



Vad är *Media Literacy*?

– om debatten kring ett begrepp under uppbyggnad

What is *Media Literacy*?

– the debate about a concept under construction

Helena Axelsson

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Medie- och kommunikationsvetenskap

15 hp

Examinator: Dan Åkerlund

13-09-05

Abstract

This essay sets out to follow a subject's journey to find its own core. How does the pedagogy of media handle its place in history, with the context issues that surrounds it? What are the perspectives over time when the curricula form out? By examining the discussion around the identity of media pedagogy, maybe some clues around its forming will occur.

One way of doing so is to look for the words and the meanings within. The premiss for survey will be to look upon the notion of a common concept in the media pedagogy; *Media Literacy*. By following the transformation of the ideas over time due to different contexts, maybe some light will be shed on any blind spots in the discursive battle around how this should be understood. What would the discussion look like in the "early days" when everything was about to move in to a new communication era? How about some time later on, would things have taken a certain path on different positions? And how about today, is it possible to see where it all ended up – and why?

When looking at the material, an underlying question will be about the complexity and dilemma of the heritage in media science. At one side there is the administrative research and on the other there is the critical, where the first grew from an commercial need in the media development and the other from a more political and scientific approach. These two sides of the same coin seems to follow media science and are parts of the discussion over time on what to focus on when transforming the theories and the practical use of media into schools curricula. The critical side would always be the one who take the lead, but how does the other one influence the progress?

As a method to investigating the identity of media pedagogy, a discursive analyze will be used and the sources are from three different occasions with some time span in between. This will hopefully give a view over how the discussion would look like when two international examples of science newspapers gathered the scientists and presented the recent work and debate about Media Literacy. To see how the media pedagogy was presented in Sweden for teachers, a smaller analyze is also done of the homepage of the swedish forum Skolverket in 2008. The third and last example would be from a newly released edition from UNESCO and a seminary that took place around this new agenda in Gothenburg 2013.

Sammanfattning

Den här uppsatsen ger sig ut för att följa ett ämnes resa till sin egen kärna. Hur hanterar mediepedagogiken sin egen plats i historien och i kontexten som omger den? Vilka är perspektiven som under tiden formar läroplanen? Genom att undersöka diskussionen kring identiteten hos mediepedagogiken, kanske ledtrådar dyker upp om dess utformning.

Ett sätt att göra detta är genom att söka begreppen och deras innebörder. Utgångspunkten för denna undersökning, är att undersöka föreställningen kring ett vanligt koncept inom mediepedagogiken; *Media Literacy*. Genom att följa hur de olika idéerna utvecklas och omvandlas över tid och beroende på kontext, kanske några blinda fläckar uppdagas i den så kallade *diskursiva kampen* kring hur begreppet ska uppfattas. Hur såg diskussionen ut under de ”tidiga åren”, i början på en helt ny kommunikations era? Hur såg det ut en tid senare, hade någon väg stakats ut och några positioner intagits? Och hur ser det ut idag, är det möjligt att se vad det hela utmynnat i – och varför?

En underliggande fråga i närmandet av materialet kommer vara om komplexiteten och dilemman inom arvet från medieforskningen. På den ena sidan den administrativa forskningen och den andra den kritiska, där den förstnämnda växte fram ur ett kommersiellt behov inom medieutvecklingen och den andra från ett politiskt och forskningsbaserat synsätt. Dessa två sidor av samma mynt verkar följa medievetskapen och utgör delar av diskussionen över tid kring vilket fokus som ska väljas när de teoretiska perspektiven och den praktiska användningen ska mötas inom skolans läroplaner. Den kritiska sidan innehar den ledande positionen, men hur påverkar den andra sidan utvecklingen?

Metoden för att undersöka mediepedagogikens identitet är en diskursanalys över tre olika källor från tre olika tillfällen med en viss tidsintervall. Detta kommer förhoppningsvis erbjuda en överblick hur diskussionen sett ut när två internationella exemplar av vetenskapliga tidskrifter samlar forskarna och presenterar det aktuella arbetet och debatten kring *Media Literacy*. För att se hur mediepedagogiken presenterades för lärare i Sverige, görs även en mindre analys över det svenska forumet Skolverket från år 2008. Det tredje och sista exemplet är från en nyligen utgiven utgåva från UNESCO samt ett seminarium kring denna agenda som hölls i Göteborg 2013.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	5
1.1 Bakgrund.....	6
1.2 Syfte och frågeställningar.....	7
1.3 Tidigare forskning.....	8
1.4 Materialredovisning och urval.....	11
1.5 Metod.....	12
1.5.1 Diskurs och diskursanalys.....	13
1.5.2 Operationalisering.....	14
2 Resultat.....	16
2.1 Media Literacy 1998.....	16
2.2 Media Literacy 2008.....	18
2.2.1 Exempel Skolverket 2008.....	21
2.3 Idag 2013.....	21
2.3.1 UNESCO:s Ramverk.....	22
2.3.2 Seminarium utifrån Ramverket.....	23
3 Analys	24
3.1 Ett komplext ämne i en komplex värld	24
3.2 Begrepp och betydelser 2008.....	26
3.3 Pedagogen i centrum.....	26
3.4 Policys och ramverk 2013.....	28
3.5 Mediepedagogikens dilemman.....	29
3.6 Ingen fast identitet	31
4 Slutsats.....	32
5 Diskussion.....	34
5.1 Media i skolan.....	34
5.2 Två sidor av media?.....	35
6 Fortsatt forskning.....	37
7 Referenser.....	38
7.1 Webbdokument.....	41

1 Inledning

Denna uppsats har haft en lång väg innan den nu når slutmålet. Kanske den behövde mogna fram eller kanske är det en lycklig slump? Det handlar just om utveckling över tid och kanske framträder olika skeenden tydligare först nu. Det blir intressant att se vad tidsperspektivet kan bidra med. Så här såg bakgrunden till uppsatsen ut vid starten 2008:

”En av vetenskapens viktigaste uppgifter är att vara samhällets kritiska granskare, sades det nyligen i inledningstalet till Nobelprisutdelningen. Det finns dolda normer och strukturer i olika sammanhang. Med min studiebakgrund inom etnologi och nu som lärarstuderande med inriktning media, fann jag det intressant att undersöka hur mediepedagogiken förhåller sig till sig själv och sin ämnesroll. Under sista kursen¹ presenterades medievetenskapens historia där olika ståndpunkter förändrats och utvecklats över tiden. Två huvudinriktningar gör sig gällande; *critical research* och *administrative research*, där den ena representerade en mer kritiskt reflekterande tradition med ett visst avstånd till det som undersöktes, medan den andra kan beskrivas som motsatsen då den ofta genomförde sin forskning på uppdrag av medieproducenter t ex för att få reda på hur människor påverkades av media i sin konsumtion. Den förra som grundades i ett krigshärjat Europa, var mer marxistisk och avståndstagande till kommersialism medan den andra, född i ett storsatsande USA, var en del av den. Det är intressant att försöka se hur denna historia avtecknar sig inom medievetenskapen idag.

Tills alldeles nyligen hade vi en stabil ekonomi i flera år, tills hela världen drabbades av en ekonomisk kris följt av lågkonjunktur. Kanske förändrar det även människors inställning till media och kommersialismen som genomsyrar den? Jag har intrycket av att den kritiska medvetenheten hittills fått stryka på foten, under parollen att det gäller att hänga med i den snabba tekniska medieutvecklingen och jag undrade om detta avtecknade i mediepedagogiken. Jag ville se om det framträder ett mönster i denna utveckling, om den inte är så fri som vi kanske tror. Moralpanik är ett populärt ord där ingen vill bli kallad för bakåtsträvare, men dessa värderingar är intressanta att uppmärksamma. Är vi mer benägna nu att sakta ner tempot, bli mer granskande av information då vi närmar oss sämre tider? Hur ett ämne följer och påverkas av omgivande faktorer är intressant att reflektera över och jag låter detta sätta an tonen för fortsättningen.”

¹ Medie- och kommunikationsvetenskap III, ht 2008, Karlstads universitet.

Mycket har hänt sedan 2008 och mycket är sig likt. Den ekonomiska krisen är fortfarande aktuell, även om vi i Sverige jämförelsevis varit förskonade. Dock kan vi i skoldebatten se hur de ekonomiska betingelserna påverkar skolan, utvecklingen och framförallt de ämnen som inte hamnar i den trygga zonen som sk. ”kärnämnen”. Kanske måste dessa kärnämnen nu revideras? Ändå ser jag samma tendenser som jag sett från start. Medieämnet får kämpa för sin rätt att finnas, samtidigt har det också blivit än mer definierat och fått skolpolitiska ramar för sin ämnesroll. Jag märker hur mitt perspektiv förflyttats över tid till att handla mer om att skriva om ämnets plats och strävanden i en skolverklighet kantad av nerdragningar på grund av minskande elevkullar och ekonomiska besparingar, samt i sin inarbetade rutin kring fungerande och varierande arbetsmetoder i mötet med en alltmer definierad skolpolitisk agenda för ämnets innehåll genom den nya läroplanen (2011). Är det krisen som satt sina spår? Blir jag alltmer mån att stå upp för mitt ämne istället för att skärskåda det? Jag provar att hålla kvar min utgångspunkt som fått nytt undersökningsmaterial att hantera. Vad har medieämnet för agenda idag och vilka konflikter ryms i den? Hur har innehållet förändrats över tid?

1.1 Bakgrund

När media är en självklar del av vår kultur, kan vi verkligen förhålla oss neutrala och reflekterande? Om detta skriver Knapskog (2004), utifrån hur den kulturella kompetensen formas av praxis, normer och värderingar i omgivningen och är ett verktyg att tolka det vi ser, *hur* vi ser. Vi kan skapa mening kring och identifiera olika företeelser i vår vardag, men ju mer kulturell kompetens, ju mindre benägenhet att ifrågasätta det som sker, menar Knapskog. Medievetenskapen tolkar världen utifrån vissa ramar och är en del av en historisk, samhällelig och kulturell kontext. Teorier, hypoteser och förklaringar färgas av förförståelse och är en produkt av sin tid och sin omgivning. (Knapskog, 2004:12, 21).

Det stämmer väl överens med grundhållningen i Poppers kritiska rationalism att vara på sin vakt mot det som till synes framstår som oproblemiskt, det som vi har svårt att ställa frågor om, för att det framstår som något ”naturligt” för oss. Den franske sociologen Pierre Bourdieu påminner oss om att vi måste vara försiktiga just när data ”ger sig själva” eller när olika fenomen förefaller vara naturliga (Bourdieu och Wacquant, 1993). Vi måste alltid komma ihåg att det är historiskt framvuxna, socialt och kulturellt producerade fenomen som vi har att göra med. Den omedelbara, oproblemiska och självklara tolkningen behöver inte vara den bästa. (Knapskog, 2004:22).

Vilka referensramar inom mediepedagogiken ses som naturliga? Media vävs in i våra liv i allt högre grad och dess ämnesroll och utbredning i skolan har debatterats livligt och många mediepedagoger har fått agera ”väktare” för ämnets plats i skolan. Att vara lärare i media innebär att stå upp för sitt ämne i en skolvärld som ännu inte viker från sin agenda om vilka ämnen som ska vara de centrala,

särskilt i ekonomiskt ansträngda tider. Pedagogiken innefattar på samma gång att ifrågasätta och kritiskt analysera faktorer kring media. Det blir intressant att se hur ämnet balanserar mellan att föra fram sin egen betydelse i skolan, vikten av att elever får använda sig av media på olika vis och samtidigt stå för en kritisk medvetenhet kring vissa delar av medias funktion och syfte. Är detta en paradox för mediepedagogiken och hur hanteras det i så fall? Hur förhåller sig mediepedagogiken till marknadskrafter i media? Är det möjligt eller blir pedagogiken påverkad av dessa och blir mindre reflexiv? Framställs pedagogiken mer praktisk och positiv, inte så ifrågasättande teoretisk eller tvärtom? Förhoppningsvis kan dessa frågor vara till hjälp att hitta fler perspektiv och undersöka de egna kulturella ramarna inom mediepedagogiken.

Det handlar om att få syn på ett ämnes identitetsresa. Ett sätt att göra detta på är att analysera innebörder av begrepp. Ett begrepp som jag ofta stött på i kurslitteraturen som en sorts benämning på pedagogikens innehåll är *Media Literacy*; fritt översatt *läs- och skrivkunnighet i media*. Genom att främst utgå från debatten kring detta centrala begrepp, hoppas jag kunna ge en bild av vad det betyder idag, hur begreppet växt fram och utvecklats över tid, beroende på kontext. Jag vill undersöka hur innehållet ser ut, om och hur Media Literacy uppdateras och hålls levande och hur mediepedagogiken förhåller sig till detta. Det är inte "verkligheten" jag vill undersöka, men bilden av den.

1.2 Syfte och frågeställningar

Uppsatsen "Vad är *Media Literacy*? Om debatten kring ett begrepp under uppbyggnad", handlar om mediepedagogikens egen utveckling som ett samhällsreflekterande ämne. Genom att följa denna utveckling och hur diskussionen sett ut, finns en möjlighet att avtäcka olika spår inom mediepedagogiken där Media Literacy får bli det samlande och centrala begreppet för denna resa.

Syftet är att se hur mediepedagogik formats över tid genom att analysera debatten och de olika perspektiven kring betydelsen av begreppet *Media Literacy*.

Frågeställningar som avses besvaras är:

- Hur har debatten kring mediepedagogiken och dess centrala begrepp Media Literacy utvecklats över tid och i kontexten som omger den?
- Vilka är perspektiven som gör sig gällande och formar läroplanen?
- Finns spår av medievetenskapens två olika dimensioner – den kritiska och den administrativa?

-Hur har i så fall mötet dem emellan sett ut i formandet av läroplaner och centrala koncept för innehåll; här av begreppet Media Literacy?

-Är det möjligt att koppla dem till frågor om marknadskrafter inom mediasektorn påverkar debatten?

-Går det se hur debatten tillslut formade sig och vart den är på väg?

-Är det möjligt att svara på frågan *varför*?

1.3 Tidigare forskning

Till att börja med kan det vara på sin plats att ge en presentation över hur medieämnet och dess betydelse för lärandet under en längre tid framhållits inom skolvärlden. Trots detta är det ständigt ett aktuellt tema hur lite i förhållande till behovet som media nyttjas i skolan på olika sätt. Detta är något Danielsson (2002) fokuserar på med sin etnografiska avhandling *Att lära med media. Om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video*. Hon tar strid för ämnets roll och utrymme i skolan, presenterar forskningsresultat som tyder på en alldeles för stor försiktighet att använda ämnet och erbjuda eleverna ett mer allsidigt lärande. Media i skolan lyfts fram som ett viktigt inslag för lust och engagemang hos elever och som en möjlighet för lärare, när det är ett kreativt och skapande verktyg som redan är en självklar del av allas liv. Det är främst den estetiska sidan av skolans upplägg hon belyser genom sin forskning, bl a i frågor hur skolan kan nå fram till barn och ungdomar. Media som verktyg motiverar svagare elevers självkänsla och utveckling, skapar broar, förståelse och utlopp i mångkulturella miljöer som skolan är i allt högre grad, samt även i att bryta mot gamla stela rollmönster när elever genom sin kunskap träder in i lärarens domäner, vilket kan skapa deltagande, självförtroende och bidra till en ökad demokrati – om nu lärare och skolsystem törs att beträda denna okända mark och rucka på rutinerna. Skapande processer är inget nytt inslag i diskussionen om bästa möjliga pedagogik. Danielsson visar på hur media kommer in som en viktig pusselbit i elevers träning för en medialiserad värld och i sin känsla och reflektion över sin egen plats i denna. (Danielsson, 2002).

Även Lindstrand (2006) är inne på samma spår i sin bok *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*, där han analyserar ungdomars arbete med film som verktyg att se de egna kulturella sammanhangen, som exempel på hur de mediepedagogiska idéerna kan te sig väl ute i praktiken.

Om Danielsson (2002) och Lindstrand (2006) behandlar exempel och betydelsen av de mer

estetiska och praktiska dimensionerna av medieproduktion, samt hur dessa ger ringar på vattnet för elevers lärande och aktiva deltagande i en demokrati, så belyser Buckingham (2003) den mer renodlade teoretiska ramen kring media som ämne i skolan. I den internationella forskningen kring mediepedagogik och dess roll i skolan, är Buckingham en av förgrundsgestalterna. Hans texter förekommer på flera ställen i litteraturen, i artikelsamlingar som ofta berör just Media Literacy. I boken *Media education. Literacy, learning and contemporary culture* beskriver Buckingham (2003) medietexter som olika språk och kommunikation via text, ljud, rörliga och stillbilder och Media Literacy som förmågan att kunna läsa dessa, samt även att kunna hantera dem som verktyg. För att kunna det krävs en utbildning som innefattar både ett kritiskt reflekterande och ett praktiskt användande av media, som utvecklar elevers både reflexiva och kreativa förmågor. Media som verktyg i undervisningen är inte samma sak som media som undervisningsämne betonar Buckingham (2003), även om han precis som Danielsson (2002) och Lindstrand (2006) menar att dessa verktyg ofta höjer elevers motivation att lära sig. Medieutbildning är något annat än teknologin eller medieanvändande kring ett undervisningsämne och utmaningarna inom ämnet är många, skriver Buckingham (2003).

I dessa frågor kring kunskap och bruk av medier finns i Norden en forskningsavdelning som representerar Förenta Nationerna (UN); *The international Clearinghouse on Children, Youth and Media* (Nordicom) som står under Nordiska Ministerrådet. De för en samverkan mellan de nordiska länderna och publicerar regelbundet de senaste forskningsrönen och artikelsamlingar för att belysa och sprida information kring medie- och kommunikationsforskning samt för att stärka samarbetet med andra länder och forskningsinstitutioner. Ett exempel av flera utgivningar från Nordicom är *Empowerment through media education. An intercultural Dialogue* (2008), som samlar den aktuella debatten och forskningen kring medieutbildning där fokus ligger på just Media Literacy. I detta exemplar utgår artiklarna från den första internationella konferensen kring medieutbildning som hölls i Paris 2007. Förenta Nationernas organisation för utbildning, vetenskap och kultur; UNESCO, är initiativtagare till att samla olika aktörer i utformningen av en internationell agenda för att reda ut vad medieutbildning ska stå för. Det är européernas deltagande i en demokrati man vill lyfta, där alla ska kunna ta plats men där en ökad frihet genom teknologi också innebär faror och delansvar, vilka blir är belägg för Media Literacy (Carlsson; Tayie; Jacquinet-Delaunay; Pérez Tornero, Edis., 2008).

Även *Media Literacy Education. Nordic Perspectives* (2010), är en utgåva från Nordicom med

forskarens artiklar samt exempel på projekt i de nordiska länderna. Här omnämns återigen vikten av den demokratiska sidan av mediekunnighet men kanske ännu tydligare nu; hur Media Literacy med nödvändighet måste kopplas till mänskliga rättigheter, med särskild inriktning mot barns rättigheter, då informationssamhället är en global företeelse. En mer aktiv digital medieanvändning i en digitalt medialiserad kultur med ett växande otydligt och fragmenterat digitalt medieutbud, är den verklighet vi befinner oss i. I denna kontext har Media Literacy kommit att bli allt viktigare. Under de senare åren har dessa frågor fått stort fokus och UN arbetar med att få fram en internationell policy för Media Literacy. Slutsatserna i flera artiklar pekar även på behovet av ett samlande forum inom medieämnet snarare än utvecklingen av ännu fler kursinriktningar. Det finns flera organisationer, institutioner och centrum som behandlar frågorna men nu skymtar UNESCO:s arbete med att sammanställa alla olika begrepp och riktningar som en möjlig enande lösning alla väntat på. (Kotilainen & Arnolds-Granlund, Edis., 2010).

I dessa utgåvor från Nordicom återkommer frågan hur medieutbildningen balanserar mellan att informera, utveckla och sprida kunskaper kring medieanvändning, utan att för den skull hemfalla åt en historiskt vanligt förekommande protektionism och kritik mot en skadlig inverkan från medier. Media Literacy vill ses som den enande länken i denna komplexa fråga, som ett verktyg att förbättra sina livsvillkor genom en ökad medvetenhet. Det blir en möjliggörande kraft för medborgare att leva och aktivt delta i en social och kulturell värld där media först och främst ses som en resurs, menar Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay och Pérez Tornero (2008:11-12). Här går det se spår av mediepedagogikens dubbelsidiga arv från dels en kritisk vetenskapstradition som vill medvetandegöra och syna rådande ordningar och dels en mer marknads- och behovsanpassad syn på forskning och användande av media, som möter upp och är flexibel inför medias olika sätt att etablera sig. Som i exemplet här ovan verkar forskarna idag vilja ena dessa två sidor av samma mynt och få dem att samarbeta, utan att väga över för mycket åt ena eller andra hållet, där tongångarna antingen blir för kritiska och beskyddande eller för positivt inställda och kommersiellt flexibla. Medvetenheten ska finnas kvar, men samtidigt ska media nyttjas som resurs. Scannel (2007) behandlar just dessa frågor kring medievetenskapens dubbla arv, hela historien och dess förgrundsgestalter inom medieforskning i *Media and Communication*; hur två forskningsriktningar växt fram – den kritiska respektive administrativa forskningen - samt hur de fokuserar sina kärnområden och skiljer sig åt i syfte och utgångspunkter och varför. Dessa två riktningar presenteras också av Gripsrud (2011) i *Mediekultur – mediesamhälle* där den mer kulturkritiska forskningen till en början höll sig inom den humanistiska vetenskapstraditionen och en mer

behovsanpassad och administrativ orienterad forskning å sin sida fanns representerad inom samhällsvetenskapen, även om dessa två först på senare tid börjat gå ihop tillsammans. Det som beskrivs är ett möte mellan olika forskningskulturer, där spår av synpunkter kring olika status inom områden går att skymta inom skolvärlden, något som även Buckingham (2003) är inne på. Det hela handlar om hur medievetenskapen i sina två riktningar på olika sätt försökt både beskriva hur och bedöma graden av påverkan, skriver Gripsrud (2011). Genom medier har olika samhällskulturer representerats och dessa har genom tiderna graderats efter olika status på vad som anses vara fint och eftersträvansvärt och vad som anses vara moraliskt förfall. Här har litteraturvetenskapen bl a genom sitt begrepp *literate (bildad)* satt sin prägel på vilka kriterier som gäller för sortering, som en sorts måttstock på vad som anses som finkultur, där mediautbudet i stort, den så kallade *populärkulturen* som är det folkliga och det osorterade, ofta i nöjesbetonad form och ungdomars arenor, fått stå för den lägre kulturformen. Det är komplexa frågor Gripsrud (2011) behandlar, som sträcker sig långt tillbaka i historien och lyfts mer i detalj inom sociologin, till exempel i termer av *social differentiering* som beskriver sociala skillnader i samhället, olika *sfärer* som privat eller offentligt, *värdesfärer* med smakpreferenser för vilka mått som ska användas i bedömning av hur olika områden ska rangordnas. Buckingham (2003) behandlar också dessa frågor om kultur och kopplar dem till hur media som ämne i skolan har betraktats ur olika synvinklar beroende på tidens rådande uppfattningar. En tid ansågs media stå för en lägre kulturform och att skolan skulle sträva efter finkulturens ideal och elever skulle skyddas från medias dåliga inflytande på normer och värderingar. Efter denna tid av diskriminering skulle media senare analyseras kritiskt och avmystifieras i sin dolda maktstruktur och ideologi vilket skulle frigöra ungdomar från dess, igen, skadliga inverkan. (Scannel, 2007; Gripsrud, 2011:57f, 84f, 97, 132ff; Buckingham, 2003:4-11). Det är intressant att mot denna bakgrund se hur forandet av ett begrepp som Media Literacy haft vissa utgångspunkter och hur medvetenheten kring detta arv diskuteras i undersökningsmaterialet.

1.4 Materialredovisning och urval

Utifrån mina frågeställningar har jag inledningsvis diskuterat med min handledare i sökandet efter metod, litteraturkällor och aktuell forskning. Vidare gav sökande på ämnesord flera inslag via nätet och för att finna ett material att analysera var tidigare delkurs² med källförteckning över vetenskapliga tidskrifter till stor nytta. Genom att söka på *Media Literacy* bland de vetenskapliga tidskrifterna, fann jag det urval av aktuella nedslag i historien jag sökte:

I första numret från 1998 samlade den vetenskapliga tidskriften *Journal of communication* de mest

² Medie- och kommunikationsvetenskap III, ht 2008, Karlstads universitet.

framstående forskarna inom Media Literacy i en artikelsamling över hur det aktuella läget såg ut, vart det hela var på väg och hur det kunde uppfattas med utgångspunkt från ett vetenskapligt seminarium kring Media Literacy som ägt rum 1992. Slutet av nittioalet är intressant som startpunkt med den motiveringen att Internet precis höll på att slå igenom och begreppet ännu inte formats utifrån nya förutsättningar för kommunikation och information.

Vid tiden för denna uppsats startpunkt 2008, var tanken att göra en jämförelse bakåt i tiden med det aktuella läget för debatten kring Media Literacy. Efter sökande på ämnesord bland de rekommenderade tidskrifter från tidigare sökningar, fanns i *Digital Kompetanse* nr 1/2008 en återgivning och diskussion kring en nyligen gjord vetenskaplig undersökning kring hur Media Literacy på bästa sätt når eleverna. Tillsammans med en snabb överblick över Skolverkets presentation av mediepedagogik, fick detta bli det andra nedslaget i historien men inte det sista.

När uppsatsen skulle färdigställas 2013, hade det hänt mycket inom området redan samma år. UNESCO hade gjort en kraftsamling och sammanställt material och teori kring Media Literacy i en internationell agenda för mediepedagogik, i Sverige kallat *Ramverket* för medie- och informationskunnighet. Detta visade sig ha en avgörande betydelse för forandet och förståelsen av begreppet och blev därför en viktig del av denna uppsats utformning som nu fick genomgå en revidering.

Sammanfattningsvis är det undersökta källmaterialet i denna analys de vetenskapliga tidskrifterna *Journal of communication* (1998), *Digital Kompetanse* (2008), länkar rörande mediepedagogik via Skolverkets hemsida³ (2008) och den text som utgått från *UNESCO: Ramverket* (2013), samt ett seminarium i anslutning till UNESCOs utgivning och den svenska bearbetningen av detta material. Dessa källor får presentera en överskådlig bild av debatten vid tre viktiga tillfällen och sammanställningar kring begreppet Media Literacy, från slutet av nittioalet fram till idag.

1.5 Metod

För att undersöka hur dessa tre tillfällen i debatten kring mediepedagogiken och dess centrala begrepp *Media Literacy* utvecklats över tid och i kontexten som omger den, behövdes en metod som kunde skilja ut och beskriva vad det hela bestod av i förhållande till vad. Det handlar om ett ämnes utformning, vilka perspektiv som gör sig gällande och sätter agendan för betydelser, som i det här fallet slutligen formar läroplaner i skolan. Möjliga spår skulle undersökas av ämnets

³ www.skolverket.se

dubbelbottnade karaktär i tidigare skiljda vetenskapstraditioner – den kritiska och den administrativa, vilket kanske även idag påverkar perspektiven på Media Literacy och hur debatten utvecklar sig. Frågorna handlade om hur detta i så fall yttrade sig och om det går att se vart det hela tog vägen och vart det är på väg? Om det är möjligt att svara på frågan *varför?* Det är alltså ingen djupdykning i *vad* begreppet Media Literacy betyder utan snarare en analys av *hur* debatten utvecklats kring detta begrepp.

För att behandla dessa frågor, används i denna textanalys en diskursanalytisk utgångspunkt (Bergström & Boréus, 2000) för att studera det som kan kallas för mediepedagogikens identitetskonstruktion eller nuvarande ordning. Metoden lämpar sig för att undersöka det gemensamma samt spänningar och motsättningar i denna ordning (Bergström & Boréus, 2000:221ff); hur den uttrycks och beskrivs samt förhåller sig till olika maktfaktorer såsom samhällsideologiska samt marknadskrafter i den mediala utvecklingen.

1.5.1 Diskurs och diskursanalys

En *diskurs* kan beskrivas som ett slags regelsystem som väljer ut vilka förhållanden som gäller, vilken kunskap som är legitim och vilka som har auktoritet. Det fria handlingsutrymmet blir inordnat när diskurser styr vad som kan sägas, av vem och hur - vad som ska gälla. Det är maktförhållanden med mekanismer som både utestänger och håller samman. Dessa diskurser förändras hela tiden och påverkas av både inre och yttre strömningar, t ex sociala och ekonomiska. (Bergström & Boréus, 2000:221ff).

Diskursanalys är både en metod och en teori. Den kan vara ett fruktbart verktyg för att undersöka normsystem där fokus läggs på språket och hur det formar den sociala verkligheten. Språket här är inte en återgivning eller ett bevis för hur verkligheten ser ut, men de idéer som kommer till uttryck i ett språk sätter gränser för sätt att tänka och handla vilket skapar en maktordning. Språket blir med andra ord en social praktik som används av aktörer i olika situationer i en viss kontext, där alltsammans är konstituerat på ett visst sätt och interagerar utifrån dessa ramar för att bevara gällande ordning. Diskursanalysen undersöker vad ramarna består av i diskursen, vilken maktordning och identitetskonstruktion som gör sig gällande, genom att undersöka språket. (Bergström & Boréus, 2000:221ff).

Det finns två huvudtraditioner i diskursanalytisk metod och teori, där den ena utgår från mer politiskt

bestämda positioner med inriktning marxistiskt perspektiv och den andra en mer rörlig, med mindre fokus på klass, motsättningar eller bestämda positioner. För denna uppsats stämde det senare bättre att utgå från, där identitetskonstruktion och maktordningar ses som rörliga, flexibla och i ständig utveckling. För denna tradition är Ernesto Laclau och Chantal Mouffe de främsta föreläsarna (Bergström & Boréus, 2000). De anser att verkligheten bygger språkliga överenskommelser där diskurser konstrueras av olika element; de uttryck och termer som är i ständig förändring om vilken betydelse de ska ha, tills de av rådande ordning, av diskursen, får en viss mening. Att göra en diskursanalys innebär då att söka *ekvivalenskedjor* eller *associationskedjor*, alltså det system av betydelser och associationer som olika tecken och element är laddade av, om de t ex är positiva eller negativa. En diskurs bildas med andra ord av dessa *associationskedjor*, där centrumet utgörs av ett bestämt element; en *nod*, med en viss betydelse kring vilket andra betydelser kretsar och utgår från. När det gäller identitetskonstruktioner använder Laclau och Mouffe begreppet *subjektsposition*, när de refererar till att individer kan ha olika positioner och ses på ur flera perspektiv. Även om dessa positioner i en viss diskurs uppfattas på vissa sätt är de inte fastlåsta – identiteter och diskurser ses som föränderliga och rörliga vilket i sin tur skapar osäkerhet och tomhet. (Bergström & Boréus, 2000:228ff).

1.5.2 Operationalisering

Genom en närläsning av materialet har olika *ekvivalenskedjor* (Bergström & Boréus, 2000) identifierats och analyserats kring begreppet *Media Literacy*, som i det här fallet är *noden* (a.a.). Debatten inom mediepedagogiken som med andra ord är en *diskurs* i ständig förändring och utveckling, är full av uttryck och termer som kämpar om rätten att formulera betydelsen och innebörden av denna nod för att samtidigt försöka skapa en ordning inom ämnet (Bergström & Boréus, 2000); *hur* uttrycks vad *Media Literacy* är och inte är, vad det har betytt, vad det kommer att betyda och varför, är frågor som ställts till materialet. Vanligt förekommande beskrivningar och formuleringar, hur de används och hur de fylls av innehåll, analyseras mot de teoretiska utgångspunkterna.

När det gäller att uppfatta och analysera en text, är det viktigt att vara medveten om sin egen roll i sammanhanget. Dessa tankar kommer från *hermeneutiken*; läran om läsning och tolkning. Bergström och Boréus (2000) refererar till Gadamer som är en föreläsare i formulandet av *förförståelsens* del i tolkningsprocessen. Den egna socialt betingade förförståelsen finns där med alla tidigare kunskaper, tankar och fördomar som till viss del behövs för att alls kunna förstå en text.

I tolkningsprocessen går det inte att radera all den kulturella kompetens läsaren har med sig från erfarenheter, uppväxtmiljö, livsvillkor och omgivande samhälle. Vi är subjekt, rörliga och föränderliga, vilket skapar olika och rörliga tolkningar av texter vars betydelse alltså skiftar beroende av tid, kontext och vem som läser den. Förförståelsen är en del av den hermeneutiska cirkeln, eller hellre *spiralen* (Bergström & Boréus, 2000, 2008), som en textanalys går igenom, vilket innebär att texten som helhet, kontexten och sammanhanget alltid finns med i ett tolkande av delarna, men också att denna helhet förstås och uttolkas utifrån delarna i en text och detta sker i en slags växelverkan som fördjupar förståelsen av texten. (Bergström & Boréus, 2000:25ff, 2008; Gripsrud, 2011:182f).

Problemet i denna studie utifrån dessa utgångspunkter, har varit min egna förförståelse kring ämnet och de funderingar jag haft som skulle formuleras till öppna frågor. Det gällde att hålla perspektiven öppna och se upp för fallgropen att vilja få de svar som passade mina tidigare intryck. Dock försökte jag istället låta dem få synas som ett spår genom hela processen och prövar dem i olika frågeställningar och söker efter teori att ställa dem mot. På ett sätt har vissa perspektiv jag haft i frågan varit till god hjälp i att finna ingångar till ett stort område, där vissa frågor blivit till sökord att sortera utifrån. Om detta skulle hålla i en annan undersökning av samma material är något jag såklart hoppas på men med hermeneutikens belägg för en subjektiv förståelse beroende på person, tid och rum, så kan jag anta att någon hittar en annan vinkling på frågan och läser materialet annorlunda, som förhoppningsvis för frågorna och perspektiven ännu djupare och lyfter de delar jag missat. Det finns alltid saker att förbättra och fördjupa förståelsen kring enligt den hermeneutiska spiralen. Det är också på många sätt ett ämnes hermeneutiska spiral som denna studie undersöker, så processen och bakgrunden här är dubbelbottnad. Ämnet är mycket stort och omfattande och det vore orimligt av mig i detta sammanhang att påstå mig ha funnit alla svaren eller försöka fånga hela debatten. Uppgiften att tolka en vetenskaplig debatt helt och fullt i en uppsats på C-nivå är på gränsen till omöjlig och därför hoppas jag intrycket från denna studie hellre blir en överskådlig tolkning och bild av ett ämnes resa än detaljerade redogörelser för alla perspektiv. Materialet är utdrag från tre, om än viktiga, tillfällen under en period på femton år där forskare samlats och diskuterat vart det hela är på väg och kan liknas vid några av debattens milstolpar. Det är knappast tillräckligt omfattande för att skapa en hel bild av processen utan får snarare tjäna som bidrag till en djupare studie och ytterligare frågeställningar. Därför har jag också försökt avgränsa frågeställningen till att i huvudsak fokusera på *hur* debatten ter sig, snarare än att redogöra för begreppet Media Literacy i detalj.

2 Resultat

Här följer en presentation av materialet från källorna för att se utvecklingen över tid; om vissa drag är bestående i ämnets diskurs och vad som kan uppfattas som ämnets ”identitet”. Hur diskuterades begreppet 1998, i det inledande skedet av en ny kommunikations era? Hur såg det ut en tid senare, 2008? Hade de nya kommunikationsformerna influerat mediepedagogiken och vad som ansågs vara Media Literacy? Vad händer idag 2013? Genom några nedslag i historien ges en överblick av debatten med femton års mellanrum: *Journal of Communication* (1998), *Digital Kompetanse* (2008), *Skolverket* via deras hemsida (2008), samt *UNESCOs Ramverk* och seminarium i Göteborg (2013).

2.1 Media Literacy 1998

Hur presenterades och diskuterades innebörden av begreppet *Media Literacy* 1998? Källan är den akademiska tidskriften *Journal of Communication* nr 1/1998 som i detta nummer samlar aktuella forskare i ett symposium som fokuserar på att reda ut vad *Media Literacy* står för:

Clearly there is a great deal of diversity of thinking about how media literacy should be conceptualized. Given that diversity, there have been some efforts recently to try to synthesize the main ideas or to find a consensus on certain points... (Christ & Potter 1998:7).

Det första som nämns i förordet är hur konceptet *Media Literacy* under lång tid varit föremål för debatt och omskrivningar. Att komma överens om vad det står för har inte varit möjligt, men genom detta symposium är förhoppningen att i alla fall något av den komplexa innebörden ska bli utredd (Rubin, 1998:3f).

Ett referat från *National leadership Conference on Media Literacy* (1992) återges som startpunkt. *Media literacy* handlar här om möjligheten att tillgå, analysera, evaluera och kommunicera budskap, sammanfattar Christ & Potter (1998:5ff) och hänvisar vidare till Aufderheides (1993, 1997): Det innefattar kunskap kring medias funktion i samhället och även att förstå kultur, ekonomi, politik och teknologiskt bidrag till skapande, produktion och förmedling av meddelanden. Att förstå källorna och teknologin kring dessa meddelanden, hur de väljs ut, vävs ihop och vilken effekt de får. På konferensen 1992 diskuterades även en gemensam förståelse över media som en konstruktion och ett konstruerande av verkligheten, att media har kommersiella syften, samt är fyllt av politiska och ideologiska innebörder. Varje medium är fyllt koder, konventioner och ett estetiskt formspråk som relaterar till innehåll (Christ & Potter, 1998:7f). Trådarna från 1992 är flera och belyser en

eftersträvan att söka medvetenhet och kritisk, rationell bedömning kring medias budskap.

Christ och Potter (1998) reflekterar över hur definitionen av Media Literacy varit det centrala i diskussionen kring ämnet, hur en mängd olika definitioner dittills gjorts av forskare och utövare. De visar hur Media Literacy inbegriper en rad betydelser; som en policy, ett kulturkritiskt ämne, ett pedagogiskt redskap, en riktlinje för föräldrar, en term för antropologiska eller kognitiva undersökningar, om ideologier, kulturer och publik och varit ett begrepp synonymt med mediautbildning. Begreppet används inom många områden, innebörden debatteras, men även vilket medium som ska vara det centrala för begreppet; förmågan att använda och förstå; det skrivna, talade eller visuella, stillbilder eller rörliga bilder, datorer eller multimedia? (Christ & Potter, 1998:5-12). Buckingham fortsätter denna diskussion med att undersöka de mest grundläggande dragen i mediepedagogik i Storbritannien, hur Media Literacy under åren förändrats och utvecklats, där ämnet är en självklar del av skolplanen som ett ämne som kritiskt granskar och medvetandegör, avmystifierar ideologier, synar kulturella värderingar och politik. Här diskuteras även samarbetet mellan skola och föräldrar, samt samarbetet internationellt och vilka hinder som kan finnas kopplat till utvecklingen av Media Literacy. Till exempel behöver utvecklingen röra sig bort från det kritiskt beskyddande arvet kring mediepedagogiken och mer öppna upp för hur unga använder och ser på olika former av media. (Buckingham, 1998:33-43).

I övriga texter diskuteras vad det innebär att vara *läskunnig* i media (media litterat). Messaris (1998) menar att det kan vara tack vare media som människor utvecklat den mer visuella kommunikationen och förmågan att förstå och utvecklar begreppet *visual literacy* utifrån diskussionen kring Media Literacy (Messaris, 1998:70-80). Alla författare enas kring att Media Literacy är en individuell och viktig kompetens för mediakonsumenter men har olika fokus på vilka områden som ska inbegripas, allt från läskunnighet inom multimedia till ett antropologiskt analysredskap. Lewis och Jhally argumenterar för att frågan om Media Literacy borde lyftas utanför den pedagogiska arenan och ut i samhälle, politik och institutioner eftersom frågan har ett så stort demokratiskt värde (Lewis & Jhally, 1998:109-120). Diskussionerna rör sig om både detaljer kring hur begreppet ska förstås till hur och var det ska röra sig i den omgivande kontexten och vilka områden det ska sammanföras med. Från det stora hela, till byggstenarna i begreppet. Enligt en av författarna, Zettl (1998), är Media Literacy svårt att definiera inom skolvärlden då utbildare i ämnet inte har nog med teoretisk grundkunskap för att konstruera några klara utgångspunkter. Han uttrycker behovet av ett samlande begrepp, vad Media Literacy är och inte är och erbjuder i denna artikel ett förslag på en modell där olika nivåer av Media Literacy beskrivs (Zettl 1998:84-94).

Meyrowitz (1998) menar också att i ett så vitt och komplext område behövs flera olika analyser kunna göras för att uppnå Media Literacy. Dock menar han att det behövs fler än en literacy och ringar själv in tre stycken. (Meyrowitz, 1998:96-108). Samtidigt påpekar Hobbs (1998) hur en mängd olika pedagogiska lösningar och resursmaterial inom Media Literacy bredd ut sig explosionsartat under nittiotalet när begreppsältet bara växer. Han försöker tillslut summera sju huvudstråk i debatten kring Media Literacy inom pedagogiken och visar samtidigt hur komplext ämnet är. (Hobbs 1998:16-32). En viktig fråga som också redogörs för handlar om utformandet av läroplaner i ämnet och om den spända relationen mellan den praktiska och mer uppgiftsbaserade sidan av mediepedagogiken som förbereder eleverna för en arbetsmarknad och den sidan som syftar till att medvetandegöra dem inför denna marknadsanpassade mediasektor. Ofta är det en behovsanpassning som måste ske för att elever ska se någon nytta med mediakurser men samtidigt är inte Media Literacy till för att möta upp marknadens behov utan snarare syna den. Begreppets likheter med textanalysens syften diskuteras när det gäller frågor som produktionsförhållanden och analys över hur meddelanden mottas. (Christ & Potter, 1998:5-12; Buckingham, 1998:33-43; Kubey, 1998:60-68).

Bör media literacy enbart ses som en förmåga och en samlad kunskap? Vad är det för utmaningar vi kan vänta och vad kommer "media literate" att betyda, sammanfattar redaktören detta symposium och önskar att författarna ska ge en viss vägledning och att artiklarna kan vara en "språngbräda" för vidare diskussion (Rubin, A.M. 1998:3f).

2.2 Media Literacy 2008

Här utgår jag från *Digital kompetanse. Nordic journal of digital literacy*, 1/2008, en vetenskaplig tidskrift med basen i Norge och en internationell representation av forskning. Den har givits ut en gång i kvartalet sedan 2005 med syftet att vara ett forum för diskussion kring Media Literacy eller *digital kompetens*.

Det har varit en ständig fråga hur skolan kan förbereda elever för medievärlden, vilka kunskaper som bör eftersträvas och hur dessa kan nås. Fokus på pedagogiken är det centrala här och i *Digital Kompetanse* (2008) omskrivs en internationell studie – SITES: Second Information Technology in Education Study (2006), som är gjord för att undersöka vilken politik som bör föras för att anpassa elevers färdigheter till informationssamhället (Søby, 2008:2).

Det innebär nya sätt att utveckla och använda pedagogik i praktiken med digitala medier i skolan,

skriver Sjøby (2008) i inledningen och refererar vidare till rapporten om SITES skriven av Ottestad (2008). Studien SITES presenterar ett nytt begrepp; *21st-century skills* (Ottestad, 2008), som ska beskriva de färdigheter som ska gälla för elever och begreppet anses ha stora likheter med Norges och EUs definition *digital kompetens* (digital literacy) (Sjøby, 2008:2). Detta liknar beskrivningen av media literacy i *Journal of communication* 1998, men nya begrepp framträder nu. Framtidens allmänt beskrivna mål känns också igen:

”Fremtidens krav til kompetanse handler ikke bare om å ha opparbeidet en viss mengde kunnskap, men om å kunne produsere medieuttrykk, navigere i et kunnskapsfelleskap og nyttiggjøre seg av tilgjengelig informasjon.” (Sjøby, 2008:4).

Sjøby (2008) återger Ottestads (2008) slutsats om hur forskningen som presenteras 2008 lutar åt mer konkreta och praktiska tendenser, i diskussionen kring en utvidgning av klassrummet genom användning av IKT⁴; hur skolmiljön och lärare eftersträvar och erbjuder möjligheter till digitalt mediebruk, att skolans mål bör vara ”uppkoppling” som vidgar elevernas kontakt, kunskap och information utanför skolans väggar (Sjøby, 2008:2). Sjøby (2008) återger också hur Punie & Ala Mutka (2007) myntat begreppet *Learning Spaces*. som sammanfattar ovanstående beskrivning av ett utvidgat lärande genom IKT som inte låter sig hindras av fysiska skolväggar. Det är ett begrepp som ska innefatta mål och idéer för framtidens miljöer för lärande och hur det ska bli verklighet. Det finns goda exempel som följer dessa riktlinjer, då elever med hjälp av sms, msn, chat, ljud, film, bilder och hemsidor följer händelser utanför skolan, t ex när en grupp bergsklättrare bestiger Mount Everest. *Learning spaces* är ett försök att ta till vara elevernas fritidsanknytning till media, den användning och syn på media som finns utanför skolans domäner och bygga en bro över klyftan till skolan (Sjøby, 2008:2).

I artikeln *Eh, they even have a special tool, did you see that?* skriver Engström (2008) om ett av dessa nya perspektiv på medialärande kallat *Designs for learning*, utvecklat av en forskningsgrupp kallad *DidaktikDesign* på Stockholms universitet. Det nya med denna riktning är att den inkluderar både det tekniska och lärandet i samma modell där elevernas egna intressen är utgångspunkten. Meningen är att så många tekniska verktyg som möjligt ska komma att användas i sökandet, meningsskapandet och presentationen av information. Engström menar att mycket redan har skrivits om att och hur elever interagerar med digitala verktyg i sitt lärande, men att hon vill fokusera på vad dessa egentligen bidrar med till lärandeprocessen. (Engström, 2008:6f).

Det är förståelse inför deltagande i nätverk och omvärldsorientering som bör eftersträvas men

⁴ Förkortning för Informations- och kommunikationsteknik

SITES⁵ visar att Norges skolor inte uppnår dessa mål i tillräckligt hög grad, skriver Søby (2008:2). Ur denna synvinkel är det intressant att se hur pedagogiken 2008 försöker möta upp och ta vara på ungdomars intressen: Søby presenterar ytterligare ett begrepp – *New millennium learners* myntat av Pedro (2007) som syftar till att ”vidareutveckla denna generationens kognitiva kapacitet” (Søby, 2008:3). Detta begrepp vill belysa och ta till vara de goda aspekterna med den allt mer interaktiva, kommunicerande och sociala medieutvecklingen i form av Youtube, Facebook, Wikipedia med flera. De olika nätverkssamfundet ger eleverna möjlighet till kompetensutveckling, kreativt skapande och deltagande som ersätter den mer konsumerande användningen av media (Søby, 2008:3). Även övriga artiklar i *Digital Kompetanse* tar upp framförallt de tekniska företeelserna som sprider sig och hur de kan påverka och användas på olika vis. Det är liknande begrepp och betydelser som Søby är inne på, där fokus ligger på att ta till vara de tekniska möjligheterna och författarna pekar på vikten av förståelse kring hur samspelet ser ut mellan teknik och utveckling och förändring av sociala relationer. En ökad kunskap om media nås via användandet av media, verkar artiklarna tillsammans peka på (Fjuk, Williamson-Shaffer, Varis, 2008). Søby (2008) menar att SITES förslag på vidare politik blir tydliga och levande exempel på vilka mål för IKT som bör gälla:

1. Nasjonal utdanningspolitikk må legge vekt på at elevene skal tilegne seg ferdigheter og kompetanser som er i tråd med kravene fra kunnskapsrammen (21st-century student outcomes).
2. Utviklingsprogrammer for lærere må i større grad enn før fokusere på kompetanse om pedagogisk bruk av IKT, ikke kun på teknisk IKT-kompetanse.
3. Skoleledelse må fokusere på sikre support til både teknisk og pedagogisk bruk av IKT.
4. Elevene må sikres tilgang til nok IKT-ressurser.
5. Helhetlig satsning på skolesektoren for å øke pedagogisk bruk av IKT krever innsats på flere kjerneområder for å oppnå godt utbytte: Ledelsesutvikling, profesjonell utvikling av lærere, pedagogisk og teknisk support, samt forbedret infrastruktur.
6. For å sikre at bruk av IKT fremmer nyere pedagogisk praksis må utvikling av nasjonale IKT-planer for skolesektoren skje i samråd med den generelle læreplan- og policyutviklingen.
7. Læreres pedagogiske orientering samvarierer sterkt med hvordan de opplever at IKT påvirker elevenes læringsutbytte. Forskning som omhandler læringsutbytte med IKT sett i forhold til nyere pedagogisk praksis, bør derfor være en målsetting for policy.

⁵ Hämtat från Digital Kompetanse, Søby (2008:2); SITES: Second Information Technology in Education Study (2006), se beskrivning föregående sidor.

8. Longitudinelle studier som mäter skolefaktorer og lærernes bruk av IKT i pedagogisk praksis er nødvendige tiltak for å oppnå en kunnskapsbasert policy på feltet (Søby, 2008:4).

Ord som IKT; Informations- og kommunikationsteknik, pedagogisk praktik, færdigheter, teknisk support, infrastruktur, IKT-resurser är vanligt förekommande i denna text, där IKT är själva kärnan allt utgår från. Punkt två är den enda som lyfter hur den pedagogiska kompetensen hos lärarna är viktigare än den tekniska IKT-kompetensen. Dock gäller det inte eleverna och det utgår fortfarande från ”teknik”.

2.2.1 Exempel Skolverket 2008

Skolverket har en central roll som förmedlare av pedagogisk information. För att få en bild av vad som var aktuellt i utbudet av information om medieundervisning besökte jag Skolverkets webbsida⁶, och via denna vidare till flera länkar med beskrivningar, projekt och upplägg kring medier i skolan som jag också studerat, bl a *PIM; Praktisk it- och mediekompetens, multimedialbyrå* och *IT för pedagoger*.⁷ I skolverkets egna beskrivning av kunskapsmål och eftersträvanden i mediaundervisning, beskrivs tydligt en teoretisk inriktning varvat med praktisk. Den kritiska medvetenheten lyfts fram, Media Literacy finns i bakgrunden men begreppet omnämns inte i texterna. Målbeskrivningen om syftet med media i skolan vill ändå måla en heltäckande bild utan något samlande begrepp, men saknar en tydlig teoretisk reflektion och presentation i dessa sidor om mediepedagogik i skolan för lärare.

2.3 Idag 2013

Oxstrand (2013) skriver i sin licentiatuppsats *Från Media Literacy till mediekunnighet* om hur läget ser ut kring lärares egna kunskaper om och deras pedagogiska strategier för elevers medieanvändning i en alltmer multimedial skola och omvärld. Det ställs allt större krav på förmåga att kritiskt kunna analysera och hantera det massiva mediala utbudet. Här vill hon belysa innebörden av de centrala begreppen *mediekunnighet* som kunskapen om innehåll och användning, samt *informationskompetens* som får stå för kännedom om teknik och tekniska plattformar istället för som tidigare en del av den immateriella mediekunnigheten. Det visar sig att lärares mediekunnighet fortfarande är mycket varierande och beror mer på deras egna intresse snarare än generationstillhörighet. Det gäller för lärare att nå en egen mediekunnighet så att denna i sin tur når eleverna som ska utveckla sin medvetenhet och förmåga att reflektera, analysera och engagera sig i

⁶ www.skolverket.se

⁷ Skolverket (2008) *PIM, Multimedialbyrå, IT för pedagoger*. Hämtat 2008 från: www.skolverket.se/skolutveckling/resurser-for-larande/itiskolan

ett demokratiskt samhälle. (Oxstrand, 2013).

2.3.1 UNESCO:s Ramverk

Det är just möjligheten, förmågan och kunskapen för att aktivt kunna delta i en demokrati som lyfts på dagordningen 2013. Det stora som hänt nu i debatten kring Media Literacy, är att FN:s arbete med frågan sedan 2008 via UNESCO, nu är färdigställt och släpper en utgåva där de sammanfört forskning och utfärdat vissa mål och riktlinjer kallat *UNESCOs Media and Information Literacy Curriculum for Teachers (2011)* (Forsman, 2013:15), på svenska nu översatt till *Ramverket för lärare och lärarutbildning* (a.a.), som kort och gott omnämns som *Ramverket* (a.a.).

Många av de trådar som syns från 2008 i boken *Empowerment through media education* (Carlsson, ed., 2008), bl a i artikeln *A European approach to media literacy*, blir nu till ett färdigt ramverk. Det kallas också för *Ramverket* och är en svensk bearbetning anpassat efter svenska förhållanden med en översättning av begreppen till svenska. Den svenska översättningen och tolkningen redogörs för i Nordicoms utgåva *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället. Skolan och demokratin* (Carlsson, red., 2013). Nordicom som nordisk forskningsinstitution för medie- och kommunikationsområdet under Nordiska Ministerrådet och har här samlat den främsta medieforskningen för att revidera begreppen och texten från UNESCO. Nationellt har vi alltså nu fått en detaljerad kursplan att gå efter vilket även symboliseras i en ny och samlande svensk översättning av *media literacy* till *medie- och informationskunnighet*.

Det Carlsson (2013) skriver om i inledningen till den svenska utgåvan, handlar sammanfattningsvis om undervisningen ska kunna möta verkligheten som är mer mångfacetterad i utbudet av medietexter och sätt att hantera information, och värna om demokrati och rätten att delta för medborgarna (Carlsson, 2013:7ff). Verktyg finns att tillgå och Ramverket beskrivs i det närmaste som en ekologi, där MIK är den samlande förkortningen av *medie- och informationskunnighet* (MIL på engelska där L står för literacy) och MIK-modellen är en beskrivning av de kunskaper och färdigheter som bör finnas inom läroplaner i ämnet och ska kunna tillämpas oavsett förutsättningar lokalt (Forsman, 2013:20-28).

2.3.2 Seminarium utifrån Ramverket

Under Mediedagarna⁸ i Göteborg (8 mars, 2013) samlades flera involverade personer från olika

⁸ Carlsson et al (2013, 8 mars). *Seminarium Media Literacy; MEG13*. Göteborg: svtplay.se. Hämtad 10 juli, 2013, från <http://www.svtplay.se/video/1137067/media-literacy>

forsknings- och medieutövande instanser på ett seminarium med titeln *Utan mediekunniga medborgare, ingen demokrati* om begreppet Media Literacy just utifrån UNESCO:s nyligen reviderade svenska utgåva samt diskutera hur Sverige nu arbetar vidare med frågan. Diskussionen är inte ny men det handlar ännu mer om deltagande nu tack vare teknikutvecklingen. Det är inte bara yttrandefriheten som ska värnas utan yttrandekompetensen är lika viktig. Ulla Carlsson, professor och verksam inom Nordicom, som skrivit många böcker i ämnet och är redaktör och medförfattare till den svenska utgåvan av Ramverket (2013) var moderator för seminariet. På plats fanns även Mikael Forsman, medieforskare samt inom lärarutbildning på Södertörns högskola, som även han varit med och reviderat och författat läsanvisning i UNESCO:s utgåva till den svenska versionen och kunde ge en närmare beskrivning av de nya riktlinjerna:

Målet är tydligt menade Forsman⁹ – framtidens lärare måste bli mer medie- och informationskunniga och FN tar nu ett ansvar i att detta i grunden är en fråga om mänskliga rättigheter och barns rättigheter, där det handlar om förståelse över gränser, fred, yttrande- och åsiktsfrihet, rätten till utbildning och barns rätt att få delta, berätta, gestalt om sin verklighet – där skolan och lärarna har en särskild roll. Rapporten har två delar, där första delen ”ramverket” kan läsas som förslag på hur vi kan arbeta vidare med detta i olika länder, vilket berör alla parter och delar som är del av ansvaret kring medieutbud. Det är olika mått och steg som presenteras, där tre kunskapsfält, sex nyckelområden, ett antal mål och färdigheter, en uppsättning baskompetenser samt tio hållpunkter för pedagogik med följande resurser att tillgå, är en tydlig fingervisning om att detta ska in i kursplaner, betygssystem, kompetensutveckling och i organisationen av lärarutbildningen som en självklar del. Det är en försiktig framställning men nog så tydlig med att frågan har stor betydelse. Dock slår UNESCO fast innebörden av begreppen en gång för alla; det ska heta *medie- och informationskunnighet*, där det sistnämnda ska handla om att kunna leta efter information, veta vad som behöver sökas, kunna organisera, värdera, förmedla, presentera, lagra, formatera, distribuera information. Där är en betoning på att göra, en färdighetsdimension som går hand i hand med *mediekunnighet* som därtill är en kunskap om hur medier fungerar, produceras, ägandevillkor, spelregler och mediers roll och ansvar i en demokrati, mediegenerer, hur medier representerar verkligheten, återger och konstruerar våra föreställningar¹⁰.

⁹ A.a.

¹⁰ A.a.

3 Analys

Här analyseras undersökningsmaterialet med den presenterade teori och metod för denna studie, där citat ur undersökningsmaterialet används för att belysa och tydliggöra vilka stråk i debatten som fokuserats.

3.1 Ett komplext ämne i en komplex värld

I de tidiga diskussionerna kring Media Literacy eftersträvas en klarare bild av det massiva innehållet i denna ämnesdiskurs, som beskrivs som snabbt föränderlig och omöjlig att egentligen nå en slutpunkt. Snarare blir debatten ännu mer komplex i takt med utvecklingen som beskrivs som en ökad fragmentering av elektronisk media då Internet och andra medieformer växer fram:

Media are penetrating cultures and inundating people with information at an ever accelerating pace. Around the world, there is a sharply growing realization among educators that it is essential to teach people to understand the media and their messages. Though the calls for media literacy are not new, what is new is the rise of relatively inexpensive media that allow students to produce their own works, the rapid transnational transmission of programming, and the concerted effort by several countries over the last 2 decades to develop national curricula. Yet, even with the reemergence of media literacy as a key area of interest, the construct itself remains a complex and dynamic phenomenon. (Christ & Potter, 1998:5).

Fysiska gränser som tidigare funnits blir upplösta. Det handlar inte om klassrummet och vad som sker där utan ännu mer vad som sker utanför och Media Literacy handskas med en oerhört komplex verklighet. Internet har precis börjat få mark. Frågan man ställer sig 1998 är om det finns tillräcklig förståelse och uppmärksamhet kring utvecklingen av den mediala miljön och dess räckvidd. En stor förändring av sättet att kommunicera har precis börjat och man vill försöka reda ut begreppen för att hänga med.

Här går det att direkt se en konsekvens av en kamp i en diskurs (Bergström & Boréus 2000:221f). Ett begrepp ska namnsättas, inordnas och bli allmänt erkänt under en viss betydelse, vilket inte låter sig göras och redaktören för *Journal of communication* uttrycker förundran över detta (Rubin, 1998:3f). Kan det vara så att begreppet försöker fånga något som ligger i utvecklingens framkant som gör det svårt? Den tekniska och mediala utvecklingen har hittills bara sett sin början på vad som sedan blir tio år senare, med IT, digital utveckling och WorldWideWebb. Ingen anar vilken genomslagskraft mediala redskap kommer att få. Det är svårt att ringa in något som förändras under tiden man pratar om det och detta förbryllar och symboliseras i svårigheten att ringa in begreppet – benämningen som ska underlätta förståelse och samla alla trådar.

When preparing people to communicate in today's world, we need to assist them in understanding and communicating through traditional and emerging media. They need to be able to execute, create, analyze, and evaluate communication through its various channels, messages, and contexts. This debate, then, should not be restricted to massmedia. (Rubin, 1998:3f).

Orden *komplex*, *föränderlig* och *snabb* är vanligt förekommande i texterna. Bilden framträder av att något avgörande är på väg att ske och att man håller på att bli omsprungen av utvecklingen snabbare än någonsin. Det finns ett inre motstånd mot medias krafter och det efterfrågas en klarhet i begreppen att samla sig under. Detta avtecknar sig som det centrala inom den ännu sökande mediepedagogiken. Media, underförstått med sina kommersiella byggstenar, får inte bli utgångspunkt när det gäller att forma den kritiska medvetenheten; alltså utbildningen inom media måste samtidigt stå utanför media. Är det "den lilla människan" som behöver fler skydd och uppbackning inför dessa krafter? Krafterna som refereras till ses nästan som något allsmäktigt, mystiskt och ouppnåeligt att ringa in.

Diskursen påminner om den kritiska tradition som bl a Buckingham (2003) diskuterar, där människor måste skyddas och bildas så de inte faller offer för massmedias tryck (Buckingham, 2003:4-11). I takt med mediernas utveckling riskeras ett samhälle förfalla, med varje nytt medium ett nytt hot och dessa så kallade mediepaniker liknar varandra i ett gemensamt mål att vilja skydda barn och ungdom, där bildning är det enda sättet att bli riktiga människor dvs. vuxna och ta till vara på kulturella möjligheter. Detta kallas även den *pessimistiska* diskursen som genom historiens gång varit den mest tongivande parten i debatten kring medias inflytande (Drotner, et al 1996:61f).

Flera tappra försök görs att formge diskursens innehåll genom begreppet *Media literacy*. Det handlar om ett ämnes identitetskonstruktion vilket återkopplar diskursanalysens syn på att identitet är något i ständig förändring, icke konstant och odefinierbart (Bergström & Boréus 2000:221ff). Samtidigt är det ett ämne som ska föras fram i skolplaner och styrdokument för att alls få en plats i den praktiska verkligheten. 1998 menade författarna i *Journal of communication* att skapa en bild av hur ämnet kunde användas pedagogiskt i skolor, samt även undersöka och beskriva värdet av Media Literacy som ett viktigt kulturkritiskt ämne att upplysa allmänheten genom. De beskrev visserligen begreppet med ödmjukhet som ett ämne för vidare undersökningar, men hade precis gett sig ut på en världsomsegling och kunde omöjligt se horisonten. Internet hade precis slagit igenom.

3.2 Begrepp och betydelser 2008

Meyrowitz (1998) fick rätt - fler begrepp gör sig gällande 2008. Media Literacy räcker inte till och

flera underbegrepp ger sig tillkänna i debatten. Genom en diskursanalytisk metod (Bergström & Boréus 2000:221ff) går det nu att se hur flera parter kämpar om innebörden i ett centralt begrepp vilket nu leder till en utveckling av fler och betydelsefulla underrubriker.

De begrepp och koncept som fanns representerade i materialet från 2008 är många, med liknande betydelser och vinklingar, med samma strävan att ringa in var sin del av vad Media Literacy ska innehålla: *IKT, digital literacy, digital kompetens, digital learning, SITES: Second Information Technology in Education Study, learning spaces, 21st-century skills, New millennium* och säkert finns det fler. Det verkar som om alla dessa formuleringar liknar en diskursiv kamp där vetenskapen, vuxenvärlden och skolan som aktörer vill reda i detta obegripliga kaos och försöka ge det olika innebörder i koncept, färdigheter och policys.

Målet er å gjøre fremtidens skole mer interessant, produktiv og motiverende, gjennom å åpne skolen i større grad mot verden. Med Kunnskapsløftet og utvikning av digital kompetanse er norsk skole på rett vei. (Søby, 2008:4).

Den diskursiva kampen är i full gång. Nya namn dyker upp allteftersom debatten fortsätter. Men att komma fram till en slutgiltig definition blir en omöjlig uppgift eftersom allt hela tiden förändrar sig, språket förändrar sig, nya ord för vidare samma innehåll men möter även ny teknik och nya redskap för kommunikation. Inspirationen går inte att ta miste på i texterna och målet är att nyttja mängden resurser som öppnar sig tack vare tekniken, men kanske är det alla begrepp och koncept som åldras fortare i takt med medias utveckling och tekniska landvinningar. Det liknar en djungel av information och tolkningar att reda i. Försöken att formulera användande av media i skolan liknar själva processen att förstå media. Att utveckla digital kompetens, förmåga att förstå media och digital information, är lika fyllt av tolkningar och betydelser som själva pedagogiken och verktygen ser ut att vara.

3.3 Pedagogen i centrum

Danielsson (2002) lägger fram frågan om hur media får utrymme i skolan och vilken nytta det kan ha. Det handlar om att som lärare våga använda och våga se nyttan av att bli mer kreativ i sin arbetsprocess.

I *Digital Kompetanse* beskrevs hur fokus bör ligga på lärares pedagogiska kompetens gällande IKT och inte den tekniska (Søby, 2008:4). Samtidigt kretsade ämnena i artiklarna mest kring elevers möjligheter att utveckla färdigheter just utifrån de praktiska momenten och den teknik som nu öppnar nya dörrar inom mediepedagogiken (Søby et al 2008). I en jämförelse samma år med Skolverkets länkar kring mediepedagogik, fokuserar också de på den tekniskt/praktiska delen, dock även som en eftersträvarsvärd del i kompetensen hos lärarna. Det handlar om den praktiska, instrumentala användningen av media i skolan, om hantering av de olika verktygen, både för lärare som behöver fortbildning och praktiska tips och idéer för lektioner. Det saknas en mer detaljerad form av beskrivning kring teoretisk förståelse av medias användning¹¹. Kanske förväntas det följa automatiskt i användandet av redskapen och utvecklandet av färdigheterna?

Hur än lärare upplever utbudet och budskapen 2008 om Media Literacy så dyker nya begrepp upp som ska överbrygga den kända klyftan mellan elevernas mediaanvändning och skolans vilja till mediapedagogik: Learning Spaces var ju ett begrepp som fördes fram som möjligheten att tillvarata och möta upp elever på deras arena, att sammanföra skolans värld med barn- och ungdomars fritidsintressen. I den teoretiska diskussionen står teorin i centrum, men när detta ska förverkligas hamnar fokus 2008 i alla fall på praktiska tillämpningar och färdigheter.

En reflektion när jag tagit del av debatten är att det länge pratats om vad men inte om hur det ska gå till och vem som ska komma på de nya innovativa idéerna att förverkliga de goda orden till konkret handling. Detta påtalas även under seminariet¹² som det andra viktiga steget – att inte stanna i de fina formuleringarna. Kommer det finnas resurser i en alltmer återhållsam resursfördelning och kärnämnesfokuserad skolpolitik?

En annan viktig hörnsten som nämndes under seminariet är att det främst är lärarna som bör utbildas i medie- och informationskunnighet. Här har fokus ändrats från elevernas lärande eller pedagogiken till att handla mer om pedagogerna och deras kompetens. Det har diskuterats förr men

¹¹ Skolverket (2008) *PIM, Multimediabyrån, IT för pedagoger*. Hämtat 2008 från: www.skolverket.se/skolutveckling/resurser-for-larande/itiskolan

¹² Carlsson et al (2013, 8 mars). *Seminarium Media Literacy; MEG13*. Göteborg: svtplay.se. Hämtad 10 juli, 2013, från <http://www.svtplay.se/video/1137067/media-literacy>

blivit mer koncentrerat än tidigare och framgår tydligt i Ramverkets återgivning av sju baskompetenser som en MIK-lärare ska ha (Forsman; i Carlsson, red., 2013:26ff, 35ff).

3.4 Policys och ramverk 2013

Under senare tid har det tagits krafttag kring mediepedagogiken. Det handlar just om definitionen av begreppet Media Literacy och vilken utgångspunkten egentligen ska vara, för att läroplanen kring ämnet ska bli genomförbart. Nu anses det vara hög tid att förbereda för hur samhällen genomgående förändrats på grund av mediekulturen och nya möjligheter att kommunicera. Alla behöver bli mer mediekunniga och begreppet Media Literacy behöver därför stärkas och koncentreras. Nya begrepp visar på en etablering av mediekulturen som kallas för en gräsrotsrörelse av forskarvärlden, där barn- och ungdomar har en stor delaktighet men också behöver verktyg för att kunna delta och hantera information på olika sätt. Givetvis ska detta ske utifrån deras egna erfarenhetsvärldar. Det är de samlade intrycken från 2013.

Undersökningar och upplägg har gjorts överallt på olika vis med liknande innehåll, t. ex. har Europeiska kommissionen (EC) haft en viktig roll i både utvecklingen av Media Literacy och dess spridning inom utbildning och politik (Pérez Tornero & Pi, 2013:111). Det förekommer en mängd begrepp och sätt att organisera innehåll och upplägg, som blivit mer eller mindre etablerade då det saknats en enande riktlinje. Det räcker med att söka på Media Literacy på Google för att förstå vidden av utbud, men framkommer också i mängden referenslitteratur och vetenskapliga artiklar.

Först nu 2013, verkar en färdriktning gå segrande ur striden, genom att sätta en plan med genomförbara mål för ämnets plats inom skolors läroplaner, ett internationellt ramverk som träder i kraft i alla länder efter förmåga och nationell tolkning. Begreppet har nu fått ytterligare områden knutna till sig med en önskad effekt att bereda större plats för ämnet och ge det tyngd i läroplansdiskurser. Media Literacy omnämns nu som en förutsättning för demokrati och mänskliga rättigheter, där FN som samlande part tagit ledningen under UNESCO:s flagg för barns rättigheter i utbildningsfrågor. Begreppen har silats ut och i det närmaste institutionaliserats då världen har enats om en samlande definition inför det nya omvälvande medievärlden: Media Literacy var ett samlande ord, nu finns en revidering av begreppet samt en svensk översättning med tydliga mål vad det ska handla om i medieutbildning.

Den kritiska traditionen har fått ett uppsving med en mer teoretiserad ram runt media i skolan och genom de ramverk som publiceras och sätter läroplanen. Likt de upplägg Buckingham presenterat som antingen betoning på att göra eller på att teoretiskt förstå (Buckingham 2003:4-11) samt de

begreppspar vars innehåll Oxstrand (2013) också diskuterar, så har dessa två riktningar nu sammanförts på ett sätt som belyser den praktiska sidans betydelse av mediepedagogiken för att nå de färdigheter som behövs för att nå målen med Media- och informationskunnighet även på ett teoretiskt plan, men med en viss uppdelning sinsemellan de två begreppen. Därav räcker inte ett ord som *Media Literacy* längre till. Istället får nu *Media* stå för kunskap och teori kring media och *information* för själva utförandet, där MIL/MIK tillslut får vara den samlande termen.

När ett begrepp ringas in sätter det även upp gränser och blir på ett sätt stillastående. Vad händer med begreppet *media literacy*? Är det ersatt av *media- and information learning* och kommer alla forskare i ämnet nu revidera sina tidigare utgångspunkter?

UNESCO gör en poäng av att hålla ihop terminologin och man förordar användning av termen ”media- and information literacy” (i engelsk förkortning MIL). Även den svenska begreppsfloran på området är yvig (mediekunskap, mediepedagogik, informationskunskap, IKT, digitalkompetens, literacitet etc) och härmed förordas att *medie- och informationskunnighet* (i svensk förkortning MIK) fortsättningsvis används inom svensk lärarutbildning, i skolpolitiska diskussioner och inom debatt och forskning. (Forsman; i Carlsson, red.; UNESCO, 2013:15).

Vad kommer svaret bli? Är diskussionen över nu och betydelsen satt för eviga tider? Just nu verkar en diskurs blivit institutionaliserad, men vad blir då nästa steg i en alltid rörlig identitetsprocess?

3.5 Mediepedagogikens dilemma

När det gäller framväxandet av detta ramverk runt utbildning, finner jag några citerade rader av Tufte (2007) som återkopplar till mina funderingar i början om paradoxen inom medieämnet, dess dubbla arv och pågående orientering i en ofta marknadsanpassad mediekultur:

The dilemma – when looking at the history of media education with a special focus on the media landscape, children, and schools today – is that the schools rely on a literary cultural basis, where the target is to raise the children to be good critical citizens in a democratic society. But the ”parallel” media school addresses children and adults as consumers in a global society with a market economy. The task of media educational work is to have the parties enter into a dialogue in order to qualify the children to live in a market-oriented society with democratic objectives. (Christensen & Tufte, 2010:112).

Buckingham (2003) refererar till Bragg (2001) som ger en ännu tydligare bild av framväxten av olika mediepedagogiska verktyg som ett direkt svar på vad marknaden för tillfället erbjuder av nya medieformer. Mediepedagogiken motiveras och samtidigt reduceras då till att enbart bli preventiv och ett sorts liberalt sätt att censurera och reglera inte bara användandet av media, men även av elevers attityder och beteenden (Buckingham, 2003:11). Elever väntas vara de i behov av skydd och lärarna väntas vara de som kan stå utanför medias makt och erbjuda detta – genom just den kritiska analysen som det främsta verktyget till en sorts räddande insats (Buckingham, 2003:12):

Media education will, it is assumed, automatically lead children on to an appreciation of high culture, to more morally healthy forms of behaviour, or to more rational, politically correct beliefs. It is seen to offer nothing less than a means of salvation. (Buckingham, 2003:12).

Barn är ofta föremål för undersökningar kring mediaanvändande och när man synar debatten och särskilt den under seminariet i Göteborg¹³ kunde två vanliga diskurser skönjas när förklaringar söktes till varför barn behövde media literacy; medie- och informationskunnighet: Ofta beskrevs barnen som antingen i framkant och extra kunniga inom mediekontexten eller extra sårbara inför densamma. Kotilainen och Arnolds-Granlund (2010) menar i ett refererat från Hagen (2003) att dessa båda kontrasterande diskurser är vanliga inom medieforskningen och diskussionen kring hur de vuxna ska hantera frågan om mediepedagogik (a.a. 2010:30). Det nämndes vid några tillfällen under seminariet att vi vuxna kan erbjuda något till barnen, särskilt med tanke på barnens sårbarhet, samtidigt som barnen i vissa fall beskrevs ligga steget före och det var viktigt att vi vuxna kunde utgå från deras erfarenheter och kunnande¹⁴.

Tio år tidigare ville dock Buckingham (2003) mena att en mer demokratisk deltagarvänlig syn på hur vi ska närma oss mediekulturen växer fram inom pedagogiken. Inte så mycket beskyddande längre som förberedande. Mer utifrån ett elevperspektiv där redan existerande erfarenheter och kunskap är central, hellre än vissa fastlagda instruktioner och utgångspunkter från lärarnas håll. Det handlar mer om en pedagogik som främjar förståelse och deltagande i en demokrati via medierna, men som samtidigt erkänner fritids- och nöjes delen av mediebruket och förhåller sig mer neutral än tidigare, menar Buckingham. Den kritiska analysen blir mer en del av att bygga upp en reflexiv dialog, där eleverna ser hur de både tar del samtidigt som de skapar. (Buckingham, 2003:13f). Säkert är forskningen mer åt Buckingham's linje även om debatten kring ett nytt och fast ramverk kanske tenderar att vilja förklara sig om varför dessa steg nu tas och då blir en aning beskyddande. I det perspektivet är det dock intressant att ha följande rader i bakhuvudet:

There has been a new attention to questions about students learning in media education. To some extent, these questions relate to broader theoretical debates in academic studies of the media – debates, for example, about the relationship between pleasure and ideology, and about the place of 'rational' analysis. Yet there are also specific pedagogical issues here. How are we to identify what students already know about the media? How do they acquire 'critical' or conceptual understandings? How do they learn to use the media to express themselves and to communicate with others? How do they relate the academic discourse of the subject to their own experiences as media users? How can we evaluate evidence of their learning? And how can we be sure that media education actually makes a difference? (Buckingham, 2003:14f).

¹³ Carlsson et al (2013, 8 mars). *Seminarium Media Literacy; MEG13*. Göteborg: svtplay.se. Hämtad 10 juli, 2013, från <http://www.svtplay.se/video/1137067/media-literacy> :

¹⁴ A.a.

I utgåvan från UNESCO redogör Adelman et al (2013) för vad Persson (2000) presenterar om just skolans tendenser att uppfatta nya medium som ett hot mot den dominerande skrift- och bokkulturen i skolans värld. Orsakerna har dels berott på nya mediers koppling till ungdoms- och populärkulturen som ofta betraktats ur negativ synvinkel och associerats med bristande kvalitet, smak, moral, pedagogik och estetik osv. (Adelman et al, 2013:59). Populärkulturen har till skillnad från bokkulturen ansetts vara fylld av råa, manipulativa, kommersiella, ytliga och kriminaliserande budskap och skolan, särskilt genom det etablerade skolämnet svenska, har sett som sin uppgift att motverka detta. Även om dessa tendenser med tiden avtagit och skolan mer och mer förstått möjligheten och betydelsen av att sammanföra den kritiska analysen med en mer skapande och praktisk användning av medieformer, så kan dessa orsakssamband vara förklaringen till varför mediepedagogiken och Media Literacy inte helt lyckats få en given plats i skolan. De innovativa möjligheterna som finns via mediepedagogiken börjar nu förstås och förhoppningen ligger i att detta Ramverk får genomslagskraft även i skolors läroplaner. (Adelman, 2013:59ff). Dessa tankar om den sköra balansgången att inte bli för beskyddade inom skolvärlden känns igen och får stöd i den bakgrund som presenterats i de teoretiska utgångspunkterna (Buckingham, 2003; Carlsson, et al 2008; Gripsrud, 2011; Scannel, 2007). Det verkar finnas spår av den kritiska och administrativa traditionen på det sättet att den ena står för teori och den andre för ett praktiskt förhållningssätt, men att dessa två nu istället försöker se nytta av varandras olika perspektiv snarare än att vara som två motpoler. De ingår båda i det nya begreppet medie- och informationskunnighet.

3.6 Ingen fast identitet

När olika betydelser skiftar i de olika elementen inom en diskurs, hotas alltid stabiliteten i diskursen. Det är diskursens kännetecken att den alltid strävar efter en reducering av innebörder och söker stadga i tecknen; elementen. När ett system av innebörder formats i en s.k. ekvivalenskedja, kretsar ofta dessa kring en nod; ett element med en särskilt betydelsefull roll som ett nav att samlas kring. Tillvaron med dess utformningar och sanningar är egentligen ett uttryck för språkliga överenskommelser och konventioner vilka ändras ständigt (Bergström & Boréus, 2000:229ff). Här var noden *Media Literacy*, nu är det *Media- and Information Literacy; Medie- och Informationskunnighet*. Det är fortfarande ett ämnes resa till att upptäcka sin form, sitt innehåll – sin identitet. Om det går att följa vad diskursanalysen säger om detta är denna resa alltid aktuell och aldrig fastlåst, vilket fortsätter att skapa osäkerhet och behov av revidering och inordning allteftersom utvecklingen fortskrider.

Det verkar som om olika tider lutar olika mycket åt antingen den teoretiska eller den praktiska

sidan, där den teoretiska är mer besläktad med den kritiska traditionen och den praktiska mer vänligt inställd till vad som är på gång, kanske mer marknadsanpassad. Här är det intressant att se hur diskursen griper tag och det blir en dragkamp mellan olika beskrivningar av verkligheten, vilken som ska gälla. Det ter sig som att när diskussionen fortfarande inte var fastlagd i ett utarbetat ramverk, var den också noga med att hålla sig ödmjuk inför sin egen utveckling. Den ville inte ta parti för olika ståndpunkter eftersom detta med lärande egentligen är så subjektivt och begreppen blev istället flera och gick i olika riktningar. Det visade sig inte vara enkelt att hålla balansgången mellan att utveckla det kritiska förhållningssättet och samtidigt möta upp de mer praktiska delarna av medieutbud och användande för skolans del. Samtidigt rådde ett behov av inordning så att ämnet kunde få en mer given plats inom skolans väggar.

Historien kring begreppet Media Literacy har visat hur det över tid delats upp i flera underbegrepp och det är inte säkert att Media Literacy längre är det mest användbara begreppet. Det kanske ska ses som det ursprungliga, grundläggande varifrån andra nu tar över och utvecklas, vilket belyser en intressant aspekt om vad som fyller begrepp med innebörd, hur det går till och varför. Identitet är inte något enhetligt eller beständigt och därför kommer det alltid vara svårt att ringa in vad egentligen ett ämnes diskurs består av. Det är inte lätt att samla sig kring en sanning, hur färdig den än ser ut, för det kommer en ny sanning, nya begrepp, imorgon.

4 Slutsats

Denna uppsats förutsatte sig att söka hur perspektivet inom mediapedagogiken utvecklats under en viss given tidsperiod. Begreppet *Media Literacy* fick bli utgångspunkten för att syna diskurserna kring mediepedagogikens innehåll och innebörder. Vad har *Media Literacy*; att vara läskunnig i *media* betytt fram till idag?

Texten från 1998 i *Journal of Communication* kan sammanfattas som ett filosofiskt sökande av ett begrepps innebörder, i tider av genomgående samhällsförändringar som vi först efteråt kan ana vidden av. Det var i början av en omfattande förändring av kommunikationsmönster som skulle beröra hela samhällen. Medias kraft kändes stor och nästan ogripbar, vilket skapade en tendens att vilja försöka förstå vart allt var på väg och öppnade för en ganska ödmjuk diskussion med högt till tak. Än så länge kunde inga etiketter sättas, bara behovet skönjas av att reda i de olika perspektiven

om vart allt var på väg.

2008 tacklades utvecklingen genom att ringa in ett flertal underbegrepp till Media Literacy. Det var brått att hänga med för utvecklingen inom medias område upplevdes gå snabbt och det rådde nästan en pionjäranda i att formulera innebörder och olika lösningar på hur dessa kunde omsättas i konkreta praktiska upplägg. Under detta år startade denna uppsats och mina funderingar rörde en känsla av att mediepedagogiken ville hänga med i den snabba tekniska utvecklingen och på så sätt hängav sig mer åt praktiken än teorin. I sin iver att formulera praktiska tillämpningar och upplägg som skulle säkra elevers mediakunnande, lämnades den mer filosofiska eller kritiska hållningen åt sidan ett slag även om lärares pedagogiska kunskap påtalades som den överordnade. De kommersiella krafterna med sitt ständiga utbud av ny teknik och nya koncept till salu verkade ha viss genomslagskraft och det reflekterades inte över hur detta påverkade pedagogiken lika mycket som när det gällde att äntligen ta till vara all denna teknik som öppnade upp skolans dörrar mot världen. Det var dags att utveckla färdigheterna. Eventuellt hade skolvärlden en mer marknadsanpassad blick, mindre kritisk och mer positiv till all utveckling och ny teknik fram till denna tid. Behovet av ett enande och ett större perspektiv kunde dock skönjas. Det hände också något detta år som fick både mig och min kurshandledare att börja fundera över om det var dags att börja damma av de mer kritiska analyserna igen. En ny ekonomisk kris var i antågande och kanske kom nu en viss uppstramning kring det kritiska reflektionen igen, precis som det gjort förr i orostider.

2013 tog jag upp skrivandet igen och började nysta i om denna utveckling kom att återvända till en mer kritisk medvetenhet, som vi bara kunnat ana som en möjlighet 2008. Nu tycker jag mig kunna se att det verkligen skedde – och mer därtill; teoretiskt formade ramverk kring just betydelsen av begreppet *Media Literacy*, en revidering och en fastlagd plan som ska gälla för alla. Inte bara lyftes frågan om den teoretiska och kritiskt reflekterande delen av mediapedagogiken, utan skulle nu även gå hand i hand med den lika viktiga praktiken i ett samlat och nytt dubbelbegrepp; *Media- och informationskunnighet*. Nu var det inte längre strimnor här och där av deltagare som formade innebörder, utan frågan kopplades till en högre och mer slagkraftig nivå, där mänskliga rättigheter tog plats som en tydlig faktor för att FN skulle ingripa i frågan och samla, rensa och dela upp begreppen. Nu kunde forskare, skolledare och lärare sluta upp bakom en paroll och en färdplan och fokusera vidare på hur frågan tar sig vidare från ett ramverk och ut i praktiken, till olika länder utifrån deras möjligheter. Det är i grunden en demokratifråga och att genom tekniken göra sin röst

hörd och kunna påverka och få lära sig hur, är en förutsättning för deltagande i samhället. De nya kommunikationssätten som kräver teknik, ekonomisk möjlighet och vissa färdigheter, är nu en grundläggande rättighet.

5 Diskussion

Samtidigt som meningen med begreppet Media Literacy är att ena, avmystifiera och syna rådande diskurser så är det i sig självt komplext och oftast obestämt. Mina inledande frågor kretsade kring hur arvet efter medievetenskapens två riktningar följt ämnet fram till idag och om dess inneboende dubbla karaktär påverkade debatten och pedagogikens utformning på något sätt; å ena sidan en kommersiell produkt av sin tid, å andra en kritiskt analyserande av densamma. Det som framkom tidigt i min undersökning var att källorna hade fullt upp att utreda vad den kritiska medvetenheten inom Media Literacy egentligen bestod av – vilka innehåll och avgränsningar begreppet bör ha för att ta plats inom skolplanerna. Formuleringarna var många och ville gärna täcka in både teori och praktik. Var det just detta dubbla arv som spökade? Media som produkt och media som teori skulle samsas under ett begrepp; Media Literacy. En färdighet skulle utvecklas på samma gång som en teoretisk kunskap där den kritiska medvetenheten kring medias byggstenar skulle vara det centrala. Med andra ord liknar Media Literacy ett perspektiv på världen, som en kusin till diskursanalys. Det skulle inte bara förhålla sig kritiskt analyserande till företeelser i sin kontext utan även till sig själv, sitt arv och sina egna kommersiella byggstenar. Utvecklingen upplevdes som snabb och komplex och mitt fokus var att försöka tyda diskussionens granskande blick.

5.1 Media i skolan

Vikten av Media Literacy; medie- och informationskunnighet, har ännu inte riktigt slagit igenom i skolans verklighet och vi går miste om många olika, kreativa och lärorika sätt att närma oss kunskap genom att inte arbeta med och om media. Ett verktyg som skulle ge en ytterligare dimension till skapande, kunskapsmål och inflytande. Då media även är ett färdighetsämne och många lärare fortfarande känner sig osäkra på just den delen, vilket Oxstrand (2013) återger vara fallet idag, är frågan om lärare drar sig för att använda media trots att de kanske har den teoretiska kunskapen? Eller kan det vara så att diskussionen om innebörden i Media Literacy hittills varit för intellektuellt svävande och snårig att utgå från när lärare ska undervisa i ämnet? Är det då lärare vänder sig till de pedagogiska forumen som exemplet med Skolverket och till de praktiska

verktygen som är mer konkreta och ändå öppna för egna initiativ och tolkning och hoppas att genom dessa närma sig teorin automatiskt?

Min fråga sträcker sig ännu ett steg längre och riktar sig mot vad som händer i denna iver att föra fram och försvara ett ämne som ju, genom Danielssons forskning som exempel, visat sig vara till stor hjälp och glädje i skolsammanhang. Det är lätt att hålla med om medias goda exempel i skolan, men vad händer när vi bara förespråkar ett ämne? Vad sker när ett ämne som media varit förpassat från skolans domäner under en lite för lång tid än vad som motsvarar verkligheten utanför? Får ämnets bundsförvanter en aning revanschlust och pratar sig lite för varma om ämnets betydelse så man missar skolans andra mål att ifrågasätta och analysera de dubbla motiven bakom medias krafter? Det är viktigt med glädje och lust i skolan och där kommer estetiken att spela en viktig roll, men det borde inte behöva vara en motpol till det mer kritiska perspektivet, att våga se fler dimensioner av det man gör, fråga sig vad man gör och vad det är man tar del av. Reflektionen är en stor del av skapande och skulle behöva få mer utrymme, den kanske inte kommer automatiskt om den inte finns representerad i lika hög grad.

Diskussionen kring Media Literacy visar också att det inte är bara att börja servera media i skolan på olika vis. Det gäller att fråga sig hur elever ser på detta område, förstå om de är skeptiska till skolans ivriga pedagogik och försök att använda detta relativt unga, pedagogiska verktyg som är i ständig förändring. Media är till stor del ungdomarnas fria område som sedan vuxenvärlden har farhågor kring och snabbt försöker inordna, styra upp och sätta gränser för. Vi kanske måste se hur det varit genom tiderna och acceptera att det alltid kommer att finnas fria områden för ungdomar att bryta med vuxenvärldens styrande ordning. Vi kan respektera det och ta till vara på deras egna resurser och självförtroende i detta, utan att för den skull ge upp den pedagogiska tanken och reflektionen. Som pedagoger ska vi erbjuda eleverna olika förståelse- och kunskapsmodeller för att hantera media på olika vis. Hur dessa än utvecklas och fastslås kanske det ändå i slutändan kommer att handla om förtroende och ledarskap: Om min lärare menar att något är viktigt att veta, kommer jag ta det till mig eller kommer jag uppfatta det som en vuxens pekpinne?

5.2 Två sidor av media?

I början av detta arbete funderade jag på vad det kan innebära och vad det innebär för skolan när media med sina olika bakomliggande faktorer, maktstrukturer och normsystem med hjälp av teknik och sin alltmer självklara ställning i samhället, tar sig in i undervisningen. Det kan vara till glädje när det får vara ett verktyg för skapande och lärande, samtidigt som det finns mycket att lära sig se

igenom och diskutera särskilt kring att medias delvis kommersiella byggstenar.

I analysen diskuterades två sidor som verkade vara varandras motparter men nu ska förenas; å ena sidan den mer marknadsanpassade medieanvändandet i skolan som utvecklar sig och hänger med i samhällets utveckling, förbereder elevernas kunskaper och färdigheter för att kunna hantera de viktiga redskapen – för att alla kunna delta som aktiva samhällsmedborgare i en levande demokrati. Här räds inte pedagogiken eller pedagogen att närma sig elevernas egna erfarenhetsvärldar utan att bli för beskyddande och moralistisk. Å andra sidan är det ju just den snabba tekniska utvecklingen vars fallor växer i omfattning och kommersialismen som genomsyrar den letar ständigt nya sätt att söka upp och göra människor till konsumenter, som gör att det kritiska perspektivet behövs för att se igenom och diskutera olika kulturella ramar och ”sanningar” om identitet, status, kön etc.

I debatten idag tycks det heller inte längre räcka att påtala medie- och kommunikationskunnighet som endast en rättighet utan mer som en förutsättning för att kunna vara en aktiv deltagare i samhället. Det hänger alltså på att samhällsmedborgare utvecklar dessa färdigheter för att kunna ta plats och räknas i en demokrati. Det sker en massiv uppslutning kring en och samma diskurs där alla väntas svara ja och följa med, annars riskeras ett utanförskap och därtill svårigheter att ta plats i rådande samhällsordning. Det är fantastiska redskap som utvecklas för vårt livsviktiga deltagande och vår möjlighet att kommunicera när nästan inga gränser. Men samtidigt som det är verktyg som människor för första gången någonsin kan ta i sina egna händer och frigöra sig med, så sker det i ett närapå oundvikligt påtvingat val: Det finns inte så mycket att välja på. Vad händer då med länder som inte har dessa möjligheter? Eller individer som kanske inte intresserar sig eller i lika hög grad använder sig av dessa medel av olika skäl – hamnar de utanför och når deras röst aldrig fram? Det kan ibland låta som att dessa färdigheter har en obestridlig och överordnande roll och saknas motivation eller kunskap, eller att någon väljer ett annat, dock i denna diskurs nästan omöjligt och bakåtsträvande alternativ, så hamnar denne någon per automatik utanför. Klingar inte detta fantastiska budskap om möjligheter att delta också en aning av ”kom och köp – annars ..”? Policys och färdiga lösningar verkar hur som helst ofta ha en tendens att bli föråldrade, likt produkter till salu.

Nog behövs samlande av praktiska tips och teoretiska idéer, vilket nog är en fråga tillräcklig att reda i, när det gäller det stora utbudet av nätsidor, projekt, kurser, böcker, foldrar och nya namn på samlade ”paketlösningar” under parollen att lärare bör fortbildas. Hur man reder i denna djungel av

information är en fråga om Media Literacy, bara det – för lärare. 2008 var frågan mer aktuell än någonsin, nu 2013 verkar det finnas mer samlande svar. Det blir spännande att se hur denna nya och kraftiga milstolpe kommer att påverka och te sig ute i verkligheten – i mötet med eleverna.

6 Fortsatt forskning

Är det så att vi i tider av ekonomisk kris och stannar upp och reflekterar mer än när hjulen rullar snabbt och nya tekniska landvinningar ständigt rör sig framåt? Om detta kan jag fortfarande bara spekulera, men frågan väcktes under ett litteraturseminarium 2008 när vi diskuterade dessa eventuella samband med en av våra kurslärare, Jan Ove Eriksson, som menade att han alldeles nyligen fått börja ”damma av” sin äldre litteratur i sociologi, när forskningen lutar åt den mer kritiska traditionen med marxistiska teorier som utgångspunkt.

2013 tolkar jag dock spår av en kulturkritisk tradition, i ett enande kring vissa måttstockar om vilken kunskap som värderas mer och ska gälla inom mediepedagogiken. Ramar har satts upp och teorierna silats och stärkts och begrepp rensats ut. Ändå tas det stor hänsyn nu till att utveckla de mer praktiska färdigheterna, som är den mer marknadsanpassade sidan av ämnet – dock efter noggrann analys om vad som gäller som kvalitet. Vilken sida som väger över eller om mediepedagogiken lyckas behålla sin självmedvetenhet och balansera dessa sidor, skulle vara intressant att reda mer i. Nu när en diskurs ändå ramats in, namngetts och styrkts av FN – vad står på tur – en relativistisk motreaktion kanske?

7 Referenser

- Adelmann, K., Bergman, L., Dahlbeck, P., Jönsson, K., Nygård-Larsson, P., Olsson-Jers, C., ...Widén, P. (2013). Kommunikativa kompetenser i det nya medielandskapet. I U. Carlsson (red.), *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: Skolan och demokratin: UNESCOs ramverk för lärare och lärarutbildning: Analyser och reflektioner* (s. 59-65). Göteborg: Nordicom.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2008). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning & Contemporary Culture*. Cornwall: MPG Books Ltd, Bodmin.
- Buckingham, D. (1998) Media education in the UK: moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48, 1, 33-43. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02735.x
- Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, G., & Pérez Tornero, J.M. (Eds.). (2008). *Empowerment through media education: An Intercultural Dialogue*. Göteborg: Nordicom.
- Carlsson, U. (2013). Några inledande ord: Varför en bok om medie- och informationskunnighet i skolan? I U. Carlsson (red.), *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: Skolan och demokratin: UNESCOs ramverk för lärare och lärarutbildning: Analyser och reflektioner* *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: Skolan och demokratin* (s. 7-9). Göteborg: Nordicom.
- Danielsson, H. (2002). *Att lära med media*. Stockholms universitet.
- Drotner, K., Bruhn Jensen, K., Poulsen, I., & Schröder, K. (1996). *Medier och kultur. En grundbok i medieanalys och medieteori*. Lund: Studentlitteratur.

Engström, S. (2008). Eh, they even have a special tool, did you see that?: Affordances in digital learning resource mediated interaction. *Digital kompetanse. Nordic journal of digital literacy*, 3,1, 6-21. ISSN Online: 1891-943X. Hämtad i fulltext via Nordisk tidsskriftsdatabase: <http://www.idunn.no/ts/dk/2008/01>

Forsman, M., (2013). Ramverk: Medie- och kommunikationskunnighet i skolan och lärarutbildningen: En bearbetning till svenska av UNESCOs Media and Information Literacy Curriculum for Teachers: Del 1: Ramverk för läroplan och kompetens. I U. Carlsson (red.), *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: Skolan och demokratin: UNESCOs ramverk för lärare och lärarutbildning: Analyser och reflektioner* (s. 15-48). Göteborg: Nordicom.

Fjuk, A. (2008). New artifacts – new practices: Putting mobile literacies into focus. *Digital kompetanse. Nordic journal of digital literacy*, 3,1, 21-35. ISSN Online: 1891-943X. Hämtad i fulltext via Nordisk tidsskriftsdatabase: <http://www.idunn.no/ts/dk/2008/01>

Gripsrud, J. (2002). *Mediekultur – mediesamhälle*. Göteborg: Daidalos AB.

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48, 1, 16-32. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x

Knapskog, K. (2004). Teori och metod i medievetenskapen. I Østbye, H., Knapskog, K., Helland, K., & Larsen, L.O. (Eds.), *Metodbok för medievetenskap* (s.12, 21). Trelleborg: Liber AB.

Kotilainen, S., & Arnolds-Granlund, S.B. (Eds.). (2010). *Media Literacy Education: Nordic Perspectives*. Göteborg: Nordicom.

Kubey, R. (1998). Obstacles to the development of media education in the United States. *Journal of Communication*, 48, 1, 58-69. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02737.x

Lewis, J., & Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of Communication*, 48, 1, 109-120. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02741.x

Lindstrand, F. (2006). *Att göra skillnad: Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Stockholm: HLS förlag.

Messaris, P. (1998). Visual aspects of media literacy, *Journal of Communication*, 48, 1, 70-80. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02738.x

Meyrowitz, J. (1998). Multiple media literacies. *Journal of Communication*, 48, 1, 96-108. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02740.x

Oxstrand, B. (2013). *Från MEDIA LITERACY till MEDIEKUNNIGHET: Lärares uppfattning och förståelse av begreppen mediekunnighet och IKT i skolan och deras syn på medieundervisning*. Avhandling tillgänglig från diva.se

Pérez Tornero, J.M. & Pi, M. (2013). *A New Horizon: Media Literacy Assessment and Young People in Europe*. I U. Carlsson (red.), *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: Skolan och demokratin: UNESCOs ramverk för lärare och lärarutbildning: Analyser och reflektioner* (s. 111-125). Göteborg: Nordicom.

Rubin, A.M. (1998). Editors note: Media literacy. *Journal of Communication*, 48, 1, 3-4. DOI:10.1111/j.1460-2466.1998.tb02732.x

Scannel, P. (2007). *Media and communication*. Oxfordshire: SAGE Publications.

Søby, M. (2008). Learning Spaces. *Digital kompetanse. Nordic journal of digital literacy*, 3,1, 1-3. ISSN Online: 1891-943X. Hämtad i fulltext via Nordisk tidsskriftsdatabase: <http://www.idunn.no/ts/dk/2008/01>

Varis, T. (2008). European and global approaches to digital literacy. *Digital kompetanse. Nordic journal of digital literacy*, 3,1, 53-60. ISSN Online: 1891-943X. Hämtad i fulltext via Nordisk tidsskriftsdatabase: <http://www.idunn.no/ts/dk/2008/01>

Williamson-Shaffer, D. (2008). Education in the digital age. *Digital kompetanse. Nordic journal of digital literacy*, 3,1, 39-51. ISSN Online: 1891-943X. Hämtad i fulltext via Nordisk tidsskriftsdatabase: <http://www.idunn.no/ts/dk/2008/01>

Zettl, H. (1998). Contextual media aesthetics as the basis for media literacy. *Journal of Communication*, 48, 1, 81-95. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02739.x

7.1 Webbdokument

Sjöström, Elisabeth (webbredaktör). (2013, 8 mars). *Seminarium MEG13: Media Literacy*. Tv-inspelning från Mediedagarna i Göteborg, arrangerat av Göteborgs universitet samt Nordicom: inspelat av SVT, repris på SVTplay (2013, 12 mars): www.svtplay.se/video/1137067/media-literacy

Skolverket (2008). *PIM, Multimediasbyrå, IT för pedagoger*. Hämtat nov. 2008 från: www.skolverket.se/skolutveckling/resurser-for-larande/itiskolan