhället ser ut grundar sig många gånger på internationella studier som sammanfattar forskning kring lärande. Så är fallet även med MIK. Stycket som följer tar upp några av de organisationer som arbetar med att ta fram information och rekommendationer vad gäller MIK och medieutbildning. Olika utgångspunkter skiljer dem åt; mänskliga rättigheter, demokrati och upplysning.

Med Grünwald-deklarationen (1982) som grund arbetade David Buckingham år 2001 fram ett policydokument om MIK och medieutbildning. Detta i sin tur låg sedan till grund för UNESCOs framtagning av ett internationellt ramverk med syfte att användas tillsammans med nationella styrdokument i skolan. I det betonar Buckingham (2001) tre infallsvinklar som han menar att de flesta forskare kring MIK är överens om idag: För det första att medieutbildning ska övergripa all media; från tidningar och texter i olika konstellationer, till bild; rörlig som på film och stilla som på foto, vidare till ljud; radio, musik och på film. För det andra att medieutbildning handlar om att lära sig *om* media – inte *via* media, det vill säga hur den digitala tekniken fungerar. För det tredje handlar det både om att bygga upp en kritisk

förståelse för media samtidigt som en aktiv medverkan eftersträvas; både kritiska och kreativa förmågor behövs för medveten MIK (Buckingham, 2001). I Marner & Örtegrens undersökning om hur digital teknik kom att påverka undervisningen, tittades främst på användandet av tekniken, vilken ändå i vissa klassrum kom att påverka innehållet (Marner & Örtegren, 2013). Det visar att det är svårt att skilja teknik och innehåll åt, precis som Buckingham (2001) menar.

UNESCO (2001) har proklamerat att MIK är en förutsättning för att kunna åtnjuta grundläggande mänskliga rättigheter. Det handlar om att kunna fatta övervägda beslut som berör den egna individens livssituation utifrån information via olika medier. (UNESCO, 2011).

Eftersom allt fler människors liv påverkas av media och för att säkerställa en medvetenhet jämt emot media har både nationella och internationella organisationer som exempelvis EU och UNESCO har tagit på sig ett ansvar att skapa riktlinjer för hur medieutbildningar i bland annat skolan skulle kunna se ut och innehålla (UNESCO, 2013). UNESCO har tillsammans med forskare utarbetat ett undervisningsmaterial, ett ramverk, *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (2013) som är en undervisningsmodell designad att passa till de flesta länders styrdokument och kunna användas internationellt. Man har samlat alla traditionella och nya riktningar vad gäller MIK och medieutbildning under ett tak och nu finns även en svensk översättning gjord av NORDICOM (Nordiskt kunskapscentrum inom medie- och informationskunskap), Göteborgs Universitet och Svenska Unescorådet (UNESCO, 2013). Där har man delat in MIK i två områden: dels kunskapen att kunna få tag i och förmågan att förstå och värdera information och dels kunskapen att kunna förstå mediernas funktioner och hur de kan användas på ett förnuftigt sätt även för eget bruk.

Statens medieråd är en myndighet som verkar för att stärka barn och ungdomar som medvetna medieanvändande samt skydda dem mot skadlig påverkan. Myndigheten bildades så sent som 2011 och har förutom sitt uppdrag, också till uppgift att bedöma lämplig åldersgräns på film som är avsedd att visas för barn under 15 år. De arbetar aktivt även internationellt med det senaste inom MIK och medieutbildning. Genom sin hemsida försöker de nå ut till både elever, föräldrar och skolpersonal där man erbjuder färdiga utbildningar i media men också förslag och inspiration till egna. Det finns podradio att lyssna till, filmer att streama, aktuella pressklipp, filmcensurer och så vidare. Man tar även upp problemet med nätmobbing och erbjuder podradio och en serie som heter *No Hate* och som behandlar det

senaste inom ämnet. Programmen ska fungera som ett diskussionsmaterial att använda främst i skolan men naturligtvis också i andra sammanhang (Internet 4).

Skolverkets samarbete med Filminstitutet, Agenda M, med Mikael Iselow och Klas Viklund som handledare är ett nationellt arbete med syftet att få fram ett diskussionsunderlag för olika grupper inom ett flertal kommuner. Man har där konstaterat att även om flertalet kommuner har satsat på IT och medier i den kommunala skolplanen, återstår för många kommuner att utveckla sitt förhållningssätt till och fördjupa diskussionerna kring dessa områden (Iselow & Viklund, 2003). Som konstaterats tidigare genomsyras den senaste läroplanen, Lgr 11, av kunskapskrav som möter an MIK väl (Skolverket, 2011). Hur väl styrdokumentet implementeras i bildämnet årskurs 4-6 när det gäller MIK och medieutbildningen, är vidare syftet med det genomförda arbetet.

### **2.7.1 Teoretiskt raster**

Mikael Iselow, Skolverket har som handläggare tillsammans med Klas Viklund, Svenska Filminstitutet, tagit fram ett arbetsdokument, Agenda M som har fungerat som underlag för diskussioner tillsammans med skolledare, lärare, kulturchefer, kulturtjänstemän och IT-ansvariga i ett flertal kommuner. Skolan har till uppdrag att på olika sätt ta sig an medier; det handlar att undervisa *med*, *om* och *för* medierna. Att undervisa *med* medier innebär använda medier som pedagogiska verktyg, exempelvis internet, datorer, skolbibliotek och så vidare. Undervisning *om* media tar sig an medier som ett kunskapsområde; texter och genrer, mediernas publik, dess historia och institutioner. Att undervisa *för* medierna kan ses som att lära eleverna arbetet inom mediebranschen. Olika sätt kan användas beroende på elevernas ålder. Förmågor som ska utvecklas i bildämnet årskurs 4-6 kopplat till Agenda M:s diskussionsunderlag är exempelvis: användande av olika verktyg (*med*), kommunikation och presentation med hjälp av bilder (*för*) samt analysera innehåll i bilder (*om*) (Iselow & Viklund, 2003; Skolverket, 2011). Iselow & Viklunds (2003) indelning av förmågorna som ska främjas i bildämnet anser jag utgör en bra grund att få struktur på resultatet i denna undersökning.

### 3. Metod, resultat och analys

#### 3.1 Metod

Då intervjuerna har gått ut på att belysa hur medieutbildningen i bildämnet implementeras, har en kvalitativ metod använts. Kvalitativa intervjuer har gjorts med behöriga bildlärare verksamma i grundskolan årskurs 4-6. Eftersom efterarbetet vid en kvalitativ metod är tidskrävande har jag fått nöja mig med tre informanter. Med så få informanter har ingen generalisering av framkomna resultat eller tendenser varit målet med undersökningen (Nyberg & Tidström, 2012). I stället har jag haft ambitionen att få ett så representativt underlag som möjligt just för att få så många infallsvinklar som möjligt vad gäller bildlärares implementering av MIK i sin undervisning. Jag har därför strategiskt valt att koncentrera mig på informanter som arbetar med bildämnet som ett kommunikationsämne. Att så är fallet har jag försäkrat mig genom att fråga informanterna hur de arbetar, i förväg. Jag har även fått information om informanternas arbetssätt via de personer som hjälpt mig komma i kontakt med informanterna. Anledningen till att jag valt informanter som arbetar på ett sätt som korrelerar med min forsknings- och litteraturgenomgång är att eftersom det har visats sig finnas en tröghet i bildämnets paradigmskifte från att ha varit ett rent konstnärligt till att vara ett kommunikativt ämne, och den här studien handlar om just det senare, så kändes det som mest givande att ta reda på hur de bildlärare arbetar som redan implementerar MIK i sin undervisning. Det har däremot inte funnits något kriterium att informanterna uteslutande ska arbeta med *digital* bildframställning. Själva tekniken i framställningen av kommunikativa elevarbeten kan vara av både traditionell karaktär (pensel, färg, sax, papper och så vidare) och/eller digital och ingår båda i bildämnets kunskapskrav (Skolverket, 2011).

Två av bildlärarna som intervjuats har valts ut genom att jag via klasskamrater som varit på VFU hos olika bildlärare, tipsat mig om dem och jag har sedan kontaktat och frågat om de kan tänkas bli intervjuade. En informant har valts ut genom att jag själv på VFU delvis fått insikt om hur denne arbetar och jag ville få reda på mer. Metoden är en bekvämlighetsmetod och bidrar till ett strategiskt urval (Trost, 2010).

Intervjuerna har genomförts individuellt och spelats in, vilket jag har bett om tillåtelse för redan vid förfrågan om intresse att delta i intervjun. Intervjuerna har sedan renskrivits (Bilaga 1). Frågorna har varit öppna och inbjudit informanterna till att berätta fritt kring frågan då detta krävdes på grund av den analysmetod som valts; fenomenologiskt baserad meningskoncentrering. Denna form av analys kräver att den som intervjuar inte ”styr” intervjun genom att avslöja sina egna teorier om ämnet. Det gäller att få fram så rika och nyanserade svar som möjligt (Brinkmann & Kvale, 2009). De teman som framkommer efter meningskoncentreringen har sedan tolkats och ambitionen har varit att tolkningarna ska ställas i relation till den forskningsöversikt som detta arbete innefattar.

Då resultaten av intervjuerna ska ställas i relation till styrdokumentet använder jag mig av diskussionsunderlaget *Agenda M*, handlagt av Iselow & Viklund (2003) i både resultatredovisning och resultatanalys. Detta för att förförståelsen för tolkningarna ska bli tydligare och lättare att följa (Thomsson, 2010). Iselow & Viklunds förslag på indelningen av medieutbildning i skolan (undervisning i *med*, *om* och *för* medier) stämmer väl in på styrdokumentens kunskapskrav i ämnet bild årskurs 4-6. Viss information från intervjuerna återfinns på mer än ett ställe i både resultatredovisningen och resultatanalysen då en tydlig gräns mellan de olika infallsvinklarna i dokumentet *Agenda M* är svår att dra. Under varje rubrik i resultat och analys ges först en förklaring till hur Iselow & Viklund (2003) tänkt sig indelningen i dokumentet. En diskussion görs både om tolkningarna som framkommit, i förhållande till min forsknings- och litteraturgenomgång samt om huruvida tolkningarna eventuellt belyser nya frågor.

Det som informanterna har delgett i intervjuerna angående sitt arbete som bildlärare skiljer sig på många sätt. Trots att min ambition har varit att hitta informanter som arbetar med bildämnet som ett kommunikationsämne, har detta uppfattats olika hos dem. Det i sin tur, belyser en problematik inom ämnesområdet MIK vad gäller just definitionen av de olika delar som kan tolkas in i begreppet MIK och som beskrivits tidigare i litteratur- och forskningsbakgrunden i detta arbete. Det tolkas av en av informanterna att det handlar om att arbeta med digitalkompetens medan det för en annan informant handlar om innehållet. För ytterligare en tredje är begreppet svårt att definiera över huvud taget och steget är långt till att MIK är en naturlig del i bildundervisningen, trots att informanten arbetar med kommunikation i bildämnet.



## 3.2 Resultat

Syftet med studien är att få reda på hur bildlärare som arbetar med MIK och medieutbildning inom bildämnet implementerar detta i sin undervisning. Resultatet redovisas med hjälp av det dokument som Iselow & Viklund (2003) framtagit som en ledning för kommuner att organisera sin medieundervisning i skolan – *Agenda M*. I dokumentet har medieundervisningen delats upp i undervisning *med*, *för* och *om* medier och denna uppdelning utgör också strukturen för resultatredovisningen (Iselow & Viklund, 2003).

### 3.2.1 Med media

Att arbeta *med* media handlar om att använda tekniken och bli skicklig på att utnyttja den som ett verktyg. Här handlar det både om hård- och mjukvaran när det gäller digitala verktyg, men också om sökning på internet och aktiviteter i skolbiblioteket samt bildämnets traditionella tekniker vad gäller bildframställning (Iselow & Viklund, 2003).

Alla tre lärarna använder media som pedagogiska verktyg så som datorer och internet. Två av dem arbetar enbart som bildlärare och använder sig av datorer i sin undervisning medan en är klasslärare och har det undervisande ansvaret i alla övriga ämnen förutom NO, idrott och slöjd, varför användandet av datorer flyter ihop med de övriga ämnena.

Två av informanterna uttryckte en brist i tillgången på datorer i bildundervisningen. Då bildbearbetningsprogram kräver mycket arbetsminne i datorerna och att spara film och foto kräver mycket minne i övrigt, är detta något som ställer till det, anser bildlärarna. En av informanterna arbetar mycket med film och använder sedan gratisprogram för redigering av filmerna. Anledningen till att informanten använder sig av gratisprogram är att det inte finns resurser till att köpa in program och utrustning som skulle behövts i undervisningen. Eleverna använder oftast egna mobiltelefoner när de filmar och när de sedan ska arbeta med filmen i redigeringsprogram kan det hända att programmen inte är kompatibla. Det händer att film som sparats i skolans datorer inte kunnat öppnas eller att film inte kunnat bearbetas. Enligt informanten har skolledningen mycket liten förståelse för den problematik eleverna och informanten utsätts för på grund av för dålig kapacitet i skolans både hård- och mjukvara.

En annan informant anser sig inte kunna tillräckligt mycket själv för att undervisa eleverna på ett givande sätt. Informanten håller på att lära sig olika program som finns på internet att ladda ner gratis men som kräver lite övning för att behärska. Det finns dock ingen tid avsatt för att informanten på arbetstid ska kunna förkovra sig i dessa olika program utan detta görs på fritid eller på planeringstid. Det finns en datasal på skolan som informanten kan boka när eleverna ska använda datorerna i bildundervisningen. I bildsalen finns två datorer men de används mycket sällan i bildundervisningen. Informanten ser det som en svår uppgift att både undervisa klassen i bild med hjälp av traditionella tekniker samtidigt som en eller två elever använder datorerna och ska behöva hjälp där. Informanten vill på ett tillfredsställande sätt kunna behärska ett flertal olika bildbehandlings- och bildframställningsprogram innan eleverna kan få en effektiv undervisning av informanten.

En av informanterna arbetar med datorer i flera ämnen och använder inte några bildbehandlingsprogram eller filmredigeringsprogram över huvud taget. Eleverna arbetar inte med datorerna i bildämnet. Däremot används traditionella tekniker för framställning av kommunikativa bilder, både två- och tredimensionella. För informanten handlar bildämnet som ett kommunikationsämne om ett sätt för eleverna att få kunskap om olika bilders påverkan på sin betraktare och informanten använder sig främst av konstbilder vid bildanalys och bildtolkning. Här finns också en allmänbildningsambition vad gäller kända konstnärer och deras verk, inom ramen för bildämnet. Detta arbete kopplas också till SO-ämnet när eleverna läser om olika länder och platser.

### **3.2.2 Om media**

Möjligheten för eleverna att lära sig *om* media handlar om att få förståelse för vad media är för något; vilka uttryck har det, hur används det och av vem, dess historia, bakomliggande faktorer som ägande och beställare samt produktion (Iselow & Viklund, 2003).

Två av informanterna arbetar en del med förståelsen för media. En av dem uppger att när eleverna arbetar med film så lär de sig också hur en film är uppbyggd vad gäller handling och dramaturgi, filmens budskap och dess bakomliggande faktorer som vem som gjort filmen och varför. Arbetar eleverna med bildanalys så får de möjlighet att lära sig om både bildens innehåll, att det kan vara olika tolkningar av samma bild, vem som har gjort bilden och varför. En av informanterna har använt sig av propagandabilder för att ge eleverna en förståelse för

hur dolda budskap fungerar och hur påverkan av en bild förändras när förståelsen ökar. Det är inte säkert att det är möjligt att få fram all information om en bild vilket i sig är en del av kunskapen om media; ibland är inte informationen om en bild tydlig eller transparent. Informanten vill att eleverna ska förstå att det kan finnas en avsikt i att inte informationen är lätt att få fram.

En annan av informanterna har också arbetat med propagandabilder men i avsikt att låta eleverna sedan producera egna. Eleverna skulle göra valaffischer och behövde kunskap om hur de skulle få fram sitt budskap. Affischerna skulle sättas upp runt om i skolan varför eleverna också fick tänka på hur de skulle presentera sitt budskap i förhållande till den förväntade publiken.

En av informanterna arbetar med konstbilder i sin bildanalysundervisning och här kopplas den historiska delen in på ett naturligt sätt. Informanten har med sin undervisning haft målet dels att få eleverna att se budskap i bilderna, känslor som förmedlas samt att se på en konstbild som ett historiskt dokument. Eleverna har genom detta också tränats i att förstå den aktuella (konst)bilden utifrån dess egen tid, när den skapades. Detta ger eleverna ytterligare en dimension både inom bildämnet men också inom andra ämnen, som samhällskunskap om detta nu är aktuellt.

### **3.2.3 För media**

Att lära sig *för* media handlar om att ta media i anspråk och få den kunskap och utbildning som krävs för att själv kunna kommunicera genom och producera för media. Det kan vara att få träna olika tekniker, både digitala och traditionella, samtidigt som budskapet blir innehållet i kommunikationen och eleverna får möjlighet att uttrycka sig med olika media för att kunna kommunicera med en publik (Iselow & Viklund, 2003).

En av informanterna som arbetar mycket med film med eleverna i bildämnet och tematiskt, har som mål att eleverna ska få kunskap om både tekniken och tillvägagångssättet vad gäller produktion av framför allt film men också i viss mån bild. Informanten menar att det gäller att både behärska hur olika bildbearbetningsprogram fungerar men också hur en film är uppbyggd. En films dramaturgi, det vill säga berättelsens konstruktion, liknar till stor del en

skrivna berättelse. Här vill informanten visa eleverna hur man kan arbeta med zoomning och klipptechnik för att få en viss effekt och hur man skapar karaktärer som för en berättelse i en viss riktning. Detta är några av de verktyg, parallellt med själva tekniken, som ger eleverna möjlighet att skapa egna budskap och kommunicera på ett professionellt sätt i och med hjälp av, media.

En annan av informanterna har som mål att själv bli så pass skicklig på tekniken att eleverna ska kunna få snabb och effektiv hjälp när de arbetar med produktion av film eller bild. Informanten uttrycker en viss frustration över att denna förkovran måste göras på både planeringstid och fritid. Detta till trots så har informanten arbetat med bildanalys och främst då som inledning till ett arbete med reklam eller annan bildframställning där produkten ska innehålla ett budskap. Ett exempel på en bildanalys i det här fallet kan vara att informanten har fabricerat en reklambild som har en massa ”fel” som eleverna utifrån sina egna erfarenheter om reklam har åsikter om för att det ska bli en bra och kommunicerande reklambild. Eleverna har även kommunicerat genom att producera egna valaffischer och reklam för fiktiva events där fantasin har fått flöda fritt.

En annan informant har i sin klass arbetat med storyline där kommunikationen var att förmedla en stad och alla de komponenter de kunde komma på att en stad innehåller. Den byggdes upp tredimensionellt och var ett temaarbete mellan bild och samhällskunskap. Här fick eleverna möjlighet att träna på analys av vad en stad har för delar och vad som krävs för att dess innevånare ska kunna bo där. Eleverna bjöd in en lokal politiker och genom sin modell kunde de visa hur de såg på sin stad och också ställa frågor till politikern. Här fick eleverna lära sig olika tekniker för att kommunicera genom traditionellt hantverk; bygga, måla, gestalta. De fick också argumentera för gjorda val, både inför varandra och den inbjudne politikern.

### 3.3 Resultatanalys

Resultatanalysen redovisas med hjälp av dokumentet *Agenda M*, ett förslag på hur kommuner vilkas ambition är att öka sina elevers förståelse för och kunskap om MIK, kan arbeta med medieutbildning i skolan (Iselow & Viklund, 2003). Även analysen av resultatpresentationen sker utifrån detta dokument och utgår samtidigt ifrån uppsatsens forskningsbakgrund.

#### 3.3.1 Med media

Arbetet *med* media handlar om kunskap om tekniken och skicklighet på att använda den (Iselow & Viklund). Om eleverna ska kunna utveckla sina kunskaper i användandet av teknisk utrustning måste denna finnas tillgänglig på skolan för eleverna. De informanter som har bidragit till empirin i detta arbete vittnar om samma problematik i sin lokala verklighet som det i många sammanhang diskuterats på nationell nivå, nämligen de stora skillnader i tillgången på digital teknik för eleverna på de olika skolorna. Det skiljer sig både vad gäller mängden digital teknik per antal elever, standarden på utrustning och följaktligen dess programvara samt tillgången vad gäller både placeringen av utrustningen men också tiden som utrustningen finns tillgänglig. Både den informant som arbetar som klasslärare och en av de som arbetar med enbart bildämnet, har tillgång till en klassuppsättning datorer och på så sätt en annan möjlighet att få alla elever delaktiga i teknikanvändandet än de som inte har den möjligheten. Men samtidigt måste den undervisande läraren också inneha tillräcklig kunskap om tekniken och de program eleverna ska använda. Här uppger två av informanterna att deras egna kunskaper inte räcker till. Det tyder på att de inte fått den delen i sin utbildning till bildlärare på högskolan. Som konstaterats tidigare så har bildämnet genomgått ett paradigmskifte från att ha varit ett traditionellt hantverksämne till att vara ett kommunikationsämne (Marner & Örtegren, 2013). Men informanternas lärarutbildning hade möjligen inte gjort denna förändring och innehöll således inte moment som handlar om denna kunskap om digital teknik, helt enkelt för att tekniken inte fanns överhuvudtaget när utbildningen genomfördes. Här finns en lucka att fylla vad gäller dagens utbildning för lärare inom så kallade *lärarlyftet* eller liknande för att kunna möta framtidens krav på MIK inom bildämnet. Kanske är ett generationsskifte på gång vad gäller vuxnas generellt och i synnerhet lärares naturliga användande av digital teknik, media och de innehåll som erbjuds via media.

När unga som har fått den digitala tekniken med sig in i vuxenlivet på ett naturligt sett börjar som lärarstudenter, finns kunskaperna om tekniken där men samtidigt behöver lärarutbildningarna anpassa sina kursplaner så att denna kunskap tas till vara.

De gällande kunskapskraven i skolans alla ämnen har förflyttats från att handla om upprepning och reproduktion av faktakunskaper till att handla om hitta och välja relevant information, avgränsa den och sedan argumentera varför (Kress, 2003). Bildämnet är inget undantag och har egentligen alltid ställt elever inför valsituationer där de också har fått motivera varför de gjort ett specifikt val. I en kreativ process görs mängder av val från idé till färdig produkt. Återigen är det kreativitetens naturliga process som tvingar utövaren till dessa val. Kunskap om MIK gör att eleverna gör fler medvetna val i denna process. De får ytterligare ett instrument att finslipa sin produkt med. Informanterna i undersökningen är medvetna om hur viktig kunskapen om tekniken är för att resultaten av elevarbetena ska bli så bra som möjligt och ha den önskvärda effekt eleverna vill uppnå.

I forskningsöversikten till denna undersökning framkommer tydligt att en av anledningarna till att skolan ska undervisa i MIK är att skolan har ett kompensatoriska uppdrag vad gäller tillgången på digital teknik i utbildningssyfte. Precis som Lindqvist & Söderlind konstaterade vad gäller ett växande utanförskap för de elever som inte på fritiden har tillgång till denna teknik, visar informationen från informanterna i detta arbete att så verkligen är fallet också i deras klassrum (Lindqvist & Söderlind, 2009). När skolan inte kan leva upp till sitt uppdrag att ge tillgång till den teknik som behövs för den undervisning som ska bedrivas utan elever måste använda sig av egen utrustning för att kunna genomföra undervisningen – exempelvis använda egna mobiltelefoner vid fotografering och filmning – finns all anledning att diskutera utanförskap och kanske till och med diskriminering av elever utan egen utrustning. Vid en gruppindelning av eleverna inför ett arbete kan man lätt förstå att grupperna måste sättas samman utifrån tillgången på utrustning, varvid all annan gruppindelning får en nedprioriterad roll. Vidare handlar tillhörighet eller utanförskap mycket om det kulturella språk som följer med den tekniska utrustningen. Det går inte att agera enligt de koder som uppstår i samband med användandet av den tekniska utrustningen, utan att ha tillgång till densamma. Henry Jenkins hävdar att tekniken bidrar till kulturella förändringar av media. När människor umgås kring ett digitalt verktyg uppstår ett sätt att vara och en umgängeskodex som ingår i användandet. Vidare uppstår nya tekniker genom användandets nya kulturella genre. (Jenkins, 2006a). Det är lätt att förstå hur mycket större utanförskapet blir om man räknar in dessa kulturella koder som unga utan tillgång till digital teknik inte kan vara delaktiga i. Det är

delvis här som skolans kompensatoriska uppdrag skulle kunna ha ett visst inflytande genom att se till att alla elever kan känna en delaktighet i den kulturella delen av användandet av digital teknik så väl som tekniken i sig. Det är detta som är grundtanken med framtagandet av *Agenda M* och tanken att arbeta *med* media.

### 3.3.2 Om media

Arbetet *om* media handlar om förståelsen för vad media är, hur det används, dess historiska perspektiv, ägande och beställare (Iselow & Viklund, 2003). Informanterna i denna undersökning arbetar med bildanalys av olika slag och med olika mål vad gäller elevernas lärande. Två av informanterna arbetar med reklam som en källa till kunskap om medias natur, för att eleverna ska få möjlighet att träna sin kritiska förmåga. En informant har arbetat med budskapet i olika konstbilder och vad de kan berätta om historien kring oss, där eleverna tränar sin analytiska förmåga. Båda dessa förmågor finns med i bildämnet kunskapskrav och det är viktigt att eleverna får möjlighet att analysera bilder från många olika genrer.

MIK återfinns förutom i bildämnet, även i samhällskunskap och svenska och en av informanterna i undersökningen arbetar som klasslärare och har praktisk möjlighet att arbeta tematiskt inom ett arbetsområde och integrera bildämnet med andra ämnen. I ett tematiskt projekt kan eleverna använda tekniker inom bildämnet för att producera för media och samtidigt lära sig om media, i olika forum eller ämnen. En annan informant arbetade med valaffischer i samband med valet 2014 där bildämnet var i fokus och arbetsområdet tematiskt. Ytterligare en annan informant arbetade med en tredimensionell stad där också samhällskunskap blev en del av arbetsområdet. Här blir ju båda ämnena beroende av varandra eftersom eleverna är tvungna att veta vad som krävs i en stad för att kunna genomföra uppgiften. Samtidigt behöver eleverna veta på vilket sätt deras budskap skulle förmedlas. En tredimensionell bild är ett sätt att använda media medan exempelvis en film är ett annat.

Skolan är idag inte den enda platsen där kunskap av olika slag förmedlas till unga. Den har fått konkurrens från media inte bara om samma sorters kunskaper utan också om en annan, ganska främmande kunskap inom skolans värld, men desto mer förmedlad i media på fritiden. Det handlar både om teknik och kultur. Spel, film, sociala medier, kulturella umgängessätt och institutioner är några exempel på kunskap som ungas tid utanför skolan har monopol på och som svårligen letar sig in på lektionerna i klassrummet. Däremot lever de upp på raster

och som sagt på fritiden. Det uppstår en diskrepans mellan skolans kunskap inom media och fritidens. Frau-Meigs och tillika Jenkins anser att skolan måste se till att det innehåll MIK har i skolan engagerar eleverna i lika hög grad som det de utsätts för på fritiden. En viktig del i detta handlar om förståelse för medias villkor (Frau-Meigs, 2006; Jenkins, 2006b). Kunskap om innehållet i den media eleverna exponeras för i sin vardag är en förutsättning för att en diskussion om dess innehåll, påverkan, syfte och så vidare, ska kunna föras i skolan. Läraren behöver hålla sig uppdaterad om vad som är aktuellt bland elevernas konsumtion av media utanför skolan. De lärare som själva använder media i underhållningssyfte på fritiden och konsumerar samma innehåll i media som sina elever, har med all sannolikhet en fördel vad gäller förståelsen för det som engagerar eleverna. En lärare som däremot konsumerar helt annat innehåll eller inget alls, får naturligtvis svårare insyn i elevernas vardagsunderhållning.

UNESCO och Europeiska Unionen har arbetat fram arbetsdokument utifrån det användande av media som sker på ungas fritid. Detta kopplar man sedan till den utbildning och de styrdokument som ska utgöra basen för lärandet i skolan. En av informanterna i undersökningen uttrycker just att det är styrdokumentet som avgör att eleverna ska arbeta med MIK på olika sätt i bildämnet. Även de andra informanterna är medvetna om detta men det uttalas inte direkt som en anledning till undervisningen. Att det finns ett demokratiskt uppdrag i skolan och att kunskap om media är en del av det för att kunna göra aktiva och medvetna val, är något som verkar framkomma mest hos den informant som arbetat med media i bildämnet kopplat till samhällskunskap.

### **3.3.3 För media**

Arbetet *för* media innebär att inneha kunskaper för att producera för och kommunicera genom media (Iselow & Viklund, 2003). Oavsett teknik och tillvägagångssätt så arbetar alla de tillfrågade informanterna med att ge eleverna möjlighet att kommunicera budskap via media på olika sätt. Det kan vara genom film, foto, målade bilder eller tredimensionella konstruktioner. För att kunna göra detta måste eleverna också få möjlighet att förstå medias språk och bakomliggande ibland mycket komplexa drivkrafter. När det gäller samspelet mellan elevernas möte med media inom skolan kontra på fritiden, behöver skolan verka för ett förtydligande av likheter och skillnader i innehåll, syfte och liknande. Informanterna i undersökningen arbetar med att lära eleverna bemästra olika program och teknik för att själva kunna vara producenter inom media.



Adelmann et al diskuterar dilemmat med att skolan har en traditionell uppgift att förmedla och reproducera redan känd kunskap. Införandet av ny teknik utan att kulturen runt om kring följer med kan visserligen göra undervisningen lite roligare men tappar ändå många elevers motivation att lära. Men skolan är också en plats för möten och att utforska det okända och försöka förstå den värld vi lever i, ställer andra krav på lärarrollen. Plötsligt vet inte ens läraren vart undervisningen bär hän men nyare forskning visar att det finns ett behov av just den sortens lärande (Adelmann et al, 2013). När eleverna arbetar med olika projekt inom ramen för bildämnet så är kreativiteten i centrum och resultatet okänt från början. Ett arbete med en film eller en bild blir ett slags undersökande och andra förmågor än rent reproducerande, tränas. Det spelar ingen roll om tekniken är digital eller traditionell. Ett budskap ska förmedlas och vägen är sällan helt utstakad. Dessutom ska bilden eller filmen sedan tolkas vilket i sin tur ställer krav på *betraktarens* kreativitet. Om eleverna får arbeta med bildtolkning – kan gälla även film – får de träna sin tolkningsförmåga vilket i förlängningen också kommer att påverka den egna produktionen. Har eleverna förstått hur de kan påverka betraktaren genom olika uttryck i bilder eller filmer, kommer de också att använda dessa uttryck på ett medvetet sätt. Om eleverna får lära sig tolka olika slags bilder fördjupar detta även den egna produktionen. Undervisning *om*, *med* och *för* media är beroende av varandra och kompletterar varandra. Liksom i resultatredovisningen är skarpa gränser mellan de olika infallsvinklarna omöjligt. Alla tre behövs och är tänkt att spegla styrdokumentens syfte att öka elevernas medvetenhet om kunskap om media.

## 4. Diskussion

Diskussionen tar upp fenomen som har återkommit genom hela undersökningen och som utgör essensen i MIK och i resultatet från informanterna. Slutligen belyses också några frågeställningar som kan utgöra grunden i vidare forskning samt några intressanta funderingar. Stycket börjar med en kort metoddiskussion

Informanterna har under sin intervju fått prata fritt och uttömmande om sitt arbete med MIK i bildämnet. De har kunnat förbereda sig på intervjun och också haft elevarbeten som stöd för sina intervjusvar. Metoden att intervjua har fungerat bra och jag anser att de har varit uttömmande och berikande.

MIK inom bildämnet har olika betydelse för olika individer. Bland de bildlärare jag intervjuat har utgångspunkten varit olika. En informant har uppfattat MIK som den digitala teknikens intåg i ämnet. En annan ansåg att både teknik men också tolkning och produktion ingick i begreppet. Ytterligare en annan informant har sett konstbilden som ett område att tolka bilder. I det sista fallet blir också tolkningen mer baserad på kommunikation bortom tid och rum. En historisk bild – målning – kan berätta om både stämning och uttrycka känslor men också vara ett dokument från en annan tid där tolkningen kan innebära en förståelse för den tidens människor, ideal och värderingar. Denna förståelse kan i sin tur generera en insikt om hur dagens samhälle är ett resultat av historien och samtidigt en del i framtidens samhälle. Att arbeta med konstbilder för att få fram dessa perspektiv och samtidigt tolka bilder från reklam, propaganda, film och så vidare, ger eleverna möjlighet till en mer sammanhängande förståelse. Om det sedan dessutom kan kopplas till elevernas vardag och deras upplevelse av media där, så ger man eleverna verktyg att hantera både sin sam- och framtid. Både Frau-Meigs, Buckingham och Jenkins är inne på samma linje när det gäller skolans uppgift att hela tiden referera till elevernas vardagliga upplevelser och situation (Frau-Meigs, 2006; Buckingham 2003; Jenkins, 2006b).

Att som informanterna, arbeta aktivt med bild- och filmtolkning gör att eleverna kan använda sig av denna kunskap även när det gäller bild- och filmkonsumtion på fritiden. Man kan till och med tänka sig att har eleverna väl fått förståelse för hur en film eller bild är uppbyggd i avsikt att skapa en önskad effekt hos betraktaren, kan det vara svårt om inte omöjligt att konsumera bilder och filmer *utan* att reflektera över detta. Denna förändring hos elevernas

förståelse för medias språk och syften måste vara en av målsättningarna med MIK inom bildämnet.

Två av informanterna har uppgett att de inte fått kunskap om digital teknik genom sin lärarutbildning utan har fått lära sig detta av eget intresse. En tredje har fått undervisning till viss del i sin utbildning men har också behövt förkovra sig utanför arbetstid för att kunna möta elevernas behov av undervisning i ämnet. Trots att kommunikation idag sker i mycket stor utsträckning via digital teknik och trots att digital kompetens är en förutsättning för att kunna producera *för* media, har alltså inte bildlärarutbildningarna i tillräcklig grad varit en källa till kunskap inom digital teknik för dessa informanter.

Med ovan gjorda insikt kunde en vidare undersökning vara att titta på hur kursplanerna ser ut för bildlärarutbildningarna vid olika lärosäten i Sverige. Vad innehåller kursplanerna i bildämnet när det gäller MIK och medieutbildning? Har lärosätenas kursplaner genomgått det paradigmskifte inom bildämnet som styrdokumentet för grundskolan visar på? Det finns generellt ett generationsskifte inom (arbets-)livet i stort vad gäller användande av digital teknik – kommer detta innebära en *naturlig* övergång till användandet av digital teknik även inom grundskolans bildämne eller finns det ytterligare utmaningar? Om man tar hänsyn till den konvergens som Jenkins talar om kan intåget av digital teknik i skolan efterhand innebära kulturella förändringar som idag är svåra att förutspå (Jenkins, 2006b). Att studera på högskolan via digital teknik innebär att studenten inte behöver vara fysiskt närvarande på den plats där undervisningen sker, så kallade *distansstudier*. Det är idag fullt möjligt att även låta grundskolelever gå i skolan utan att vara fysiskt närvarande och sker redan i situationer där elever inte har möjlighet att fysiskt närvara i skolan, exempelvis vissa årskurser i Svenska skolan utomlands. Den digitala tekniken skulle kunna användas till att låta elever från hela världen gå i skolan var som helst. Rätten till likvärdig utbildning för barn i hela världen skulle kunna lösas med hjälp av digital teknik. Om så vore fallet, skulle barn i länder där utbildningsnivån är låg kunna tillgodogöra sig utbildning från vilken skola i världen som helst. Svenska elever skulle på samma sätt få möjlighet att exempelvis ha lektioner i engelska digitalt i ett engelskspråkigt land. Om vi kan använda tekniken på ett klokt sätt så är UNESCO:s ambition med utbildning för alla i MIK, inte längre en utopi (UNESCO, 1982).

## Referenser

Adelmann, Kent, Bergman, Lotta, Dahlbeck, Per, Jönsson, Karin, Nygård Larsson, Pia, Olsson Jers, Cecilia, Persson, Magnus & Widén, Pär (2013): Kommunikationskompetenser i det nya medielandskapet. Carlsson, Ulla (red.): *Medie- och informationskunnighet i nätverksamhället*, s. 59-65. Göteborg; NORDICOM, Göteborgs Universitet

Brinkmann, Svend, Kvale, Steinar (2009): *Den kvalitativa forskningsmetoden*. Lund: Studentlitteratur

Buckingham, David (2001) *Media Education – A Global Strategy for Development*. [http://portal.unesco.org/ci/en/files/5681/10346129690Policy\\_paper\\_by\\_Pr\\_David\\_Buckingham.rtf/Policy%2Bpaper%2Bby%2BPr%2BDavid%2BBuckingham.rtf](http://portal.unesco.org/ci/en/files/5681/10346129690Policy_paper_by_Pr_David_Buckingham.rtf/Policy%2Bpaper%2Bby%2BPr%2BDavid%2BBuckingham.rtf) (hämtad 2014-05-12)

Buckingham, David (2003) *Media education – literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, England och Malden, USA: Polity Press

Europaparlamentet. (2008). *Europaparlamentets resolution av den 16 december 2008 om mediekunskap i en digital värld* (2008/2129(INI)). Bryssel: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2008-0598&language=SV&ring=A6-2008-0461> (hämtad 2014-04-15)

Frau-Meigs, Divina, (2006): Media Regulation, Self-Regulation and Education. Debunking Some Myths and Retooling Some Working Paradigms, s 83-100. I *Regulations, Awareness, Empowerment. Young People and Harmful Media Content In the Digital Age*. Carlsson, U. (red.) The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM, Göteborg University

Iselow, M, Viklund, K.(2003): *Agenda M – Diskussionsunderlag för ett mediepedagogiskt arbete*. Svenska Filminstitutet i uppdrag av Skolverket <http://www.sfi.se/PageFiles/8405/AGENDA%20M.pdf> (hämtad 2014-08-06)

Jenkins Henry (2006a): *Convergence culture where old and new media collide*. New York: New York University Press

Jenkins, Henry (2006b): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on *Digital Media and Learning*. [http://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF) (hämtad 2014-05-21)

Kress, Gunther (2003): *Literacy in the new media age*. London, England, New York, USA: Routledge förlag

Lindqvist, Martin & Söderlind, Peder (2009) *Informationskompetens*. Stockholm: Santérus Förlag

Marner, Anders, Segerholm, Cecilia, & Örtegren, Hans (2003): *Nationella Utvärderingen av grundskolan 2003 – bild (NU-2003)*: Skolverket: Stockholm

Marner, Anders & Örtegren, Hans (2013): Four approaches to implementing digital media in art education, *Education Inquiry Vol. 4*, No. 4, December 2013, pp. 671-688

Nyberg, Rainer & Tidström, Annika (2012): Beskriv material och metoder. I Nyberg, Rainer & Tidström, Annika (red): *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*, s. 115-138. Lund: Studentlitteratur

Rivano Eckerdal, J & Sundin, O. (2014): Inledning: Från informationskompetens till medie- och informationskompetens. I Rivano Eckerdal, Johanna & Sundin, Olof (red): *Medie- och informationskunnighet – en forskningsantologi*. Stockholm: Svensk biblioteksförening

McLuhan, Marshall (2001): *Media*. Stockholm: Norstedts förlag

The New Media Consortium (2005) *A Global Imperative – The Report of the 21<sup>st</sup> Century Literacy Summit*. San José, CA, USA: NMC (The New Media Consortium)  
[http://www.nmc.org/pdf/Global\\_Imperative.pdf](http://www.nmc.org/pdf/Global_Imperative.pdf) (hämtad 2014-05-21)

Oxstrand, Barbro (2009): *MEDIA LITERACY EDUCATION - A discussion about Media education in the Western countries, Europe and Sweden* (Paper presented at the Nordmedia09 conference in Karlstad University, Sweden, August 13-15, 2009, revised after the conference) Göteborg: Göteborgs universitet

Oxstrand, Barbro (2013): *Från Media Literacy till Mediekunnighet* (licentiatuppsats) Göteborg: Göteborgs universitet  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32107/3/gupea\\_2077\\_32107\\_3.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32107/3/gupea_2077_32107_3.pdf)  
(hämtad 2015-01-16)

Skolverket (2011): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Edita

Säljö, Roger (2009): Medier och det sociala minnet: dokumentationspraktiker och lärande från lertavlor till Internet. Hedman, Jenny & Lundh, Anna (red): *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons förlag

Säljö, Roger (2012): Literacy, Digital Literacy and Epistemic Practices: The Co-Evolution of Hybrid Minds and External Memory Systems. *Nordic Journal of Digital Literacy, Vol 7, 2012, Nr 01, s.5-19*

Thomsson, Heléne (2010): *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

UNESCO. (1982). *Grunwald Declaration on Media education* UNESCO  
[http://portal.unesco.org/ci/en/files/27310/12150121753MEDIA\\_E.pdf/MEDIA\\_E.pdf](http://portal.unesco.org/ci/en/files/27310/12150121753MEDIA_E.pdf/MEDIA_E.pdf).

UNESCO (2011): *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*  
<http://www.unesco.se/unescos-media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers-i-svensk-oversattning/> (hämtad 2014-04-25)

UNESCO (2013): *Media- och informationskunnighet i skolan och i lärarutbildningen*  
<http://www.unesco.se/Uploads/Files/338.pdf> (hämtad 2014-04-25)

Internet 1: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/kommande-rapporter/nationell-amnesutvardering-av-bild-musik-och-slojd-1.180526> (hämtad 2014-05-22)

Internet 2: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (hämtad 2015-01-16)

Internet 3 : <http://sv.wikipedia.org/wiki/Infotainment> (hämtad 2014-08-18)

Internet 4: <http://www.statensmedierad.se> (hämtad 2014-08-12)

## Bilaga

### Intervjufrågor:

(Informanten har några utvalda elevarbeten att diskutera kring.)

1. Vad var din utgångspunkt med arbetet/projektet?
2. Vad var ditt mål?
3. På vilket sätt arbetade eleverna? (Metod, material, innehåll, egna idéer/givna förslag, redovisning/uppföljning osv)
4. Vad lärde sig och/eller tränade eleverna så att säga ”på vägen”?
5. Vilka erfarenheter har du gjort av arbetsområdet/projektet; vad blev bra och/eller kunde gjorts annorlunda?