



Fakulteten för Ekonomi, Kommunikation och IT  
Mediekommunikation

Erika Lundberg

# Mediedidaktik

Läromedelsserien *Mediebokens* didaktiska intentioner

Media didactic

The teaching materials *Mediebokens* didactics intentions

Examensarbete 10 poäng

Lärarprogrammet

Datum: 2008-03-17

Handledare: Pär Lundgren

## Abstract

The short history of Media in the school and its ambivalent character has made it an area that is missing recorded research around elaborate operations methods and work models. This makes it's hard for teachers, and especially new teachers who don't have a background within the Media business, to plan the education. Previously there were very clear instructions in the control documents that targeted the schools, but with new pedagogical approaches it is maybe first and foremost the textbooks and teaching aids that constitutes the biggest aid for new teachers when it comes to planning the education.

This study aims therefore to examine which approaches and work forms that are offered in the teaching materials "Medieboken" which is targeted to the upper-secondary school's media programs. In the study, I have made a quantitative study of six of the twelve books that are included in the teaching materials "Medieboken" by counting words and putting them in different categories of work forms. Then I have made diagrams over the categories to illustrate the different work forms that are found in the books. Lastly I have discussed the different categories in relation to John Steinbergs three pedagogical approaches *Förmedlingspedagogik*, *Motivationspedagogik* and *Processpedagogik* and tried my hypothesis that is that the work forms in the books were dominated by student activity based tasks. The study shows that the media didactics that are formulated in the teaching materials "Medieboken" to a large extent agrees with Steinbergs *Motivationspedagogik*.

## Sammanfattning

Medieämnets korta historia som skolämne och dess splittrade karaktär gör att det finns en avsaknad av nedtecknad forskning kring utarbetade arbetsätt och arbetsformer. Detta gör det svårt för lärare och speciellt nya lärare som inte har en bakgrund inom Mediebranschen i utformningen av undervisningen. Förut fanns det mycket tydligare instruktioner i styrdokument riktade till skolan, men i och med nya pedagogiska synsätt är det kanske främst läromedlen som nyblivna lärare kan vända sig till för att få hjälp när det gäller utformandet av undervisning.

Denna studie syftar därför till att undersöka vilka arbetsätt och arbetsformer som tar sig uttryck och erbjuds medieämnet i ett läromedel riktat till gymnasiets medieprogramms karaktärskurser. I studien har jag kvantitativt studerat sex stycken av tolv böcker som ingår i läromedelsserien ”Medieboken” genom att räkna förekomsten av ord som sedan fått bilda kategorier för olika arbetsätt. Kategorierna har jag i sin tur fört över i diagram för att illustrera de olika arbetsätten. Slutligen har jag diskuterat de olika kategorierna som växte fram utifrån John Steinbergs tre pedagogiska huvudinriktningar *Förmedlingspedagogik*, *Motivationspedagogik* och *Processpedagogik* och prövat min hypotes som tog utgångspunkt i att det skulle vara elevaktiva arbetsätt som skulle dominera uppgifterna i böckerna. Studien visar att den mediedidaktik som formuleras i läromedelsserien ”Medieboken” överensstämmer till stor del med Steinbergs *Motivationspedagogik*.

*Nyckelord: Didaktik, Mediedidaktik, Läromedel, Medieprogrammet*

<b>1. Inledning</b> .....	5
1.1 Syfte och problemformulering .....	6
1.2 Material och Metod.....	7
1.2.1 Material .....	7
1.2.2 Metod .....	7
1.3 Genomförande .....	8
1.4 Kategorier .....	9
<b>2. Litteraturgenomgång</b> .....	11
2.1 Förmedlingspedagogik .....	12
2.2 Motivationspedagogik.....	13
2.3 Processpedagogik.....	14
<b>3. Resultat</b> .....	16
3.1 Diagram över det procentuella antalet olika arbetssätt i boken <i>Massmedier</i> .....	17
3.2 Diagram över det procentuella antalet olika arbetssätt i boken <i>Information och Reklam</i> .....	18
3.3 Diagram över det procentuella antalet olika arbetssätt i boken <i>Grafisk Kommunikation</i> .....	19
3.4 Diagram över det procentuella antalet olika arbetssätt i boken <i>Text -kommunikation</i> .....	20
3.5 Diagram över det procentuella antalet olika arbetssätt i boken <i>Multimedia</i> .....	21
3.6 Diagram över det procentuella antalet olika arbetssätt i boken <i>Rörliga bilder</i> .....	22
3.7 Sammanfattande diagram över procentuella antalet olika arbetssätt i de studerade Medieböckerna .....	23
<b>4. Diskussion av resultat</b> .....	24
<b>7. Källförteckning:</b> .....	28
7.1 Källor.....	28
7.2 Litteraturförteckning .....	28
7.3 Internetkällor:.....	29

## 1. Inledning

Didaktik som är den akademiska termen för läran om undervisning syftar oftast till tre kategorier som en lärare bör tänka på vid undervisning. *Vad ska läras ut?* (Vilket ämne och vilka delar av ämnet ska lära ut?) *Varför ska det läras ut?* (Vilka mål har jag med undervisningen och varför ska den bedrivas?) och *Hur ska det läras ut?* (Vilka metoder bör jag välja och varför det?) Didaktiken är med andra ord kärnan i lärarens yrkesroll. Men förutom en allmän insikt om hur undervisning ska bedrivas, kan vi på många håll läsa att lärares didaktiska kunskaper inte bara bör anpassas efter grupper utan även efter ämnen. ”En lärares profession synliggörs ofta i att hon eller han känner till och kan använda en *mängd olika metoder*, har *mycket goda ämneskunskaper* och dessutom *förmågan att välja rätt metod* för den grupp och det ämnesområde som hon/han undervisar i.”<sup>1</sup> På gymnasiet där lärare utbildats inom olika ämneskunskaper är detta speciellt viktigt och benämns då som ämnesdidaktik. Olika ämnen kopplas till olika arbetsätt och arbetsformer som lämpar sig särskilt bra för just det ämnets specifika karaktär.

Inom skolväsendet råder dock en stor skillnad ämnen emellan. Vissa ämnen, kanske främst kärnämnen som t ex svenska, samhällskunskap och matematik, som har en lång tradition inom utbildningsväsendet, har en naturligt bredare forskningsbas att stå på. Väl beprövade metoder, arbetsätt och undervisningsteorier har därmed också tagits fram för att passa just de ämnena. Ett ganska nytt ämnesområde inom skolvärlden och universiteten är medieämnet. Just mediepedagogik som teoretiskt högskoleämne existerar t ex inte och utbildandet av medielärare är en relativt ny företeelse.<sup>2</sup> Undersöker man förekomsten av behöriga lärare på just gymnasiet medieprogram visar det sig att de flesta lärarna kommer från Mediebranschen och saknar lärarutbildning i många fall. Försöker du sedan hitta något skrivet om mediepedagogik eller mediedidaktik hittar du bl. a rapporter om skolbio och IT i skolan.<sup>3</sup> Det finns i stort sett inget skrivet om vilka metoder eller arbetsätt du ska jobba med inom Medieprogrammets undervisning. Att vittna av denna obefintliga forskning som finns inom området för mediedidaktiken kan vi se att det saknas en professionell ansats och att medieämnet kanske inte riktigt funnit sin form ännu.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Sture Långström och Ulf Viklund, *Praktisk lärarkunskap* (2007) s. 134

<sup>2</sup> Se t ex Karin Stigbrand m fl, *Mediekunniga lärare? : om lärarhögskolorna och mediepedagogiken* (1997) eller otryckta källor i studiens källförteckningen.

<sup>3</sup> Se t ex. *Agenda M – Diskussionsunderlag för ett mediepedagogiskt utvecklingsarbete* (2003)

<sup>4</sup> Margareta Rönnberg, *Vad är Mediepedagogik?* (2000) s. 1

Det lärarna då har till stöd i sitt utformande av undervisning i medieämnena är då programmålen för gymnasieskolans Medieprogram och kursplanerna för de olika ämnena som ingår i Media. I programmålen kan vi läsa under rubriken Programmetts karaktär och uppbyggnad att: *”Tyngdpunkten i medieprogrammet är kommunikation i teori och praktik”,* *”Förståelse av mediernas roll och förutsättning skapas genom arbete med medietekniken.”* samt att *”Hanteringen av medietekniken är med andra ord inte bara ett mål utan också ett pedagogiskt redskap.”*<sup>5</sup> Eleverna ska alltså lära sig att använda och hantera Medieteori och medieteknik i praktiken. Varken i program mål eller kursplaner omnämns dock arbetsätt eller arbetsformer någonstans. Genom de olika kursplanerna erbjuds istället bara riktlinjer för vad Medieområdet handlar om. Styrdokumenten ger med andra ord inte mycket hjälp till läraren.

Näst efter styrdokumenten kommer då läromedel som den vanligaste formen för pedagogisk text och som främsta hjälpmedel för lärare. Undersökningar visar att undervisningen i Sverige ofta styrs av det läromedel som används. Bl a framkommer det i studierna att nya och osäkra lärare litar särskilt mycket på läromedlet. I praktiken kan därför ibland lärobokens innehåll bli detsamma som kursen.<sup>6</sup> Huruvida det innebär att läromedel också skapar kursers arbetsätt och arbetsformer är osäkert, men vi kan åtminstone se att läromedel är viktiga i skapandet av blivande lärares profession där den didaktiska aspekten ingår. I denna uppsats har jag därför vänt mig till en läromedelsserie riktat till Medieämnena för att studera vilken sorts mediedidaktik som där erbjuds.

## 1.1 Syfte och problemformulering

Syftet med min uppsats är att undersöka vilka arbetsätt och arbetsformer som premieras i läromedel riktade till gymnasietts Medieämne på Medieprogrammet. Finns det några gemensamma arbetsätt och arbetsformer som framkommer av läromedlet? Hur ser de ut? Hypotesen för min uppsats är att läromedlet förespråkar elevaktiva arbetsätt och former som ligger nära den pedagogik dagens läroplan uppmuntrar till och som läromedlet själv ställer upp som mål. *”Praktiska tillämpningar, analys och upplevelser är nyckelord i medieundervisningen.”*<sup>7</sup> För det andra är min hypotes att det inte kommer att finnas några enhetliga arbetsätt och former utan vissa kurser kommer vara mer praktiskt inriktade och

---

<sup>5</sup> Se program mål för Medieprogrammet på Skolverkets hemsida.

<sup>6</sup> Långström och Viklund, *Praktisk lärarkunskap*, (2007) s. 107

<sup>7</sup> Lars Peterson och Åke Pettersson *Massmedier* (2004) s. 8

andra mer teoretiskt inriktade eftersom Medieämnet i sig innehåller väldigt många olika delar och kurser. Min intention blir då att försöka förklara varför det ser ut som det gör.

## **1.2 Material och Metod**

### **1.2.1 Material**

För att ge en inblick i vår tids prioriterade pedagogiska synsätt och kunna diskutera arbetsformerna som läromedlet förespråkar i relation till något valde jag att i huvudsak utgå ifrån fil.dr. i pedagogik John Steinbergs undervisningsmodell. Utifrån Steinbergs bok ”Världens bästa fröken” har jag satt mig in i hans modell och tre huvudinriktningar när det gäller former för undervisning. Men som komplement till den har jag även använt mig av annan litteratur som beskriver ett allmändidaktiskt synsätt. Jag har försökt välja den teoretiska litteraturen med omsorg men naturligtvis finns det alltid en problematik i valet av litteratur eftersom man omedvetet eller medvetet kanske letar efter den litteratur som passar just ens egna syften eller kanske ligger i linje med ens egna värderingar.

Ett läromedel riktat till Medieprogrammet var däremot mindre svårvalt eftersom det endast finns en läromedelsserie *Medieboken* som riktar sig till kurserna på gymnasiets Medieprogram. De böcker som analyserats var *Massmedier* (2004), *Information och reklam* (2004) *Grafisk kommunikation* (2002) *Text -kommunikation* (2004) *Multimedia* (2003) och *Rörliga bilder* (2005). Anledningen till att jag inte analyserade hela serien på 12 böcker berodde dels på uppsatsens omfång och tidsbegränsning. Istället använde jag mig utav hälften av serien d v s sex böcker vilka jag slumpvis tog ut genom en variation av teoretiskt-respektive praktiskt inriktade. Dessa böcker var också de läromedel som jag träffat på i undervisningssituationer under min verksamhetsförlagda tid i utbildningen.

### **1.2.2 Metod**

Genom kvantitativ textanalys ska jag försöka beskriva vilka didaktiska förhållningssätt som kan utrönas i läromedelsserien *Medieboken*. Vanligtvis syftar denna metod till att försöka hitta innebörder i texter och lämpligtvis finna mönster i större material. Jag utgår i min studie från Bergström och Boréus förklaring till innehållsanalytisk metod som menar att begreppet

används om analyser där tillvägagångssättet består i att kvantifiera något, alltså räkna förekomsten av eller mäta företeelser i en text utifrån ett specifikt forskningssyfte.<sup>8</sup>

Det grundläggande draget i min undersökning är att studera vilka predikat, subjekt och objekt som används i läromedlets uppgiftsavsnitt ”Att göra”. Jag har först kvantitativt studerat uppgiftskulturen i sex av de tolv böckerna som ingår i läromedlet *Medieboken* för att på så sätt hitta någon struktur för hur medieämnet ska organiseras? Vilka arbetssätt och arbetsformer lämpar sig för medieundervisning? Helt enkelt vilken didaktisk ambition läromedlet kan tänkas ha. På så sätt kom jag åt vem och vad. Sedan har jag kopplat dem till John Steinbergs tre huvudinriktningar för undervisningsformer för att försöka förklara varför det ser ut som det gör. Slutligen har jag resonerat kring vilken behållning man har av just de arbetssätten som läromedlet förmedlar.

### 1.3 Genomförande

Till varje uppgift under kapitlen ”Att göra” tog jag ut subjekt, predikat, objekt för att på så sätt komma åt vilken typ arbetssätt eller arbetsform som beskrevs i de respektive böckerna. Uppgiftens nummer samt sidnummer noterades tillsammans med vem som skulle vara aktör i uppgiften och vad som skulle göras. Sedan sorterades och kategoriserades de olika orden i olika analysenheter efter innehållsmässiga meningsenheterna, sk, kodning.<sup>9</sup> Med en kvantitativ innehållsanalys kan innehållsmässiga meningsenheter som beskriver olika metoder för medieämnet i läromedlet var för sig först tolkas för att sedan placeras i rätt kategori där ett tema förhoppningsvis kan växa fram. Jag gjorde en manuell analys för att få fram mer komplicerade tolkningar än vad en dator skulle fått fram vid en räkning. En risk med manuell analys är förstås de subjektiva tolkningarna, (men eftersom jag bara skriver ner de olika aktörerna (subjekten, objekten) samt vad som ska göras (predikaten) som omnämns i uppgifterna menar jag att mina egna åsikter inte kommer att påverka analysen alltför mycket). Efter att jag tagit ut orden och räknat ut de mest frekvent återkommande placerade jag in dem i olika kategorier. Ett problem som uppstod var att många uppgifter innehöll både skriftliga och muntliga övningar eller både enskilt arbete och grupparbete. Jag hanterade det genom att markera dem under både kategorierna eftersom mitt syfte inte är att beskriva hur varje uppgift

---

<sup>8</sup> Göran Bergström och Kristina Boréus *Textens mening och makt Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys* (2000) s.44

<sup>9</sup> Peter Essiasson *Metodpraktikan -konsten att studera samhälle, individ och marknad* (2002) s.223



ser ut. Snarare vill jag komma åt vilka arbetssätt som är mest frekventa och mest lämpade för medieämnet. Den procentuella uträkningen blir därför inte till en helhet om du slår ihop alla uppgifter. Utan procenttalen måste ses var för sig som enskilda enheter i relation till antalet sammanlagda uppgifter. Efter att jag kategoriserat orden och räknat förekomsten av de olika kategorierna i relation till uppgifternas antal, omvandlade jag dem till procenttal.

## 1.4 Kategorier

Kategorierna som jag fann var *Enskilt arbete*, *Grupparbete*, *Arbete utifrån erfarenhet*, *Muntligt*, *Skriftligt*, *Ämnesintegrerat arbete*, *Aktivt arbete*, *Arbete i projekt*. Det som räknas in i de olika kategorierna kan förstås diskuteras men så här har jag delat in dem:

- **Enskilt arbete:** du, enskilt, själv, egna.
- **Grupparbete:** smågrupper, grupp, grupper, gruppen, pojkgrupper, flickgrupper, gruppvis, helklass, klassen, par, parvis, du och dina kamrater, du och en klasskamrat, kamrat, arbeta tillsammans, tillsammans, er, era, ni, 3-4 stycken, 5-6 stycken, 6-8 personer, med andra.
- **Arbete utifrån erfarenhet:** upprört dig, du tycker, du tycker om, tycker ni själva, du lever i, din favoritfilm, ditt favoritprogram, välj din, din skola, din familj, din ort, du hört, du brukar göra, ni gillar, din grupp tycker låter intressant, berör dig, dina första intryck, påverkar er.
- **Muntligt:** diskutera, intervju, presentera, lyssna, berätta, redovisa, läs upp.
- **Skriftligt:** skriv, skriver, skissa, skapa, rita, fotografera, anteckna, illustrera
- **Ämnesintegrerat:** Arbeta tvärvetenskapligt, arbeta med -olika religioner -etiska problem -livets mening - elevdemokrati -droger -miljö -utgå från ordspråk -litteraturhistoria.
- **Aktivt Arbete:** Besök, pröva, leta i, hitta, bläddra i, ta reda, kontakta, undersök, studera, sammanställ, utforska, träna, gör, gör experiment, dokumentera, producera, spela upp, gå ut, granska, gör en enkät, beställ, gör en publikundersökning.
- **Arbete i projekt:** projektledare, jobba i projekt.

Vid forskning av detta slag finns alltid en risk att forskaren hittar det den letar efter. Men jag har försökt att vara så objektiv som möjligt i min kategorisering. Utifrån de ord som läromedlet använde har jag försökt koppla dem till ett större tema och meningsenheter som i sin tur går att koppla till olika arbetssätt och arbetsformer. Kategorierna *enskilt arbete* och *grupparbete* är direkt kopplade till subjekten d v s är det flera personer som tillsammans ska utforma något eller är det en individ? När det gäller *mntligt* och *skriftligt* har jag utgått ifrån predikatet och huruvida det är en verbal eller icke verbal aktion som ska ske. Det som sorterats under *ämnesintegrerat* arbete är predikat som stått i relation till ett annat ämnesområde inom skolan. Med *arbete utifrån erfarenhet* menar jag sådant som innebär att eleven ska utgå ifrån sig själv och under *arbete i projekt* har jag placerat in de ord som nämner projekt. Kategorin *Aktivt arbete* är kanske den som är mest oklar för egentligen skulle många av de övriga kategorierna kunna ingå under denna kategori också. Det jag menar med ett aktivt arbete här är att eleven genomför ett självständigt arbete som är nära kopplat till vardagsliv eller det kommande yrkeslivet. Slutligen kan man väl säga att kategorierna naturligtvis också påverkats av min hypotes som utgick ifrån att elevaktiva arbetssätt och projektarbeten skulle vara lämpade för medieämnet. Men i det stora hela tror jag att meningsenheterna ändå visar en riktning när det gäller läromedelsserien "Mediebokens" didaktiska synsätt.

## 2. Litteraturgenomgång

Under olika epoker gynnar man olika synsätt inom vetenskapen och utbildningen. Från 1900-1970 förhärskade *positivismen* som byggde på en fast och säker kunskap. Arbetssätten inom skolan bestod till mesta del av föreläsningar.<sup>10</sup> Efter 1970-talet blev mycket av vetandet osäkert och provisoriskt. Och inom skolan genomfördes drastiska förändringar som innebar att vi inte längre fick omfattande utbildnings- och kursplaner skrivna av experter. Skolan gick från att ha varit regelstyrd till att bli mål- och resultatstyrd och vid såväl grundskolor som gymnasieskolor och universitet uppmanades lärare att utveckla nya arbetsformer för examinationssätt och kunskapssökande. Så mycket som möjligt av lärandet skulle ta sin utgångspunkt i världen utanför skolan. Där eleverna själva skulle utforska sin omgivning för att på egen hand utifrån erfarenhet och upplevelse komma att själva söka i olika källor för att få sin verklighet tolkad och belyst. Det finns alltså i vår tid en allmän uppfattning om att kunskap uppstår i ett samspel mellan erfarenhet och teoribildning. En syn som kallas *konstruktivistisk*. Denna förändring kan förstås i relation till den samhällseliga utvecklingen som skett vad det gäller globalisering och internationell rörlighet. I vårt samhälle ställs det krav på lokala och individuella ansvar samt reflektion och kreativitet, vilket naturligtvis påverkar skolan.

När det gäller medieämnet i skolan och den debatt och syn som kommit fram i den knapphändiga forskningen man kan finna inom ämnet, ser vi att debatten främst handlat om medieämnets karaktär och roll för de övriga ämnena inom skolan. Alternativ pedagogik har blivit detsamma som mediepedagogik. Med det nya informationshället och läroplanernas utveckling av ”textbegreppet” kan vi se att medier bidragit till att forma de nya elevaktiva pedagogiska synsättet. I läroplanen för grundskolan omtalas t ex datorer som ”medier som neutralt redskap för att skaffa information”<sup>11</sup> och skolämnet Mediekunskap som enskilt legitimerat ämne har kommit att ifrågasättas. Det allmänna skolinslaget mediekunskap har haft dåligt rykte på högskolor och universitet i sitt normativa förhållningssätt och sin moraliserande karaktär. Mediekunskap har varit en undervisning *mot* medier snarare än *med* medier. På så sätt har skolan gjorts till en motkultur till medierna. Denna tanke kan vi fortfarande se inslag av i det att skolan (som står för medelklassideal) förväntas kunna få eleverna att avstå från populärkulturen till förmån för andra kulturellt mer högtstående

---

<sup>10</sup> Henry Egidius *Pedagogik för 2000-talet* (2006) s. 11

<sup>11</sup> reviderad kursplan Lpo -94 ht 2000

produkter.<sup>12</sup> Många lärare motiverar sitt intresse för medieundervisning med synen på eleverna som hjälplöst manipulerade av media. Bl a framgår det av Rönnerberg att lärare talat om skyddsåtgärder mot reklam, propaganda och våld. Och överlag har det använts verb där medierna gör något med eleverna (t ex medierna förför, manipulerar och inverkar menligt på de ungas identitet) och inte tvärtom.<sup>13</sup> Eleverna har med andra ord setts som passiva och utsatta.

Studerar vi då programmålen för gymnasiets Medieprogram och kursplanernas innehåll för medieprogrammets karaktärskurser kan vi se att en viss form av ”skola mot medier” fortfarande lever kvar men i stor utsträckning har Medieprogrammet också tagit riktningen mot att vara *för* och *med* medierna. Gymnasieskolans medieprogram med både teoretiska och praktiska inslag torde därför kunna vara en del av utvecklingen av mediesynen. Där elevernas passivitet fått trängas undan för ett mer aktivt deltagande och utforskande av medier. I program mål och kursplaner får dock lärarna inte mycket stöd för hur undervisningen ska organiseras. Genom pedagogen John Steinbergs tre huvudinriktningar när det kommer till undervisningsformer: *förmedlingspedagogik*, *motivationspedagogik* samt *processpedagogik*<sup>14</sup> kan vi dock urskilja olika premierade arbetssätt. I hans bok ”Världens bästa fröken” kan vi läsa om hur den ”moderna läraren” vill röra sig mot processpedagogiken vilket även är den riktning och pedagogiska modell som ovan kommit fram i presentationen av medieämnet utifrån såväl samhällsutvecklingen som läroplanernas innehåll.

## 2.1 Förmedlingspedagogik

Förmedlingspedagogiken som dominerat genom tiderna ligger nära kommunikationsmodellen med en ”sändare-budskap-mottagare” och har så länge människan haft ett språk varit den vanligaste formen att föra vidare kunskap från äldre generationer till yngre. Inom skolan har såväl klassrummet som lektionspassens längd anpassats efter detta och undervisningen har länge dominerats av en lärare som inför en grupp i tal och skrift ”förmedlar” sin kunskap till sina ”mottagare”.<sup>15</sup> Det är också utifrån denna slags pedagogik som ämnesindelningen har uppstått och som skolan tar sin utgångspunkt när den argumenterar för att det behövs specialister som kan berätta i detalj om olika företeelser. Kännetecknande för

---

<sup>12</sup> Rönnerberg *Vad är mediepedagogik?* (2000) s. 2

<sup>13</sup> *Ibid.* s. 5

<sup>14</sup> John Steinberg, *Världens bästa fröken* (2005) s. 107

<sup>15</sup> *Ibid.* s. 108

förmedlingspedagogiken bygger på idén om att eleverna är motiverade, även om läraren förstås bör engagera eleven och göra denne intresserad för ämnet så utgår man ändå ifrån att eleven bör förstå det viktiga med att lära sig.<sup>16</sup> När det kommer till arbetssätt och arbetsformer så är de främsta kunskapskällorna *läraren* tillsammans med *en textbok*. Skolan betraktas som den primära platsen för inläring. De typiska undervisningsformerna är föreläsningar och berättande och eleverna lär sig genom textboksläsning tillsammans med skrivningar och läxor av repetitions- och överinlärningskaraktär. Kritiken som förts fram när det gäller förmedlingspedagogik är att den inte i tillräckligt stor utsträckning tränar eleverna i ansvarstagande, självdisciplin, självinsikt samt samarbete. Något som under 2000-talet då ”reflektion” blivit ett dominerande ord i de flesta pedagogiska texterna.<sup>17</sup>

## 2.2 Motivationspedagogik

Som jag ovan beskrivit har synen på pedagogik och pedagogrollen utvecklats i relation till samhällsförändringar. En ny humanistisk människosyn påverkade läroplanen som har gett eleverna en annorlunda status och i stor utsträckning pekat på att skolan ska vara mer elevcentrerad och att fokus bör ligga på elevernas behov, intressen, bekymmer, önskemål och idéer.<sup>18</sup> Detta är något som vi kan se i dagens språkämnen där teoristudier har minskat till förmån för praktisk tillämpning som t ex konversation. De elevaktiva arbetssätten som att eleverna ska lära sig slå upp saker, undersöka, tillämpa, samarbeta, diskutera ligger i linje med 60- och 70-talens genombrott för utvecklingspsykologi.<sup>19</sup> Forskare framför också argumentet att ett förändrat elevunderlag förändrar kunskapssynen. Det är inom Motivationspedagogiken som vi hittar det största intresset för den didaktiska frågan *Hur något ska läras ut?* Mycket av synsätten som uppkom finns i stor utsträckning kvar i dagens skola, t ex detta att undervisningen ska vara elevcentrerad, variationsrik, intressant och relevant.<sup>20</sup>

Precis som inom förmedlingspedagogiken så är lärarens roll inom motivationspedagogiken också att få eleverna intresserade och motiverade. Det som skiljer är dock att läraren här intar rollen som en partner för sina elever och diskuterar gärna med

---

<sup>16</sup> Ibid. s. 110

<sup>17</sup> Egidius, *Pedagogik för 2000-talet* (2006) s.106

<sup>18</sup> Steinberg, *Världens bästa fröken* (2005) s. 111

<sup>19</sup> Ibid. s. 112

<sup>20</sup> Ibid. s. 113

denne. Synen på kunskap är allt bredare och förutom förståelse och tillämpning är det viktigt att eleven kan analysera informationen som tillhandahålls. Undervisningen bedrivs till största del inom skolan, men in i klassrummen kommer drama, spel, lek, diskussioner, grupparbeten och elevredovisningar. Kritiken som förts fram när det kommer till motivationspedagogiken är att den gör lärarrollen mer psykologiskt och fysiskt krävande och eftersom just metodiken står i centrum för denna modell så krävs det stora planerings- och ledningskunskaper. Motivationsmetoder bygger på att varierade undervisningssätt ska öka elevens inläring.<sup>21</sup>

### 2.3 Processpedagogik

Med process menas ”något som pågår under en längre tid” och antyder en utveckling. Karaktärsord för processpedagogiken är läsprocesser, skrivprocesser, matematikförståelse och individuell utveckling. Vanligtvis delas också undervisningsämnet ofta upp på stora moment. Processtänkandet går hand i hand med informationssamhällets tankar om att samhällsmedborgaren ska kunna samarbeta, men i ännu större utsträckning vara kreativ och tänka självständigt för att i slutändan kunna fatta alltfler egna beslut.<sup>22</sup> Det kollektivistiska tänkandet har utbytt mot ett mer individualistiskt tänkande vilket i skolan färgas av en undervisning där eleven själv ska ta ansvar och se det meningsfulla med att lära sig. Individens behov, inlärningsstil och intresse får därför stort ansvar inom denna pedagogiska modell och detta medför ett klassrum fyllt av en mängd samtida aktiviteter. I ett sådant klassrum blir läraren varken en förmedlare eller en partner/underhållare utan främst en handledare eller mentor. Ämnena i sig påverkas av en upplösning och det blir mer utrymme för tvärvetenskapliga studier. Om skolan och klassrummen i de tidigare presenterade synsätten spelade en stor roll får det inom processpedagogiken lämna utrymme för andra inlärningsplatser som företag, samhällsinstitutioner och media. Metoderna som dominerar inom denna pedagogiska modell är grupp- tema- och projektarbeten, problembaserat lärande, upplevelsebaserat lärande, ”action-learning-program”, ”self-managed-learning”, äventyrs-, laborativ- och övningsbaserad inläring.<sup>23</sup>

Det är med bakgrund av dessa tre pedagogiska inriktningar jag tar avstamp för min hypotes i uppsatsen om att en läromedelsserie riktat till Medieprogrammets

---

<sup>21</sup> Ibid. s. 115

<sup>22</sup> Ibid. s. 116

<sup>23</sup> Ibid. s. 117

karaktärskurser kommer att förespråka elevaktiva och processinriktade arbetssätt och arbetsformer. Ovanstående modeller måste ses utifrån såväl ett utvecklingsperspektiv som tre parallella synsätt vilka alla finns och verkar inom dagens skola. Därför kan man inte tala om renodlade arbetssätt och former men i min avslutande diskussion vill jag ändå försöka koppla ihop de kvantitativa resultaten som jag redovisar i nästkommande avsnitt med John Steinbergs tre pedagogiska inriktningar för hur undervisningen ska organiseras och sedan utifrån dem söka förstå och förklara behållningen i de arbetssätt som läromedlet förespråkar.

### 3. Resultat

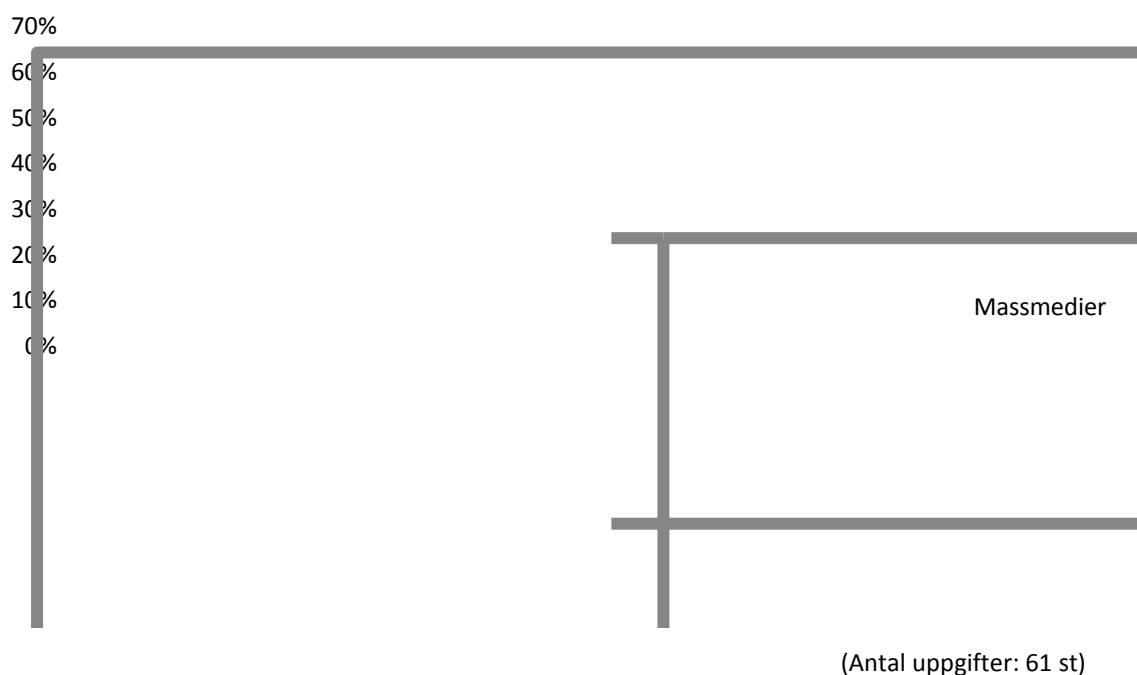
I detta kapitel kommer jag att redovisa resultatet från den kvantitativa studien. Men innan jag presenterar resultaten för min studie vill jag introducera stycket med att kortfattat beskriva uppläggen i läromedelsserien, hur ser kapitelindelningen ut och vilka moment har de olika böckerna berört.

Läromedelsserien "Medieboken" består som jag tidigare beskrivit av 12 böcker som riktar sig till Medieprogrammets karaktärskurser. De sex böckerna som jag har använt mig av i min studie riktar sig till kurserna Mediekunskap A (*Massmedier*) Mediekommunikation A (*Information och reklam*) Textkommunikation A (*Textkommunikation*) Grafisk kommunikation A (*Grafisk kommunikation*) Multimedia (*Multimedia*) Rörlig bild (*Rörlig bild*). Läromedlen är nästan identiskt uppbyggda genom kapitel uppdelade efter olika moment samt med två avslutande kapitel som heter lästips och sakregister. Till boken *Massmedier* finns tillhörande ljudupptagningar att beställa. Annars har böckerna rikligt med bilder och illustrationer till textmassan och i marginalerna finns sammanfattande rubriker till textinnehållet. Inuti kapitlen finns kortare "tänka efter"-uppgifter som oftast går ut på att eleverna ska svara på en fråga kopplat till innehållet i texten eller ge exempel från det berörda i kapitlen. Många av frågorna är också formulerade som diskussionsfrågor. Men i stort sett skulle man kunna tolka "tänka efter"-uppgifterna som kontrolluppgifter medan uppgifterna som återfinns i slutet av varje kapitel är av mer omfattande karaktär. Det är de avslutande uppgifterna i bokens "Att göra"-avsnitt som legat till grund för min studie och det är utifrån deras formuleringar jag kategoriserat in läromedlets didaktiska former och sätt.

Nedan följer en redovisning av de olika kategorierna i stapeldiagram för att tydligare åskådliggöra det hela. I diagrammen har jag även gjort om antalen till procenttal för att på så sätt kunna jämföra böckerna emellan. Varje bok presenteras till en början med ett eget stapeldiagram där man kan se vilka arbetsformer som var mest frekventa för att sedan avslutas med ett sammanfattande diagram där alla böckerna är representerade. Resultatet utföll som följer:

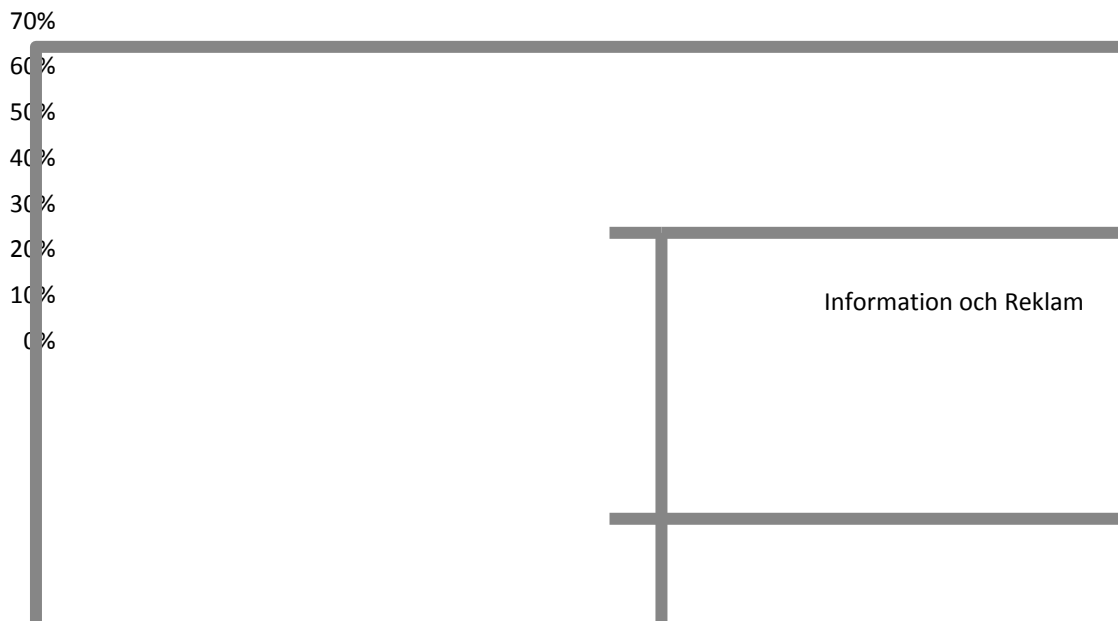


### 3.1 Diagram över det procentuella antalet olika arbetssätt i boken *Massmedier*



Utifrån diagrammet kan vi se att boken *Massmedier* som riktar sig till kursen Mediekunskap i stor utsträckning består av uppgifter som går ut på att du ska jobba enskilt och i grupp med muntliga och aktiva övningar. I uppgifternas formuleringar återfanns många ord som riktade in sig på individuellt arbete eller grupparbete. Mer än 50 % av uppgifterna skulle genomföras enskilt och ca 60 % tillsammans med en eller flera kamrater. Det som inte framgår av diagrammet är dock att samma uppgift kan ha två olika arbetssätt men jag hävdar att det inte spelar någon roll för mitt syfte. Knappt 20 % av uppgifterna tar utgångspunkt i elevens egna erfarenheter som t ex att eleven ska berätta eller skriva om något hon/han gillar, tycker om eller behandla något som ligger i elevens närmiljö. Däremot består till nästan 40 % av formuleringarna av arbete som kräver att eleven ska vara aktiv och genomföra egna undersökningar och experiment. Av dessa skulle förstås många kunna vara kopplade till den egna skolan, familjen eller orten. Inga uppgifter går ut på att eleverna ska arbeta i projekt eller indikerar på att kursen skulle kunna integreras med andra kurser inom utbildningens ram. Däremot finns det drygt 20 % av uppgifterna som vill att undervisningen ska redovisas med skriftligt arbete och i jämförelse med stapeln för muntligt arbete kan vi se att den vanligaste undervisningsformen inte kan vara att enskilt t ex sitta ner och skriva utan snarare måste gå ut på att interagera med andra och på diverse olika sätt presentera, diskutera, lyssna, berätta eller läsa upp saker inför klassen eller mindre grupper.

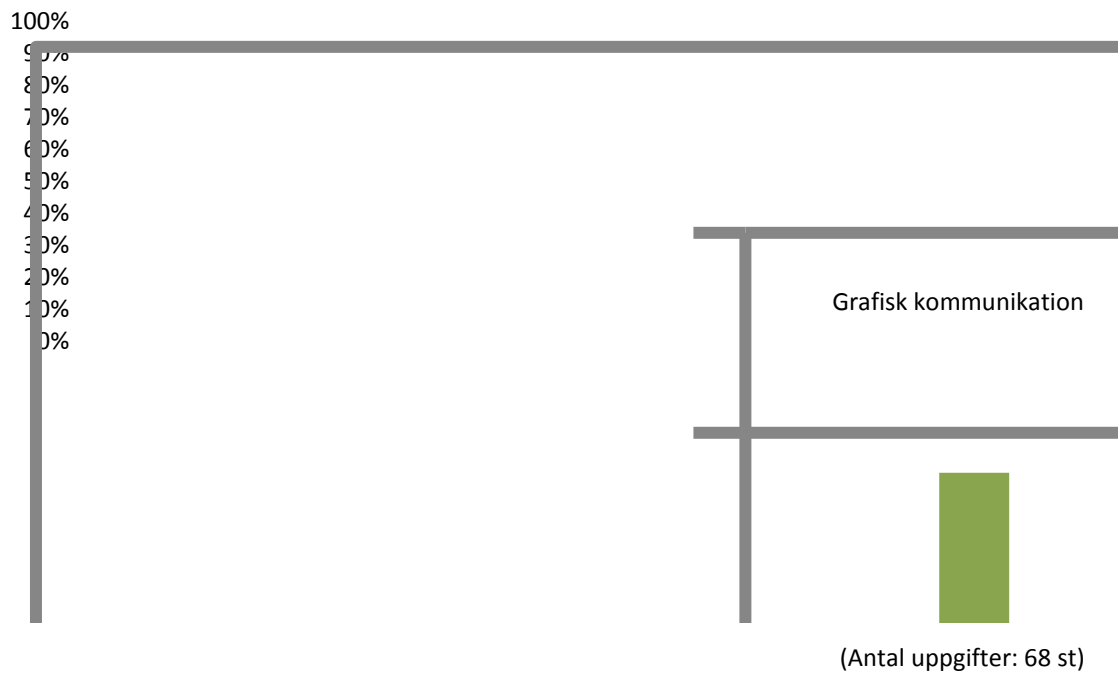
### 3.2 Diagram över det procentuella antalet olika arbetssätt i boken *Information och Reklam*



(Antal uppgifter: 43 st)

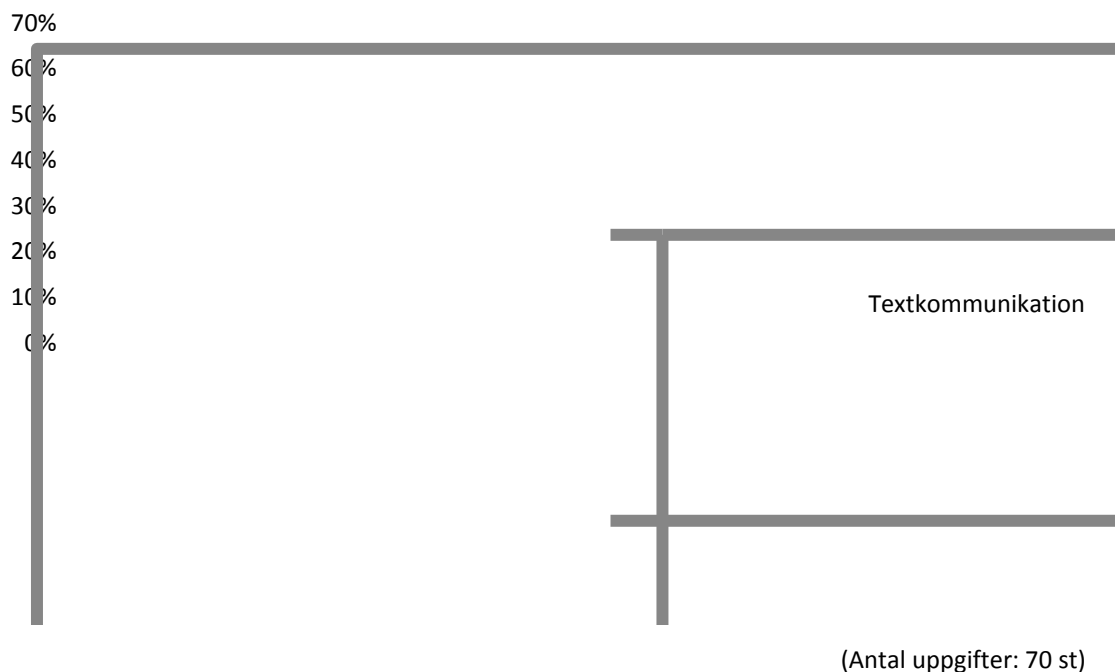
*Information och Reklam* har precis som boken *Massmedier* inga uppgifter som förespråkar ett ämnesintegrerat arbete. Innehållet för uppgifternas utformande måste därmed tolkas som att det finns teoretisk nödvändig kunskap att behandla. Vidare kan vi också se att de två böckerna överensstämmer i det att dem har höga staplar på grupparbeten och muntliga arbeten samt aktiva arbetsformer som alla ligger över 50 % vardera i relation till maxantalet uppgifter, även om boken *Information och Reklam* i ännu större utsträckning har inslag av muntliga aktiviteter med ett procenttal på omkring 65 %. Det som skiljer från föregående diagram är stapeln för kategorin enskilt arbete som markant har minskat till under 10 %. Att jobba själv är med andra ord något som läromedlet inte förespråkar när det kommer till undervisningsformer för kursen Mediekommunikation. Däremot kan vi se att arbete i projekt är något som skulle kunna passa kursens innehåll, precis som stapeln för skriftlig dokumentation också ökat i jämförelse med diagrammet för boken *Massmedier*. Trenden att låta eleverna ta utgångspunkt i sina egna intressen och sin omgivning är dock något som följer med i detta läromedel där procentantalet ligger snarlikt föregående diagram med formuleringar i ca 15 % av de totala uppgifternas utformningar.

### 3.3 Diagram över det procentuella antalet olika arbetssätt i boken *Grafisk Kommunikation*



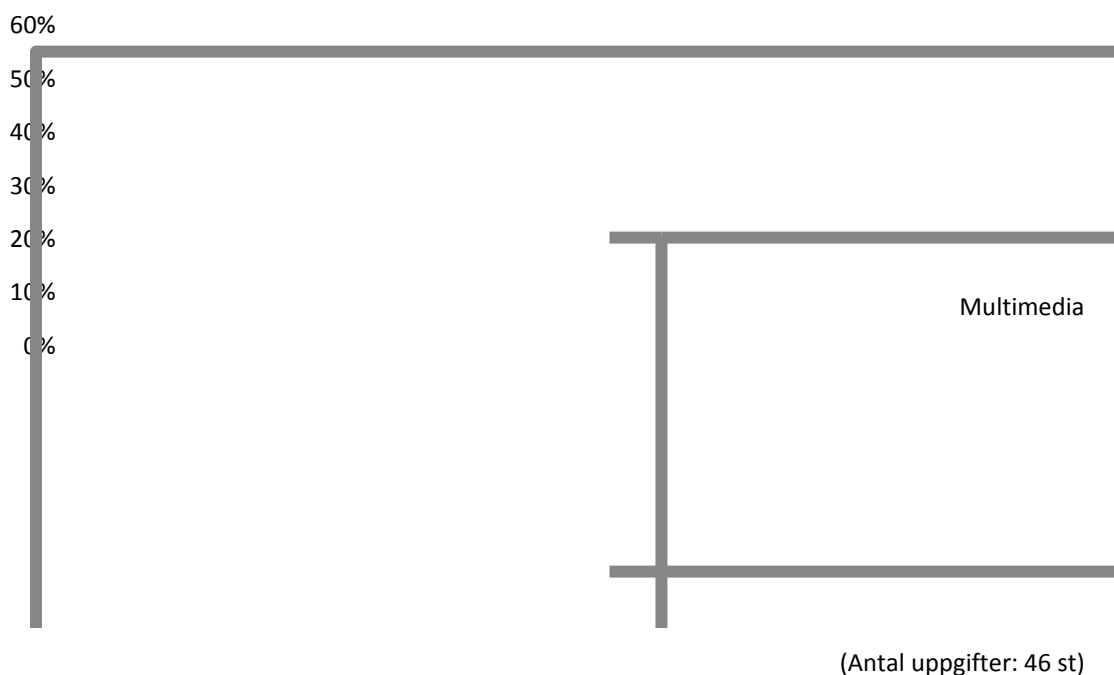
I ”Att göra”-avsnitten i boken *Grafisk kommunikation* minskar staplarna drastiskt för grupparbeten och muntligt arbete till förmån för enskilda arbeten som har en stapel på nästintill 90 % och om möjligt skriftliga arbeten som representeras av hela 40 % av uppgifterna. Undervisningsformerna som läromedlet utformat skiljer sig alltså markant till de två föregående läromedlen. Vi kan dock se att det även för denna kurs saknas kopplingar till ämnesintegrerade uppgifter och projektarbeten precis som diagrammet för *Massmedier* visade. Staplarna för grupp- och muntligt arbete utifrån erfarenhet och muntligt ligger alla på tal mellan 10 % - 15 %.

### 3.4 Diagram över det procentuella antalet olika arbetssätt i boken *Text - kommunikation*



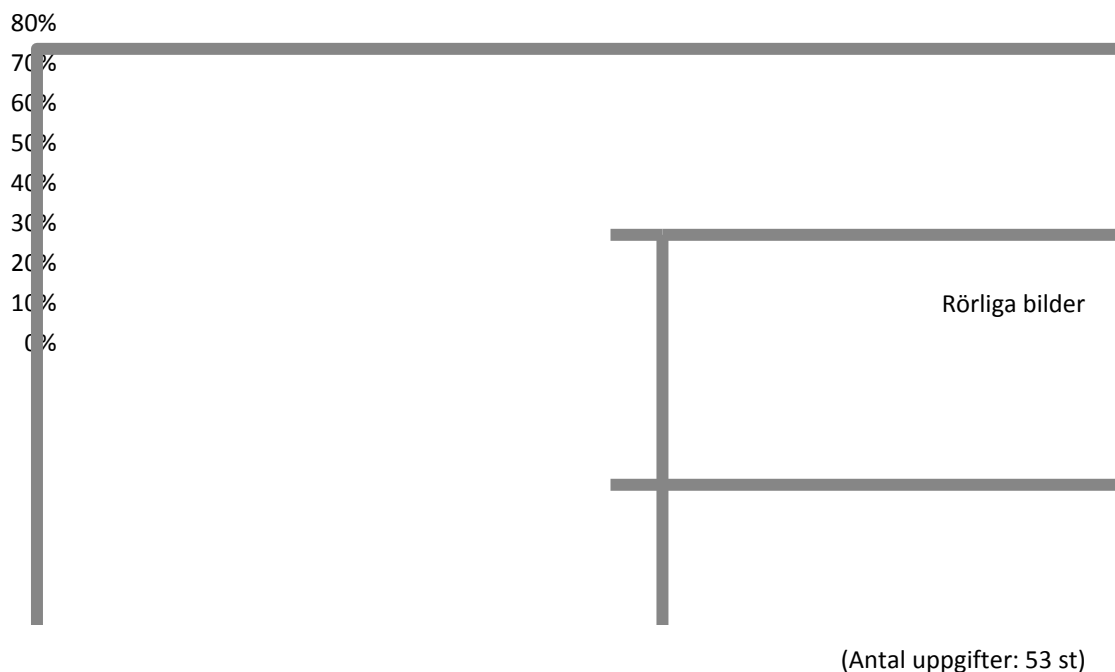
I boken *Text -kommunikation* var uppgifterna än mer koncentrerade än vad diagrammet för läromedlet *Grafisk kommunikation* visade. Av ovanstående data framgår klart och tydligt att enskilt arbete med en stapel på nästan 50 %, grupparbete med 65 %, muntligt arbete som ligger strax över 50 % och slutligen en stapel på nästan 30 % för skriftligt arbete, är de sätt och former som läromedlet erbjuder eleverna på kursen att jobba utifrån. Märkvärt är att den skriftliga stapeln ligger lägst av de fyra kategorierna som finns representerade. Utifrån namnet på både läromedlet och kursen tycks det förvånansvärt. Men än en gång får man ta med i beaktande att diagrammen inte visar de specifika uppgifternas utformanden och därmed kan staplarna kanske stå för en och samma uppgift vilket i detta fall skulle kunna tolkas som att det inte bara räcker med att skriva en text utan eleven måste även kunna läsa upp den eller samtala om den med en eller flera kamrater. Därav kanske även stapeln för grupparbeten blir väldigt hög.

### 3.5 Diagram över det procentuella antalet olika arbetssätt i boken *Multimedia*



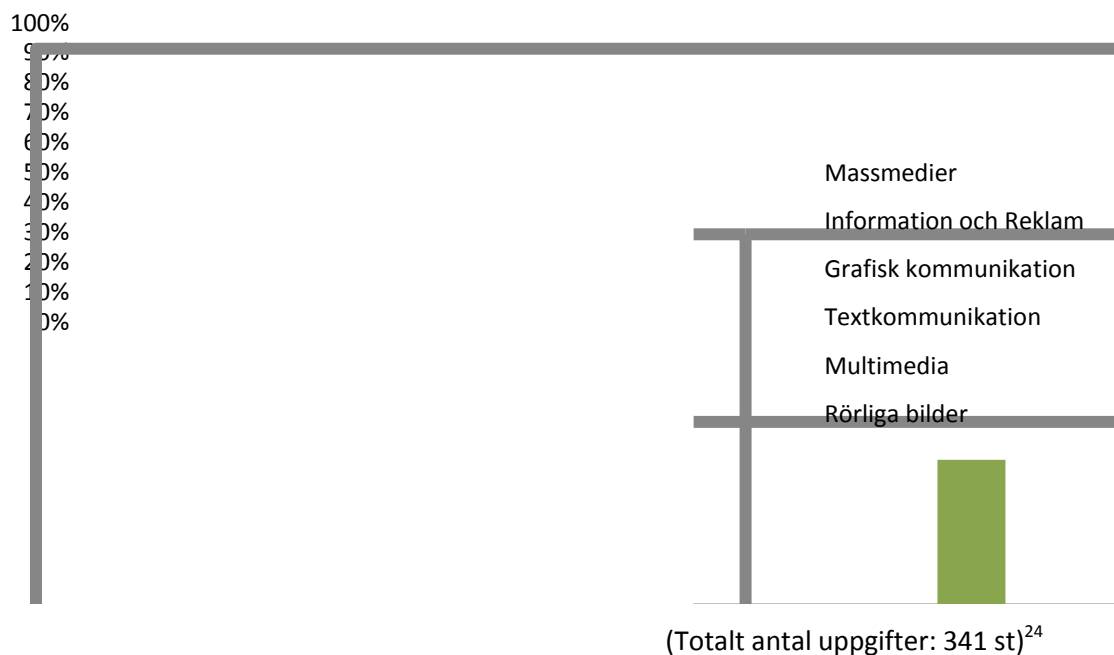
*Multimedia* är den enda av de sex böckerna som låg till grund för studien, vilken har någon stapel på alla åtta kategorier. Det är även inom denna del av medieämnet som vi kan se att det ämnesintegrerade inslaget tas upp med ungefär 15 % av formuleringarna. I övrigt är det samma staplar som i de övriga läromedlens uppgifter som får höga procenttal, enskilt arbete uppgår till nästan 50 %, grupparbete strax över 50 %, muntligt arbete, arbete utifrån erfarenhet och aktivt arbete, alla med staplar mellan 35 % och 40 % . Det skriftlig ligger på 20 %. Detta läromedel har alltså den största variationen av uttryckta arbetssätt och arbetsformer utav de sex studerade. Eleverna erbjuds även via detta läromedel att utgå ifrån sina egna erfarenheter i mycket högre grad än det tidigare presenterade diagrammen visat men precis som i övriga så ligger betoningen på grupparbeten.

### 3.6 Diagram över det procentuella antalet olika arbetssätt i boken *Rörliga bilder*



I boken *Rörliga medier* kan vi också se en utveckling mot ett ännu mer ämnesintegrerat innehåll och projektinriktat arbete. Båda dessa staplar når här som högst och de ligger på mellan 30 % till 40 % av uppgifterna. Om man studerar innehållsorden som kategoriserats för dessa staplar kan vi se att ämnena som läromedlet föreslår att rörliga medier ska integreras med främst är kärnämnen som svenska, religion och filosofi. Här betonas annars också grupparbeten i stor utsträckning under ”Att göra”-avsnitten, precis som övriga diagram också illustrerat uppnår stapeln för grupparbeten här över 70 % av uppgifterna. Enskilda arbeten och muntliga arbeten har båda staplar på 30 %. Medan skriftliga arbeten, erfarenhetsbaserade uppgifter och aktiva arbetsuppgifter saknas helt i diagrammet. För att få en ytterligare förklaring krävs här att vi går tillbaka och ser på kategorierna och vad som sorterats in under dem, med aktivt menas då uppgifter som innehåller ord som indikerar på att eleverna ska ut och göra undersökningar, sammanställningar, experiment, dokumentera eller genomföra studiebesök. Projektarbetena ovan eller de ämnesintegrerade måste därmed förstås som en annan form av aktivitet.

### 3.7 Sammanfattande diagram över procentuella antalet olika arbetssätt i de studerade Medieböckerna



Detta sammanfattande diagrammet får åskådliggöra på ett ännu tydligare sätt de skillnader i arbetssätt som förekommer i de olika ämnen men också bilda underlag för en om möjligt gemensam grund av mediedidaktik. Diagrammet visar i alla fall tydligt att *grupparbete* i kombination med *muntligt arbete* är det som dominerar bland läromedlets uttryckta arbetssätt i ”Att göra” -avsnitten. I de kategorierna finns t ex alla sex läromedlen representerade med en stapel på minst 10 % av böckernas uppgifter. Annars kan vi se att enskilt arbete också är något som är en nästan lika välrepresenterad arbetsform. Dock är procenthalten inte lika hög som i grupparbeten och muntligt arbete. I detta sammanfattande diagram blir det också tydligt att uppgifter med ämnesintegrerade inslag samt projektbaserade uppgifter tillsammans med erfarenhetsbaserat arbete är i minoritet i relation till de andra arbetssätten och formerna som utformats i läromedlen.

Med detta som bakgrund kommer jag övergå till att i kommande avsnitt försöka tolka den ihopsamlade data och söka förklara det hela i relation till John Steinbergs tre pedagogiska inriktningar. Jag kommer också att diskutera dem kvantitativa resultaten i relation till min hypotes och försöka blicka framåt.

<sup>24</sup> Ytterligare värdena för hela kvantitativa studien och diagrammen finns i författarens ägor.

## 4. Diskussion av resultat

Syftet med min uppsats var att undersöka uppgiftsavsnitten ”Att göra” i ett läromedel för att på så sätt urskilja om det fanns några gemensamma arbetssätt och arbetsformer, något sorts didaktiskt synsätt som läromedlet erbjöd när det kommer till medieämnet på gymnasiets medieprogram. Hypotesen som låg till grund för min studie var att läromedlets uppgifter skulle ha en betoning av elevaktiva arbetssätt. Stöd för min hypotes hittade jag i dels förordet till boken *Massmedier* där Peterson och Petterson skriver att praktiska tillämpningar och upplevelser var nyckelord för en medieundervisning<sup>25</sup>, dels för att det är vad dagens samhällsutveckling eftersöker och det som därmed betonas i skolans läroplaner och övriga styrdokument.<sup>26</sup>

Genom att kvantitativt studera orden i uppgifterna i sex av de tolv böckerna som ingår i läromedelsserien *Medieboken* kunde jag kategorisera dem efter olika arbetssätt och arbetsformer. För att sedan samordna dem och se vilken didaktik som dominerade. Utifrån min studie kan jag naturligtvis inte dra slutsatserna att det är så här lärare jobbar med medieundervisning, men det har inte heller varit syftet med min uppsats. Utan istället vill jag försöka göra mig en bild av vilket didaktiskt synsätt som kommer till uttryck i en läromedelsserie inom Medieämnet. Därför kommer jag nu försöka diskutera resultaten och koppla dem till Steinbergs tre pedagogiska huvudinriktningar för att söka förklara varför uppgifterna ser ut så här. Avslutningsvis vill jag föra en allmän diskussion och blicka framåt.

Av diagrammen tycker jag att det tydligt framgår att medieämnet är ett splittrat ämne med en rad kurser som kräver olika former av undervisning. De olika böckerna visar, var för sig att vissa arbetssätt passar bättre till vissa kurser inom ramen för medieämnet. Kombinationen av teori och praktik som behandlas i Medieprogrammets mål tar sig uttryck i de olika kursernas inriktning. T ex kan vi i kursmålen för de olika programmen se en viss skillnad i tonvikten. Mediekunskap A har t ex i mål för kursen formuleringar som ”kursen skall ge kunskap om medier” och ”kursen skall orientera om företagsorganisation och yrkesroller inom mediebranschen”<sup>27</sup>, vilka kan tolkas som högst teoretiska inslag. Medan det i t ex målen för kurserna Rörlig bild, Multimedia och Grafisk kommunikation finns

---

<sup>25</sup> Peterson och Petterson *Massmedier* (2004) s. 8

<sup>26</sup> Se läroplan för gymnasieskolan *Lpf 94* på Skolverkets hemsida.

<sup>27</sup> Se kursplaner och kursmål på Skolverkets hemsida.



formuleringar som i större utsträckning indikerar på att eleven skall ha uppnått även praktiska erfarenheter efter avslutad kurs.

Är det i skuggan av detta som vi kan se skillnaderna i läromedlens påbjudna arbetssätt för de olika kurserna. Alla utom *Grafisk Kommunikation* byggde i stor utsträckning på grupparbeten men det var bara *Multimedia* och *Rörlig bild* som hade något ämnesintegrerat inslag och som tillsammans med läromedlet *Information och Reklam*, som riktar sig till kursen Mediekommunikation, fick representera projektarbeten. Något som jag finner förvånande, även om dessa kurser till sin karaktär kanske har många inslag av praktiskt arbete och innehåll som kan tolkas som verktyg. Troligt är också att dessa kurser i mindre utsträckning använder sig av läromedel över huvudtaget. Läser man kursplanerna<sup>28</sup> noga och deras mål finner jag dem innehålla både teori och praktik och som jag tidigare beskrev så har utvecklingen gått åt det hållet att lärare inte längre kan få hjälp med planeringen av undervisningsformer i kursplaner och läroplanerna. Utifrån diagrammen kan vi i alla fall kanske förstå varför det inte finns någon enhetlig mediedidaktisk eller mediepedagogisk tradition, precis som forskningen inom ämnet visar och som Margareta Rönnerberg uttrycker det när hon skriver att medieämnet inte hittat sin form ännu.<sup>29</sup>

Några få gemensamma drag tycker jag dock att det går att urskilja i läromedlets ”Att göra” -avsnitt. Texten kan vi se att ”traditionella” arbetssätt som muntliga och skriftliga inslag fortfarande står högt i kurs för medieämnet med procenttal på 40 % . Något annat som det sammanställande diagrammet tyder på är betoningen av grupparbeten. Att jobba med medier måste ses som ett teamarbete när alla böcker har uppgifter som behandlar grupparbeten av olika slag. Om vi studerar det sammanställande diagrammet ytterligare och de olika kategoriernas innehållsord tycker jag mig också kunna se att de följer Steinbergs motivationspedagogik (vilken också har det största intresset för den didaktiska frågan hur något ska läras ut). Samma ord som Steinberg använder sig av i sin beskrivning av motivationspedagogiken återfinns i läromedlets uppgifter. Exempelvis *slå upp*, *undersöka*, *tillämpa*, *samarbeta* och *diskutera* är frekventa ord i läromedelsserien ”Medieboken” och de är även ord som används av Steinberg i ”Världens bästa fröken”. Den elevcentrerade betoningen som ligger i linje med motivationspedagogikens kärna hittar vi också spår av i läromedlet där många varierande formuleringar används för att ta utgångspunkt i elevens

---

<sup>28</sup> Se kursplaner för Medieprogrammets karaktärsämnen på Skolverkets hemsida.

<sup>29</sup> Rönnerberg, *Vad är mediepedagogik?* (2000) s. 1

omvärld. Detta stödjer i sådana fall min hypotes som var att elevaktiva arbetssätt skulle dominera arbetssätten. De elevaktiva arbetssätten skulle också kunna hänvisas till devisen om att arbeta för och med medier. Därmed kan vi se att läromedlet lämnat en del av det kritiska inslaget som dominerat det skolans allmänna ämne mediekunskap.

Av stapeldiagrammen framgår dock inte detta lika tydligt. För om vi studerar staplarna som tillhör kategorin aktivt arbete kan vi se att bara fyra av sex böcker finns representerade, *Rörliga medier* och *Text-kommunikation* har i stort sett inga inslag av aktiva arbetssätt. De övriga staplarna ligger dock alla relativt höga och visar att mellan 30 % till 50 % av uppgifterna innehåller någon form av arbete som innebär att du ska göra *egna undersökningar, slå upp, experimentera, besöka eller kontakta någon*. Här kan vi alltså även se spår av att skolan och klassrummen inte står för lika stor del utav undervisningens rum eller åtminstone att klassrummets karaktär förändrats med inslag såsom publikundersökningar och rollspel.

Arbetssätten i läromedlet skulle kunna sägas gå mot en processinriktat arbete i och med studiebesöken och utforskandet, samt de höga procenttalen på enskilt arbete vilket kan tolkas vara en produkt av det individualistiska tänkandet. Men något annat som också är dominerande för Steinbergs processpedagogik är just upplevelsebaserat lärande och projektarbete samt ämnesöverskridande arbete. Om vi då kollar på stapeln arbete utifrån erfarenhet, som jag kallade den kategorin som kanske skulle kunna kopplas till processpedagogikens kärna, tillsammans med staplarna för ämnesintegrerat arbete och arbete i projekt kan vi se att få av läromedlen finns representerade i de tre diagrammen. Ovan berörde jag kort det ämnesintegrerade arbetet och projektarbetet men låt oss titta närmare på dem. Staplarna ligger mellan 10 % och 40 % precis som spannen för erfarenhetsbaserat arbete men till skillnad från de staplarna så kan vi se att det är boken *Rörliga bilder* som drar upp värdena. Betyder detta att den alternativa pedagogiken eller mediepedagogiken som förespråkas inta de övriga skolämnena är främst de rörliga medierna. Är det detta ämne som har likhetstecken med Medieämnet. För om jag förstått de nämnda studierna rätt och läroplanens ”vidgade textbegrepp” så vill man att alla skolämnen ska använda medier i större utsträckning och då måste det innebära att det är de delarna av medieämnet som inriktas mot praktiskt användande som förespråkas.

Eftersom diagrammen och staplarna inte utgår ifrån uppgifternas specifika karaktär utan utifrån de olika arbetssätt som finns formulerade i dem tolkar jag detta som att många av uppgifterna kanske ger dubbla instruktioner. Men oavsett om de kategorier som fått

höga staplar tolkas utifrån det eller ej kan data i diagrammen ändå tolkas som att det inte räcker med t ex arbete utifrån erfarenhet som ett arbetssätt för att mäta kunskap eller uppnå målen. Därmed blir bara erfarenhetsuppgiften något som ska försöka öka motivationen hos eleven för att i nästa steg resultera till en form eller ett examinationssätt som muntlig redovisning, skriftlig rapport eller en gruppdiskussion. ”Traditionella” arbetsformer som finns representerade i Steinbergs förmedlingspedagogiska inriktning. Jag tror att det på den här punkten som det kanske saknas utarbetade metoder för hur nya former ska kunna bli till examinerande former och att lärare och även läromedelsförfattare fortfarande använder sig av ”traditionella” former som t ex skriftliga prov. Men utvecklingen torde gå mot att vi i framtiden kommer att få se mer av examinerande former kopplat till olika medier. Kanske är det ändå utifrån detta som vi kan förstå varför de staplarna i mina diagram skulle kunna vara så höga trots att den pedagogiska synen som präglar samhället inte förespråkar dessa eller ens målen för läromedlet.

Något annat som man bör ta med i beaktning när man tolkar data av detta slag är förstås att den bara säger något om detta läromedel. Skulle vi ta och jämföra denna studie med liknande studier för läromedel i andra ämnen skulle vi kanske se att 10 % inte skulle behöva vara ett lågt värde. I relation till andra ämnen skulle därmed Medieämnen kunna ligga högt när det gäller att arbeta utifrån elevernas egna erfarenheter och med upplevelsebaserat lärande. Men utifrån dagens premierade pedagogiska synsätt torde alla ämnen gå i riktning mot en motivationspedagogik eller processpedagogik och medieämnet borde därmed inte ha någon särskild roll. Något man dock kan fråga sig är ifall inte nya ämnen inom skolan lättare skulle formas av de pedagogiska synsätten som ligger i fokus just för tillfället när de inte har några välbeprövade metoder och utarbetade arbetssätt? Utifrån de rapporter som finns nedskrivet om mediepedagogik skulle man också kunna ifrågasätta om Medieämnet alls skulle komma in i skolan ifall det inte varit för en samhällsutveckling där kommunikation och medier stått i centrum.

Men för att gå vidare med undersökningen skulle jag finna det intressant att genom deltagande observationer eller kvalitativa intervjuer undersöka hur gymnasielärare på medieprogrammet planerar sin undervisning. Vilket didaktiskt förhållningssätt har lärare på en specifik gymnasieskolas medieprogram? Hur ser de faktiska undervisningssätten och arbetsformerna ut på en gymnasieskolas medieprogram? Finns det någon gemensam didaktisk tanke inom Medieprogrammet? Använder de läromedlet ”Medieboken” och i så fall på vilket sätt?

## 7. Källförteckning:

### 7.1 Källor

Berggren Bo m fl. *Multimedia* (2003) Malmö: Liber

Bergström Bo m fl. *Information och reklam* (2004) Malmö: Liber

Bergström Bo m fl. *Grafisk kommunikation* (2002) Malmö: Liber

Jenninger Claes m fl. *Rörliga bilder* (2005) Malmö: Liber

Petersson Lars och Pettersson Åke *Massmedier* (2004) Malmö: Liber

Rosendahl Suzanne m fl. *Text -kommunikation* (2004) Malmö: Liber

### 7.2 Otryckta källor

Mejlkontakt ang. gemensam nationell mediedidaktisk tradition med Thomas Koppfeldt och Klas Viklund (finns i författarens ägor)

### 7.3 Litteraturförteckning

Bergström Göran och Boréus Kristina *Textens mening och makt Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys* (2000) Lund: Studentlitteratur

Egidius Henry, *Pedagogik för 2000-talet* (2006) Stockholm: Natur och Kultur

Essiasson Peter, *Metodpraktikan -konsten att studera samhälle, individ och marknad*, (2002) Stockholm: Nordstedts juridik

Johansson Bo och Svedner Per Olov, *Examensarbetet i lärarutbildningen* (2001) Uppsala: Kunskapsföretaget AB

Långström Sture och Viklund Ulf, *Praktisk lärarkunskap* (2007) Lund: Studentlitteratur

Rönnerberg Margareta, *Vad är mediepedagogik?* (2000) Uppsala: Filmförlaget

Steinberg John, *Världens bästa fröken* (2005) Solna: Ekelunds förlag AB

Stigbrand Karin m fl *Mediekunniga lärare? : om lärarhögskolorna och mediepedagogiken* (1997) Stockholm: Vårdsskildringsrådet

*Agenda M - Diskussionsunderlag för ett mediepedagogiskt utvecklingsarbete* (2003)

Stockholm: Svenska Filminstitutet

#### **7.4 Internetkällor:**

Skolverkets hemsida för *Lpf 94*

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>

(2008-03-15)

Skolverkets hemsida för *Lpo 94*

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

(2008-03-15)

Skolverkets hemsida med *programmål för Medieprogrammet*

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=15&skolform=21&id=12&extraId=0>

(2008-02-10)

Skolverkets hemsida med kursplan för *Mediekunskap A*

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=5&skolform=21&id=3217&extraId=>

(2008-02-10)

Skolverkets hemsida med kursplan för *Mediekommunikation A*

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=5&skolform=21&id=3215&extraId=>

(2008-03-15)

Skolverkets hemsida med kursplan för *Grafisk kommunikation A*

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=5&skolform=21&id=3479&extraId=>

(2008-03-15)

Skolverkets hemsida med kursplan för *Textkommunikation A*

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=5&skolform=21&id=3659&extraId=>

(2008-03-15)

Skolverkets hemsida med kursplan för *Rörlig bild A*

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=5&skolform=21&id=3293&extraId=>

(2008-03-15)

Skolverkets hemsida med kursplan för *Multimedia A*

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=5&skolform=21&id=3224&extraId=>

(2008-03-15)

