



Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället

Skolan och demokratin

UNESCOs ramverk för lärare och lärarutbildning
Analyser och reflektioner

Ulla Carlsson (red.)

NORDICOM
Göteborgs universitet

NORDICOM är ett nordiskt kunskapscenter för medie- och kommunikationsområdet. Med utgångspunkt i den akademiska forskningen insamlar, bearbetar och förmedlar Nordicom kunskap till olika brukargrupper i Norden, Europa och övriga världen. Arbetet syftar till att utveckla mediekunskapen och bidra till att forskningens resultat synliggörs i behandlingen av mediefrågor på olika nivåer i både offentlig och privat verksamhet. Nordicom är en institution inom Nordiska Ministerrådet. Verksamheten utmärks av tre huvudsakliga områden.

- **Medieforskningen och dess resultat i de nordiska länderna**

Nordicom utger en nordisk tidskrift, *Nordicom Information*, och en engelskspråkig, tidskrift, *Nordicom Review* (refereed), samt antologier och rapporter på flera språk. Olika forskningsdatabaser, bl a gällande litteratur och pågående forskning, uppdateras löpande och är tillgängliga via Internet. Nordicom kan sägas utgöra navet i det nordiska samarbetet vad gäller medieforskningen. Ett viktigt inslag i Nordicom's arbete är att göra nordisk medie- och kommunikationsforskning känd i andra länder samt förmedla kontakter mellan nordiska och internationella forskningsmiljöer. Verksamheten är uppbyggd kring nationella dokumentationscentraler.

- **Medieutvecklingen och medietrender i de nordiska länderna**

Nordicom utarbetar samnordisk mediestatistik och redovisar kvalificerade analyser i skriftserien *Nordic Media Trends*. Även medieägande och medielagstiftning i de nordiska länderna dokumenteras. Nordicom ger de nordiska länderna en samlad röst i flera europeiska och internationella nätverk och organisationer som utarbetar underlag i medie- och kulturpolitiska frågor. Samtidigt insamlar Nordicom relevant omvärldskunskap för vidareförmedling till olika brukargrupper. Det gäller mediepolitiska frågor inom EU, Europarådet och internationella organisationer.

- **Forskning om barn, unga och medier i världen**

Nordicom startade 1997 på uppdrag av UNESCO The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Arbetet syftar till att öka kunskapen om barn, ungdomar och medier och därmed ge underlag för relevant beslutsfattande, bidra till en konstruktiv samhällsdebatt samt främja barns och ungdomars mediekunnighet och mediekompetens (media literacy). Det är också en förhoppning att Clearinghusets arbete ska stimulera vidare forskning om barn, ungdomar och medier. Verksamheten är uppbyggd kring ett globalt nätverk med 1000-talet deltagare som representerar inte bara forskarsamhället utan även t ex mediebranschen, politiken och frivilliga organisationer. Olika publikationer utges, t ex en årsbok och nyhetsbrev.

MEDIE- OCH INFORMATIONSKUNNIGHET
I NÄTVERKSSAMHÄLLET

MEDIE- OCH INFORMATIONSKUNNIGHET I NÄTVERKSSAMHÄLLET

Skolan och demokratin

Ulla Carlsson (red.)

NORDICOM

Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället

Skolan och demokratin

Ulla Carlsson (red.)

© Författarna och Nordicom 2013, med ett undantag: 'Ramverk. Medie- och informationskunnighet i skolan och lärarutbildningen. En bearbetning till svenska av UNESCOs *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Part 1. Curriculum and Competency Framework*', sid 11-48 med tillstånd av UNESCO för "an adapted version of the MIL Curriculum for Teachers".

UNESCOs *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Part 1* och *Part 2* återfinns i en fullständig direktöversättning till svenska på Nordicoms hemsida, <http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php>

ISBN 978-91-86523-62-6

Nordicom/The International Clearinghouse on Children, Youth and Media

Göteborgs universitet

Box 713

405 30 Göteborg

Omslag: *Roger Palmqvist*

Tryck: Ale Tryckteam AB, Bohus, 2013



INNEHÅLL

Några inledande ord Varför en bok om medie- och informationskunnighet i skolan? <i>Ulla Carlsson</i>	7
Del 1: Ramverk Medie- och informationskunnighet i skolan och lärarutbildningen En bearbetning till svenska av UNESCOs Media and Information Literacy Curriculum for Teachers <i>Michael Forsman</i>	11
Del 2: Medie- och informationskunnighet i Sverige Analyser Kommentarer Reflektioner <i>Ulrika Sjöberg</i> Den nätverkande medborgarkulturen. Barns digitala praktiker och vardagskreativitet	51
<i>Kent Adelman, Lotta Bergman, Per Dahlbeck, Karin Jönsson, Pia Nygård Larsson, Cecilia Olsson Jers, Magnus Persson & Pär Widén</i> Kommunikativa kompetenser i det nya medielandskapet	59
<i>Louise Limberg</i> Informationskompetens i undervisningspraktiker	67
<i>Michael Forsman</i> Hur får vi en hållbar utveckling av medie- och informationskunnighet?	77
<i>Per Eriksson</i> Mer film för lust och lärande. Konsten att göra praktik av läroplaner och riktlinjer	85
<i>Cecilia Boreson</i> Medier och kunskap i rörelse. En diskussion utifrån UR:s roll i medielandskapet	91
<i>Ragna Wallmark</i> Mediekunskap är viktigt för alla	97
<i>Fredrik Holmberg</i> Hur kan UNESCOs "Medie- och Informationskunnighet i skolan och lärarutbildningen" omsättas i praktiken i Sverige?	101
<i>José Manuel Pérez Tornero & Mireia Pi</i> A New Horizon. Media Literacy Assessment and Young People in Europe	111
MIK-resurser för lärare – några exempel	131
Författarna	135

Några inledande ord

Varför en bok om medie- och informationskunnighet i skolan?

Var och en har rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att utan ingripande hysa åsikter samt söka, ta emot och sprida information och idéer med hjälp av alla uttrycksmedel och oberoende av gränser. Artikel 19 i Deklarationen om de mänskliga rättigheterna

Yttrandefrihet och fria oberoende medier är en av demokratins grundpelare. I dagens digitala kommunikationssamhälle har förutsättningarna för mediernas funktioner förändrats och därmed det för demokratin så centrala offentliga rummet. Var och en har nu möjlighet att skapa sin egen referensram efter egna intressen och preferenser. Bli sin egen författare eller redaktör. Skapa sina egna flöden och ställa sig utanför andra. Fragmentering, diversifiering och individualisering är begrepp som ofta återkommer i analyserna av dagens mediekultur. Gamla sanningar, regelverk och begrepp måste omprövas.

Historiskt sett har förändringar i kommunikationskulturen haft betydelse för tre centrala dimensioner i samhället: tid, rum och socialt beteende. Längre gick utvecklingen relativt långsamt och gradvis. Men på 1900-talet med industrialismen, och särskilt efter andra världskriget, accelererade teknologiutvecklingen på kommunikationsområdet samtidigt som utbildningsnivån höjdes. Medieutbudet exploderade och fritid fick en ny innebörd. Om fritiden för 75 år sedan beräknades till ungefär en fjärdedel av en människas levnadstimmar så är den idag mer än fördubblad. Användningen av medier upptar över hälften av denna fritid.

Det handlar oomtvistat om ett nytt kommunikationssamhälle med nya kommunikationsmönster. Inte sedan televisionens introduktion för femtio år sedan har det skett sådana genomgripande förändringar i mediekulturen som under de senaste tio åren. Digitaliseringen med en långtgående mediekonvergens förändrar kommunikationssystemet i grunden vad gäller såväl tid och rum som socialt beteende. Det gäller inte minst för barn och unga.

Redan med filmen och introduktionen av tv ställdes frågor om påverkan på människan. Frågorna blev allt mer uttalade med TVs expansion under 1970-talet, och introduktionen av video. Framför allt var rädslan stor för att våldsskildringar i rörliga bilder skulle öka våldet i samhället. Barnen stod i fokus. Varningar utfärdades och krav på ökad reglering framfördes i syfte att skydda barn och unga. Debatten var intensiv och ofta infekterad.

Samtidigt, dock inte lika uppmärksammat, togs många initiativ för att öka kunskapen om hur medierna fungerar för att på så sätt stärka publiken och inte minst de unga genom medieutbildning i skolan. I skiftet mellan 1970- och 1980-tal genomförde Nordicom en kartläggning av medieundervisningen i samtliga lärarutbildningar i Sverige. Resultatet var nedslående även om verkliga eldsjälar ingav hopp på små spridda öar i skolvärlden.

Det har gått 30 år sedan dess och mediekulturen är en annan. På många håll i världen, på såväl den globala och europeiska arenan som många nationella arenor, betonas idag vikten av en mediekunnig befolkning. Ett demokratiskt samhälle förutsätter mediekunniga medborgare. Högt upp på dagordningen kommer frågor om trovärdiga medier och ett fritt och öppet internet, inte minst vad gäller nätsäkerhet.

Trots att Sverige är ett av de mest teknologintensiva och 'uppkopplade' länderna i världen så är utbildningen i medie- och informationskunnighet fortfarande starkt eftersatt i skolan. Skillnaderna mellan olika skolor är stora och många gånger synes undervisningsområdet fortsatt vara

överlämnat till ett antal eldsjälar. Avsaknaden av nationell policy på området är djupt oroande från ett demokratiperspektiv.

Vad är medie- och informationskunnighet

Idag när vi kan leva våra liv både offline och online är det inte helt lätt att dra en klar linje mellan livet på nätet och det verkliga livet. Men internet speglar den fysiska verkligheten och ställer samma typ av krav på oss som i våra vanliga liv.

Att vara mediekunnig innebär att ha mångfacetterade kunskaper och olika färdigheter. Förutom tillgång till medier och kommunikation med allt vad det innebär, gäller det kunskap om hur medierna fungerar, hur de skapar mening, hur medie- och kommunikationsindustrin är organiserad, de mål mot vilka de arbetar, hur de tjänar sina pengar och inte minst vikten av källkritik, att kunna filtrera fram och klassificera information ur det stora flödet av data och bilder.

Inte nog kan vikten av kunskap om politisk censur, hot mot enskilda journalister, reklamens roll, en marknadsstyrd journalistik som undergräver etiska regler och självreglering betonas.

Men det räcker inte. Att vara medie- och informationskunnig är också att ha god kunskap om hur olika medier kan användas för kreativa uttryck – att producera eget medieinnehåll – att uttrycka sig på många olika sätt genom bild, ljud och ord. Och inte minst innebörden av vara en del av det offentliga rummet.

Dagens medieanvändare har också att hantera de risker, t ex internet, innefattar. Det finns ett uppenbart behov av betydligt mer kunskap vad gäller personlig integritet, skydd av privatliv och innebörden av anonymitet. Hat och mobbning på nätet är ett återkommande tema i dagens samhällsdebatt.

Utmaningen ligger i att utveckla 'policies' som balanserar de två målen: *att maximera möjligheterna* och *att minimera riskerna* i den digitala mediekulturen. Att värna om ett öppet internet. Detta är en utmaning som inkluderar många olika aktörer – från politiken, medieföretagen, innehållsleverantörerna, skolan och det civila samhället – barn, unga, föräldrar och andra vuxna. Det handlar i hög grad om medie- och informationskunnighet.

Särskilt viktigt är det att inkludera ungdomarna själva i detta arbete. Att se de unga som de kompetenta deltagare de är i dagens mediekultur. Politikens och medieindustrins ovanifrånperspektiv kolliderar allt för ofta med deltagarkulturens underifrånperspektiv. De ungas kompetens är av avgörande betydelse för om de två övergripande målen kan uppnås. Men tyvärr vet vi alltför lite om hur unga människor söker nya strategier och praktiker samt utvecklar nya kompetenser för att kunna hantera vardagen i dagens kommunikationssamhälle. Vi vet inte heller hur detta hanteras i olika sammanhang, hur sker t ex anpassningen till ett nytt kommunikationssamhälle i klassrummet.

Tveklöst är medie- och informationskunnighet en nödvändig nyckelkompetens i dagens samhälle. Och som så ofta är det skolans kunskaps- och demokratiuppdrag som aktualiseras. Förutsättningen för framgång är en skola av god kvalitet lika för alla.

UNESCOs ramverk för medie- och informationskunnighet i skolan

Inom FN-systemet talar man om 'media and information literacy' som en grundläggande mänsklig och medborgerlig rättighet i en allt mer digital och global värld. Något som man menar främjar ökad social integration – att vara delaktig i samhället. 'Media and information Literacy' är också en mycket viktig del i arbetet för att stärka yttrandefriheten, informationsfriheten och pressfriheten i världen.

Nordicom har sedan flera år tillbaka, genom samarbete med UNESCO, arbetat med 'media and information literacy' på den globala arenan. Artikel 19 i deklarationen om mänskliga rättigheter utgör grundvalen för det arbetet.

2011 presenterade UNESCO ett ramverk för lärare och lärarutbildningar, *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Syftet är att stärka kunskapen om medier i dagens kommunikationssamhälle utifrån ett medborgar- och demokratiperspektiv. UNESCOs utgångspunkt är en övertygelse om skolans avgörande roll i detta arbete. UNESCO använder medie- och informationskunnighet som ett samlingsbegrepp för ett antal kompetenser rörande medier, information, internet, datorer, digitala medier, film, tv, reklam och spel.

Läroplanen betonar vikten av att se eleverna som aktiva aktörer och att lära för livet. UNESCOs ramverk andas optimism och beaktar såväl genusperspektiv som minoriteters behov. Det handlar i hög grad om "empowerment", att stärka, eller ännu hellre bemyndiga morgondagens vuxna med insikt om medborgerliga rättigheter och skyldigheter. I dokumentet betonas betydelsen av att diskutera hela skolans organisation och administration för att bättre kunna möta framtidens behov. Man betonar också vikten av kontinuerlig fortbildning av lärare.

Ett omfattande arbete har genomförts och UNESCO kan redovisa ett resultat av god kvalitet framtaget på den globala arenan för UNESCOs medlemsstater att implementera.

Samverkansprojekt för att stärka medie- och informationskunnigheten i skolan

Nordicom har på olika sätt försökt medverka till att frågan om medie- och informationskunnighet också uppmärksammas mer på den politiska dagordningen i Sverige och övriga Norden. När UNESCO presenterade sitt ramverk för drygt ett år sedan väcktes tanken att utarbeta en svensk version för att på så sätt stärka medieundervisningen för alla unga i skolan. Att ge ett kvalificerat ramverk för såväl lärandet som utveckling av metoder och verktyg.

Ett antal intressenter kontaktades och alla var eniga om det fruktbara i idén. Nu föreligger boken *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället. Skolan och demokratin*, som förutom UNESCOs ramverk innehåller ett antal artiklar författade av svenska experter inom området.

Michael Forsman, docent vid Institutionen för kultur och lärande vid Södertörns Högskola, har bearbetat UNESCOs ramverk för att passa svenska förhållanden – det gäller Del 1. Läroplan och kompetensutveckling. På Nordicoms hemsida finns hela dokumentet i svensk översättning (Del 2 innehåller undervisningspraktiker).

I artiklarna analyserar och reflekterar forskare och praktiker inom området utifrån sina specifika ämneskunskaper och erfarenheter om medie- och informationskunnighet i skolan. Här återfinns medie- och kommunikationsforskare, forskare inom informationsvetenskap, lärarutbildare, mediepédagoger och företrädare för public service-medierna. Boken innehåller också en redovisning av hur frågan har behandlats inom EU.

Ett stort tack riktas till alla som har bidragit till denna bok. Det gäller både författarna och Svenska Unescorådet som har finansierat utgivningen. Det är vår förhoppning att skriften kommer till användning – att beslutsfattare, företrädare för skolmyndigheter, lärarutbildningar, skolan och medieföretag inspireras till såväl handling som reflektion och diskussion. Dagens nätverkssamhälle kräver en betydligt mer medie- och informationskunnig och mediekritisk befolkning än någonsin tidigare – det är avgörande för en demokratisk utveckling.

Göteborg i februari 2013

Ulla Carlsson

OM UNESCOs RAMVERK

I det följande presenteras en översättning till svenska och bearbetning av UNESCOs *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. Part 1. Curriculum and Competency Framework* till svenska förhållanden.

Författare till UNESCOs *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* är Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong och Chi-Kim Cheung. Publikationen publicerades av UNESCO, Paris, 2011.

Den svenska bearbetningen har gjorts av Michael Forsman, docent, Medie- och kommunikationsvetenskap, Södertörns Högskola, efter tillstånd från UNESCO.

UNESCOs *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* består också av en andra del: *Part 2. Core and Non-Core Modules*. Dokumentet återfinns i en fullständig direktöversättning till svenska på Nordicoms hemsida, <http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php>

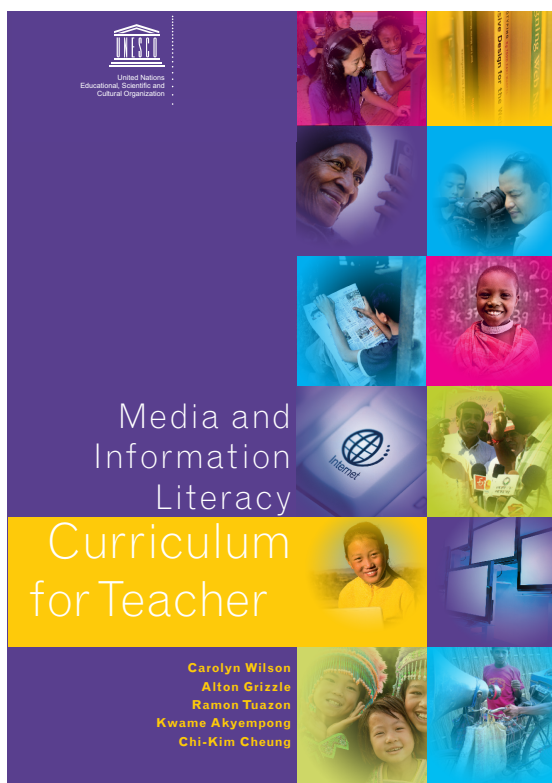
Originalpublikationen på engelska finns på UNESCOs hemsida, <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>

RAMVERK

Medie- och informationskunnighet i skolan och lärarutbildningen

En bearbetning till svenska av UNESCOs Media
and Information Literacy Curriculum for Teachers

Del 1: Ramverk för läroplan och kompetens



Svensk version:
Michael Forsman

INNEHÅLL

Läsanvisning till UNESCOs ramverk	15
Del 1: Ramverk för läroplan och kompetens	17
Förord	19
Introduktion	21
Utgångspunkter	22
MIK-modellen	28
Mål och färdigheter	34
Sju baskompetenser	35
Tio hållpunkter för MIK-pedagogiken	41
Appendix: Ett urval av internetbaserade MIK-resurser	45

LÄSANVISNING TILL UNESCOs RAMVERK

Detta är en svensk bearbetning av centrala delar av Unesco-dokumentet *Media and information literacy. Curriculum for teachers* (2011). Syftet är att Unesco-dokumentet ska fungera som ett ramverk för FN:s medlemsstater och hjälpa dem i utarbetande av *medie- och informationskunnighet* som ett obligatoriskt kunskapsområde inom lärarutbildningar.

UNESCO som påbörjade arbetet med dokumentet 2008 har engagerat flera internationella expertgrupper, och i original omfattar texten närmare 200 sidor och består av två delar. Den första delen är i huvudsak av policykaraktär och presenterar utgångspunkter, mål, hållpunkter och modeller. Den andra är ett mer detaljerat förslag med ett antal lärmoduler. Den svenska bearbetning som föreligger här omfattar endast den första delen av dokumentet. Syftet med denna svenska bearbetning har varit att göra resonemanget i originaltexten mer begripligt och lättare att följa.

Titeln på Unesco-dokumentet har här översatts med *Ramverk. Medie- och informationskunnighet i skolan och lärarutbildningen*. Ordet "läroplan" förekommer i originaltiteln, men det kan leda tankarna till en av regeringen fastställd förordning och det vore missvisande, eftersom tanken är att Unesco-dokumentet ska kunna användas på ett flexibelt sätt i relation till olika länders skolsystem och sätt att bedriva lärarutbildning. Därför använder vi här istället *Ramverket* som benämning på Unesco-dokumentet, vilket ska ses som en utgångspunkt snarare än en manual i förhållande till styrdokument och policyskrivningar för lärarutbildning. UNESCOs är dock glasklara med att *Framtidens lärare måste bli mer medie- och informationskunniga*. Det menar man kommer att krävas om lärarna ska kunna hjälpa eleverna att bli informerade, engagerade och demokratiska samhälls- och världsmedborgare.

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, digital kompetens, 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. I den engelska originaltexten förekommer termen "media and other information providers" ett antal gånger, med vilket avses olika medieteknologier och medieföretag, men även bibliotek, arkiv och internet omfattas. Här har denna term översatt till *medier och andra informationsleverantörer*.

I *Ramverket* kopplas medie- och informationskunnighet samman med mänskliga rättigheter, demokrati, fred, global- och gränsöverskridande förståelse, och livslångt lärande. Här påpekas även närheten mellan medie- och informationskunnighet och FN:s kärnvärden; såsom de uttrycks i UNESCOs konstitution, FN:s deklaration om mänskliga rättigheter, och FN:s deklaration om barns rättigheter. Unesco-dokumentet är skrivet för hela FN och därmed för länder med ibland väldigt olika förutsättningar och historia då det gäller medier, demokrati, yttrandefrihet och skolväsende. Det gör att texten bitvis kan framstå som en aning försiktig, medan andra delar kan verka väl specifika.

Med uppdraget att göra en svensk bearbetning följde en viss redaktionell frihet. Till de åtgärder som har vidtagits, i syfte att tydliggöra utan att förändra grundresonemanget, hör att fler mellanrubriker har lagts in, rubriceringen har gjorts tydligare, några smärre omstruktureringar har gjorts, och några ingresser har skrivits till. Till bearbetningen hör också att *Ramverket* har försetts med ett antal kompletterande och förtydligande svenska termer (*MIK-modellen*, *Kunskapsfält*, *Nyckelområden* och *Baskompetenser*). Layout har förändrats i samma anda som texten. Den engelska originaltexten finns tillgänglig via internet.¹ En svensk översättning av hela dokumentet finns på nätet.²

Till det som presenteras i denna svenska bearbetning av Unesco-textens första del hör följande.

- Begreppet medie- och informationskunnighet
- Argument för satsningar på MIK
- MIK-modellen
- Kärnkunskaper inom MIK för lärare
- Indikatorer för MIK
- Pedagogiska former för arbetet med MIK
- Ett appendix med länkar till resurser som kan användas i utvecklandet av MIK

Dokumentet från UNESCO bör ses som ett sätt att skapa tryck på medlemsstaterna och få dem att, efter år av diskussioner, systematiskt och på allvar föra in medie- och informationskunnighet som ett obligatoriskt kunskapsområde för lärare och blivande lärare. En del av detta är att MIK bör integreras på samtliga nivåer av de nationella lärarutbildningarna. UNESCO understryker vidare vikten av ansvarstagande från medie- och informationsbranschernas sida, och man förordar samarbete mellan olika aktörer.

Den text som följer vänder sig till svenska lärarutbildare, skolpolitiker och dem med ansvar för lärarutbildning och skolan. Den riktar sig också till lärare och andra med möjlighet att påverka barn och ungas uppväxt och framtid i en positiv riktning.

Michael Forsman

Lärarutbildare och medieforskare
Södertörns högskola

UNESCOs konstitution

"...de fördragsslutande staterna, som tror på oinskränkta och lika möjligheter till utbildning för alla, på ett fritt sökande efter objektiv sanning och ett fritt utbyte av åsikter och kunskaper, är eniga i sin föresats att utveckla och utöka förbindelserna mellan sina folk i syfte att skapa ömsesidig förståelse och en sannare och fullständigare kunskap om varandras levnadssätt..."

Förord

Vi lever i en värld där kvaliteten på den information som når oss påverkar våra val och ageranden på många sätt. Tillgången till och kvaliteten på information inverkar också på våra möjligheter att ta till vara grundläggande friheter, liksom våra möjligheter till självbestämmande och personlig utveckling.

Till följd av teknologiska framsteg och nya former av telekommunikation finns det numera en mångfald av medier och mängder av informationsleverantörer i allt från medieföretag till internet och bibliotek. Människor har idag tillgång till enorma mängder av information vilken de också kan dela med andra och i och med detta ökar betydelsen av kunskap och förmåga att utvärdera hur relevant och pålitlig olika typer av information är. Samtidigt som en sådan bearbetning inte får leda till att individer hindras i sin rätt till fritt informationsutbyte och yttrandefrihet.

Det är mot denna bakgrund och med hänsyn till mänskliga rättigheter som behovet av *medie- och informationskunnighet* måste ses. Frågan om medie- och informationskunnighet understryker också vikten av utbildning, i kombination med ett medborgerligt perspektiv. Detta gör lärarna till en nyckelgrupp i förändringsarbetet, och det är i detta sammanhang *Ramverket* ska ses och värderas som en resurs för medlemsstaterna i deras fortsatta arbete med att uppnå de mål som ligger i följande FN-deklarationer: Grünwald-deklarationen (1982) Alexandria-deklarationen (2005) och UNESCOs Paris Agenda (2007). Samtliga dessa deklarationer har tydliga kopplingar till medie- och informationskunnighet.

Ramverket är banbrytande i minst två avseenden. För det första är dokumentet framtidsinriktat, samtidigt som det utgår från aktuella förhållanden, inte minst gäller det i relation till den ökande konvergensen mellan olika medier såsom radio, television, internet, tidningar, böcker, men även i relation till hur ökande konvergens mellan digitala arkiv och bibliotek gör att dessa löper samman i gemensamma plattformar. I linje med detta bör *medie- och informationskunnighet* ses ur ett holistiskt perspektiv. För det andra har detta dokument utformats med lärare särskilt i åtanke och är avsett att kunna knytas till olika styrsystem för lärarutbildning. Det gör att dokumentet kan bli en stärkande faktor för utbildningssystemen och en katalysator i förhållande till miljoner unga.

UNESCO har gjort allt i sin makt för att säkerställa att ett systematiskt och mångsidigt arbetssätt har präglat arbetet med att ta fram *Ramverket*. Bakom dokumentet finns ett långvarigt arbete med olika utkast som har granskats och validerats av experter från en rad olika områden; medie- och informationssektorn, kommunikationsteknik, expertis inom utbildnings- och läroplansutveckling.

Detta arbete startade 2008 och har bland annat omfattat följande:

- ett möte där en rådgivande internationell expertgrupp sammankallades för att formulera strategier för arbetet med *Ramverket*,
- en global kartläggning av befintliga utbildningsresurser för arbetet med medie- och informationskunnighet,
- inrättande av fyra expertgrupper med uppdrag att skriva ett första förslag *till Ramverket*,
- ett andra möte med expertgrupperna där det första förslaget granskades,

- utprovning av *Ramverket* genom workshops och konsultationer i Södra Afrika, Latinamerika, Västindien och Södra Asien,
- utformande av en andra version av *Ramverket*,
- en slutrunda med språklig och innehållsmässig redigering.

Föreliggande dokument består av två delar. I den första delen presenteras huvuddragen och kompetensramar för medie- och informationskunnighet. I detta sammanfattas dokumentets syfte, uppläggning och huvudteman (denna del kompletterar UNESCOs dokument *ICTs Competency Framework for Teachers* från 2008). Den andra delen presenterar olika moduler med konkreta förslag på arbetsuppgifter.

Hela *Ramverket* kommer att översättas till arabiska, franska, ryska och spanska, och så småningom även till andra språk. Förberedelserna bakom och framväxten av detta dokument ska ses som ett led i en omfattande strategi för att påskynda en utveckling mot mer medie- och informationskunniga samhällen och som ett steg i ett befrämjande av internationellt samarbete. Till denna strategi hör:

- lanseringen av ett nätverk för att ta fram globalt användbara indikatorer för graden av medie- och informationskunnighet,
- upprättande av ett universitetsbaserat nätverk kring medie- och informationskunnighet,
- utarbetande av riktlinjer som ger en grund för nationell policy och utvecklande av medie- och informationskunnighet,
- etablering av ett internationellt kunskapscentrum kring medie- och informationskunnighet, i samarbete med FN:s Alliance of Civilisations.³

UNESCO gläder sig åt det intresse som har visats för *Ramverket* på ett globalt plan, och vi är förvissade om att det kommer att ge konkreta resultat när det hela anpassas till och implementeras i lärarutbildningar världen över. Vi tror att *Ramverket* kommer att bidra till innovation och förnyelse på alla utbildningsnivåer.

Vi tackar alla de medarbetare som har bidragit i arbetet med att ta fram detta dokument.

Janis Karklins

Assistant Director-General
Communication and information
UNESCO

Introduktion

I artikel 19 av FN:s Allmänna förklaring om Mänskliga Rättigheter fastslås att *Var och en har rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att utan ingripande hysa åsikter och att söka, ta emot och sprida information och idéer med hjälp av alla uttrycksmedel och oberoende av gränser.* Medie- och informationskunnighet (MIK) rustar medborgarna med de kompetenser som behövs för att söka och till fullo ta del av denna grundläggande mänskliga rättighet.⁴

Betydelsen av denna rättighet förstärks av Grünwald-deklarationen från 1982. Där understryks att man på politisk nivå och inom utbildningsväsendet ska stöja medborgares kritiska förståelse av olika kommunikationsfenomen och gynna medborgarna i deras användning och delaktighet i (nya och gamla) medier. Det hela förstärks ytterligare av *Alexandria-deklarationen* från 2005 där man ser medie- och informations-kunnighet som kärnan i ett livslångt lärande. Här understryks att medie- och informationskunnighet *stärker människor i deras förmåga att på livets alla områden och i samhällets olika delar söka, värdera, använda och skapa information på ett effektivt sätt; som också hjälper dem att förverkliga sina personliga, sociala, yrkes- och utbildningsmässiga mål. Detta är en grundläggande mänsklig rättighet i en digital värld och den befrämjar den sociala integrationen länder emellan.*

Medier och andra informationsleverantörer (såsom bibliotek, arkiv och internet) erkänns allmänt som viktiga verktyg för att hjälpa medborgarna att göra välgrundade val. Dessa instanser och funktioner utgör också de medel genom vilka samhällen lär om sig själva och upprätthåller offentliga sammanhang och skapar känslor av gemenskap. Medier och andra informationskanaler kan ha en avgörande inverkan på det livslånga lärandet. Därför behöver samhällsmedborgarna grundläggade kunskaper om hur medier och andra informationsleverantörer fungerar och hur man ska värdera dessa. Syftet med Ramverket och arbetet med MIK är att lägga en grund för förmedling av detta.

UTGÅNGSPUNKTER

Arbetet med dokumentet har pågått under ett antal år och det finns även en förhistoria kring dessa frågor. På grundval av detta kan man inledningsvis peka på några utgångspunkter för de begrepp, mål och modeller som *Ramverket* omfattar. I grunden handlar *Medie- och informationskunnighet (MIK)* om kunskap om och förståelse för mediernas roll och funktioner i demokratiska processer och om var och ens förmåga att definiera och uttrycka olika informationsbehov. I detta ingår bland annat de funktioner som medier, bibliotek, arkiv, internet och andra informationsleverantörer kan och bör ha; de förhållanden under vilka nyhetsmedier och informationsleverantörer kan och bör utöva sina informativa och demokratiska funktioner på ett effektivt och bra sätt; samt bedömningar av hur väl dessa funktioner utövas, liksom utvärderingar av de innehåll och tjänster som erbjuds. Således omfattar Medie- och informationskunnighet olika former av literacitet och praktiskt pedagogiskt arbete som syftar till livslångt lärande, men MIK kan även vara föremål för akademiskt arbete såsom forskning och teoriutveckling. Medie- och informationskunnighet ska vidare ses som en del av ett pågående arbete med att utveckla interkulturell kompetens och interkulturell dialog.

FÖRDELAR MED MIK

Medie- och informationskunnighet stärker människors förmåga att ta till vara sina grundläggande mänskliga rättigheter, särskilt som de uttrycks i artikel 19 i FN:s Allmänna deklaration om mänskliga rättigheter. *Var och en har rätt till åsiktsfrihet och yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att utan ingripande hysa åsikter samt att söka, ta emot och sprida information och idéer med hjälp av alla uttrycksmedier och oberoende av gränser.*

Bland fördelarna med MIK bör man nämna följande.

- Läraren stärks i undervisnings- och inlärningsprocessen och får bättre kunskap i att utbilda och ge framtidens samhällsmedborgare större egenmakt.
- MIK ger väsentlig kunskap om vilka funktioner medier och informationsleverantörer fyller i demokratiska samhällen, och ger viss förståelse för vilka omständigheter som krävs för att dessa funktioner ska kunna utföras effektivt, samt ger grundläggande färdigheter i att värdera hur medier och informationsleverantörer presterar i förhållande till de funktioner de förväntas fylla.
- Ett samhälle som är medie- och informationskunnigt främjar utvecklingen av fria, oberoende och pluralistiska medier och öppna informationssystem.

FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR MIK

För att kunna dra fördel av MIK förutsätts följande.

- Att medie- och informationskunnighet ses som en helhet som inkluderar flera kompetenser.
- Att det finns ett *Ramverk* som ger lärare möjligheter att undervisa eleverna i medie- och informationskunnighet så att de får de verktyg som behövs för att använda olika medie- och informationskanaler och utvecklas i rollen som självständiga och förnuftiga unga medborgare.

- Att medborgare ges kunskap om var information finns, hur den konsumeras och produceras.
- Att kvinnor, män och marginaliserade grupper, som lever med funktionsnedsättning, ursprungsbefolkningar eller etniska minoriteter, ges samma tillgång till information och kunskap.
- Att medie- och informationskunnighet ses som ett oundgängligt redskap för att underlätta interkulturell dialog och ömsesidig förståelse människor och kulturer emellan.

MIK OCH DEMOKRATI

I *Ramverket* ges nyhetsmedier en framträdande plats. Skälet till detta är att nyhetsmedier fungerar globalt och är ständigt och allestädes närvarande, samt att de representerar ett mångfasetterat system för informationsflöde. Nyhetsmedierna utgör också en samhällsinstitution med centrala och specifika funktioner i demokratiska samhällen.

Till skillnad från tryckta medier har radio- och tv-sändningar – på grund av en närmast obegränsad tillgänglighet genom etern och den trängsel som har uppstått i fråga om frekvensutrymmen – av tradition varit föremål för regleringar som syftat till att upprätthålla balans. Inom området nyhetsmedierna har det skapats system för självreglering och det har fungerat som alternativ till införande av statlig reglering. Det har gjort att medieföretagen har kunnat ta ett ansvar, samtidigt som allmänheten har kunnat utkräva ansvar av medieföretag och politiskt ansvariga. Sådana system för självreglering bygger på etiska värden och principer och på förväntningar hos allmänheten, vilket gör att nyhetsmedier kan bli föremål för offentlig kritik om de inte agerar i enlighet med rådande förväntningar och principer.

Ramverket erbjuder ett synsätt som gör att nyhetsmedier kan bedömas utifrån de funktioner de förväntas fylla, hur de gör detta, villkoren som omger verksamheten, och hur publiken relaterar till utbudet. Sådan kunskap bör hjälpa användare att på ett aktivt och meningsfullt sätt kunna delta i olika medie- och informationssammanhang. De MIK-kompetenser som *Ramverket* bidrar till att utveckla rustar medborgarna att tänka kritiskt och får dem att kräva högkvalitativa tjänster från medier och andra informationsleverantörer. Sammantaget ger detta en jordmån för en miljö där medier och andra informationsleverantörer kan erbjuda tjänster av god kvalitet.

MIK – ETT INKLUDERANDE BEGREPP

I detta *Ramverk* förenas två tidigare åtskilda områden, informationskunnighet (information literacy) och mediekunnighet (media literacy). Här samlas de under paraplytermen *medie- och informationskunnighet* (media and information literacy). Denna sammanläggning gör att medie- och informationskunnighet (MIK) omfattar förmågor som tidigare varit åtskilda i två områden.

Då det gäller begreppet *mediekunnighet* så har det tidigare omfattat bland annat följande:

- förståelse för mediernas roll och funktion i demokratiska samhällen,
- kunskap om vilka förhållanden som krävs för att medier ska kunna fylla sina funktioner,
- förmåga att kritiskt kunna värdera medieinnehåll i ljuset av de funktioner medier bör fylla,

- förmåga att använda tillgängliga medier för egna presentationer och demokratiskt, deltagande,
- förmågor att använda medier för att skapa användargenererat innehåll.

Då det gäller begreppet *informationskunnighet* så har det tidigare bland annat omfattat följande förmågor:

- definiera och uttrycka informationsbehov,
- bedöma information,
- organisera information,
- använda information på ett etiskt hållbart sätt,
- förmedla information,
- använda informations- och kommunikationsteknologi för att processa information.

Med begreppet informationskunnighet följer en betoning på vikten av att ha tillgång till och förmåga att hantera och värdera information. Det handlar också om utvecklandet av en etisk medvetenhet i användningen av information. Med begreppet mediekunnighet betonas snarare förståelse av mediers funktioner och bedömningar av hur dessa utförs. Det handlar också om att kunna använda medier på ett förnuftigt sätt, inte minst för att uttrycka sig själv. Vissa anser att informationskunnighet är ett bredare kunskapsområde vari mediekunskap ingår. Andra ser mediekunnighet som ett vidare fält vari informationskunnighet ingår.

MIK-EKOLOGIN

Det finns olika definitioner av eller föreställningar om undervisning i medie- och informationskunnighet. Till det som återkommer hör är att man pekar på färdigheter som byggs på kunskapssökande och förmåga att använda medier och informationskanaler på ett meningsfullt sätt, oavsett form eller teknologi. Det finns också en livlig debatt om vilka begrepp som är mest lämpade för att fånga det som nämns ovan. Man kan konstatera att begrepp tillämpas olika beroende på i vilket professionellt eller kulturellt sammanhang de används. Ser man det globalt så är det många organisationer som använder termen medieutbildning (media education) eftersom man anser att den täcker både mediekunnighet och informationskunnighet. Det är uppenbart att olika begrepp används av olika aktörer runt om i världen. Något som begreppsförteckningen nedan kan illustrera.

- Mediekunnighet
- Informationskunnighet
- Internetkunnighet
- Datorkunnighet
- Digital kunnsighet
- Bibliotekskunnighet
- Yttrandefrihet- och informationsfrihetskunnighet
- Nyhetskunnighet

- Filmkunnighet
- Tv-kunnighet
- Reklamkunnighet
- Spelkunnighet

UNESCO vill här förorda användning av samlingsbegreppet *medie- och informationskunnighet* (MIK). Det görs med stöd av internationella expertgrupper och i syfte att harmonisera begrepp och bättre möta den samtida utvecklingen med konvergerande informationsplattformar. Man kan dock visa på samband mellan olika sidor av *medie- och informationskunnighet*. Om man vill kan man beskriva detta som ett ekologiskt system, och kopplingarna kan framställas grafiskt. (Se figur 1)

Figur 1. MIK-ekologin



Det finns samband mellan de olika delarna i MIK-ekologin. I detta dokument kommer vi inte ta upp alla sådana kopplingar. Orsaken till att begreppsfrågan överhuvudtaget tas upp är att allteftersom lärare blir mer *medie- och informationskunniga* kommer de att stöta på en flora av termer och då bör de ha viss bekantskap med den.

MIK OCH LÄRARUTBILDNING

Ramverket syftar till att ge institutioner som erbjuder lärarutbildning såväl i utvecklade länder som i utvecklingsländer ett ramverk och riktlinjer för att utforma program som frambringar medie- och informationskunniga lärare. En förhoppning från UNESCOs sida är också att lärare och lärarutbildare kommer att granska det dokument som presenteras här för att sedan anta utmaningen och medverka i en pågående och kollektiv process för att omforma och berika *Ramverket*. Av sådana skäl lyfter *Ramverket* bara fram kärnkompetenser och färdigheter som tämligen enkelt kan infogas i befintliga lärarutbildningar, utan att alltför mycket börda läggs på redan hårt belastade lärarstudenter.

För att medie- och informationskunnighet ska kunna förankras bland eleverna krävs det att deras lärare blir mer medie- och informationskunniga. Att sätta lärarna i fokus är ett led i en strategi som syftar till att ge en flerfaldig effekt – från MIK-lärarna till deras elever och sedermera till samhället i stort. MIK-lärare kommer att ha bättre kapacitet att stärka elevernas i deras förmågor till självständigt lärande och i att ge dem insikter i *hur* man lär, vilket också knyter an till det livslånga lärandet.

Till huvudmålen bakom *Ramverket* hör att påverka läraryrkets professionella utveckling och främja förändringar inom utbildningssektorn i linje med vad som förespråkas i detta dokument. Genom att utbilda elever i *medie- och informationskunnighet* ger man lärare möjlighet att bättre svara mot sin roll som företrädare för ett informerat och rationellt medborgarskap. Det blir också ett sätt att möta de förändringar i lärarrollen som sker till följd av att synen på lärande alltmer byter fokus och sätter eleven snarare än läraren i centrum. Det är dock mer troligt att lärare tar till sig dokumentet om det kopplas samman med pedagogiska strategier som kan hjälpa dem att förbättra sin undervisning inom de traditionella skolämnena.

RIKTLINJER OCH VISIONER

Det kommer att krävas politiska beslut på nationell nivå för att säkerställa en gradvis och systematisk integrering av arbete med MIK på alla nivåer inom utbildningssystemet. Denna implementering bör utgå från insikter om den nationella utbildningspolitikens betydelse för främjande av yttrandefrihet, lagar om informationsfrihet, internationella överenskommelser om grundläggande fri- och rättigheter.

Där riktlinjer saknas bör man fråga vilken roll lärare kan spela i förespråkandet av MIK. Om riktlinjer redan finns, bör man fråga hur relevanta eller uppdaterade de är, och i vilken utsträckning de återspeglar internationella standards, goda förebilder, samt hur de kan uppdateras.

Sålunda är en viktig aspekt av arbetet med *Ramverket* att föra en diskussion kring riktlinjer och visioner för medie- och informationskunnighet och kring de implikationer MIK har för utbildning i allmänhet och lärarutbildning i synnerhet. Denna diskussion bör leda till en analys av hur övergripande riktlinjer och visioner relaterar till den MIK-utbildning som redan finns. Slutligen bör diskussionen uppmärksamma den roll läraren bör ha i utvecklandet av medie- och informationskunniga samhällen.

MIK – HUVUDOMRÅDEN FÖR LÄRARE

Allmänt kan sägas att *Ramverket* syftar till att hjälpa lärarna att utforska och förstå det här aktuella området. Det gör man genom att inrikta sig på följande.

- De funktioner som medier och andra informationsleverantörer har och hur de arbetar, och de villkor som krävs för att de ska kunna uppfylla dessa funktioner på ett effektivt sätt.
- Kritisk utvärdering av information i relation till rådande produktionsvillkor och omständigheter.
- Förståelse av begreppet redaktionellt oberoende och förståelse för journalistikens uppgift som granskande, klarläggande och kommenterande.
- Hur medier och andra informationsleverantörer på ett rationellt sätt kan bidra till att främja grundläggande fri- och rättigheter samt livslångt lärande, särskilt med avseende på hur unga människor idag får tillgång till medier och information samt hur och varför de använder, väljer och värderar detta utbud.
- Etiska aspekter i hanteringen av medier och information.
- Individens förmågor, rättigheter och ansvar i relation till medier och information.
- Internationella normer (FN:s deklaration om mänskliga rättigheter), informationsfrihet, konstitutionella garantier om yttrandefrihet, begränsningar som krävs för att förhindra kränkning av andra människors rättigheter (som till exempel hatyttringar, förtal och intrång i privatlivet).
- Vad som förväntas av medier och andra informationsleverantörer (med pluralism och mångfald som norm).
- Befintliga källor och system för lagring och sortering av information.
- Möjligheter till åtkomst och efterforskningar i dessa, fastställande av informationsbehov.
- Verktyg för att ta reda på var information finns och hur den kan hämtas.
- Hur man kan förstå, sortera och värdera information, inklusive bedömning av källors tillförlitlighet.
- Framställande och presentation av information i olika format.
- Hur man bevarar, lagrar, återanvänder, överför, arkiverar och presenterar information i användbara och hållbara format.
- Informationsanvändning för problemlösning eller beslutsfattande i det privata, ekonomiska, sociala eller politiska livet.

MIK-MODELLEN

I princip ger *Ramverket* en struktur för utarbetande av en kursplan i medie- och informationskunskap som kan lotsa eleverna genom användning av befintliga medie- och informationskanaler. Till *Ramverket* hör en modell, *MIK-modellen* (se tablå 1). De kompetenser som anges i modellen ska ses som beskrivningar av de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som läroplanen bör utveckla. MIK-modellen ska inte ses detaljreglerande. Den är avsedd att kunna anpassas till olika globala, regionala och nationella omständigheter och strategier (det gäller även läroplansmodulerna i del 2). Modellen bör vara tillräckligt flexibel för att kunna fungera i förhållande till olika utbildningssystem och för att kunna skräddarsys för lokala behov. UNESCO anser dock att arbetet med medier och information måste inkludera moment som understryker de grundläggande fri- och rättigheter som presenteras i Artikel 19 i den Allmänna deklarationen om mänskliga rättigheter.

Hur än *MIK-modellen* anpassas så bör den kunna hjälpa läraren att se grundläggande fri- och rättigheter som en integrerad del i utbildningen av samhällsmedborgare både i klassrumsmiljön och i ett vidare lokalt och globalt sammanhang. Modellen kan användas i förhållande till tryckta och audiovisuella medier och nyhetsmedier på nätet eller andra informationsleverantörer. Utbildningen av medie- och informationskunniga lärare ska inte bara ses som något som avsett för dem med tillgång till avancerad teknologi. Den är lika tillämplig i sammanhang där tillgången till teknik är begränsad.

Som grund för modellen ligger en uppdelning i *tre kunskapsfält* samt *sex nyckelområden*.

Tablå 1. MIK-modellen (The MIL Curriculum Framework for Teachers)

Kunskapsfält	A	B	C
Nyckelområde	Medier och information som källor och form för demokratiska processer.	Bedömningar av medier och information som kunskapsresurs.	Produktion och användning av medier och information för livslångt lärande.
Policy och visioner	Att utbilda medie- och informationskunniga lärare.	Att utbilda medie- och informationskunniga elever.	Att skapa ett medie- och informationskunnigt samhälle.
Kursplaner och bedömning	Kunskap om medier, bibliotek, arkiv och andra informationsleverantörer, deras funktioner och vilka omständigheter som krävs för att de ska kunna uppfylla sina funktioner.	Förståelse av kriterier för utvärdering av medietexter och informationskällor.	Färdigheter i att undersöka hur information och medietexter produceras, förståelse för den sociala och kulturella kontexten kring information- och medieproduktion; insikter i hur och varför allmänheten använder medier.
Pedagogik	Sammankoppling av medier och information i klassrumssammanhang.	Bedömning av hur medier och andra informationsleverantörer kan användas för problemlösning.	Nyttjande av användargenererat innehåll inom undervisningen.
Förmedlingsformer	Kunskaper om tryckta medier (tidningar, magasin) informationsleverantörer (bibliotek, arkiv, museer, böcker, tidskrifter), databaser.	Etermedier (radio, TV).	Nya medier (internet, sociala nätverk, datorer, mobiler och andra plattformar).
Organisation och administration	Kunskap om klassrummet som rum för lärande.	Samarbeten kring och genom medie- och informationskunnighet.	Medie- och informationskunnighet som en del i livslångt lärande.
Professionsutveckling	Kännedom om medie- och informationskunnighetens betydelse för medborgarlig bildning och för deltagande i samhällsbeslutsprocesser.	Värdering av hur medie- och informationsresurser kan användas för professionell utveckling.	Ledarskap och agerande som förebild i den medborgarliga användningen av medier och information för utvecklande av studenter och lärare.

KUNSKAPSFÄLT A. MEDIER OCH INFORMATION SOM KÄLLOR OCH FORM FÖR DEMOKRATISKA PROCESSER

Det första kunskapsfältet är brett upplagt och syftar till att utveckla en kritisk förståelse av hur medie- och informationskunnighet kan öka förmågan hos lärare, elever och allmänhet att använda medier och andra informationsleverantörer för yttrandefrihet, pluralism, interkulturell dialog och tolerans, och som stöd för demokratisk debatt och en god samhällsstyrning. Detta kunskapsfält rymmer ett antal överlappande delar avseende den betydelse medier och information har som:

- kanaler för människor att kommunicera genom,
- förmedlare av berättelser, idéer och information,
- en kanal för att uppmärksamma obalanser mellan beslutsfattare, befolkning och olika konkurrerande företag vad det gäller tillgång till information,
- forum för debatt mellan olika sociala aktörer som stimulans för konfliktlösning med demokratiska medel,
- medel för samhällets självförståelse och för skapandet av samhörighet,
- redskap för kulturuttryck och kulturell sammanhållning inom och mellan nationer,
- granskare (watch dog) av styrande på alla nivåer och en väg att skapa transparens i det offentliga livet och avslöja korruption och felaktigt agerande från företag,
- redskap för ökad ekonomisk tillväxt,
- understöd för den demokratiska processen, och som led i att rättvisa och fria val garanteras,
- självständig samhällsaktör som driver frågor och samtidigt respekterar pluralistiska värden,
- förutsättning för samhällets kollektiva minne,
- bevarare av kulturarv,
- inkörsport till information,
- brygga över digitala klyftor,
- länk till att bibliotek ses som informationsorgan och resurscentra för lärande,
- förespråkare av informationsresurser på bibliotek,
- befrämjare av undervisning, lärande och lärande om hur man lär genom akademiska bibliotek (informationskunnighet),
- utbildningsinstans för biblioteksanvändare.

Grundvalarna för god samhällsstyrning är transparens, ansvarstagande och medborgerlig delaktighet. Det är svårt att skapa detta utan öppna medie- och informationssystem eftersom de kan bidra till ett vitalt samhälle med aktiva medborgare. Till det som ingår i öppna medie- och informationssystem hör:

- information och kunskap som är relevant för olika grupper och som kan förstås av dem,
- lojalitet och varaktigt engagemang för de värden och samhällseliga rutiner som värnar demokrati och ett god samhällsstyrning.

Ramverket ger lärare det underlag som krävs för att man ska kunna utveckla förmåga att foga in medie- och informationskunskap i klassrumsrutinerna på ett sätt som medför respekt för elevernas röster och medvetenhet om betydelsen av kön. Frågan är hur medie- och informationsresurser kan användas för att uttrycka och förstärka individuella röster och därmed utveckla olika perspektiv och förståelsesätt. *Ramverket* pekar även på vikten av att lärare använder medie- och informationsresurser i egna professionella nätverk där lärare som arbetar i olika sociala miljöer och på olika platser kan dela kunskap och information kring lärande och yrkesutövning.

KUNSKAPSFÄLT B. BEDÖMNINGAR AV MEDIER OCH INFORMATION SOM KUNSKAPSRESURS

Det andra kunskapsfältet är länkat till frågor om problemlösning och kritiskt tänkande och syftar till att göra det möjligt att granska medietexter kritiskt samt att arbeta källkritiskt. Det är av central betydelse inom alla skolämnen, liksom i det dagliga livet. Målet är att öka lärarnas förmåga att bedöma och värdera källor och information, inte minst de som är offentligt tillgängliga via medier och andra informationsleverantörer. En annan ambition är att förse lärarna med kunskap om hur man kan agera om dessa system inte fyller de funktioner som åligger dem. Hit hör att lärare ska förstå hur medieinnehåll och annan information produceras och hur sådana processer kan granskas. De ska också veta hur informationen kan värderas och användas för olika syften. Lärare bör vidare ha kunskaper i och förmåga att undersöka representationer i olika medie- och informationssystem, och de ska förstå hur mångfald och pluralism hanteras i lokala och globala medier samt kunna bedöma hur elever tolkar mediebudskap och värderar information från olika källor.

KUNSKAPSFÄLT C. PRODUKTION OCH ANVÄNDNING AV MEDIER OCH INFORMATION FÖR LIVSLÅNGT LÄRANDE

Det tredje kunskapsfältet avser sådana kompetenser som krävs för att använda medie- och informationsplattformar till att kommunicera och uttrycka sig på sätt som är meningsfulla och grundade i etiska principer för medier och information, i förbindelse med internationella normer och interkulturella kompetenser. Lärare bör utvecklas i sin förmåga att välja och anpassa medie- och informationsmaterial och olika medieverktyg för givna undervisningsmål och i relation till elevernas inlärningsbehov. Vidare bör lärare ha förmågan att kunna hjälpa eleverna att använda dessa verktyg och resurser i sitt lärande, inte minst inom ramen för undersökande arbete och medieproduktion.

Produktionen och användningen av medier bör bygga på en elevcentrerad pedagogik som uppmuntrar ett undersökande arbetssätt och en reflekterande hållning hos eleverna. Att lära genom att göra (learning by doing) är en viktig del av dagens kunskapsinhämtning och medieproduktion. Det ger eleverna utrymme att fördjupa ett aktivt lärande, genom egen produktion av text och bilder inom ramen för en miljö präglad av delaktighet. Om eleverna ska utveckla kompetenser för sådant lärande måste lärarna kunna inta en aktiv roll.

Mängder av användargenererat innehåll skapas och blir allt viktigare i både nya och traditionella medier. Ett av de främsta skälen till att ungdomar använder internet är önskan att interagera med andra via olika plattformar. Det gäller inte bara utvecklade länder, också i Afrika och Södra Asien får allt fler människor tillgång till mobila medier och man använder dem för att ta emot och sända meddelanden samt för att delta i debatter kring sociala och politiska frågor med betydelse för den egna tillvaron.

Allt eftersom lärare utvecklar kompetenser i att producera och använda moderna medier och informationsverktyg i sin undervisning ökar deras självförtroende. Det gör att de kan agera aktivt för att stimulera intresset för MIK och föra in detta som en del i skolans läroplan och av samhället i stort.

SEX NYCKELOMRÅDEN

I *MIK-modellen* knyts de tre kunskapsfält som presenterats ovan till följande sex nyckelområden av allmän betydelse för utbildning och fortbildning av lärare.

- *Policy och visioner*
- *Kursplaner och bedömning*
- *Pedagogik*
- *Förmedlingsformer* ⁵
- *Organisation och administration*
- *Professionsutveckling*

Sammantaget lägger de tre kunskapsfälten och sex nyckelområdena en grund för *MIK-modellen*, som kan användas som utgångspunkt i arbetet med att forma lärarutbildningar i enlighet med de intentioner och mål som *Ramverket* anger.

MÅL OCH FÄRDIGHETER

Meningen är att *MIK-modellen* ska fungera som en utgångspunkt för utvecklande av läroplaner i olika länder och för olika skolnivåer och sammanhang. I tablå 2 länkas de sex nyckelområdena som ingår i MIK-modellen till ett antal *mål och färdigheter* som UNESCO anser att de läroplaner som tas fram nationellt bör peka mot. Här lyfts även fram olika konkreta färdigheter som lärare bör uppvisa efter att ha följt utbildningar och kurser i MIK.

Tablå 2. UNESCOs mål för MIK och kunskapsmål för lärare (UNESCO MIL Curriculum Goals and Teacher Skills)

Nyckelområde	Kunskapsmål	Lärafärdigheter
Policy och visioner	Att göra lärare medvetna om policy och visioner för MIK.	Lärare ska kunna förstå vilka synsätt som befrämjar MIK och hur dessa kan förverkligas inom utbildningen (och i samhället). Lärare bör förstå hur MIK bidrar till individens möjligheter att leva ett gott liv och aktivt medborgarskap.
Kursplaner och bedömning	Att fästa uppmärksamhet på användningen och deras tillämpning av MIK.	Lärare måste förstå hur MIK kan användas i skolans kursplaner och läroplaner. De måste kritiskt kunna bedöma medietexter och informationskällor i ljuset av de funktioner som kännetecknar nyhetsmedier och andra informationsleverantörer. I detta syfte måste de kunna inhämta omfattande material från medie- och informationskällor. De bör också kunna bedöma elevernas förståelse av MIK.
Pedagogik	Att åstadkomma de förändringar i lärarnas pedagogik som krävs för att kunna undervisa i medie- och MIK.	Medie- och informationskunniga lärare måste tillägna sig de pedagogiska färdigheter som krävs för att kunna undervisa elever i MIK. Denna undervisning måste ske med målet att befrämja god samhällstyrning, utveckling och interkulturell dialog. De måste skaffa sig kunskaper om elevernas interaktion med och respons till medier, som ett första steg i utvecklande av elevernas MIK. måste även förstå centrala begrepp, lämpliga undersökningsverktyg, samt strukturerna för MIK som akademisk disciplin. Det behövs för att undervisningen ska göra så att lärandet ter sig meningsfullt för eleverna och kan förbereda dem i rollen som medborgare.
Förmedlingsformer	Att förbättra kunskapen om utbudet från medier och andra informationsleverantörer.	Lärare måste veta och förstå hur medier och andra informationsleverantörer har kommit att utvecklas till sin nuvarande form. De måste också förbättra sin förmåga att använda tillgängliga teknologier; från tryckbaserade medier till nya medier, för att nå olika grupper. De måste kunna använda sig av olika typer av medier och informationsresurser för att utveckla kritiskt tänkande och förmåga till problemlösning, att överföra till eleverna.
Organisation och administration	Att stärka lärarens förmåga att organisera klassrummet för aktivt lärande, med medie- och informationsresurser som en naturlig del	Medie- och informationskunniga lärare bör kunna skapa en lärandemiljö som stimulerar livslångt lärande och som fungerar oberoende av bakgrund och kön, bygger på respekt för olika åsikter och perspektiv, och maximerar användningen av medier och andra informationsleverantörer
Professionsutveckling för lärare	Att främja ett sätt att se på lärarutbildning som fokuserar på användning av medie- och informationsresurser i ett livslångt lärande och kompetensutveckling.	Lärare måste tillägna sig de färdigheter som krävs för att få tillgång till information, material och pedagogisk kunskap som stödjer den egna kompetensutvecklingen.

SJU BASKOMPETENSER

Här presenteras sju baskompetenser som UNESCO menar att lärare bör ha. Till presentationen av var och en av dessa finns ett antal kännetecken för den kompetens som den *medie- och informationskunnige läraren* (MIK-läraren) bör kunna uppvisa i förhållande till respektive baskompetens. Till varje baskompetens länkas också de kompetensmoduler (KM 1–11) som är mest relevanta (kompetensmodulerna återfinns i del 2 av *Ramverket*).

Tanken är att de läroplaner och kursplaner som upprättas ska möjliggöra konkret arbete som görs i linje med dessa kompetensmoduler och att lärarna allt eftersom de arbetar sig genom kompetensmodulerna bör kunna tillskansa sig de sju baskompetenserna. Det ska tilläggas att tanken är att varje enskild kompetensmodul i sig i princip ska täcka det mesta av den helheten som de sju baskompetenserna omfattar.

BASKOMPETENS 1

Den första baskompetensen avser *Förståelse av mediernas och informationens betydelse för demokratin*.

Denna kompetens bör kännetecknas av lärarens förmåga till följande.

- Känna igen och kunna beskriva och värdera de funktioner i allmänhetens tjänst som medier och andra informationsleverantörer har i demokratiska samhällen.
- Förstå hur centrala begrepp som yttrandefrihet kan kopplas till tillgången till information och förekomsten av grundläggande rättigheter såsom de uttrycks i Artikel 19 i den Allmänna deklARATIONEN om mänskliga rättigheter.
- Kunna tolka och beskriva förhållandet mellan medie- och informationskunnighet, ett aktivt medborgarskap och demokrati.
- Förmåga att beskriva pluralism inom medierna och den betydelse som medier och andra informationsleverantörer har som plattformar för interkulturell dialog.
- Förmåga att beskriva redaktionellt oberoende.
- Kunna förklara journalistikens betydelse för det offentliga samtalet och offentligt ansvarstagande.
- Kunskap om och kapacitet att förklara etiska principer gällande medier och information och förmåga se när överträdelser av dessa sker .

Kännetecken. *MIK-läraren börjar bli bekant med de funktioner som medier och andra informationsleverantörer har och deras betydelse för ett aktivt medborgarskap.*

Kopplingar till kompetensmoduler

Modul 1. Att vara medborgare, yttrande- och informationsfrihet, tillgång till information, det demokratiska samtalet och livslångt lärande.

Modul 2. Att förstå nyhetsmedier och vara insatt i etiska principer gällande medier och information.

Modul 9. Kommunikation, MIK och lärande.

BASKOMPETENS 2

Den andra baskompetensen avser förmågan att *förstå medieinnehåll och dess användning*.

Denna kompetens bör kännetecknas av lärarens förmåga till följande.

- Kunna tolka och finna samband mellan medietexter, kontexter och de värden som medier förmedlar.
- Visa förmåga att använda strategier för att analysera stereotyper som tjänar vissa samhällsgruppers intressen på andras bekostnad och förmåga att visa vilka tekniker i visuella medier som konserverar stereotyper.
- Kunna identifiera, analysera och kritisera sådana tekniker inom reklam, som strider mot internationella normer och praxis.
- Förmåga att granska representationer, förvrängda representationer och avsaknad av representation i medie- och informationssammanhang.
- Förståelse kring och förmåga att beskriva vad som kännetecknar public service-verksamhet inom radio och TV.

Kännetecken. MIK-läraren uppvisar kunskap om hur människor använder medier i sina privata och offentliga liv samt visar förståelse för sambandet mellan människor och medieinnehåll och olika typer av medieanvändning.

Kopplingar till kompetensmoduler

Modul 2. Att förstå nyhetsmedier och vara insatt i etiska principer gällande medier och information.

Modul 3. Representationer i medier och information.

Modul 4. Språk i medier och information.

Modul 5. Reklam.

Modul 10. Publik.

BASKOMPETENS 3

Den tredje baskompetensen avser förmågan att *snabbt och effektivt få tillgång till information*.

Denna kompetens bör kännetecknas av lärarens förmåga till följande.

- Att på ett snabbt och effektivt sätt veta var och hur man får tillgång till önskvärd information, till exempel när man bedriver undersökande arbete med eleverna.
- Att kunna urskilja nyckelord, och göra sökningar för att få tillgång till den information som önskas.
- Kännedom om olika typer av och format för potentiella informationskällor.
- Kunna beskriva kriterier som används för att fatta beslut och göra val under informationssökning.

Kännetecken. MIK-läraren kan avgöra vilken sorts information som behövs för att genomföra en viss uppgift och vet hur man får tillgång till information på ett snabbt och effektivt sätt.

Kopplingar till kompetensmoduler

Modul 1. Att vara medborgare, yttrande- och informationsfrihet, tillgång till information, det demokratiska samtalet och livslångt lärande.

Modul 7. Internet: möjligheter och utmaningar.

Modul 8. Informations- och bibliotekskunskap.

BASKOMPETENS 4

Den fjärde baskompetensen avser förmågan att *kritiskt värdera information och informationskällor*.

Denna kompetens bör kännetecknas av lärarens förmåga till följande.

- Kunna granska och jämföra information från olika källor och kunna värdera vad som är pålitligt, giltigt, korrekt, trovärdigt, aktuellt eller partiskt.
- Förmåga att använda olika slags kriterier (t ex tydlighet, noggrannhet, effektivitet, partiskhet, relevans) för att värdera informationsmedier (såsom webbsidor, dokumentärer, reklam, nyhetsprogram).
- Kunna känna igen fördomar, bedrägerier, eller manipulationer.
- Känna till den kulturella och sociala kontexten där viss information har skapats samt förstå kontextens betydelse vid tolkning av information.
- Förståelse för medierelaterade teknologiers omfång och förmåga att kunna studera hur olika idéer samverkar.
- Kunna jämföra ny kunskap med tidigare kunskap för att bedöma eventuella skillnader, motsägelser eller andra egenskaper i informationen.
- Förmåga att bedöma hur korrekt viss information är genom att granska och ifrågasätta källor, kunna se begränsningar i de redskap och strategier som används för att samla in information, samt värdera rimligheten i olika slutsatser.
- Förmåga att använda olika slags strategier för att tolka medietexter (som att dra slutsatser, generalisera, sammanställa material som granskats, hänvisa till bilder eller information i bildmedier för att stödja sin ståndpunkt, dekonstruera medier för att upptäcka underliggande partiskhet samt avkoda undertexter).

Kännetecken. MIK-läraren kan kritiskt värdera information och källor och kan integrera utvald information i undervisning baserad på problemlösning och analys av idéer.

Kopplingar till kompetensmoduler

Modul 3. Representationer i medier och information.

Modul 5. Reklam.

Modul 7. Internets möjligheter och utmaningar.

Modul 8. Informations- och bibliotekskunskap.

Modul 9. Kommunikation, MIK och lärande.

BASKOMPETENS 5

Den femte baskompetensen avser förmågan att *tillämpa nya och traditionella medieformat*.

Denna kompetens bör kännetecknas av lärarens förmåga till följande.

- Förståelse för grunderna för digital teknologi och hur kommunikationsredskap används i olika sammanhang och i olika syften.
- Förmåga att använda ett brett register av medietexter för att kunna uttrycka tankar genom olika typer av medier (elektroniska, digitala, traditionellt tryck etc.).
- Kunna göra enkla nätsökningar.
- Förståelse för i vilka syften ungdomar använder internet.

Kännetecken. *MIK-läraren lär sig att förstå olika användningsområden för digital teknologi, kommunikationsredskap och nätverk för insamlande av information och beslutsfattande.*

Kopplingar till kompetensmoduler

Modul 6. Nya och traditionella medier.

Modul 7. Internet: möjligheter och utmaningar.

Modul 3. Digital redigering och datorretuscherering (modul 3, enhet 5).

Modul 4. Kamerabilder och vinklar som uttrycker mening (modul 4, enhet 4).

BASKOMPETENS 6

Den sjätte baskompetensen avser förmågan att *placera medieinnehåll i sin sociokulturella kontext*.

Denna kompetens bör kännetecknas av lärarens förmåga till följande.

- Kunna analysera och förklara hur de regler och förväntningar som styr mediegenrer kan manipuleras i vissa syften eller för att skapa vissa effekter.
- Kännedom om hur medietexter som presenterar olika perspektiv och synsätt produceras.
- Förmåga att beskriva medier och andra informationsleverantörer som en plattform för interkulturell dialog.
- Förmåga att kritiskt värdera lokalt medieinnehåll och budskap som lokala aktörer mot-
tar eller själva skapar för att främja demokratiskt samhällsdeltagande och kulturell mångfald.
- Förståelse för hur redigering skapar mening i visuella medier och inverkar på medier-
nas budskap (t ex avsaknad av alternativa perspektiv, filtrerade eller antydda åsikter,
hävdande av vissa idéer etc.).

Kännetecknen. MIK-läraren ska uppvisa kunskaper om och förståelse av att medieinnehåll produceras i olika sociokulturella kontexter.

Kopplingar till kompetensmoduler

Modul 1. Att vara medborgare, yttrande- och informationsfrihet, tillgång till information, det demokratiska samtalet och livslångt lärande.

Modul 2. Att förstå nyhetsmedier och vara insatt i etiska principer gällande medier och information.

Modul 3. Representationer i medier och information.

Modul 11. Medier i ett globalt perspektiv.

BASKOMPETENS 7

Den sjunde baskompetensen avser förmågan att *skapa intresse för elever för MIK och förmåga att hantera förändringar inom området samt tankar om hur undervisningen kan utvecklas i och med detta.*

Denna kompetens bör kännetecknas av lärarens förmåga till följande.

- Kunna förstå hur olika elever tolkar och tillämpar medieprodukter och mediehändelser i sitt eget liv.
- Förmåga att använda instruktioner och aktiviteter som bidrar till att eleverna lär sig att arbeta framgångsrikt med MIK.
- Kunna hjälpa elever att välja de lämpligaste metoderna för att få tillgång till önskad information.
- Kunna hjälpa elever att kritiskt värdera information och källor och samtidigt införliva relevant information i de kunskapsbaser man arbetar med.
- Känna till och kunna använda tekniker för verbal, icke-verbal och medial kommunikation som främjar ett undersökande förhållningssätt, samarbete och öppen kommunikation mellan elever.
- Förstå och kunna använda formella och informella bedömningsstrategier för att utveckla elevernas kunskap och förmåga att se, läsa och lyssna kritiskt.
- Kunna använda MIK-redskap för att skapa en lärandemiljö byggd på aktivt elevdeltagande.
- Veta hur gamla eller nya medieteknologier kan användas för att skapa länkar mellan skolbaserat lärande och lärande i andra miljöer, framförallt med tanke på elever som är på väg att hamna utanför skolgemenskapen.
- Kunna använda MIK för att främja ett aktivt lärande.
- Kunna använda de kunskaper och förmågor som man har tillägnat sig under den egna MIK-utbildningen för att utveckla elevernas förmåga att använda medie- och informationsresurser som redskap för forskning och lärande.

- Kunna använda kunskaper och förmågor man har tillägnat sig under den egna MIK-utbildningen för att utveckla elevernas förmåga att värdera medier och information och få förståelse för etiska frågor med koppling till MIK.

Kännetecken. *MIK-läraren kan använda den kunskap och de förmågor han eller hon tillägnat sig under sin MIK-utbildning för att främja intresset för MIK bland studenter och hantera därtill kopplade förändringar i skolmiljön.*

Kopplingar till kompetensmoduler

Modul 1. Att vara medborgare, yttrande och informationsfrihet, tillgång till information, det demokratiska samtalet och livslångt lärande.

Modul 9. Kommunikation, MIK och lärande.

TIO HÅLLPUNKTER FÖR MIK-PEDAGOGIKEN

Den satsning på medie- och informationskunnighet för lärare som detta Unesco-dokument förespråkar går via *Ramverket* och *MIK-modellen* samt de mål, färdigheter och baskompetenser som har angetts. I samspel med de kompetensmoduler som hör till *Ramverket* läggs en grund för utvecklande av läroplaner och kursplaner i MIK för lärare. När dessa utformas bör man utgå från tankar om vilka pedagogiska arbetssätt som bäst bidrar till att förverkliga *Ramverket* (del 1) och som kan förstärka de strategier och konkreta tillvägagångssätt som präglar modulerna (del 2).

Avslutningsvis anges här tio hållpunkter (I–X) för hur man kan se på lärande. Det kan vara en utgångspunkt i utvecklandet av MIK. Nedan ges också exempel på konkreta uppgifter som kan vara lämpliga.

I. ETT UNDERSÖKANDE ARBETSSÄTT

Ett undersökande arbetssätt bygger på ett elevcentrerat perspektiv som innehåller undersökande moment med fokus på samtida frågor gällande MIK. Detta sätt att arbeta omfattar problemlösning och beslutsfattande från elevernas sida. Eleverna skaffar kunskaper och förmågor genom ett undersökande arbetssätt som bygger på att man:

- klargör frågeställningen,
- lär sig känna igen underliggande förhållningssätt och uppfattningar,
- klargör fakta och principer som följer med frågeställningen,
- lokaliserar, organiserar och analyserar bevis,
- tolkar och löser frågeställningen,
- agerar,
- reflekterar över konsekvenser och utfall av varje arbetsfas.

Exempel på detta frågeorienterade och undersökande arbetssätt kan vara att utforska skildringar av kön och ras genom att analysera av medieinnehåll, diskussioner kring relationen mellan privatliv och medier (genom analyser av förstahands- och andrahandskällor), eller studier av cybermobbing (genom etnografisk metod).

II. PROBLEMBASERAT LÄRANDE

Problembaserat lärande (PBL) bygger på undervisning som utvecklar elevernas interdisciplinära kunskaper och sådana förmågor som tränar dem i kritiskt tänkande. PBL har sitt ursprung inom medicinska fakulteten på McMaster universitetet i Ontario och är en stramt strukturerad samarbetsbaserad metod för lärande. Målet med PBL är att höja kunskapsnivån både individuellt och kollektivt genom att inspirera eleverna att kritiskt och på djupet under-

söka verklighetsbaserade problem. Målen för lärandet, de frågor som undersöks, metoderna som används, samt utfallen; allt detta hanteras av eleverna.

Exempel på problembaserat lärande med fokus på MIK kan vara att eleverna får i uppdrag att dra upp riktlinjerna för en marknadsföringskampanj inom offentlig sektor med tanke på en specifik målgrupp i åtanke.

III. FORSKNING SINRIKTAT ARBETSSÄTT

Ett forskningsinriktat arbetssätt bygger i grunden på samma typ av tekniker som vetenskapsmän använder för att utforska omvärlden och för att presentera sina förklaringar. Givetvis måste detta arbetssätt anpassas till elevernas nivå, men i grunden och något förenklat kan det hela beskrivas i form av en undersökningscykel där följande aktiviteter ingår: observationer, frågor om vad som redan är känt, planering av nya undersökningar, omprövande av gammal kunskap i ljuset av evidens som framkommit genom experiment, användande av redskap för att inhämta och analysera och tolka data, framläggande av förklaringar och resultat. Ett forskningsinriktat arbetssätt är en metod som kan anpassas till undervisningen i MIK.

Exempel på ett forskningsinriktat arbetssätt inom MIK kan vara undersökningar av effekterna av våld i medier, eller kring den roll som internetgemenskaper spelar.

IV. FALLSTUDIER

Fallstudiemetoden bygger på en djupgranskning av ett enskilt fall eller en händelse. Det är en metod som används flitigt vid Harvard Business School där studenterna genom att studera verkliga händelser ges i uppgift att pröva ut hur teoretisk kunskap kan tillämpas på konkreta fall. Detta arbetssätt lämpar sig även för undervisning i MIK eftersom elever dagligen exponeras för många budskap. Genom MIK får man ett systematiskt sätt att betrakta händelser, samla data, analysera information och rapportera resultat vilket i sin tur ger stöd till det undersökande arbetssättet. På så sätt får eleverna en djupare förståelse av hur ett fall eller en enskilt händelse utvecklats och varför det blev som det blev. Fallstudier lämpar sig också för att skapa och testa hypoteser.

Exempel på detta arbetssätt kan vara att elever får i uppgift att studera strategier bakom en marknadsföringskampanj. Det kan till exempel gälla lanseringen av en mycket framgångsrik film, en bestseller eller någon annan högprofilerad medieprodukt.

V. LÄRANDE I SAMVERKAN

Lärande i samverkan syftar på att eleverna samarbetar för att uppnå gemensamma mål. Lärande i samverkan kan variera från arbete i par till mer sammansatt projektinläring, men kan också omfatta sådant som "pusselmetoden" (jigsaw learning), handledt utfrågning av klasskamrater och växelvis undervisning elever emellan. Samtliga dessa arbetsformer syftar till att utveckla elevernas begreppsförståelse och träna dem i ett mer avancerat sätt att tänka. Lärande i samverkan ökar också elevernas förmåga till samarbete och gör dem mer positivt inställda både till skolan och till sig själva. Det är ett arbetssätt som hjälper läraren i sökandet efter arbetsformer som fungerar i förhållande till heterogena grupper där det finns stora skillnader i fråga om studiebegåvning, prestation och grundläggande färdigheter. Lärande i samverkan är en lämplig arbetsmetod för MIK eftersom det krävs att eleverna delar med sig av sina idéer och att de lär av varandra.

Exempel på lärande i samverkan är att eleverna får samverka på en wikisite.

VI. TEXTANALYS

Eleverna lär sig textanalys genom att redovisa koder och konventioner i olika mediegenrer. Detta kan med fördel handla om en semiotisk analys som syftar till en bättre förståelse av hur språkkoder och konventioner används exempelvis för att skapa representationer som ska tilltala en speciell målgrupp. Här får eleverna lära sig känna igen de tekniska, symboliska och narrativa koderna i en medietext, men textanalysen bör utformas så att den inte bara blir en akademisk övning utan upplevs som meningsfull och relevant.

Exempel på textanalys kan vara att eleverna uppmanas att välja ut någon medietext som intresserar dem. Det kan vara en tidningsartikel, en video från YouTube eller ett videoklipp från en internetbaserad nyhetskälla. Gruppera eleverna och vägled dem i att analysera publiken, syftet, upphovsman, teknikmetod/textegenskaper samt kontext.

VII. KONTEXTUELL ANALYS

Eleverna lär sig hur man genomför en grundläggande kontextuell analys med fokus framför allt på nyckelbegrepp som förekommer med koppling till olika medieproducerande institutioner och olika medieteknologier, men analysen bör också uppmärksamma olika teoretiska sätt att förstå området.

Exempel på kontextuella analyser kan vara att eleverna får hjälp att lära sig vilka system för klassificering av film, television och videospel som är vanliga i ett visst land eller hur ägandeförhållanden och koncentration inom mediesektorn inverkar på demokrati- och ytt- randefrihetsfrågor.

VIII. ÖVERSÄTTNINGAR

Detta arbetssätt kan ta sig många olika uttryck och kan användas i olika mediemiljöer. Exempelvis kan eleverna få till uppgift att skriva en tidningsartikel för att sedan formatera om den till ett nyhetsinslag för podcast (radio). De kan också få se ett kort avsnitt ur en barnfilm och därefter arbeta i smågrupper med att teckna ett bildmanus som motsvarar den scen som de har fått se. På så sätt lär de sig att identifiera vanliga typer av klipp, vinklar och övergångar.

Exempel på detta arbetssätt kan vara att eleverna får välja en saga för att sedan göra om den till ett bildmanus för inspelning, eller att man får till uppgift att samla in tillgängligt bildmaterial om en viss person för att sedan använda det som utgångspunkt för en kort dokumentär.

IX. SIMULERINGAR

Simulering används för att visa lärarstudenter hur medieproduktion eller medieinlärning kan se ut. Här agerar handledaren lärare i klassrummet medan lärarstudenterna får pröva på att agera skolelever. Som ett led i den pedagogiska processen diskuteras sedan strategin med studenterna.

Exempel på detta arbetssätt kan vara att lärarstudenterna eller skoleleverna får agera i rollen som en grupp dokumentärfilmare som ska göra ett ungdomsorienterat TV-program, eller att

de får pröva rollen som radio/internetbaserade journalister som intervjuar en medielärare för en podcast, eller att de agerar i rollen som ett marknadsföringsteam från ett universitet som är ute för att göra en reklamvideo för framtida studenter om livet vid universitetet.

X. PRODUKTION

Detta arbetssätt bygger på att lärarstudenter (och skoleelever) lär sig mer om sitt eget lärande genom att göra (learning by doing). Detta är en viktig del av hur alltmer kunskapsproduktion går till under 2000-talet och elever bör uppmuntras att utforska sitt lärande på ett grundligt och meningsfullt sätt. Här ger medieproduktion lärarstudenter och elever möjligheten att fördjupa sitt lärande genom att man får chans att undersöka och göra något som är konkret. Genom produktion av medietexter (ljud, bild, skrivna texter etc.) får man även möjlighet att uttrycka sin egen röst och sina egna idéer och perspektiv. På så sätt får man också chansen att utforska sin egen kreativitet.

Exempel på detta arbetssätt kan vara att eleverna får använda iMovie, Moviemaker, eller någon annan gratis, öppen och tillgänglig programvara för att skapa en kort digital berättelse kring en miljöfråga, eller något annat ämne av intresse.

APPENDIX: ETT URVAL AV INTERNETBASERADE MIK-RESURSER

Detta appendix ger förslag på publikationer (1-7) som kan användas som resurser i utformandet av styrdokument och i undervisning för lärare och blivande lärare. Samtliga förslag härrör från Unesco-relaterade källor. Här anges även länkar till dokumenten.

1. MEDIA EDUCATION. A KIT FOR TEACHERS...

Media education. A kit for teachers, students, parents and professionals är en Unesco-skrift som finns utgiven på arabiska, engelska och franska. Till en del är den ett resultat av MENTOR-projektet.⁶ Detta projekt genomfördes på initiativ av UNESCO och med stöd från EU-kommissionen. Resultatet har blivit ett mångsidigt hjälpmedel för MIK-området. Några av de frågor som ställs i de skrifter som ingår är: Vad bör medieutbildning bestå av? Vem ska ansvara för den? Hur ska den införlivas i en läroplan? Hur ska den hanteras utanför skolan? Bör familjer ha något att säga till om? Kan andra yrkesgrupper vara behjälpliga? I så fall hur? Vilka strategier kan allmänheten välja för att hantera fördelarna och nackdelarna med medier?

Paketet innehåller fler skrifter: *Proposal for a Modular Curriculum*, *Handbook for Teachers*, *Handbook for Students*, *Handbook for Parents*, *Handbook for Ethical Relations with Professionals* och *Internet Literacy Handbook*.

Ramverket kompletterar och fördjupar detta paket genom att den fokuserar särskilt på lärarutbildning.

Länk <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf>

2. UNESCO MEDIA DEVELOPMENT INDICATORS

I UNESCOs *Media Development Indicators. A framework for assessing media development* presenteras ett antal indikatorer som kan användas för bedömning av förutsättningarna för att medie- och informationsleverantörer ska kunna fylla public service-funktioner. Texten och indikatorerna har godkänts internationellt och har översatts till många språk. Indikatorerna kan användas för att undersöka villkoren inom följande fem till varandra relaterade områden; system för mediereglering, mediepluralism och mångfald, kompetensutveckling för lärare; infrastrukturell kapacitet, och medier som plattform för det demokratiska samtalet.

Länk <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163102e.pdf>

3. INTERNATIONAL MEETING ON MEDIA EDUCATION

Detta internationella möte (*International meeting on media education. Progress, obstacles, new trends since Grünwald. Towards new assessment criteria*) ägde rum i Paris i juni 2007.

Mötet var sammankallat av den franska Unesco-kommissionen i samarbete med UNESCO och med stöd från franska utbildningsdepartementet och Europeiska rådet.⁷

Länk http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Synthesis_en.pdf

4. EMPOWERMENT THROUGH MEDIA EDUCATION

Empowerment through Media Education är en skrift som har framställts av Nordicom / The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, vid Göteborgs universitet. Arbetet har genomförts med stöd av UNESCO. Boken bygger dels på den första internationella konferensen om medieutbildning, vilken hölls i Riyadh i Saudiarabien i mars 2007 (med stöd från UNESCO), dels på den internationella konferensen om medieutbildning i Paris i juni 2007.

När man diskuterar frågor som rör demokrati och utveckling glömmar man lätt att en förutsättning för detta är att det finns mediekunniga samhällsmedborgare. Om människor ska stärkas i sin roll som medborgare måste gemensamma ansträngningar göras för att utveckla MIK, som ett sätt att bidra till individens kritiska och kommunikativa förmågor. Då blir det möjligt att använda medier och kommunikation både som redskap och som ett sätt att ge uttryck för processer som speglar samhällsutvecklingen och samhällsförändringar. Det bidrar också till att förändra det dagliga livet till det bättre och till att stärka människors möjligheter att styra över sina liv.

Alla samhällsmedborgare behöver MIK. Särskilt viktigt är MIK för yngre generationer eftersom det i hög grad handlar om deras delaktighet som samhällsmedborgare, deras lärande och deras kulturuttryck och självförverkligande. För att skapa ett medie- och informationskunnigt samhälle är det av fundamental betydelse att det görs satsningar på medieutbildning. Man ska dock tänka på att dessa frågor i allmänhet diskuteras med mediekulturen i västvärlden som referensram. Det finns ett starkt behov av att ändra dagordningen och att öppna upp för även icke-västerländska idéer och fler interkulturella inslag. Internationalisering är berikande och nödvändig och det ligger i vårt gemensamma intresse att agera inom ett bredare och mer inkluderande tankemönster.

Länk http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php?portal=publ&main=info_publ2.php&ex=258&me=3

5. UNDERSTANDING INFORMATION LITERACY

Understanding information literacy. A primer är en skrift där UNESCOs Information for All Programmes (IAFP) beskriver mediekunskap på ett lättförståeligt och icke-tekniskt sätt. Skriften riktar sig till en bred publik som omfattar alla från regeringstjänstemän, mellanstatliga tjänstemän, informatörer och lärare till personalansvariga i både vinstdrivande och icke vinstdrivande organisationer. Ett citat från texten illustrerar något av helheten. *Ju mer du lär dig genom livet och ju mer du därigenom kan desto mer informationskunnig blir du. Ju tidigare du förkovrar dig genom effektiva, goda vanor och förhållningssätt – gällande hur och varifrån information kommer, och när det är lämpligt att ta fram olika typer av information – desto mer informationskunnig kan du sägas vara. Din kompetens i att tillämpa och använda din förmåga, dessa vanor och förhållningssätt kommer att hjälpa dig att fatta klokare beslut kring hur du ska hantera din egen och familjens hälsa och välbefinnande, utbildning, arbete och din roll som samhällsmedborgare, likväl som andra utmaningar.*

Länk <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>

6. TOWARDS INFORMATION LITERACY INDICATORS

Towards information literacy indicators presenterar bland annat en definition av informationskunnighet och en modell som länkar samman informationskunnighet med andra kompetenser, bl.a. IT-kompetens. Enligt *Alexandria-deklarationen* (2005) avser informationskunskap människors förmåga att:

- förstå sina informationsbehov,
- lokalisera och värdera informationens kvalitet,
- lagra och hämta information,
- använda information på ett effektivt och etiskt korrekt sätt,
- tillämpa information för att skapa och kommunicera kunskap.

Att utarbeta indikatorer inom detta område är en prioriterad uppgift på både nationell och internationell nivå. Ökad informationskunnighet gynnar och stärker också många av FN:s millenniemål, som att bekämpa sjukdomar och skapa fler arbetstillfällen. De informationsindikatorer som ingår kan hjälpa FN:s medlemsländer att se vilka åtgärder som kan vara effektiva för att utveckla information och för att undersöka i vilken utsträckning invånarna kan sägas ingå i ett kunskapssamhälle.

Länk <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>

7. ICT COMPETENCY STANDARDS FOR TEACHERS

På basis av ett erkännande av behovet att utveckla normer, för att hjälpa de nationella utbildningssystemen att stimulera intresset för informations- och kommunikationsteknologi (IKT), utvecklades ett antal dokument som presenterar kompetensnormer inom IKT för lärare under samlingsnamnet *ICT competency standards for teachers* (CST). Det skedde i samarbete mellan UNESCO och datorföretagen Cisco, Intel och Microsoft. I arbetet ingick också The International Society for Technology in Education (ISTE) samt The Virginia Polytechnic Institute and State University.

Målet med IKT-projektet var att ge vägledning i hur man kan förbättra lärarnas undervisning genom användning av IKT samt att visa hur man kan lägga ytterligare en dimension till lärarnas kompetens och på så sätt få fram en bättre utbildning och duktigare elever, oavsett var klassrummet ligger.

Skriften innehåller följande delar.

- En policyram som förklarar IKT-CST projektets logik, struktur och tillvägagångssätt.
- En struktur för kompetensnormer med moduler som sammanför inslag av utbildningsreformer med olika ståndpunkter som anger de kompetenser en lärare bör ha.
- Riktlinjer för implementering och en detaljerad kursplan för den specifika kompetens som läraren ska tillägna sig inom varje kompetensmodul.

Länkar <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207E.pdf> <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209E.pdf> och <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210E.pdf>

NOTER

1. www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers.
2. www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php
3. <http://www.unaoc.org/>
4. I originaltexten rymmer "Introduction" mer än vad som ingår i denna Inledning. Det beror på att tre textsjökar har flyttats fram och getts egna rubriker. Se nästa avsnitt.
5. I originaltexten kallas detta Media and information, vilket blir förvirrande med tanke på hur frekvent dessa ord förekommer i löpande text. Media and information tolkas här som att det är mediering genom olika förmedlingsformer (muntliga, skriftliga, visuella etc) som åsyftas.
6. www.mediamentor.org
7. För mer information: www.mediamentor.org.

Medie- och informations- kunnighet i Sverige

Analys • Kommentarer • Reflektioner

Den nätverkande medborgarkulturen

Barns digitala praktiker och vardagskreativitet

Ulrika Sjöberg

Barnet skall ha rätt till yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att oberoende av territoriella gränser söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer. (Utdrag från FN:s deklaration om barns rättigheter, artikel 13, paragraf 1)

Artikel 13 i FN:s deklaration om barns rättigheter sätter det enskilda barnet i fokus; barnets rätt att själv välja sina uttrycksmedel för att kommunicera med omvärlden. Det handlar med andra ord om barns tolkningsföreträde och deras makt att själv bestämma villkoren för sin kommunikation i såväl medierade som icke-medierade former¹.

Det är utan tvekan så att populärkulturen utgör en av de viktigaste kulturella arenorna för unga människor idag, inte minst genom tillgången till digitala medier. I genomsnitt ägnar svenska barn i åldern 9-14 3,8 timmar per dag åt olika medier (Findahl 2012). Med egenskaper som interaktivitet, omedelbar kommunikation och hypertext utmanas den sortens auktoritära och linjära kommunikationsprocesser, som utmärkte det tidigare masssamhället. Castells (1998) talar om framväxten av en ny samhällsstruktur – ett nätverkssamhälle. "*Ett gemensamt drag i ekonomi, stat, kollektiva identiteter och kultur i detta samhälle är att de tenderar att gestaltas i form av icke-hierariska och decentraliserade nätverk*" (Engdahl & Larsson 2011: 334). En ny kulturell miljö etableras och med dess nätverkslogik utmanas tidigare etablerade produktionsprocesser och maktförhållanden (Castells 1998).

Nätverkslogiken kolliderar med masssamhällets analoga mediemiljö och dess enkelriktade och indirekta kommunikation. Det handlar här snarare om överföring än deltagande och bakom kommunikationen står en stor, dyr och komplex organisation där budskapet formuleras av professionella aktörer (Falkheimer 2001). I nätverkssamhället krockar den etablerade medieindustrins ovanifrånperspektiv med gräsrotskreativitetens underifrånperspektiv (Jenkins 2008). Gräsrotskreativitet genom digitala medier skapar andra förutsättningar för kunskapsbildning och lärande där förhållandet mellan publik, producent och innehåll omdefinieras (ibid). I nätverkssamhällets konvergerande och digitala mediemiljö ges det visuella språket lika, om inte större, betydelse jämfört med det verbala och skriftliga språket. Sparrman (2006) talar här om vikten av visuell läskunnighet; att kunna uttrycka sig såväl visuellt som att kunna avläsa visuella inslag i omgivningen men också att förstå förhållandet mellan textualitet och visualitet.

Västvärldens barn växer upp i en visuell medierad konvergenskultur där offentlig belysning, spridning, delning och gemensamt författande står i fokus (Jenkins 1998). Nya kunskaper och färdigheter utvecklas för att kunna navigera i ett ständigt ökande informations- och kommunikationsflöde. Men vilka är dessa färdigheter? Hur lär sig barn olika digitala mediestrategier? Hur kan barns skapande på nätet utgöra en viktig utgångspunkt i utvecklandet till en medie- och informationskunnig person i det digitaliserade nätverkssamhället? Mot bakgrund av dessa frågor riktar detta kapitel sin blick mot svenska tolvåringars egna personliga bloggar och hemsidor². Skapande och vardagskreativitet utgör två nyckelord i en önskan om att få ökad

kunskap om barns digitala praktiker. Begreppens betydelse motiveras av att just experimenterandet med medieteknik och populärkulturbaserade strategier utgör en av grundstenarna för demokratiskt deltagande i ett nätverkssamhälle (Jenkins 2008):

"[...] the fact that people have made a *choice* – to make something themselves rather than just consume what's given by the big suppliers – that is significant. [...] it leads to a whole new way of looking at things, and potentially to a real political shift in how we deal with the world". (Gauntlett 2011: 19)

Vardagskreativitet definieras av Gauntlett (2011) som en process; en känsla av att vara på väg någonstans där kreatören aldrig tidigare befunnit sig. Slutprodukten må vara viktig och uppskattas förhoppningsvis av andra men lika viktigt är just den tillfredsställelse och känsla av glädje som processen i sig medför. Etablerade mediers demokratiska funktioner förknippas starkt med att informera medborgare, möjliggöra debattforum samt granska samhällets makthavare (Nord & Strömbäck 2012). Samhällets journalister har i många år fått utgöra medborgarnas representanter men idag har barn och unga möjligheter att agera som sin egen medierepresentant. Denna ökade möjlighet till att producera egna digitala medieprodukter handlar ytterst om barns röster och rättigheter i det offentliga rummet.

Färdigheter i till exempel bildredigering blir centralt i en alltmer visuell mediekultur; inte minst bland unga som gärna utnyttjar visuella praktiker i sitt identitetsskapande och nätverksbyggande (Autenrieth & Neumann-Braun 2011). Förutom att använda sajten *Picnik.se* redigerar de intervjuade barnen bilder med hjälp av *Photoshop* och *Image Editor*.

–Ja fast ibland kan det vara ganska avancerat [*Photoshop*]. En gång gjorde jag en bild som jag lyckades ganska bra med hade tagit en bild på en utsikt eller som jag fotat själv och sen på ett plan som egentligen stod på en sån grej så att det skulle kunna stå så la jag in bara planet i bilden så det såg ut som om den flög. (Pojke)

Utöver att hantera stillbilder kan det handla om att producera sina egna videoklipp och lägga ut dessa på *YouTube*:

Vad kan det vara, som har hänt och som du filmade?

–Typ bara något roligt typ om jag jaah spelar fotboll och så kanske typ händer det något roligt under tiden alltså så kanske man lägger ut det. Kanske gör en rolig video kanske nån typ filmar och sen så typ man gör en intervju för man dummar sig lite gör det lite roligt. (Pojke)

Att redigera fotografier och producera egna videoklipp exemplifierar olika skapandeprocesser. Det är just dessa processer som detta kapitel riktar sin uppmärksamhet mot, speciellt i form av barns personliga bloggar och hemsidor. Det handlar om ett skapande som sker i form av ett informellt lärande tillsammans med andra barn.

Barn lär sig av barn

Enligt Jenkins (1998) kännetecknas dagens medierade konvergenskultur av informellt lärande som sker i "[...] de *samhörighetsrum som uppstår kring populärkulturen*" (Jenkins 1998: 256). Det är en form av vardagslärande som ännu inte erövrat sina egna institutionaliserade rum (Illeris 2001). Ett lärande "[...] som sker på ett informellt och till synes godtyckligt sätt i vardagslivet när man rör sig mellan tillvarons olika rum utan att man medvetet strävar efter att lära sig något men ändå är fullt upptagen av att få det hela att fungera och själv hänga med" (Illeris 2001: 166). Barnet ansvarar själv för kunskapsprocessen och utvecklar sina färdigheter genom exempelvis observation och imitation (ibid). Lärandet sker genom praktik och reflek-

tioner omkring denna snarare än att handla efter viss kunskap som lästs i en bok (jmf. Schön 1991). De intervjuade barnen nämner hur de på egen hand tar initiativ till att lära sig något om exempelvis bildredigeringen, antingen helt själv eller med hjälp från syskon och kompisar.

Det känns som om mycket av det ni lär er, du var inne på Photoshop, att ni lär er själva. Det är inte så mycket att ni får hjälp av vuxna?

Ellen –Nä jag frågar aldrig mamma om sånt alltså eller pappa utan jag lär mig själv eller så får kompisar lära mig.

Wilma –När man typ är med kompisar så visar dom typ olika saker man kan göra och så testat man med dom så liksom vad man kan göra och så. Man lär sig med dom och så.

[...]

Erik –Min mamma och pappa dom är aldrig aldrig inne.

Ellen –Jag får mest hjälpa mamma med såna saker, lägga in bilder på Facebook och sånt.

Wilma –Min med. Min pappa kan inte sånt.

[...]

Wilma –Alltså jag har bilder på lite olika alltså ibörjan så var det min kompis som hjälpte mig att skapa det för hon visste hur man gjorde så det var hon sen så visade hon hur man la ut bilder och så här sen har jag börjat göra det lite själv alltså kunna det nu.

[...]

Lukas –Alltså jag gör det själv man laddar in filmen på sin data typ och sen så får man spela om den en massa gånger och allt för liksom riktigt göra den ordentligt och sen lägger man in den på *You Tube*.

[...]

Men ni känner annars så att dom vuxna, det är ingen mening att fråga dom?

Lukas –Nä för dom vet oftast inte. Det är mer ungdom som vet det.

Annie –Sen är det vissa föräldrar och sånt som har *Facebook* och sånt också.

Lukas –Barn av barn. Plus att vi lär oss jätte mycket av våra syskon. Dom vet liksom. Jag lärde mig lite *Facebook* av min storebror.

Tillsammans med andra unga människor utvecklar barn nya mediekompetenser för att kunna navigera i konvergenskulturen, inte minst i syfte att bibehålla samt skapa nätverk och därmed säkerställa sitt sociala kapital (jmf Bourdieu 1984). I en "dela med sig nätverkskultur" blir tips och rekommendationer från vänner allt viktigare som sållningsverktyg i ett konstant medieflöde. Denna omvandling får enligt medieforskaren Drotner (2008) konsekvenser för hur vi ser på lärandet i skolan vars mediemiljö inte sällan kännetecknas av en auktoritär och linjär kunskapssyn. Drotner får medhåll från Løvlie (2007) som uppmärksammar övergången från en boklig till en digital bildningskultur och vilka följder det får för vår syn på lärandet samt på den traditionella lärarens roll som den enda kunskapsförmedlaren. Paralleller kan här dras till Falkners (2007) diskussion om bildningens två ansikten – den subjektiva och objektiva. Den första inbegriper hur varje människa mot bakgrund av egna erfarenheter skapar kunskaper utifrån egna intressen. Medan bildning enligt den objektiva sidan anses äga rum efter specifika målformuleringar. Lärandet ses här som "*[...] ett bestämt gods som ska läras in*" (Falkner 2007: 44). Den objektiva sidan av bildningsbegreppet kolliderar med konvergenskulturens kollektiva intelligens (Lévy 1999) som äger rum när unga människor delar med sig sin kunskap till andra barn, och där varje deltagare bidrar med sin expertis i ett gemensamt problemlösande. "*It is a form of universally distributed intelligence, constantly enhanced, coordinated in real time, and resulting in the effective mobilization of skills*" (Lévy 1999: 13). Kollektiv intelligens utmanar det så kallade "expertparadigmet" och utgår från premisen att ingen vet allt men alla vet något. Traditionella uppfattningar om expertis börjar därmed ifrågasättas (Walsh 2003).

Personliga bloggar och hemsidor

"The near-future scenarios I have painted above are all part of the shift that I have described as being from the 'sit back and be told' culture which became entrenched in the twentieth century, towards the 'making and doing' culture which could flourish in the twenty-first." (Gauntlett 2011: 244)

Barns erfarenhetsvärld på internet är mångfasetterad med många olika innebörder och betydelser för den enskilde användaren. I sin forskning har Stern (2008) studerat unga människors (i åldern 12-21) bloggar och hemsidor; en kulturell produktion som "[...] can provide important opportunities for managing the complex situations and shifting self-expectations that characterize adolescence" (Stern 2008: 97). Det var inte minst flickorna i projektet som hade egna bloggar – antingen en blogg kopplad till ett fritidsintresse eller i form av en nätdagbok. Även andra studier visar att det är mestadels flickor som har egna bloggar, vilket i sin tur väcker viktiga frågor om förhållandet mellan genus, skrivande, offentlighet och teknologi (Bell 2007).

Lisa har valt en nätdagbok och det är hennes fjärde blogg (se figur 1). Föränderlighet verkar vara en inbyggd logik hos barnens personliga bloggar. En logik som gör själva görandet, d v s uppbyggnandet av bloggen, lika intressant och viktigt som dess faktiska innehåll och funktion i vardagen.

Figur 1. En blogg om sin vardag



Vad heter din blogg?

–xxx.bloggplatsen.se och det står för mitt namn och mina kompisars eller mina bästa kompisars efternamn alltså några av dom.

Lisa, kan du berätta lite om din blogg, när du startade den.

–Jag har haft typ tre bloggar innan men dom var tråkiga så jag startade en ny. Jag kanske startade den för en månad sen.

Vad vill du med din blogg? Har den nått speciellt syfte?

–Nä, det är väl bara mina dagar och sånt.

Som en bloggdagbok?

–Ja.

Du har denna bloggen och sen har du även Bilddagboken?

–Ja, fast här skriver jag mer alltså på *Bilddagboken* kanske jag lägger in en liten text men här är det mer inlägg och så ju.

Vem har du tänkt som publik för din blogg?

–Det är väl mest mina kompisar och så.

Nätdagboken som blogg uppvisar många likheter med den klassiska pappersdagboken. Det handlar exempelvis om ett fortgående skrivande och dagböckerna är skrivna i första person. Men en stor skillnad är att skrivandet på nätet erbjuder en möjlighet till att omförhandla gränsdragningen mellan det privata och offentliga genom att bjuda in andra till författarens vardag (Palmgren 2007). Lisa ser sina kompisar som sin främsta publik och vikten av att få kommentarer på sin blogg lyfts fram. Något som även betonas av andra barn i studien. "Om man har blogg och ingen kommenterar eller kollar då är det ju ingen mening med det". Personliga bloggar utgör en plattform för att uttrycka sitt "jag" genom färgval, grafik, texter och bilder, men blir även ett sätt att behålla sociala relationer och skapa nya kontakter i ett nätverksbyggande (Bell 2007).

Även om nätet innebär nya uttrycksmöjligheter så genomsyras det medierade offentliga rummet av kommersiella intressen. Lisas blogg (se figur 1) vävs samman med reklamannonser om hälsa och skönhet (för vidare diskussion om marknadsföring riktad till barn se Ekström och Sandberg 2010). Förutom att barnen måste förhålla sig till olika kommersiella budskap hämtar de inspiration från redan existerande medieinnehåll och genrer. Medan skeptiker till en "making and doing"-kultur menar att det snarare är frågan om kopiering än skapande betonar Jenkins (2008: 185) att approprieringen av kunskap ska ses som ett slags lärlingsskap "Genom att till en början utgå från redan existerande kulturellt material kan de fokusera sin energi på andra saker, som att lära sig hantverket, utveckla sina färdigheter och förmedla sina idéer".

Medan Lisa har valt att skapa en blogg för att berätta om sig själv och sin vardag väljer Andreas att göra en egen hemsida om favoritspelet *World of Warcraft*³. Förutom att Andreas ägnar mycket tid åt att uppdatera hemsidan och sammanställa så mycket information som möjligt om *WoW* blir sajten också en plats för att visa egna musikvideos som andra kan kommentera (se figur 2). Videoklipp som Andreas även lägger ut på *You Tube*.

Figure 2. Hemsida om World of Warcraft



Andreas fortsätter att berätta om sin hemsida:

–På hemsidan så står det lite om vad som har hänt i *WoW*. Så står där om hur *WoW* har skapats.

Varför ville du göra en egen hemsida?

–Jo, det är många som lägger ut många klipp av *WoW* på *Youtube*, säger mycker om det, vad man kan göra, hur man levlar fortare och sånt så tänkte jag att jag kunde samla all den informationen på en hemsida.

Kan man vara medlem?

–Ja.

Och video, det var det du var inne på tidigare på Youtube och visade.

–Ja, och lite olika videos här så har jag då, 'don't make me get my main'.

[...]

Vet du vem som är inne på den?

–Alltså där är rätt så många som har varit inne ser man här nere [har en räknare].

I skapandet av sin egen hemsida utnyttjar Andreas ett antal olika färdigheter och kompetenser som blir en del av hans informella lärandeprocess. Det handlar om förmågan att självständigt utveckla en idé till en färdig produkt, få ökad kunskap i webbdesign, informationssökning, digital videoredigering. Det senare inkluderar färdigheter såsom grov- och finklippning, effektläggning, färgkorrigering samt musikläggning. Även om Andreas hoppas att sajten får fler medlemmar så initierar den ett nätverksbyggande med likasinnade och en investering i hans sociala kapital (jmf. Bourdieu 1984).

Avslutande diskussion:

mediereflexiva praktiker genom kreativa färdigheter

Florida (2006:208) beskriver framväxten av en ny social klass vars främsta redskap är kreativitet. *"Den kreativa klassens livsstil handlar på många sätt om en passionerad jakt på upplevelser. [...] ett kreativt liv fyllt av intensiva, högkvalitativa och mångdimensionella upplevelser"*. Detta kapitel har uppmärksammat tolvåringars eget skapande på nätet, från redigering av bilder till skapandet av egna hemsidor och bloggar. Dessa praktiker möjliggör medierade rum inom vilka barn kan uttrycka och stimulera sin vardagskreativitet samt uttrycka sin röst; att positionera sig i ett ständigt informations- och kommunikationsflöde. Dessa skapandeprocesser äger rum genom informellt lärande barn emellan och har här lyfts fram som speciellt viktiga att få ökad inblick i. Med ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Säljö 2000) blir just nätverkssamhällets förändrade villkor och förutsättningar viktiga att studera då de har stor betydelse för barn och ungdomars sätt att lära och utvecklas. Barns skapande på nätet utgör en av många färdigheter som dagens och framtidens samhälle efterfrågar med dess icke-hierarkiska och decentraliserade nätverk (jmf Castells 1998). Vi har sett hur digitala och sociala medier skapar andra förutsättningar för kunskapsbildning och lärande som inte sällan kolliderar såväl med skolans förhärskande epistemologi som med hegemoniska diskurser i samhället.

Barn har idag möjligheter att skapa eget medieinnehåll (i form av stillbilder, texter, rörliga bilder, ljudinspelningar) som medför att de exempelvis ställer andra krav på traditionella medieproducenter där förhållandet mellan amatörer och professionella ställs mot sin spets. Aldrig tidigare kan barn i så stor utsträckning som idag ta del av andra barns producerade populärkultur. Något som kan ses som ett uttryck för mediernas demokratiseringsprocess och ett viktigt maktskifte i barns möjligheter att bidra med sin röst och sina perspektiv i en alltmer medierad offentlighet i enlighet med artikel 13, paragraf 1, i FN:s deklaration om barns rättigheter. Om vi ser barns digitala färdigheter och det informella lärandet som en del

i nätverkssamhällets medborgarkultur (Dahlgren 1999) inom vilken demokrati, förutom olika strukturella villkor såsom det juridiska ramverket, politiska institutioner, måste förankras i "[...] *medborgerliga dygder och vardaglig praktik*" (Dahlgren 1999: 141) blir vardagskreativitet inte något trivialt utan snarare en politisk angelägenhet; en fråga om exkludering och inkludering. Det sistnämnda utgör enligt Dahlgren de kulturella villkoren för demokrati där betydelsen av våra tankar och handlingar lyfts fram. En medborgarkultur kännetecknas enligt Dahlgren av en pluralistisk sfär med resonerande aktörer där olika sociala grupper i samhället ges utrymme och erkännande. Vikten av erkännande blir här en central fråga. Att kunna skapa en egen blogg eller hemsida är inte allt men kan ses som en början till att bli en informerad, engagerad och demokratisk samhälls- och världsmedborgare, vilket betonas i UNESCOs dokument "Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers". En början till att lära sig såväl olika medierade uttrycksformer som att utveckla och utmana sin kreativitet. Men för att kunna utnyttja dessa kompetenser till att påverka och förändra det omgivande samhället, att agera som medborgare, krävs att barn och dess digitala vardagskreativitet möts med ett erkännande och tas på allvar av vuxenvärlden.

Men att barn idag har nästintill obegränsade möjligheter till olika former av medierade uttryckssätt innebär inte per automatik att de blir mer självreflekterande och kritiska till den mediekultur som omger dem. Som detta kapitel visat genomsyras till exempel barns bloggar av det kommersiella fältets logik och på nätet lämnar den enskilde användaren ofta omedvetet digitala fotspår efter sig. Det handlar om att unga utvecklar och behöver nya kompetenser i dagens globala samhälle där skolan har en viktig roll att förse unga medborgare med nödvändiga redskap för att navigera i det ständigt ökande informationsflödet men även för att bibehålla och skapa sociala relationer och nätverk som alltmer sker i medierade former. Grundläggande kunskaper om medier är inte tillräckligt utan utvecklandet av ett mediereflexivt förhållnings-sätt måste även utgå från barns egna mediala produktionsprocesser. Det vill säga det är inte medierna i sig som ger oss kunskap utan snarare vår användning av dessa (Dalsgaard 2009). Medier har under lång tid haft funktionen att utgöra representationer av verkligheten men mer än någonsin måste vi se medier som "[...] *en resurs att agera i verkligheten – ett redskap för såväl politisk organisering som personlig utveckling*" (Bruhn Jensen 2008: 141).

Ser vi framväxten av en kommande generation medborgarjournalister som använder medierade verktyg för att inte bara informera sig utan även för att förbättra och utmana samhället? Där barnet bestämmer sina uttrycksmedel på sina villkor och utgör grunden för hans eller hennes yttrandefrihet? I ett paradigmskifte från masssamhällets analoga mediemiljö till nätverkssamhällets konvergenskultur ställs allt högre krav på förmågan att hitta, sortera, värdera, sammanställa och skapa eget material. Det handlar om ökad kunskap om hur digitala medier kan nyttjas för att göra sin röst hörd i den offentliga samhällsdebatten; att bidra till kollektiv handling och problemlösning. Men även hur medier och kommunikation kan utgöra verktyg för att skapa åtskillnad samt hur teknologi och utnyttjade mjukvaror begränsar och påverkar våra mediepraktiker. I vår förståelse av detta pågående skifte, varför inte utgå från barns faktiska erfarenhetsvärld på nätet och deras eget skapande genom digitala medier; från deras förståelse av sig själva och dess omvärld?

Noter

1. Kapitlet är en delvis reviderad version av den tidigare publicerade texten Sjöberg, U. (2012) 'Nätverksamhällets flödesrum. Barns erfarenhetsvärld och skapande på internet', i U. Carlsson (red.) *Barn och ungas medieanvändning i nätverkssamhället* (s. 95-106). Göteborg: Nordicom.
2. Forskningsprojektet 'Organiserade producenter av unga nätkulturer: Aktörer, praktiker, ambitioner' finansieras av KK-stiftelsen (2009-2013). En expertpanel bestående av 32 tolvåringar deltog i projektet under ett års tid. Bland annat genomförde författaren gruppintervjuer (4-5 deltagare i varje grupp) för att få inblick i barnens erfarenhetsvärld på internet. Intervjuerna ägde rum på barnens skola.

3. "World of Warcraft, (förkortat WoW), är ett Massively multiplayer online role-playing game (förkortat MMORPG). Du som spelar ansluter till en online-värld med fantasy-tema från Blizzards warcraft-värld. I den fiktiva spelvärlden träffar du på mängder av andra spelare som likt dig själv befolkar världarna Azeroth och Outland. Wow släpptes 2004 och blev en stor succé." Citerat och hämtat från www.gold-wow.se, 2012-05-11.

Referenser

- Autenrieth, U.P. & Neumann-Braun, K. (2011) 'Windows to Ourselves or the Visual Worlds of Social Newtownork Sites – Introduction', i U.P. Autenrieth & K. Neumann-Braun (red.) *The Visual Worlds of Social Networks Sites. Images and Image-based Communication on Facebook and Co* (s. 9-13). Baden-Baden: Nomos.
- Bell, B. (2007) 'Private Writing in Public Spaces: Girls' Blogs and Shifting Boundaries', i S. Weber & S. Dixon (red.) *Growing up Online. Young People and Digital Technologies* (s. 97-113). New York: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruhn Jensen, K. (2008) *Medier och samhälle. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Castells, M. (1998) *Nätverksamhällets framväxt*. Uddevalla: Daidalos.
- Dahlgren, P. (1999) 'EU, medborgarkultur och mediernas demokratiska uppgift', i E. Amnå (red.) *Politikens medialisering* (s. 135-160) Demokratiutredningens forskarvolym III. SOU 1999:126.
- Dalsgaard, C. (2009) 'From Transmission to Dialogue. Personalised and Social Knowledge Media', *Mediekultur. Journal of Media and Communication research*, 25 (46): 18-33.
- Drotner, K. (2008) 'Leisure is Hard Work: Digital Practices and Future Competences', i D. Buckingham (red.) *Youth, Identity, and Digital Media* (s. 167-184). Cambridge: The MIT Press.
- Ekström, L. & Sandberg, H. (2010) *"Reklam funkade inte på mig..."*. Unga, marknadsföring och internet. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Engdahl, O. & Larsson, B. (2011) *Sociologiska perspektiv. Grundläggande begrepp och teorier* (2:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Falkheimer, J. (2001) *Medier och kommunikation – En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Falkner, C. (2007) 'Datorspelande som bildning och kultur', i S. Lindgren & T. Sandgren (red.) *Unga och nätverkskulturer – mellan moralpanik och teknikromantik* (s. 29-46). Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Findahl, O. (2012) *Barn och ungas medieanvändning i Internet-världen*. Göteborg: Nordicom.
- Florida, R. (2006) *Den kreativa klassens framväxt*. Uddevalla: Daidalos.
- FNs konvention om barnets rättigheter*, www.unicef.se, 2012-10-30.
- Illeris, K. (2001) *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenkins, H. (2008) *Konvergenskulturen. Där nya och gamla medier kolliderar*. Uddevalla: Daidalos.
- Lévy, P. (1999) *Collective Intelligence. Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Cambridge: Perseus Books.
- Løvlie, L. (2007) 'Teknokulturell bildning', i B. Gustavsson (red.) *Bildningens förvandlingar* (s. 153-184). Uddevalla: Daidalos.
- Nord, L. & Strömbäck, J. (red.). (2012) *Medierna och demokratin* (2:a rev uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Palmgren, A.-C. (2007) 'Idag är jag ingenting annat än en kropp. Unga kvinnors och flickors syn på kroppen i dagböcker på nätet', i S. Lindgren & T. Sandgren (red.) *Unga och nätverkskulturer – mellan moralpanik och teknikromantik* (s. 81-99). Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Schön, D.A. (1991) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* (2:a uppl.). London: Ashgate.
- Sparrman, A. (2006) *Barns visuella kulturer – skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur.
- Stern, S. (2008) 'Producing Sites, Exploring Identities: Youth Online Authorship', i D. Buckingham (red.) *Youth, Identity, and Digital Media* (s. 95-117). Cambridge: The MIT Press.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Unescos Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. www.unesco.org, 2012-10-30.
- Walsh, P. (2003) 'That withered Paradigm: The Web, the Expert and the Information Hegemony', i H. Jenkins & D. Thorburn (red.) *Democracy and New Media* (s. 365-372). Cambridge: MIT Press.

Kommunikativa kompetenser i det nya medielandskapet

Kent Adelman, Lotta Bergman, Per Dahlbeck, Karin Jönsson,
Pia Nygård Larsson, Cecilia Olsson Jers, Magnus Persson & Pär Widén

Ur ett historiskt perspektiv har skolans och lärarkårens förhållande till nya medier inte varit det bästa. Skolan har dominerats av skrift- och bokkulturens normer, och varje nytt medium har av många lärare i princip uppfattats som ett hot mot denna hegemoni. En anledning till skolans motstånd har varit att medierna förknippats med ungdoms- och populärkultur, som i sin tur associerats med en mängd negativa egenskaper som har skiftat över tid: dålig smak, undermålig estetisk kvalitet, omoral, bristande pedagogik och så vidare (Persson 2000). Av tradition har boken inte uppfattats som ett medium bland andra, utan som något annat och mera värdefullt. Populärkulturen, och medierna som förmedlar den, har kritiserats för att vara ytliga, manipulativa, kommersiella, förråande och kriminaliserande. Skolan, och särskilt dess främsta bildningsämne svenska, har haft som uttalad uppgift att motarbeta denna dåliga kultur. Givetvis har det funnits undantag, men detta har varit ett dominerande förhållningssätt.

Länge var lärarkårens strategi att helt enkelt utestänga det nya, men en bit in på 1960-talet öppnades klassrumsdörrarna för massmedier och populärkulturella inslag, men bara så länge syftet var att bedriva kritik och demonstrera dessa kulturformers allvarliga brister. Man får gå en god bit in på 1980-talet innan tendenser till ett mera mångsidigt och öppet synsätt gör sig gällande. Så småningom börjar mediepedagogiken också omfatta idén att det som idag kallas media literacy inte bara kan inbegripa (kritisk) analys utan också eget skapande och praktisk medieproduktion/användning. De många satsningarna på IT i skolan kan åtminstone delvis ses som ett utslag av detta. Så här skulle en snabb historieskrivning av skolans och lärarkårens förhållande till medierna kunna se ut. Och genom den får vi också en förklaring till varför mediepedagogiken eller frågor om medie- och informationskunnighet (MIK) haft så svårt att slå igenom och finna sin plats i skolan.

En annan rimlig förklaring kan vara att skolans uppdrag i första hand har förståtts som att kunskaper och värderingar ska traderas och reproduceras. Det är först på senare tid som denna ensidiga syn på skolans funktion har utmanats av allt fler lärare, forskare och debattörer. Vi vill i denna text plädera för en mera nyanserad och komplex syn på lärande och peka på hur den i sin tur påverkar inställningen till nya medier i undervisningssammanhang. Enkelt uttryckt menar vi att lärande handlar om både imitation och innovation, både om att eleven förbereds för ett kommande vuxen-/yrkesliv och om att lärandet bör vara angeläget för eleven här och nu.

Talet om medier, och särskilt nya medier, har en tendens att förbise eller undervärdera betydelsen av människans grundläggande kommunikativa kompetenser: lyssna, tala, läsa, skriva, se och gestalta. Dessa förmågor tas lätt för givna eller hanteras som sekundära när nya medier diskuteras. De grundläggande kommunikativa kompetenserna har naturligtvis alltid haft en stark ställning i skolans styrdokument, men styrkeförhållandet mellan dem har skiftat. Man kan konstatera att de nu gällande läroplanerna för grundskolan och gymnasiet, *Lgr 11* och *Gy 11*, snarast trycker ännu hårdare på lyssna, tala, läsa och skriva än tidigare, men att seende och gestaltande fortfarande behandlas minst sagt styvmoderligt. Vi vill här istället ansluta oss till en icke-reducerande språksyn, där alla språkliga produktions- och

receptionsformer har sin givna plats (Adelmann 2009). Vad händer med lyssnandet, läsandet, skrivandet, talandet, seendet och gestaltandet i det nya medielandskapet? Hur förhåller sig UNESCOs läroplan till dessa frågor? Vad måste lärarkåren kunna och vad måste den kunna lära sina elever? Vilka problem, utmaningar och möjligheter kan urskiljas? Det är denna problematik vi vill diskutera i vår artikel.

En av styrkorna med UNESCOs förslag till MIK för lärare är att utgångspunkterna är så öppna och nyanserade. MIK innefattar förmågan att använda olika medier och informationskanaler på ett meningsfullt sätt. Kunskapssökandet ska vara oavhängigt form och teknologi. Lärare och elever ska ha den förståelse som krävs för att på ett ändamålsenligt sätt orientera sig i medielandskapet. MIK ska kunna bidra till förstärkande av demokratiska processer och till att olika röster i samhället uppmärksammas. Informationsflödet i samhället är en kunskapsresurs, och MIK ska här kunna bidra till ökad problemlösningsförmåga och kritiskt tänkande, vilket gör det möjligt att granska medietexter och arbeta källkritiskt, inom alla skolämnen. MIK kan vidare relateras till undervisningsformer och lärande. Lärare behöver välja medieverktyg utifrån undervisningsmål och behov. UNESCO betonar en elevcentrerad pedagogik, ett undersökande arbetssätt och en reflekterande hållning hos eleverna. Man nämner bland annat problembaserat lärande, forskningsinriktat arbetssätt, textanalys av medietexter, samt lärande i samverkan.

Vi som har skrivit denna artikel är alla verksamma inom forskningsmiljön Svenska med didaktisk inriktning (SMDI) vid Malmö högskola. Frågor om språkutveckling i bred bemärkelse står här i centrum. För närvarande är vi engagerade i projektet "SMDI och lärande i medielandskapet 2.0", och det är med en del av de bärande perspektiven i det projektet som vi valt att närma oss UNESCOs läroplan. Vår teoretiska plattform kan beskrivas som medieekologisk, vilket kortfattat uttryckt innebär att vi är intresserade av de mångfaldiga och komplexa relationerna mellan medier och kommunikativa kompetenser (Elmfeldt & Erixon 2007; Erixon 2012; Hayles 2002). Dessa relationer förstås inte, som så ofta annars i skolsammanhang, i termer av enkelriktad påverkan eller effekter (exempelvis datorns och internetns negativa inverkan på skriftspråket).

Lyssnande, talande och MIK i det nya medielandskapet

De första kommunikativa kompetenserna vi vill behandla i förhållande till MIK är lyssnande och talande. Talet är det medierande redskap som människan troligen använder mest i olika kommunikativa handlingar. I ett klassrum är det också lärarens talade uttryck som elever oftast möter. När det gäller den generella förmågan som talandet innebär kan man säga att läraren har dubbla perspektiv; dels talar läraren fram sitt ethos, sin trovärdighet, genom kommunikativa och innehållsliga val, dels framstår läraren som förebildlig för elevers ethosbyggande (Olsson Jers 2010). Det är ingen tillfällighet att många elever minns sina lärare utifrån hur de agerade muntligt; de var duktiga berättare, intressanta samtalspartners, bra lyssnare, skickliga provokatörer, goda responsgivare med mera. Det dubbla perspektiv som lärare har när det gäller muntlighet är en stor utmaning då de både ska bygga och etablera sitt eget muntliga ethos och samtidigt stötta elevers muntliga dito. Att tala och lyssna handlar om klassrummets muntliga språkkultur.

Den nutida ljudteknologins utveckling (Adelmann 2011) har förändrat förutsättningarna för vårt lyssnande och talande på flera sätt. Man kan säga att vi som sociala och lyssnande varelser ständigt befinner oss "stand by", där vi med modern mobilteknik är nåbara och kan agera elektroniskt, närsomhelst och varsomhelst i vår globala värld (Adelmann 2009). Detta innebär samtidigt att de mellanmänniska möten som trots allt äger rum live blir desto vikti-

gare. Här ligger en pedagogisk utmaning, det vill säga vad kan jag få möta och uppleva på skolan och i klassrummet som inte kan medieras eller ersättas elektroniskt?

Det är enkelt att låta den demokratiska aspekten bli det som lyfts fram när det gäller talande, lyssnande och MIK i det nya medielandskapet eftersom det finns ett fundamentalt perspektiv i talandet och lyssnandet som en resurs för kritiska diskussioner och demokratiskt medborgarskap. I samtal, diskussioner och mellanmännsliga möten utvecklas en kritisk förståelse för andra människors tankar och åsikter. För att i dessa få möjlighet att på ett trovärdigt sätt muntligt förmedla olika typer av ståndpunkter krävs ett kritiskt förhållningssätt till information som utvecklar det privata tyckandet till genomtänkt argumentering. Det är ett led i det som MIK uttrycker som informationskunnighet. I skolan uppmuntras informationshämtning från olika typer av källor, tryckta såväl som digitala. Stor del av informationshämtningen via internet sker emellertid idag utanför den ordinarie skoltiden och för att kunna bedöma innehåll och uttrycksform i samtal och diskussioner i klassrummet måste lärare ha både teoretisk kunskap om och praktisk erfarenhet av att hämta information från olika informationsleverantörer.

Ytterligare ett område där muntligheten i klassrummet sätts på prov är där digitala medieverktyg används i kunskapsproduktion. Lärare måste både ha teoretisk kunskap om och erfarenhet av digitala medieverktyg för att kunna stödja elever i deras mediekunnighet. Teoretisk kunskap om och praktisk erfarenhet av blir alltså signalorden för den lärare som tar talandet, lyssnandet och MIK på allvar. Inspelade ljud, röster och bilder kan numera lagras och distribueras på ungefär samma sätt som tidigare endast var möjligt för tryckta texter. Plötsligt kan vi närsomhelst och varsomhelst plocka fram externa minnen, som gör det möjligt för ljudet och bilden att frigöra sig från tid och rum, precis som texten. Både som producenter och konsumenter befinner vi oss i ett elektroniskt ljud- och bildlandskap av snabba rörliga bilder och ständigt låtande omgivningar. I denna audiovisuella kultur utmanar muntligheten den dominerande skriftspråksdiskursen.

Mötet mellan det muntliga och det digitala kan ses som en retorisk fokuspunkt där text och bild möter talande och lyssnande. Både lärare och elever använder sig av digitala medieverktyg som stöd för sitt talande i klassrummet. Det kan till exempel vara hjälpmedel såsom PowerPoint, Keynote och Prezi, men också iPads, läsplattor och liknande används som talarstöd vid presentationer inför elever och klasskamrater. I de senaste styrdokumenterna för svenskämnet finns även ett lärandemål som lyfter fram den praktiska bemästringen av den nya tekniken. En muntlig presentation är alltid multimodal till sin utformning. Vid en mer ogenomtänkt användning av de digitala hjälpmedlen finns emellertid en överhängande risk att muntliga framställningar inte får utrymme att fördjupas utan blir ytliga presentationer i punktform – med ett oengagerat lyssnande som följd.

Läsande, skrivande och MIK i det nya medielandskapet

I detta avsnitt behandlar vi de kommunikativa kompetenserna läsande och skrivande. Det kan vara värt att påminna om att skriftspråkande och traditionella medier, såsom bok och tryckt text, långtifrån alltid är de mest ändamålsenliga uttrycksformerna. Detta innebär dock inte att skriften är oväsentlig. Tvärtom utgör den en central del även i digitala uttrycksformer. Det är trots allt med skriftens hjälp vi många gånger uttrycker våra erfarenheter, också i digitala och multimodala texter av olika slag.

Multimodala texter kännetecknas av att de byggs upp också av andra komponenter än skrift, exempelvis genom ett samspel mellan bild och skrift. Läsning av multimodala texter innefattar verbal, visuell och ofta även auditiv kompetens, i den meningen att läsaren behöver

kunna tolka både skrift, bild och ljud, samt utläsa relevanta betydelser ur kombinationen av dessa uttrycksformer. I multimodala texter skapar olika uttrycksformer en sammansatt och dynamisk betydelse som går utöver de enskilda uttrycksformerna (jfr Kress & van Leeuwen 2006). Multimodala texter är dessutom inte nödvändigtvis linjära utan erbjuder läsaren flera ingångar och läsvägar (Karlsson & Ledin 2000).

Läs- och skrivförmåga handlar därför inte längre bara om att kunna läsa och producera skrift. I dag kan vi tala om en form av multilitteracitet (Unsworth 2002) där eleverna behöver kunna hantera multimodala texter i olika medier. Till detta kommer att eleverna behöver kunna tolka och producera olika typer av texter inom en rad olika skolämnen. Dessa ämnestexter har ofta i sin tur sina speciella karaktärer och sina särskilda uttryckssätt. Texter skrivna inom ramen för biologiämnet har sina konventioner och egenskaper, medan texter skrivna inom ramen för historieämnet har andra (Nygård Larsson 2011). Till en mer traditionell läs- och skrivkompetens kan idag således tillfogas en digital kompetens, samt en textkompetens som innefattar förmågan att hantera texter inom olika genrer och praktiker. Det nya medielandskapet förutsätter alltså en relativt avancerad läs- och skrivförmåga.

Inte minst ur ett andraspråksperspektiv blir detta en ytterst central demokratisk fråga. De elever med utländsk bakgrund, vars första språk inte är svenska och som ännu inte har hunnit utveckla sina kunskaper i svenska till en nivå som gör språket till ett ändamålsenligt verktyg i skolarbetet, ställs inför stora utmaningar. Att lära på sitt andraspråk innebär ofta att lära på ett språk man ännu inte riktigt behärskar. Många av dessa elever behöver en mer genomskinlig och tydlig pedagogik där olika ämnestexter uttryckligen behandlas i undervisningen (Olofsson 2010). För detta krävs också ett språk för att tala om språk, det vill säga ett metaspråk. En sådan pedagogik behöver inte minst ta i beaktande digitala och multimodala texter.

I UNESCOs läroplan förordas en undervisning som syftar till fördjupad förståelse och ett reflekterande förhållningssätt hos eleverna, liksom arbetsformer där elever interagerar språkligt med varandra i olika gruppkonstellationer. Just sådana arbetssätt har ibland undvikits för andraspråkselever, utifrån föreställningen att undervisningen bör förenklas och begränsas till mer grundläggande kunskaper. Ett led i detta är att elevernas egen språkliga produktion inte uppmuntras. Här måste emellertid betonas att andraspråksforskningen förespråkar ett helt motsatt angreppssätt. Man talar exempelvis om *high challenge, high support* (Gibbons 2010), vilket innebär att undervisningen inriktas mot förståelse och mer avancerade kunskapsformer, samtidigt som eleverna får en hög grad av stöttning i klassrummet. Därutöver betonas starkt vikten av att eleverna ges många tillfällen till egen utvidgad språklig produktion i klassrummet. Dessa resonemang är således högst aktuella för såväl första- som andraspråkselever.

Seende, gestaltning och MIK i det nya medielandskapet

De kommunikativa kompetenser som återstår att behandla är seende och gestaltning. Det finns naturligtvis en mängd gestaltungsformer som inte primärt är kopplade till seende, men vi har här valt att fokusera just det visuella.

Modernt samhällsliv bär en tydlig visuell prägel. I offentliga såväl som privata rum möter oss hela tiden visuella uttryck. Med personatorernas inträde i hemmen och i skolan har digitala bilder blivit en del av människors vardag. Mobiltelefoner är i västvärlden närmast var mans egendom och appar i smartphones och surfplattor är givna visuella inslag.

Vår samtidskultur beskrivs idag som att den genomgår "en visuell vändning" (Sztompka 2008). Uttrycket används med hänvisning till det tidigare begreppet "den språkliga vändningen"

som innebar att språk och diskurser sattes i särskilt fokus. Språket sades möjliggöra och begränsa vårt mänskliga vetande. Med uttryck som "allting är språk" närmade sig forskningen sina studieobjekt med nya språkliga "ögon". Idag förefaller behovet av att lärare och elever utvecklar visuella och gestaltande kompetenser påfallande (Dahlgren & Hultqvist 1995). Mottot idag kanske hellre skulle lyda: "Allt är visuellt!" UNESCO har uppmärksammat det visuella genom att ånyo fokusera på frågor om medie- och informationskunnighet hos samtidens och framtidens lärare.

En rad analysgenrer och perspektiv på det visuella har gjort sig gällande. Roland Barthes (1986) och Pierre Bourdieu (1990) har exempelvis betonat bilders betydelse för en förståelse av ett sammansatt och socialt skiktat samhälle. Därmed har frågor om maktaspekter som socioekonomisk status, genuspräglade strukturer och vikten av att till exempel se och gestalta hur barns och ungdomars rättigheter negligeras eller accentueras hamnat på dagordningen. Men det finns även andra betydande maktaspekter att fokusera.

Visuell medie- och informationskunnighet handlar för det första om att utveckla ett kunnande i att göra, använda och återanvända visuella presentationer och gestaltningar. Det handlar bland annat om att förstå hur olika mediebilder blir möjliga, och andra inte, hur bilder och visuella uttrycksformer framställs med hjälp av olika visuella medier och kan användas i olika situationer (Foucault 2003; Rose 2007). Genom enkla fotoprogram och appar för videopublicering (Bambuser, YouTube) kan antidemokratiska samhällskeenden dokumenteras, spridas ut över nätet och därigenom synliggöras och bli möjliga att kritisera. Ett aktuellt exempel är den "arabiska våren". Men även det omvända möjliggörs naturligtvis – spridningen av auktoritära och extremistiska åsikter.

För det andra kan förmågan att bedöma egna och andras visuella presentationer och gestaltningar också få avgörande betydelse (Rose 2007). Vikten av att förstå mekanismerna bakom foto- eller filmmontage blir exempelvis särskilt aktuell när manipulerade bilder och filmer sprids på nätet.

För det tredje kan seendet och den visuella kunnigheten skapa ramar för både delaktighet och deltagande. Kunnigheten i att se och använda gestaltande uttrycksformer kan möjliggöra gemensamma bildrepertoarer och stärka visuella tolkningsgemenskaper (Jansson 2002). På minuskontot lurar risken att ett visst seende och en viss gestaltungsgenre kan utestänga och tränga undan andra visuella tolkningar.

För det fjärde kan utvecklingen av kompetenserna att se och gestalta innebära en medvetenhet om att vi människor alltid är eller kan vara sedda; något som också är tvetydigt ur ett maktperspektiv. Det moraliska imperativet i att alltid vara sedd av någon eller något, både uppfordrar och uppmuntrar människors behov av att se, att bli sedd och att inte synas (Dahlgren & Hultqvist 1995; Foucault 2003; Rose 2007).

Samtidens och framtidens lärare och elever bör i den visuella vändningens spår sysselsätta sig med frågor som: Vad är det vi ser och gestaltar? Vem är det som ser och gestaltar detta vad? På vilka sätt ser och gestaltar vi? Varför ser och gestaltar vi just det vi gör och inte något annat? Hur kan vi sammanfattningsvis få syn på och själva gestalta vårt föränderliga samhälle? Med hjälp av MIK och utvecklandet av en visuell kompetens kan lärare och elever få viktiga redskap att tackla dessa frågor.

Hur förbereder vi blivande lärare att arbeta med MIK?

Utifrån vår beskrivning av de olika grundläggande kommunikativa kompetenserna vill vi nu avslutningsvis ställa frågan hur vi bäst förbereder blivande lärare att arbeta med och utveckla MIK för att bygga stimulerande lärandemiljöer. Den blivande läraren behöver själv få arbeta med en bred repertoar av olika uttrycksmedel samt ha en metakompetens om dessa för att i sin yrkesroll kunna ge barn och ungdomar möjlighet att utveckla sina kulturella och kommunikativa kompetenser. De färdigheter och kunskaper som lärarstudenten ska utveckla kan relateras till MIK-dokumentets tre kunskapsfält: medier och information som källor och form för demokratiska processer, bedömningar av medier och information som kunskapsresurs samt produktion och användning av medier och information för livslångt lärande.

I läraruppdraget ligger att utveckla kommunikativa, kulturella och kritiska kompetenser vilket idag innefattar en bredare mediekompetens än tidigare. En sådan kompetens är nödvändig för att förstå oss själva och världen och bli aktiva deltagare i demokratiska processer. Den demokratiska medborgaren förväntas kunna särskilja och använda olika texter, söka upp, samla och kritiskt granska information samt själv kunna göra sin röst hörd i olika uttrycksformer, anpassat för olika grupper i olika sammanhang. Att vara en aktiv deltagare i demokratiska förändringsprocesser kräver en förmåga och kompetens att röra sig mellan olika medier och att kunna överföra ett innehåll från ett medium till ett annat. Vidare är förmågan att kritiskt granska innehåll och form i olika medier ytterst viktig i ett nytt medielandskap och i ett demokratiskt samhälle.

Skolan har som institution präglats av två olika, ibland konkurrerande, ibland samverkande, verksamhetsidéer. Skolan är, som vi påpekade i inledningen, å ena sidan en plats för trading och reproduktion av det redan kända. Det handlar om kända kunskaper som eleverna enligt måldokumentet ska lära sig. Lärarens uppgift är att se till att alla lär sig och att eleverna klarar uppnåendemålen i respektive ämne. Risken är att medierna här kommer att spela en tämligen modest roll, och mer fungera som redskap för att göra lärandet lite roligare.

I skolan sker å andra sidan också möten som innebär att de som deltar öppnar upp för erövrandet av det okända. Nyare forskning pekar på behovet av just den sortens lärande (som ibland benämns tertiärt lärande; se Bauman 2002). Lärarrollen blir givetvis annorlunda om lärandet ska handla om det kanske omätbara, osäkra och för läraren okända. Inom förskolan finns det exempelvis riklig dokumentation av vad som händer när barn får undersöka teorier och pröva hypoteser utan att de värderas utifrån pedagogers kända förståelseformer och logiker. Resultaten pekar mot ett berikat lärande och ett mera prövande förhållningssätt hos barnen (Lentz Taguchi 2012; Skolverket 2012).

I det första fallet handlar det om reproduktion och imitation av kunskaper, medan det i det andra handlar om produktion och innovation. Medier kan ha betydelse för bägge dessa verksamhetsidéer. Den stora utmaningen är kanske att inte fastna i ett antingen- eller-tänkande, där logik ställs mot fantasi, baskunskaper mot kreativitet (Palmås 2011). Vi dristar oss till att ta ett exempel som utspelar sig utanför vår högskola dagligen. Området mellan byggnaden och havet är konstruerat som en strandpromenad som uppenbarligen inbjuder till att skejta. För att behärska olika sätt att skejta och för att lära nytt så filmar skejtare varandra när de åker. Direkt efteråt går de tillbaka till kameran och spelar upp vad som just skett. De gör om och justerar något i rörelsen, ansatsen eller kroppshållningen, och det nya filmas igen. Detta pågår tills den som utför tricket verkar nöjd. Det handlar alltså om imitation där skejtaren med hjälp av digitala medier förfinar sin förmåga att imitera. I förlängningen sätts de enskilda tricken ihop till innovativa nya tricks. Det är intressant att detta sker på eget initiativ utifrån egen inre motivation.

Medier skulle alltså kunna spela en mycket viktig roll i skolan om vi är beredda att lära oss av dessa pågående erfarenheter som barn och ungdomar bär med sig. Vi menar att den centrala frågan och den pedagogiska utmaningen inte är huruvida medier, både gamla och nya, ska tillåtas och användas inom förskola och skola. Snarare handlar det om hur och på vilka sätt medier kan göra en skillnad för ett ökat engagemang och deltagande, för ett lärande som berör barn och ungdomar och som utmanar och utvecklar deras förmåga att imitera och vara innovativa.

Sammanfattningsvis kan en bred repertoar av medier, i den bästa av världar, bidra till en klassrumsmiljö där röster hörs, tankegångar utmanas och kommunikativa kompetenser tas i bruk i meningsfulla sammanhang. Men medier är trots allt bara medier – det är vad vi gör av dem i klassrummet som kan göra skillnad.

Referenser

- Adelmann, K. (2009) *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Adelmann, K. (2011) 'Lyssnandets århundrade? Att lyssna på den talande boken', *Educare*, 1, 45, Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Barthes, R. (1986) *Det ljusa rummet. Tankar om fotografiet*. Stockholm: Alfabeta.
- Bauman, Z. (2002) *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (1990) *Photography – A Middle-Brow Art*. Stanford: Stanford University Press.
- Dahlgren, L. & Hultqvist, K. (red.) (1995) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Elmfeldt, J. & Erixon, P.-O. (2007) *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Erixon, P.-O. (2012) 'Skola och skrivundervisning i ett medieekologiskt perspektiv', i Edlund, A.C. (red.) *Att läsa och skriva. Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800-2000*. Umeå: Umeå universitet.
- Foucault, M. (2003) *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag.
- Gibbons, P. (2010) *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gy 11. *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Hayles, N.K. (2002) *Writing Machines*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Jansson, A. (2002) *Mediekultur och samhälle. En introduktion till kulturteoretiska perspektiv inom medie- och kommunikationsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, A.-M. & Ledin, P. (2000) 'Cyber, hyper och multi: Några reflexioner kring IT-ålderns textbegrepp', *Human IT*, 2-3.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006) *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2012) *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Nygård Larsson, P. (2011) *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Doktorsavhandling i svenska med didaktisk inriktning. Malmö: Malmö högskola.
- Olofsson, M. (red.) (2010) *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Olsson Jers, C. (2010) *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. Diss. Lund: Lunds universitet, <http://hdl.handle.net/2043/10020>.
- Palmås, K. (2011) *Prometheus eller Narcissus? Entreprenören som samhällsomvandlare*. Göteborg: Korpen Koloni Förlag.
- Persson, M. (2000) 'Populärkultur i skolan. Traditioner och perspektiv', i Persson, Magnus (red.), *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Rose, G. (2007) *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage Publications.
- Skolverket (2012) *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation*, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2808>
- Sztompka P. (2008) 'The Focus on Everyday Life: A New Turn in Sociology', *European Review*, Vol. 16, No. 1.
- Unsworth, L. (2002) 'Changing Dimensions of School Literacies', *Australian Journal of Language and Literacy* 25: 1.

Informationskompetens i undervisningspraktiker¹

Louise Limberg

"Varför är jag så lång?" Med denna fråga, som bottnade i starkt personligt intresse, inledde Albin i årskurs 8 sitt arbete med att skriva en utredande uppsats. Arbetet styrdes av Albins genuina intresse av att verkligen få veta något om orsaker till variationer i kroppslängd. Några av hans klasskamrater berättade att "[v]i bytte ämne från Första världskriget till Demokrati och diktatur, för att om första världskriget stod det alltid så mycket överallt". Att arbeta undersökande och självständigt i skolan ställer stora krav på elever. De förväntas söka information och skapa kunskap om ämnen och frågor som de ofta själva väljer och att formulera vad de lärt sig i något slags redovisning, i regel som skriven text. Att navigera i de oceaner av information som numera finns tillgängliga för elever (och andra) via internet, söktjänster som Google och andra redskap och nätverk, att sovra, bearbeta och skapa mening med hjälp av olika informationskällor innebär att producera kunskap. Detta skiljer sig markant från mer traditionella sätt att lära i skolan via läsning och memorering av text. Frågor om förmågor att omvandla information till meningsfull och välgrundad kunskap står i centrum för begreppet informationskompetens.

Begreppet informationskompetens har mycket gemensamt med mediekunnighet, eftersom båda begreppen handlar om förmågor att kunna förstå, förhålla sig kritisk till, skapa mening ur och producera information som görs tillgänglig via olika medier och genrer, och där gränserna mellan producent och förmedlare av information delvis upplösts. Jag ser därför fruktbara möjligheter för såväl undervisning som vidare forskning i att kombinera intressena för de två områden som gäller medier och information.

Den engelska termen "information literacy" översätts vanligtvis till svenska med "informationskompetens". Det är den term som används i detta kapitel, trots att benämningen "informationskunnighet" förekommer i andra kapitel. Under det senaste decenniet har förhållandevis omfattande forskning bedrivits i Sverige och internationellt med inriktning på informationskompetens. Studierna har ofta genomförts med ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att lärande ses som en ständigt pågående aktivitet, där samspel mellan människor och redskap i olika sociala praktiker formar både vad som lärs och hur lärandet sker (Säljö 2000; 2005). Informationsaktiviteter, som sökning och användning av information, betraktas därmed som sociala aktiviteter, där människor kommunicerar med varandra antingen direkt via språket eller indirekt via olika redskap som dokument, datorer, söktjänster som Google eller sociala medier som Wikipedia och bloggar.

Det synsätt på informationskompetens som här presenteras skiljer sig från Unesco-dokumentets (del 1 av denna bok) definitioner och generella bestämningar av vad informationskompetens är och därför vad som ska konstituera objektet för lärande och undervisning. Forskningen problematiserar föreställningen att informationskompetens är en generisk

Varmt tack till mina kolleger Ola Pilerot, Anna Hampson Lundh och Helena Francke som bidragit med värdefulla synpunkter och kommentarer till en tidigare version av denna text.

kompetens och lyfter i stället fram betydelsen av social praktik, sammanhang och medium. I detta kapitel används termen informationskompetens för att beteckna ändamålsenliga sätt att söka och använda information i olika praktiker, exempelvis i lärarutbildningar, eller i samband med undervisning och lärande i skolan. Ett resultat av forskningsstudierna är att vi gärna talar om informationskompetenser i pluralis för att markera den varierade karaktären kopplad till situation, praktik och sammanhang (Limberg, Sundin & Talja 2009, s. 60-62; Lundh & Lindberg 2012).

Kapitlets syfte är att med hjälp av de presenterade forskningsresultaten diskutera begreppet informationskompetens och hur det skulle kunna utgöra objekt för undervisning i professionsutbildningar till lärare och bibliotekarie.

Intresset för informationskompetens samspelar nära med utvecklingen av informations- och kommunikationstekniker (IKT) och digitala och sociala medier. Internetresurser som Google och Wikipedia har delvis tagit över som informationsresurser från traditionella urval av medier i skola och bibliotek. De digitala medierna förändrar villkoren för undervisning och lärande med särskilt fokus på kommunikation och användning av information. Dessa medierande redskap utmanar traditionell undervisning på en rad olika sätt med avseende på kontroll, kvantitet, kvalitet och tillgänglighet. Genom framväxten av användargenererade redskap flyttas ansvaret för kontroll av information från före publicering till efter och i utbildningssammanhang medför det att frågor om källkritik kommer i förgrunden. Några exempel på sådana utmaningar och deras innebörder presenteras längre fram i detta kapitel.

Intresset för informationskompetens är också kopplat till konstruktivistiska teorier om lärande. Helt kort kan här sammanfattas att konstruktivismen ser lärande som aktivt handlande och som meningsskapande aktivitet, inte som passivt mottagande av information eller kunskap. Sådana teorier om lärande ligger till grund för omskapandet av den pedagogiska praktik som skett i skolan under de senaste decennierna, där traditionell katederundervisning ofta ersatts av det som med varierande språkbruk kallas "elevcentrerat arbetssätt", "undersökande arbetssätt", "problembaserat lärande" eller "elevers forskning". Dessa arbetssätt stämmer i stort överens med de tio hållpunkter för MIK-pedagogiken som presenteras i del 1 av denna bok. Genomslaget för elevcentrerat arbetssätt förutsätter självständig informationssökning och informationsanvändning, ofta med datorn och olika medier och söktjänster som redskap, och har bidragit till ett ökat intresse bland bibliotekarier för pedagogiska frågor, särskilt med avseende på undervisning i informationssökning. Ett resultat av den biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningen om informationssökning, informationsanvändning och lärande är att informationsaktiviteter urskiljs som distinkta komponenter i lärandeprocesser, något som inte tidigare uppmärksammats i annan forskning om lärande.

Informationssökning, informationsanvändning och lärande – informationskompetens

Informationskompetens kan ses som ett nav för samspel mellan informationssökning, informationsanvändning och lärande. Jag urskiljer olika dimensioner av detta samspel (jfr Limberg & Alexandersson 2010):

- informationssökning som redskap för lärande i olika lärandepraktiker, där det betonas att informationssökning inte är ett mål i sig utan ett medel för något annat, exempelvis att lära sig om orsaker till klimatförändringar eller olika sätt att hantera mobbning i skolan. I relation till MIK-pedagogiken handlar denna dimension exempelvis om att söka och använda information i lärarutbildning i anslutning till olika uppgifter genom hela utbildningen.

- lärande i informationspraktiker där informationssökning och -användning utgör objekt för lärande och undervisning, ofta med mål att de lärande ska utveckla informationskompetens. I lärarutbildningar blir informationskompetens mål för lärande med syfte att lärarstudenter ska kunna söka och använda information på ändamålsenliga sätt för sina studier men också för att i sin framtida yrkesutövning kunna undervisa elever att utveckla ändamålsenliga informationsaktiviteter och skapa mening ur information. Informationskompetens blir således både objekt för lärande för lärarstudenter och objekt för framtida undervisning, dvs. didaktiskt objekt. En intressant forskningsfråga, som berörs senare i kapitlet, är vad som karaktäriserar informationskompetens såsom den formas i lärarutbildningar och såsom den utövas i undervisning i skolan.
- lärande som resultat av informationsanvändning, där intresset i första hand riktas mot vad människor lär sig om det ämne eller den fråga som informationsanvändningen är ett medel för, exempelvis orsaker till klimatförändringar. Denna relation mellan informationsaktiviteter och lärande framstår som relevant exempelvis för ändamålsenlig undervisning och bedömning av kvalitet i de lärandes arbeten.

Dessa resonemang visar att informationskompetens kan ha en rad olika betydelser kopplade till intentioner, medierande redskap och kommunikativa praktiker, där kompetenserna kommer till uttryck. Av Unesco-dokumentet framgår det att informationskompetens också kan ha vidare samhällseliga betydelser och spegla politiska ambitioner och intressen. I följande avsnitt presenteras ett urval forskningsresultat från studier av informationskompetens med relevans för frågor om lärande och undervisning. Därefter diskuteras innebörder av forskningsresultaten för lärarutbildningar.

Forskning om informationsaktiviteter och meningsskapande

De studier jag valt att ta upp här har alla genomförts i Sverige och inriktats på informationsaktiviteter och informationskompetenser så som dessa gestaltas i utbildningssammanhang, i första hand skolan. De har dessutom ett gemensamt intresse kopplat till lärande och bruket av digitala medier. Återkommande frågor i denna forskning gäller hur och vad elever lär vid undersökande arbetssätt via sökning och användning av information medierad via olika redskap som datorer, internet, Google, sociala medier men också tryckta källor. Andra frågor berör undervisning och pedagogernas (lärares och bibliotekariers) aktiviteter vid denna typ av elevcentrerat arbete.

En serie projekt som genomförts i olika skol- och biblioteksmiljöer ligger till grund för här presenterade forskningsresultat, exempelvis *Lärande via skolbibliotek* (Alexandersson m.fl. 2007), *Informationssökning, didaktik och lärande* (Limberg & Folkesson 2006), *Bibliotek, IKT och lärande* (Hedman & Lundh 2009), *Verktyg för lärande* (Gärdén 2010), *Elevers forskning under de första skolåren* (Lundh 2011), *Expertis, auktoritet och kontroll på Internet* (Sundin, Francke & Limberg 2011; Francke & Sundin 2012). Teoretiskt har studierna genomgående bedrivits med ett sociokulturellt perspektiv (Säljö 2000; 2005) och haft en etnografiskt inspirerad ansats, där empiriskt material skapats genom att forskarna följt aktiviteter i klassrum och bibliotek så som de utspelat sig vid undersökande arbete i samspel mellan pedagoger och elever och där informationsaktiviteter via olika redskap varit av särskilt intresse. Det empiriska materialet har utgjorts av fältanteckningar, fokusgruppssamtal och intervjuer med elever och pedagoger, enkäter, dokument av olika slag som elevers redovisningar och rapporter, lärares instruktioner, kopior av webbaserade och tryckta informationskällor som elever använt i sina arbeten, bloggar för interaktion mellan elever och pedagoger, samt i ett fall, videoinspelningar av aktiviteter i klassrum och bibliotek (Lundh 2011).

De resultat som presenteras nedan ryms under två teman: informationsaktiviteter och meningsskapande, samt didaktiska perspektiv på informationskompetens.

Informationsaktiviteter och meningsskapande i skolpraktiker

Sammanfattande resultat av de olika studierna visar att synsättet på vad information är och vilka intentioner som formar informationsaktiviteterna har avgörande betydelse för det meningsskapande som sker medierat via olika källor och redskap. Forskningsresultaten angående elevernas informationssökning och kunskapsutveckling visar en dominerande orientering mot att söka och sammanställa fakta, där fakta ses som isolerade objekt som kan hämtas i olika källor och återges i en rapport. En återkommande idé är att man söker information som kan besvara en fråga. Informationssökningen går då ut på att hitta sådan information som levererar svar. Ett framträdande mönster i de olika studierna visar också att i interaktionen mellan elever och pedagoger tenderar teknik och procedurer att dominera över frågor om uppgifternas åsyftade kunskapsinnehåll och vad eleverna lär sig om detta. Interaktionen kretsar kring sökande och val av informationskällor, former för redovisning, sammanställning av information och användning av olika tekniska redskap i de olika momenten av en skoluppgift (Alexandersson m.fl. 2007; Gärdén 2010).

Resultat från flera studier visar samtidigt att det vid undersökande arbete är mer fruktbart att betrakta information som stoff att bearbeta för att utveckla kunskap om en fråga eller ett ämne. Många frågor som elever arbetar med i skolan är av mycket komplex karaktär, t ex "vilka fördelar och nackdelar följer av ett svenskt EU-medlemskap?" eller "hur kan det komma sig att homosexualitet betraktades som en sjukdom ända in i min livstid?". I arbetet med sådana frågor har det visat sig att variation i val och användning av informationskällor mellan olika genrer (journalistik, handböcker, uppslagsverk, vetenskapligt material, bloggar), debatterande texter (om det gäller en kontroversiell fråga), format (tryckta eller digitala källor, bilder) har stor betydelse för hur elever skapar mening ur informationen. Detta innebär att det är de lärande som utvecklar kunskaper med de förutsättningar som råder i form av skoluppgiftens karaktär och de stödstrukturer som erbjuds av lärare, bibliotekarie, medier och andra verktyg. (Alexandersson & Limberg 2009; Gärdén 2010; Limberg, 1998; Limberg et al. 2008) Detta sätt att se på lärande och kunskapsbildning ligger i linje med konstruktivistiska teorier om lärande och med pedagogiska och politiska ideologier som format skola och utbildning i västerländska samhällen under åtskilliga decennier, samtidigt som idén om "rätta svar" lever kvar parallellt. Med denna syn på meningsskapande via olika informationsaktiviteter blir elevers undersökande arbete väsentligt mycket mer komplicerat än med synsättet att informationen ska ge färdiga svar för elever att skriva ner och redovisa som resultat av sina skoluppgifter.

Forskningen visar vidare att elever skapar mening via informationssökning också på andra sätt. I en studie av informationssökning kopplad till elevers *forskning*² under de första skolåren visade Lundh (2011) att sökande efter bilder i stället för text blev ett sätt för eleverna att skapa mening i informationssökningen. Bilder betraktades som annorlunda slags information än text och söktes i första hand för att illustrera elevernas häften, men sällan som kunskapsbärande. Däremot utvecklades bildsökandet till ett lekfullt sätt att söka information i termer av att söka och samla bilder, där eleverna också samarbetade ivrigt med varandra. (Lundh 2011, s. 49) Lundh lyfter fram multimodala aspekter och betonar informationskompetensers situerade karaktär, där bilder kan ha stor betydelse i vissa situationer och praktiker, särskilt om undervisningen inriktas på bilden som informationsbärare. Jag ser detta som i hög grad relevant för vidare diskussioner om medie- och informationskompetenser.

Sammanfattningsvis tyder studierna på att för att skapa mening och kunna hantera den typ av komplexa uppgifter som elever har att arbeta med i skolan så tenderar de att förvandla explorativa undersökningar till skoluppgifter. Det innebär att undersökningarna kan formas utifrån enkla faktafrågor som går att lösa genom att finna källor som innehåller faktauppgifter och som inte kräver vidare analyser, jämförelser eller att frågorna sätts in i större eller mer specifika sammanhang. Eleverna tycks därmed anpassa sin *forskning* till traditionella skolpraktiker (Alexandersson & Limberg 2009).

Frågan är vad som krävs för att förändra rådande skolpraktiker i riktning mot mer utforskande meningsskapande via informationsaktiviteter. Jag återkommer till denna fråga senare i kapitlet, eftersom jag menar att den har viktiga innebörder för framtida lärarutbildningar.

Didaktiska perspektiv på informationskompetens

Inledningsvis i detta avsnitt diskuteras undervisning i källkritik. Därefter diskuteras lärares informationskompetens med utgångspunkt i en studie som belyser övergången mellan lärarutbildning och yrkesarbete som lärare. Det avslutande avsnittet presenterar tre avgörande villkor som visat sig gynna meningsfullt lärande via informationssökning och -användning.

Kritisk värdering av källor i nya digitala landskap

Källkritik har alltid varit en viktig dimension av informationskompetens. Undervisning i källkritik har traditionellt byggt på ett antal kriterier som utgår från att det är möjligt att bedöma en källas kvalitet och trovärdighet. Det förändrade medielandskapet, där allt fler har möjligheten att skapa och organisera digital information innebär avgörande utmaningar för hur informationskompetens praktiseras i klassrum och bibliotek och därmed för undervisning i källkritik. Flera studier har visat att undervisning i källkritik ofta sker på en abstrakt och generell nivå, där värdering av källor inte knyts direkt till en viss uppgift eller en specifik text eller fråga. Det visar sig då att eleverna har svårt att tillämpa källkritiska principer i sina arbeten. Exempel från studierna tyder på att ett villkor för att eleverna ska utveckla förmåga att bedöma och värdera källor är att pedagoger arbetar mycket konkret med närläsning av källor i anslutning till specifika uppgifter som eleverna arbetar med. (Alexandersson m.fl. 2007; Limberg och Folkesson 2006)

I studier av undervisning i källkritik kopplad till digitala medier har Francke och Sundin (2012; se också Sundin, Francke & Limberg 2011) undersökt pedagogers olika sätt att förhålla sig till trovärdighet i källor och identifierat fyra huvudsakliga ansatser. Trovärdighet knyts i hög grad till *kontroll*, dvs. möjligheter att kontrollera en källas upphov, antingen person eller institution. Till diskursen om kontroll hör också kriterier som avsikten med källan (intresse) och graden av expertis hos författare eller institution som står bakom källan. Ett annat sätt att bedöma en källas trovärdighet är att betona vikten av att *jämföra påståenden mellan olika källor*. Om flera källor överensstämmer antas detta skapa trovärdighet i källorna, vilket innebär ett slags kvantitativt kriterium. En tredje variant på kriterier för trovärdighet i en källa är att denna bestäms av situationen och av hur källan ska användas. Trovärdigheten bedöms på så sätt som *situationsbunden och relativ*. En fjärde uppfattning av vad som skapar trovärdighet i en källa är att den är oberoende och öppen, att den erbjuder möjlighet för många att bidra och många röster att höras, som exempelvis Wikipedia; ett slags demokratiaspekt på trovärdighet. Trovärdighetskriteriet formas då av *mångfald snarare än individuell expertis*. (Francke & Sundin 2012) För undervisning i källkritik tyder dessa resultat på att den dominerande uppfattningen av bedömning av en källas trovärdighet knuten till kontroll utvidgas och anpassas till bruket av digitala och sociala medier som informationskällor.

Lärares informationskompetenser

Lärares informationskompetens framhålls som betydelsefull enligt UNESCO (jfr del 1 av denna bok). Frågan är då: vad karaktäriserar lärares informationskompetens? En studie av lärares informationskompetens så som den upplevdes under studietiden och senare av nyblivna lärare visar på informationskompetensers situerade karaktär (Lundh & Sundin 2006). Den informationskompetens som lärare utvecklade under studietiden var tydligt knuten till en akademisk praktik, där information söktes och användes för examinationsuppgifter. Både för ämnesstudier och för de pedagogiskt och didaktiskt inriktade delarna av lärarutbildningarna fokuserades informationssökningen och informationsanvändningen på vetenskaplig litteratur som kunde användas för att lösa studieuppgifter.

I och med att lärarna kom ut i yrkeslivet försköts deras informationsbehov från egna studier till behov av material som deras elever kunde använda. Här upplevde lärarna stor osäkerhet och menade också att lärarutbildningen inte förberett dem för sökning av information som var direkt användbar i undervisningen eller som eleverna själva kunde använda.

I sökandet efter information för elevernas räkning blir lärarna viktiga förmedlare av information till eleverna. En didaktisk aspekt på lärares informationskompetens gäller vidare hur lärare kan förhålla sig till elevernas lärande av informationssökning och -användning. Lundhs studie visar att de intervjuade lärarna såg det som viktigt att eleverna lär sig att söka, värdera och använda information, men var samtidigt osäkra på vems ansvar detta är och hur det ska gå till. (Lundh & Sundin 2006) Liknande resultat av osäkerhet om ansvarsfördelning mellan lärare och bibliotekarie, då det gäller elevers informationskompetens visas också i annan forskning (Gärdén 2010; Limberg & Folkesson 2006).

Dessa forskningsresultat har viktiga innebörder för informationskompetens som didaktiskt objekt i utbildningar till både lärare och bibliotekarie. Resultaten framhäver informationskompetensers situerade karaktär och poängterar att informationskompetens för lärarstudenter kan skilja sig på avgörande sätt från informationskompetens i yrkesverksamhet som lärare. För lärarutbildningar ser jag det som angeläget att belysa dessa skillnader och att också utveckla undervisning för övergången mellan studietidens och yrkesverksamhetens olika praktiker.

Didaktiska villkor för att skapa mening ur information i skolan

En metaanalys av resultaten från en serie forskningsstudier av elevers lärande i skolan via informationssökning och informationsanvändning vid undersökande arbete har identifierat ett antal didaktiska villkor som tillsammans bidrar till elevers meningsfulla lärande. Dessa villkor utgör viktiga dimensioner i undervisningen så som denna formas i samspelet mellan elever, pedagoger och redskap (Alexandersson & Limberg 2009, 2012; Limberg et al. 2008). Villkoren gäller 1) att eleverna arbetar med forskningsbara frågor, 2) att olika och specifika aspekter på informationskompetens uppmärksammas under hela arbetsprocessen och 3) att eleverna får konsekvent och meningsfull återkoppling på specifika delar av sina arbeten under arbetsprocessen och på sina resultat.

Forskningsbara frågor framhålls här, eftersom sådana skiljer sig från vanligt förekommande mönster att eleverna, då de arbetar självständigt, väljer ett ämne, t ex "delfiner", "pirater", "Titanic" och därefter söker information om dessa ämnen. På så sätt omvandlar eleverna potentiella undersökningar till traditionella skoluppgifter, där man söker information och sammanställer fakta om ett ämne eller en företeelse. Forskningsbara frågor skulle i stället kunna formuleras som: "Vad kännetecknar delfiners livsmiljöer?", "Vad innebar det att vara pirat på 1700-talet?" eller "Varför gick Titanic under?", eller "Vilka förklaringar kan jag finna till 'delfiners livsmiljöer', 'piraters yrkesroller' eller 'Titanics undergång' på olika webbsidor?".

Sådana frågor kan skapa en inriktning och vara mer meningsfulla för vidare utforskning än de enkla faktafrågor som ofta används. Jag urskiljer formulering av forskningsfrågor som ett tydligt didaktiskt objekt som också utgör ett väsentligt element i informationskompetens.

Forskarna fann att då *specifika och mer varierade aspekter på informationskompetens* uppmärksammas aktivt och närgånget i undervisningen skapar detta gynnsamma villkor för elever att lära sig att exempelvis värdera olika källor och att bedöma källors trovärdighet (jfr ovan under *Kritisk värdering av källor*). Detsamma gäller också andra aspekter på informationskompetens i undervisningen. Åtskilliga studier visar att det som dominerar som objekt för undervisning kopplad till informationskompetens är informationssökning med fokus på systematiska sätt att söka och finna källor (Alexandersson m.fl. 2007; Gärdén 2010; Limberg & Folkesson 2006; Sundin 2008). Aspekter som urval av källor, relevansbedömningar och inte minst bearbetning av information för att skapa mening eller bilda kunskap om ett specifikt ämne eller en fråga är sällsynt i undervisningen. Studierna visar att då eleverna får stöd, undervisning och handledning i sådana mer varierade informationsaktiviteter i anslutning till sina uppgifter så förbättras villkoren för deras meningsfulla lärande (Alexandersson & Limberg 2012; Limberg 1998; Limberg et al. 2008). Detta ser jag som viktiga inslag i utvecklad undervisning för informationskompetens.

Konsekvent och regelbunden återkoppling från pedagoger till elever då dessa arbetar självständigt har visat sig utgöra en tredje dimension som bidrar till gynnsamma förutsättningar för elevers meningsfulla lärande via information. Detta skiljer sig från vanliga mönster att elever arbetar mest på egen hand vid undersökande arbete, liksom att den interaktion som förekommer ofta handlar om teknik och procedur i arbetet snarare än om meningsskapande (jfr ovan under rubrik *Informationssökning och meningsskapande i skolpraktiker*). Meningsfull återkoppling mellan pedagoger (lärare eller bibliotekarie) och elever under hela arbetet innebär exempelvis insatser från lärare som utmanar elevernas förståelse och förgivettaganden, t ex "Hur vet du det?" "Vem säger det?" "Hur skulle det vara om det var tvärt om?" Det innebär också att eleverna uppmanas att argumentera för val av informationskällor och aktivt presentera de källor som ligger till grund för en uppgift. Interaktionen mellan pedagoger och elever bör handla om både arbetsprocessen och kunskapsinnehållet i en uppgift. Återkopplingen bör också gälla att urval och användning av informationskällor blir föremål för mer specifik bedömning av elevarbetenas kvalitet. (Limberg et al. 2008)

Som jag ser det kan dessa dimensioner av interaktion och meningsskapande i undervisningspraktiker bli frågor att uppmärksamma i lärarutbildningar och bibliotekarieutbildningar, då aspekter på informationskompetens blir föremål för didaktik med inriktning på ändamålsenliga informationsaktiviteter i elevcentrerat arbete.

Informationskompetens i pedagogisk och politisk belysning

Detta avslutande avsnitt inleds med en sammanfattning av de spridda exempel som föreslagits tidigare i kapitlet angående olika sätt att förhålla sig till informationskompetens som didaktiskt objekt. Därefter diskuteras relationen mellan informationskompetens som pedagogiskt respektive politiskt objekt.

Informationskompetens i professionsutbildningar

Kapitlet rymmer återkommande exempel och förslag på vad som bör uppmärksammas i lärarutbildningar med avseende på informationskompetens som didaktiskt objekt. Här finns inte utrymme att mer utförligt utveckla vidare idéer i sådan riktning. Dock vill jag sammanfatta

några väsentliga punkter: informationskompetensernas situerade karaktär och informationskompetens som flera professioners ansvar.

Forskningsresultaten visar tydligt att informationskompetenser är situerade och att ändamålsenliga informationsaktiviteter formas i olika kommunikativa praktiker med skiftande normer och värderingar. Forskningsstudierna visar också att inte bara lärare utan också bibliotekarier är engagerade i undervisning för att stödja elevers utveckling av informationskompetens. Det betyder att också bibliotekarieutbildningar bör omfatta förberedelser för sådana arbetsuppgifter i den kommande yrkespraktiken.

För revidering av utbildningar till lärare och bibliotekarie skulle forskningsresultaten exempelvis betyda att informationskompetenser behandlas som skiftande i olika kontexter och situationer, där informationsaktiviteterna pågår i klassrum på olika skolnivåer eller i anslutning till olika studieuppgifter på olika kunskapsområden. Det skulle också innebära en strävan att underlätta övergångar mellan utbildnings- och yrkespraktiker. Sådana förhållningssätt innebär ett fjärmande från policydokumentens generiska och retoriska syn på informationskompetens.

Informationskompetenser på den politiska agendan

En slutsats jag drar av forskningsresultaten är att informationskompetens är betydligt mer komplex och mångfacetterad än vad som kommer fram i UNESCOs dokument. Här finns en skillnad mellan normer som formuleras med politiska intressen i policydokument och forskarnas intresse att kritiskt granska begreppet informationskompetens.

Pilerot och Lindberg (2011) identifierade en problematisk brist på samspel mellan den professionella och politiskt orienterade diskursen om informationskompetens å ena sidan och den forskningsbaserade å andra sidan. De förespråkar ett närmande mellan forskningsintressen och policyintressen, som jag instämmer i.

Skolan har ett självklart samhällligt uppdrag. Att informationskompetens kopplas till samhällsfrågor om demokrati, aktivt medborgarskap, yttrandefrihet och delaktighet framstår därmed som följdriktigt. Den forskning om informationskompetens som diskuterats i detta kapitel har riktat sitt intresse mot undervisning och lärande. Forskning om informationskompetens med vidare samhällliga intressen i andra empiriska kontexter än skola och utbildning genomförs förvisso både i Norden och internationellt och kan endast antydas här.

Exempelvis menar Andersen (2006) att ändamålsenlig informationssökning är relaterad till kunskap om hur information är organiserad i samhället, hur dokument och budskap medieras via olika genrer, redskap och strukturer. Rivano Eckerdal (2012) fann en politisk potential i hur informationskompetens gestaltas i relation till medborgarskap och välinformerade val, då unga kvinnor sökte råd om preventivmedel. Dessa resultat öppnar för att informationskompetens också handlar om att förstå maktförhållanden.

Avslutningsvis vill jag ägna några rader åt frågan om informationskompetens på en politisk agenda. De amerikanska forskarna Haras och Brasely (2011) hävdar att informationskompetens är en praktik som söker en politik. Möjligen är läget i Sverige detsamma. I sin analys diskuterar författarna hur olika frågor hamnar på den politiska agendan som "a public concern" och vilket politikområde som skulle lämpa sig bäst för informationskompetens. De framhåller vikten av att grunda en politisk argumentation på substantiell forskning och nämner en inriktning mot undervisning och lärande som väsentlig. De framhåller också betydelsen av språk, benämningar och begrepp för möjligheten att driva informationskompetens som politisk fråga. "Because information literacy is variously represented in many settings, it is also hard for the education community, let alone the general public, to name it in practice." (Haras &

Brasely 2011, s. 373). Enligt min mening belyser, och möjligen förklarar, dessa resonemang de definitioner och det språkbruk som presenterar informationskompetens i policydokumenten. Försöken att kombinera ett slagkraftigt språk för en politisk agenda med det komplexa begreppet informationskompetens erbjuder betydande svårigheter.

En slutsats av resonemangen är att det mångfacetterade begreppet informationskompetens inte kan beskrivas i listor eller standarder för olika färdigheter. Att forma ett mer utvecklat språk för att beskriva och hantera idéer om informationskompetens ser jag som ytterst angeläget och också som ett gemensamt intresse för forskare och professionella inom bibliotek och utbildning. Jag menar att de kompetenser som här diskuterats är av stor betydelse i dagens och morgondagens komplexa och uppkopplade samhälle och därför viktiga som objekt för lärande. För undervisning i och lärande av informationskompetenser framhäver detta vikten av att mejsla ut specifika förmågor med målet att människor utvecklar en repertoar av kompetenser kopplade till varierade informationspraktiker. Förhoppningsvis kan den forskning som presenterats här och de resonemang som förts bidra till en ömsesidig utveckling på området.

Noter

1. Forskningen är genomförd och texten har kommit till vid The Linnaeus Centre for Research on Learning, Interaction and Mediated Communication in Contemporary Society (LinCS) vid Göteborgs universitet och Högskolan i Borås <<http://www.lincs.gu.se/>>
2. Forskning skrivet med kursiv stil anger att det är elevers undersökande arbete det handlar om och som i skolan ofta benämns som *forskning*.

Referenser

- Alexandersson, M. & Limberg, L. (2012) Changing Conditions for Information Use and Learning in Swedish Schools: a Synthesis of Research. *Human IT* 11, (2), 131-154.
- Alexandersson, M. & Limberg, L. (2009) Elevers "forskning" via datorn: mantra, metod eller meningsfullt lärande? I J. Hedman & A. Lundh (red.) *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informations-sökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons. (85-107).
- Alexandersson, M., Limberg, L., Lantz-Andersson, A. & Kylemark, M. (2007) *Textflytt och sökslump – informations-sökning via skolbibliotek*. [2. rev. utg.] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Andersen, J. (2006) The Public Sphere and Discursive Activities: Information Literacy as Sociopolitical Skills. *Journal of Documentation* 62, (2), 213-228.
- Francke, H. & Sundin, O. (2012) Negotiating the Role of Sources: Educators' Conceptions of Credibility in Participatory Media. *Library & Information Science Research* 34, 169-175.
- Gärdén, C. (2010) *Verktyg för lärande. Informationssökning och informationsanvändning i kommunal vuxenutbildning*. Högskolan i Borås: Valfrid. Diss. Göteborgs universitet.
- Haras, C., & Brasely, S.S. (2011) Is Information Literacy a Public Concern? A Practice in Search of a Policy. *Library Trends* 60, (2), 361-382.
- Hedman, J. & Lundh, A. (2009). *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons.
- Limberg, L. (1998) *Att söka information för att lära. En studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Borås: VALFRID. Diss. Göteborgs universitet.
- Limberg, L. & Alexandersson, M. (2010) Learning and Information Seeking. In M. Bates & M.N. Maack (Eds.). *Encyclopedia of Library and Information Sciences*. 3rd Edition. New York: Taylor and Francis Group. (pp. 3252-3263).
- Limberg, L., Sundin, O. & Talja, S. (2009) Teoretiska perspektiv på informationskompetenser. I J. Hedman & A. Lundh (red.). *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons. (36-65).
- Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A. & Folkesson, L. (2008). What Matters? Shaping Meaningful Learning through Teaching Information Literacy. *Libri* 58, (2), 82-91.
- Limberg, L. & Folkesson, L. (2006) *Undervisning i informationssökning. Slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)*. Borås: Valfrid.
- Lundh, A. (2011) *Doing Research in Primary School. Information Activities in Project-Based Learning*. Högskolan i Borås: Valfrid. Diss. Göteborgs universitet.
- Lundh, A.H. & Lindberg, J. (2012) Information Literacies: Concepts, Contexts and Cultural Tools. Introduction to the Special Issue of Human IT. *Human IT* 11, (2), 155-164.
- Lundh, A. & Sundin, O. (2006) Lärare och informationskompetens. Från utbildningspraktik till yrkespraktik. *Dansk Biblioteksforskning* 2, (3), 5-14.

- Pilerot, O. & Lindberg, J. (2011) The Concept of Information Literacy in Policy-Making Texts: an Imperialistic Project? *Library Trends* 60, (2), 338-360.
- Rivano Eckerdal, J. (2012) *Information, identitet, medborgarskap: unga kvinnor berättar om val av preventivmedel*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Sundin, O. (2008) Negotiations on Information Seeking Expertise: A Study of Web-based Tutorials for Information Literacy. *Journal of Documentation* 64, (1), 22-44.
- Sundin, O., Francke, H. & Limberg, L. (2011) Practicing Information Literacy in the Classroom. Policies, Instructions, and Grading. *Dansk Biblioteksforskning* 7, (2/3), 7-17.
- Säljö, R. (2005) *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Hur får vi en hållbar utveckling av medie- och informationskunnighet?

Michael Forsman

I Unesco-dokumentet *Media and information Literacy. Curriculum for teachers* är medie- och informationskunnighet i första hand ett instrument för demokrati, fred och samförstånd mellan medborgare, men en ökad medie- och informationskunnighet hos lärare och elever har betydelse också för framtidens arbetsmarknad och global konkurrens (jfr Bamford 2006).

Skolan som vi känner den skapades utifrån industrialismens behov av massutbildning och kollektiv lydnad men också med Upplysning och bildning som ideal (Liedman 2001/2002). Det centrala mediet var boken och de viktigaste modaliteterna skriften och det talade ordet (Rystedt & Säljö 2008, Selander & Kress 2010). I centrum av klassrummet stod läraren. Vid sidan av skolan har massmedier varit en viktig del i produktionen av föreställningar om nationalstaten som gemenskap och för tankar om samband mellan auktoritet-förmedling-kunskap.

En fråga många nu ställer är hur kunskapsproduktionen i och utanför skolan ska formas för att bättre möta den globaliserade, senkapitalistiska, individualiserade och digitaliserade samtiden där tjänsteproduktion, kreativitet, samverkan, kommunikation, varumärkesproduktion, sociala medier och lärande står i centrum i alltfler branscher.

Unesco-dokumentet ökar trycket på ansvariga, inte minst inom svensk skolpolitik och lärarutbildning, att föra in medie- och informationskunnighet som kunskapsområde i lärarutbildningarna. Det är bra att fokus i Unesco-dokumentet ligger på kunskaper, färdigheter och förhållningssätt till medier och information snarare än på ren teknik och att man påpekar att det även i dessa sammanhang är lätt att bli västvärldsblind. Samtidigt är inte den syn på kunskap, skolan, läraren och klassrummet som ramverket bygger på helt uppdaterad. Man kan också fråga sig vilka konkreta avtryck Unesco-dokumentet kommer att ge. I det följande presenteras några reflektioner och kompletterande förslag kring Unesco-dokumentet, som utgångspunkter för vad man kan kalla en *hållbar medie- och informationskunnighet*. Det görs utifrån följande tre teman *Kunskapssyn och didaktik*, *Pedagogik och lärandeformer* och *Styrsystem och validering*, och det leder fram till en avslutande diskussion om medie- och informationskunnighet i relation till bildning och den samtida mediesituationen.

Kunskapssyn och didaktik

Min första reflektion handlar om medie- och informationskunnighet som kunskapsområde. Genom att använda begrepp som läroplan, kunskapsområden, kompetensmål, lärandemoduler etc. länkas medier och informationskunnighet till skola och läraryrke och medier ses som länkar till demokrati, medborgarskap och personlig utveckling. UNESCO gör en poäng av att inte separera mediekunskap och informationskunskap. Här spelar begreppet *medie- och informationskunnighet* en viktig roll. Det är bra att det etableras *ett* begrepp som syntetiserats och samtidigt är nytt, eftersom vi förstår och skapar världen med hjälp av ord, begrepp, metaforer (Johnson & Lakof 1980). Således behöver vi antingen nya termer eller gamla begrepp som laddas om vi ska förändra världen.

I den här föreliggande svenska bearbetningen översätts media- and information literacy med *medie- och informationskunnighet* (MIK). I och med detta begrepp hamnar fokus på kunskapsproduktion. Det skiljer MIK från andra ofta använda begrepp som IKT, digital kompetens eller mediepedagogik. *Kunnighet* signalerar kunskap som omfattar färdigheter. Det räcker så att säga inte att ha läst böcker om medier. Man behöver veta hur, när och varför man kan och bör använda olika medier och kommunikationsformer i förhållande till i lärandemål, kunskapsprocesser och de lärare och elever som är involverade.

Låt oss hädanefter använda *medie- och informationskunnighet* när vi talar om kunskaper om, med och genom medier eller om hantering av informationsresurser i skolsammanhang. Gemensamma begrepp löser inte allt men ger förutsättningar för diskussion, metodutveckling och åtgärder. I den svenska bearbetningen beskrivs MIK-området som *tre kunskapsfält* (demokratiska processer, bedömningar och produktion) och *sju baskompetenser*. Till baskompetenserna hör; förståelse för mediernas och informationens betydelse för demokrati; förmåga att förstå olika medieinnehåll och dess användning; att veta hur man snabbt och effektivt får tillgång till information och hur att värdera information och informationskällor kritiskt. Vidare menar UNESCO att man ska kunna tillämpa nya och traditionella medieformat; förstå olika medieinnehåll i olika sociokulturella kontexter samt att ha förmåga att skapa ett intresse för MIK och hantera förändringar inom området för att utveckla den egna undervisningen i och med detta.

UNESCO framhåller kunskaper om och genom nyhetsmedier, arkiv och andra informationsbärare (som bibliotek) som särskilt viktiga. Onekligen är detta väsentligt i sammanhanget men kunskap, till skillnad från information, formas i relation till sammanhang, erfarenhet och relevans i förhållande till vem man är eller upplever sig kunna bli (Liedman 2002). Det gör att till exempel frågor om populärkultur, kamrater och sociala medier borde ges mer plats (jfr Gråhamn m.fl. 2004) *när man talar om MIK*. Vidare menar jag att de estetiska aspekterna av sociala medier bör framhållas mer.

Det finns många tillägg man kan göra till de kunskaper och kompetensmål som UNESCO pekar på. Låt mig här nämna ytterligare tre. Det första gäller relationen medier-ekonomi och socialt värde. Många barn (och vuxna) lägger varje månad ansevärliga belopp på konsumtion, användning av medier, i form av inköp, hyra, abonnemangsavgifter, reparationer etc. Att bli medveten om denna sida av privat- och samhällsekonomin borde vara en del av en samtida medie- och informationskunnighet. Exempelvis kan lärarstudenterna (och deras elever) få i uppgift att kartlägga sina (och anhörigas) dagliga medievanor eller medieberoenden genom intervjuer, mediedagböcker och annat. På så sätt kan de få syn på hur mycket tid, pengar, social status, självförståelse och materiell konsumtion, avgifter etc. som direkt eller indirekt är kopplade till medier (Potter 2001/2013).

Det andra området gäller medieekonomi och integritet. Genom att använda sociala medier som Facebook och Instagram upplåter vi rätten till den information vi laddar upp och blir som användare i praktiken producenter av det innehåll vi samtidigt konsumerar (bilder, information etc.). Att förstå denna medieekonomiska logik, och de juridiska och personliga konsekvenser av att lägga ut information om sig själv på nätet, borde vara en del av en för framtiden hållbar medie- och informationskunnighet (jfr. Jakobsson 2012).

Det tredje området jag vill peka på gäller medier-miljö och hälsa. En effekt av det enorma utbudet, tillgången till och användningen av medieapparater är att det uppstår ett avfallsproblem, som är knutet till våra föreställningar om behov av förändring i form av nya modeller. Här borde framtidens lärare tillsammans med eleverna forma kunskap om mediernas inverkan på miljö och hälsa. Informations- och "prylstress" är psykosociala dimensioner av detta. En

annan sida, som är mer kopplad till den yttre miljön och globala villkor, gäller så kallat elektroniskt avfall. Skärmmidier som mobiler, smartphones, iPads, lap tops, LCD-TV betraktas numera som förbrukningsartiklar. De har en beräknad livslängd på 12-24 månader och kan sägas vara "made to break" (Slade 2006). Också konsumenternas förväntningar på snabbhet och multifunktionalitet ökar, parallellt med att marknadsföring trycker på för att skapa en känsla av nödvändighet runt nya modeller. Ett resultat av detta är ett berg av miljö- och människofarligt avfall, ofta med slutstation i länder där befolkningen redan är utsatta och fattiga (Slade 2006). Med andra ord är medieavfall en fråga som ger möjligheter till en fördjupad förståelse av de globala dimensionerna av den samtida mediasituationen och världsordningen.

Pedagogik och lärandeformer

Då det gäller frågan om *hur* arbetet med medier ska organiseras lämnar UNESCO förslag på ett tiotal pedagogiska modeller (bl.a. fallstudier, problembaserat lärande och ett undersökande arbetssätt). Detta hänger ihop med att UNESCO vill sätta lärarna i centrum. Frågan är dock om man ska se läraren som experten i detta fall, i varje fall inte i samma mening som läraren bör vara bäst i klassen vad gäller ämneskunskap och i rollen som pedagog. Förmedlingspedagogiken har en plats också inom MIK men det är viktigt att ta tillvara och pedagogiskt använda de erfarenheter och inte minst det engagemang och de kunskaper som finns hos dem Thomas (2011) kallar digitala infödingar som tillhör mediegenerationer som formas online (Weber & Dixon 2007).

För många (om än inte alla) barn i länder som är ekonomiskt förspända är sociala medier och det Lüders m.fl. (2007) kallar personliga mediegenrer självklara verktyg för kommunikation och hantering av det egna jaget och vardagen (Facebook, Twitter, YouTube, Spotify, Instagram etc.). Inom MIK borde man ta vara på dessa sociala och kommunikativa former och förmågor som utvecklas här. Det kan handla om (fil)delande, egen digital produktion, videobloggar, chatt, sökfunktioner, twittrande, bloggande, kommentarer och självframställningar på sociala nätverkssajter. Många unga är duktiga på att använda digitala verktyg för text- och bildredigering, och video- och musikproduktion. Genom sådana praktiker (chatta, dela bilder, musik, eller spela spel) formas färdigheter som sociala mönster (Linderöth & Olsson 2012) som skulle kunna användas också som form för lärande, examinationer och annat i skolsammanhang. Här kan man förorda en *erfarenhetspedagogiskt grundad medie- och informationskunnighet*. Former för delande och skapande kan användas också i skolsammanhang och under pedagogisk ledning. Då är det viktigaste inte lärarens tekniska (för)kunskaper utan förmågan att organisera, leda och värdera kunskapsproduktion (Selander & Kress 2010) i nya former. Minst lika viktigt är det att läraren är villig att utvecklas.

Det gäller att använda de resurser och erbjudanden (affordance) som digitala nätverk erbjuder liksom att man förstår att lärande kan ske på olika platser och tider, inte minst tack vare kommunikation över internet. I anslutning till detta talar Cope & Kalantzis (2009) om "anytime, anywhere learning". En mer formell term är *ubiquitous learning*. Egentligen har lärande alltid gått till på det sättet, det är bara att skolan har kommit att organiseras utifrån en tanke om lärande i vissa avskilda tids- och rumszoner. I och med tillgång till nätverk och personliga medier sätts också frågan om tid och plats för lärande i rörelse. Enligt Cope & Kalantzis förutsätter denna nya kunskaps- och teknikkultur flera grundläggande förändringar då det gäller hur man tänker kring lärande och skola.

1. Bryt upp den gamla skolans tidsliga och rumsliga ordning för lärande.
2. Ändra frågan om agens; låt eleverna och lärare lära av varandra.

3. Betrakta olikheter som en resurs.
4. Skapa en multimodal skola där kunskap kan gestaltas och värderas också på andra grunder än linjära, typografiska.
5. Hjälp lärare att bli bättre på samarbete med barnens befintliga analoga och digitala resurser för lärande.
6. Hitta nya sätt att värdera kunskap.
7. Skapa kollaborativa kunskapskulturer, där kunskap är en produkt som skapas genom en social nätverksprocess och genom delande.

Styrsystem och validering

Min tredje kommentar rör hur medie- och informationskunskap hänger ihop med frågor om styrning av skolan och värdering av kunskap. UNESCO menar att det kommer att krävas politiska beslut på nationell nivå för att säkerställa systematisk integration av MIK i utbildningssystemen. UNESCO pekar också på att införandet av medie- och informationskunnighet måste kopplas till policydokument, kursplaner, professionsutveckling etc. om man ska kunna uppnå de kunskapsmål som pekas ut i MIK-modellen. UNESCO pekar också på vikten av att fortsätta det redan påbörjade arbetet med att utveckla indikatorer avsedda att mäta och värdera informations- och mediekunnighet hos lärarstudenter och i förlängningen deras framtida elever.

Om man övergår till en syn på kunskap och medier som är mer i takt med samtidens tekniska och kulturella förändringar så kommer frågor om betyg och bedömning att sättas i rörelse. I grunden handlar det om vad vi uppfattar vara giltiga representationer, bekräftelser av kunskap. Våra tankar om "hur kunskap ser ut" eller låter är djupt rotade i en i huvudsak textcentrerad och argumenterande kultur. Det är en tradition som bör bevaras, men den behöver också problematiseras och kompletteras och vi behöver öppna för fler modaliteter än de typografiska och linjära (Kress 2010, Selander & Kress 2010).

Vi är vana vid att betygssätta och värdera kunskap i termer av enskilda prestationer (ofta skriftliga) och genom att institutionellt dela upp förmågor och modaliteter men en del nya mediekulturen är att det blir allt svårare att skilja olika medier, modaliteter och kommunikationssystem åt. Här finns spännande utmaningar att förhålla sig till när man ska dra upp riktlinjerna och kursplaner för framtidens lärarutbildningar.

Bildning

Det är bra att fokus i Unesco-dokumentet ligger på kunskaper, färdigheter och förhållningssätt till medier och information snarare än på "ren teknik". En sak som dock gör mig fundersam är sättet att se på medier och kommunikation. UNESCOs tycks utgå från en tämligen linjär idé om kommunikation där man ser kommunikation som något som sker mellan sändare och mottagare och där överföringen, kommunikationen kan bli mer eller mindre effektiv beroende på hur man planerar sina kommunikationsåtgärder. En hel del forskning och beprövad erfarenhet talar emot en sådan modell. Kommunikation tycks vara något betydligt mer komplicerat och vi behöver fundera över vilken syn på kommunikation och på medier vi omfattar (jfr Falkheimer & Heide 2002).

I sammanhanget är det också viktigt att fundera över vad man menar med ett medium. Medium är ett ord för det som är mellan och begreppet brukar förknippas med medier som böcker, etermedier, datorer etc. som fungerar som lagringsform, transportmedel och informationsspridare. I förhållande till skolan har tanken om medier som något mellan skolan och omvärlden dominerat och de mediala aspekterna *inom* skolan har haft en tendens att glömmas bort. Man kan dock hävda att skolan alltid har varit ett *medierum* (media space) (jfr Couldry & McCarthy 2004). Kunskapsproduktion har alltid förutsatt olika medietekniker och verktyg som papper, pennor, böcker, svarta (och vita) tavlan (Rystedt & Säljö 2008).

Delvis har dessa tekniker, med boken och skrivandet i centrum, fungerat som ett sätt att skärma av skolan från barns fritidskultur (Persson 2002, Gråhamn m.fl. 2004). Vidare har medier "tänkts isär" och getts olika kulturell laddning. Det har lett till att boken har varit mer förknippad med kunskap och skola medan rörliga bildmedier som film, TV och video varit mer förknippade med fritid och "icke lärande".

Det som nu sker kan beskrivas i termer av en postmodern logik där kulturella former blandas och blir mer likställda (Jameson 1984). Detta mönster förstärks av att digitalisering och konvergens lägger en teknisk och marknadsmässig grund för multiplattformsmedier och multimodala medier. En viktig del av denna nya kultur och kunskapslogik är det Jenkins (2006, 2008) kallar *Konvergenskultur* respektive *Deltagande kultur*. Det vill säga sammankoppling och delande blir allt viktigare principer.

I linje med den danska barn ungdoms- och medieforskaren Kirsten Drotner (2008) och den brittiske mediepedagogen David Buckingham (2008) kan man betona att det är samspelet mellan kunskap, förhållningsätt, färdighet och mediering som är nyckeln i en digitaliserad och globaliserad värld, med databasen som det dominerande mediet (Manovich 2001). Det gör att användarens användning och val blir den styrande principen, snarare än en given ordning. Här vill jag återigen framföra att kunskaper om hur man hanterar hårdvara och mjukvara och hur man söker, delar och skapar information, men också självpresentationer, sociala relationer, minne, historia och normer online borde kunna användas för att designa lärande (Selander & Kress 2010).

Mycket av det som sker på skärmar och i lurar är idag relaterat till internet och sociala nätverksplatser som Instagram, Twitter, Facebook där man är ständigt uppkopplad (Turkle 2008) och alltid kan få bekräftelse och vägledning genom andras närvaro och kommentarer (Miller 2010). Sammantaget gör detta att traditionella sätt att se på medier som det som är mellan blir mindre produktiv, snarare kan man tänka att medier är ingång och utgångar till kroppar, tänkande och länkar mellan olika sfärer och mellan olika medier (jfr Bolter & Grusin 1999, McLuhan 1964/2002). Liksom att det alltid har funnits en mediedimension till kunskap, information, opinion, delaktighet, offentlighet, identitet, medborgarskap, demokrati, rättigheter och fred.

I förhållande till detta kan begreppet *medialisering* vara till hjälp. Det är ett begrepp med en dubbel logik som dels pekar på att medier har blivit självständiga institutioner (i likhet med skola, familj, politik, ekonomi etc.) dels att medier och medielogik genomsyrar och formar alltfler vardagliga situationer, tankemönster, umgängesformer i hem och skola, på arbetsplatser och på fritiden (Hjarvard 2008, Lundby 2009). Givetvis förstärks medialiseringen av datoriseringen. Personliga medier som lap tops och smart phones är numer en del av många vardagslivssituationer, åtminstone i gynnade länder, vilket också bidrar till att medielogiker (former, ordval, perspektiv etc.) från allsköns medier påverkar hur identiteter, offentlighet, socialt liv och kunskap skapas. Medialisering är således inte en term för en teknisk trend utan pekar mot genomgripande historiska processer och logiker. Det är i den meningen att likna vid begrepp som globalisering, individualisering eller urbanisering (Fornäs & Kaun

2011). Även insikter om att det finns olika generationer och mediekulturer borde tillhöra ett utvidgat MK-område för framtiden.

Det är bra att UNESCO sammanför medie- och informationskunnighet med mänskliga rättigheter, demokrati, fred, global- och gränsöverskridande förståelse och livslångt lärande. Men det är först när ny och traditionell teknik för medier och information knyts till bildning, historiskt medvetande och kritiska reflektioner kring lärande, kunskap och skola som man verkligen kan lägga en grund för de förändringar som behövs. För att förverkliga UNESCOs intentioner behövs det inte bara utbildning utan också bildning. Jag menar här bildning i betydelsen reflekterad erfarenhet och kritiskt tänkande, inte bildning som uppräkningskunskaper (jfr von Hentig 1996).

Det behövs ett *bildningsperspektiv på medie- och informationskunnighet* och det öppnar för tankar från den amerikanska filosofen Martha Nussbaums (1997) och hennes resonemang om *kritisk självreflektion* som ett resultat av dialog och samtal i samspel med logiska och faktabeprövade resonemang. För Nussbaum handlar detta medialt sett i första hand om läsning samtal och teater men till detta borde man lägga upplevelser och användning av visuella och sociala medier. En annan bildningsförmåga Nussbaums menar behöver odlas och kultiveras är att var en måste inse att man som människa är sammanlänkad med alla andra människor på jorden. Det är grunden för det Nussbaum kallar *världsmedborgarskap* Nussbaum talar också om *den narrativa fantasin*, som syftar på förmågan att kunna leva sig in i andra människors situation. Nussbaum menar att den narrativa fantasin är en förutsättning för världsmedborgarskap och för kritisk självreflektion. Det finns andra medier och tekniker än de som nämnts som kan användas för att arbeta i denna riktning. Till exempel inom ramen för det som kallas "digital storytelling" som är en relativt enkel teknik för att genom text, bild och ljud skapa berättelser om något som haft en avgörande betydelse. Denna historia delar man sedan med andra, gärna i en interkulturell process (Alexander 2011, Lundby 2008).

Vad Nussbaum tar upp handlar om kunskap som pekar mot mognad, omdöme och vishet snarare än mot uppmätbara mål. Så hur kan användargenererat innehåll i sociala medier och "deltagandekulturer" (Jenkins 2006) möta ett dylikt bildningstänkande, och hur skapar man en bildningsdidaktik som utgår från "digitala infödingar" (jfr. Thomas 2011) i olika nätgenerationer "som känner att de behöver veta" och visar ett "engagemang som är fundamentalt socialt till sin natur" (Drotner 2008). Och hur kan det Boyd (2008) kallar "självpublicering" i "nätverksoffentligheter" relateras till bildningstänkande och skolarbete?

Vikten av att ges möjlighet att uttrycka sig själv nämns på flera ställen i Unesco-dokumentet men här bygger man på tanken om mediering av identitet; att man använder ett medium för att förmedla hur man är snarare än att se identitet som en pågående förhandling där medier ofrånkomligen ingår. I linje med Riessman (2008) kan man säga att huvudfrågan inte bör vara; Vem är jag, utan snarare; Var är jag, När är jag, Hur är jag, och i förhållande till vilka?

Konklusioner

För närvarande gör många kommuner i Sverige stora satsningar på att föra in teknik som iPads, lap tops och smart boards i skolorna och på en del håll tillåts eleverna använda smartphones i klassrummet. Delvis handlar dessa satsningar om att motivera eleverna och göra dem mer delaktiga och aktiva i sitt eget lärande. Dessutom representerar tekniken något många förmodar att man "måste kunna" i framtiden. Trycket ökar också från föräldrar för vilka mobila, personliga, nätverksmedier är ett självklart verktyg i både arbete och privatliv.

En ökad mediemedvetenhet inom skolan, som grund för förnyelse av skolans arbetsformer och kunskapssyn, förutsätter att etablerade synsätt utmanas. Det gör att frågor om makt kommer upp och detta handlar inte bara om ekonomisk och politisk beslutsmakt utan också om makten över debatten och vilka som har rätt att delta och tillerkännas makt att beskriva och definiera problemen och därmed ge förslag på lösningar. Det finns en mängd politiska och ekonomiska intressen runt de satsningar på nya medier som nu görs i skolorna. Teknik, pengar, politik är förutsättningar för den förnyelse som behövs men behöver sättas i relation till pedagogiskt utvecklingsarbete och frågor om kunskap. Det gäller att undvika att satsningarna endast blir tillfälliga. Här behövs långsiktighet och integration med skolans övriga uppdrag. Förhoppningsvis bidrar Unesco-dokumentet till att dörren öppnas för ett mer *långsiktigt* och *holistiskt mediekunnande* där bildning, historisering, reflektion, kritiskt tänkande, omprövande av vedertagna uppfattningar och elevnära och bemyndigande pedagogik intar en central plats.

Jag har i denna artikel pekat på betydelsen av en gemensam begreppsbildning, en ökad medvetenhet om mediers betydelse inom skolan, några centrala frågor kring miljö, ekonomi och personlig integritet som bör tillföras MIK som kunskapsområde, vikten av pedagogiskt medvetenhet och möjligheterna att använda de kommunikationsformer och mönster som är knutna till sociala medier, samt att det behövs nya tankegångar då det gäller representation och validering av vad som uppfattas vara kunskap i skolsammanhang.

Detta är långsiktiga frågor. Låt mig avsluta med några förslag ur ett kortare tidsperspektiv. De är riktade till de ansvariga för lärarutbildningar i Sverige.

- Se medie- och informationskunnighet (MIK) som del i ett interkulturellt bildningsarbete.
- Satsa på både ny och befintlig teknik.
- Öppna för elever och studenter att ge lärare och lärarutbildare idéer om sätt att arbeta utifrån vardagliga användningsmönster.
- Se MIK som en möjlighet och låt MIK genomsyra samtliga delar av lärarutbildningen.
- Avsätt resurser och mandat till att utveckla MIK-området.
- Satsa på konkreta projekt med tydliga och avstämbara mål, drivna av engagerade och kompetenta personer.
- Framhåll och premiera de goda exemplen.

Referenser

- Alexander, B. (2011) *The new digital storytelling. Creating narratives with new media*. Santa Barbara: Praeger.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M., & Thavenius, J. (2004) *Den radiala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bamford, A. (2006) *The wow factor. Global research on the impact of arts in education*. Münster: Waxman.
- Bolter & Grusin (1999) *Remediation. Understanding new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Boyd, D. (2008) "Why Youth – Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life", in Buckingham (ed.) p. 119-142.
- Buckingham, D. (2008) (ed.) *Youth, identity, and digital media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) (2009) *Ubiquitous Learning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Couldry, N. & McCarthy, A. (2004) *Media space. Place, scale and culture in media age*. London: Routledge.
- Drotner, K. (2008) *Leisure is hard work. Digital practices and future competencies*, in Buckingham (ed.) p. 167-184.
- Falkheimer, J. & Heide, M. (2011) *Strategisk kommunikation. Forskning och praktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Fornäs, J. & Kaun, A. (red.) (2011) *Medialiseringen av kultur, politik, vardag och forskning. Slutrapport från Riksbankens jubileumsfonds forskarsymposium i Stockholm 8-19 augusti 2011*.
- von Hentig, H. (1996) *Bildning eller utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Hjarvard, S. (2008) "The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change", *Nordicom Review* 29 (2008) 2, p. 105-134.

- Jakobsson, P. (2012) *Öppenhetsindustrin*. Örebro: Örebro universitet.
- Jameson, F. (1986) "Postmodernismen eller senkapitalismens kulturella logik" i Löfgren, M. & Molander, A. (red) *Postmoderna tider?*. Stockholm: Nordstedt.
- Jenkins, H. (2008) *Konvergenskulturen. Där gamla och nya medier kolliderar*. Göteborg: Daidalos.
- Kress, G. (2010) *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Liedman, S-E. (2001/2002) *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonniers.
- Linderoth, J. & Olsson, C. (2012) *Världen som spelplan. Gränsöverskridande i onlinespelkulturen*. Stockholm: Medierådet.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (red.) (2009) *Estetiska läroprocesser. Upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundby, K. (2009) *Mediaization. Concept, changes, consequences*. New York: Peter Lang.
- Lundby, K. (ed.) (2008) *Digital storytelling, mediatized stories. Self representation in new media*. New York: Peter Land.
- Lüders, H. (2006) *Fans, bloggers, and gamers*. New York: New York University Press.
- Lüders, M., Prøitz, L. & Rasmussen, T. (2007) (red.) *Livet mellom skjermene*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manovich, L. (2001) *The language of new media*. Cambridge Massachusetts, London: The MIT Press.
- McLuhan (1964/2003) *Understanding media. The extensions of man*. Cambridge, Mass.: MIT Press; Corte Madera, CA: Gingko Press.
- Miller, D. [2010] "An Extreme Reading of Facebook". Working series No 5, Open Anthropology Cooperative press
- Nussbaum, M.C. (1997) *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Palgrey & Grasser (2008)
- Potter, D. (2001/2013) *Media literacy*. Thousand Oaks, Calif.: Sage,
- Riessman Kohler, C. (2008) *Narrative methods for the human science*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore: Sage.
- Rystedt, H. & Säljö, R. (2008) *Kunskap och människans redskap: Teknik och lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Selander & Kress (2010) *Design för lärande. Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Slade, G. (2006) *Made to Break: Technology and Obsolescence in America*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thomas, M. (2011) (ed.) *Deconstructing digital natives. Young people, technology and the new literacies*. New York: Routledge,
- Turkle, S. (2008) "Always-On/Always-On-You: The Thethered Self", in Katz, J.E. (ed.) *Handbook of Mobile Communication Studies*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Weber, S. & Dixon, S. (2007) *Growing up online : young people and digital technologies*. New York, N.Y.: Palgrave Macmillan.

Mer film för lust och lärande

Konsten att göra praktik av läroplaner och riktlinjer

Per Eriksson

Jag tycker det var roligt att jobba med bildmanuset för man kunde måla och skriva var man skulle vara och hur det skulle se ut!

Det är en elev i årskurs 4 på Kristinedalsskolan i Stenungsund, som säger så. Han har tillsammans med sin klass och sina lärare fått arbeta med textbetraktelser. Ett språkutvecklingsarbete som kopplar ihop filmtittande med bokläsning. Ett arbete som utvecklat elevernas språk och språkförståelse¹. Elevorden visar på en lust för lärandet, med filmen som hjälpmedel. Han har lärt sig om och genom film.

I våra nationella riktlinjer för såväl kultur- som utbildningsuppdraget finns en tydlig uppmaning att våra barn och skolor ska få lära sig kommunicera med rörliga bilder. Trots det är det långt ifrån alla elever som får samma möjlighet som eleverna i Stenungsund.

Förutsättningarna att få en mediepedagogisk utbildning skiljer sig väldigt mycket från skola till skola och från kommun till kommun. Trots att alla har samma uppdrag. Det är därför UNESCO och många andra vill sätta medie- och informationskunnigheten i fokus och där är filmen, den rörliga bildens ursprung oundgänglig.

Filmens historia ständigt aktuell

Filmens historia, berättarsätt och verktyg är grunden att stå på när vi ska lära oss tolka och förstå rörliga bilder av alla slag. Ett tydligt exempel på hur tätt sammanknutet dagens YouTube-värld är med filmhistorien är att jämför vad vi avbildar och vad dåtidens filmpionjärer faktiskt filmade. Då som nu vänder vi oftast kameran mot oss själva och våra närmaste, inte minst våra barn. Det finns en rad "YouTube-klassiker" med barn som äter, skrattar och grimaserar. Det är precis vad de franska bröderna Louis och Auguste Lumière gjorde i sina banbrytande filmpaket i slutet av 1800-talet. En av de första filmerna som visades för betalande publik var "Barnets frukost" (1895) där familjen Lumière äter frukost och vi ser hur pappa Auguste sitter och matar sitt barn. Vi filmar samma motiv idag, fast med en mobiltelefon.

Den rörliga bilden har sedan dess haft mer än 100 år på sig att utvecklas och det är den samlade kunskapen som varje ny filmare och filmpublik på något sätt behöver bli varse. Vi måste alla lära oss att se, analysera och skapa film för att kunna vara en aktiv del av dagens samhälle men för det krävs att vi uppnår ett antal delmål som handlar om att bygga en infrastruktur och inte fokusera allt för mycket på att försöka skydda barnen.

Vikten av en fungerande infrastruktur

*Every bum's lot in life is his own responsibility,
regardless of who he chooses to blame
Big Lebowski*

Film- och mediepedagogiken har idag unika möjligheter att utvecklas tack vare enklare och billigare teknik. Trots det går utvecklingen väldigt sakta framåt. Bland det viktigaste de offentliga institutionerna kan bidra med, både inom kultur- och utbildningssektor, är att etablera en fungerande infrastruktur för vad som ska göras och hur arbetet ska gå till. Och det är ett viktigt uppdrag för alla nivåer, från det lokala till det nationella och statliga. UNESCOs initiativ om ett "Curriculum for Media Literacy" visar att det också finns en global nivå.

Även Brittiska Filminstitutet, BFI, poängterar detta behov i den kartläggning de gjort på uppdrag av Europeiska Kommissionen av medlemsstaternas nationella filmpedagogiska verksamhet. I deras rapport² kommer de med ett antal förslag på vad som behövs för att bygga upp en tillförlitlig nationell filmpedagogisk verksamhet. Där betonar de starkt vikten av en fungerande infrastruktur för att ge verksamheten långsiktighet och fördjupning. Vad är det då som behövs göras? Det handlar framför allt om en samordning av flera olika resurser och instanser.

En nationell samordningsutmaning

Utbildningssektorn har ett uppdrag att skapa förutsättningar för mediepedagogiken i skolorna. Det finns idag nedpräntat inom Lgr 11, både direkt och indirekt³. För att den texten verkligen ska bli fungerande praktik måste även medie- och kultursektorn få en tydlig roll att hjälpa skolorna och lärarna genomföra uppdraget som faktiskt formulerats inom Lgr 11. En tredje och ganska avgörande faktor är ett samarbete med lärarutbildningarna och ett nationellt krav på att inkludera film- och mediekunnighet inom lärarutbildningarna.

Exakt hur det ska gå till är inte lika lätt att svara på. Det måste till ett engagemang från högsta nivå för att det ska kunna hända något avgörande. Hur som helst kan det inte fortsätta som idag där varje sektor är sin egen lilla ö och där kulturen ständigt bankar på skolans dörr. Det behövs en gemensam syn kring dessa frågor och det gäller speciellt lärarutbildningarnas förhållande till kunskaper om medier och estetiska ämnen.

Här gömmer sig en större diskussion om hur stort ansvar som ska läggas på enskilda lärare och vad som egentligen ska ingå i en lärarutbildning. Läraren kan självklart inte kunna allt och det är inte meningen att de också ska behöva vara film- och medieexperter men utan förståelse för möjligheterna med film och medier kommer det att vara ännu svårare att öppna dörren och verkligen släppa in den rörliga bilden i klassrummet. Vad som än står i läroplanerna eller vad som erbjuds i form av satsningar som Skapande skola.

Det regionala uppdraget

Om vi lämnar den nationella nivån och närmar oss det regionala uppdraget blir uppdraget än mer diffust men inte desto mindre viktigt. Regionerna har i bästa fall ett ansvar för kulturutvecklingen inom regionen men har inte något ansvar för skolan. Regionerna är likväl väldigt viktiga, inte minst som kunskapsbärare och kunskapsspridare, och de kan exempelvis hjälpa mindre kommuner att samarbeta kring vissa frågor som kan vara svåra att axla på egen hand. Det har vi på Filminstitutet själva kunnat se.

Under 1990-talet etablerades det runt om i Sverige, med stöd från Filminstitutet, regionala resurscentrum för film och video. Alla resurscentrum, oberoende av storlek, har haft i uppdrag

att arbete med barn och unga och filmpedagogik. Dessa regionala resurscentrum och deras filmkonsulenter har varit en starkt bidragande faktor till utvecklingen av filmpedagogiken i Sverige och vår regionala modell har avundats av såväl andra kulturuttryck som andra länder.

I och med införandet av samverkansmodellen har regionens ansvar för kulturen förstärkts och det är viktigt att utnyttja detta och hitta nya möjligheter för regionens uppdrag inom filmområdet men också i förhållande till expertkunskaper och resurser riktade till skolan. För att det ska ske krävs en tydlig idé om vad som ska göras och hur det ska genomföras och hur regionen kan samspela med det nationella och det lokala.

Kommunens roll

Sedan är det på den lokala nivån som teorin ska bli praktik. Kommunerna har ansvaret för skolan och för kulturen i invånarnas närområde. Kommunerna behöver precis som övriga nivåer koordinera sina resurser inom flera olika sektorer (utbildning, kultur, näring osv) för att på bästa sätt tillgodose dessa uppdrag.

Svenska Filminstitutet har under flera år försökt stärka kommunernas långsiktiga utvecklingsarbete genom att inom stödet riktat mot filmpedagogiska insatser premiera kommunala satsningar som syftar till att ta fram och genomföra strategiska handlingsplaner. Det har gått under samlingsnamnet Agenda M⁴. Där har vi sett att de kommuner som tar politiska beslut om strategier och speciella film- eller mediepedagogiska handlingsplaner är bättre rustade för att erbjuda skolorna och deras elever en gedigen och återkommande filmverksamhet. I praktiken kan vi säga att de tar ett demokratiskt ansvar för mediekunnigheten.

Sentensen "Skriv kommunala handlingsplaner" är inte världens hetaste slogan men behövs för att garantera att det avsätts tid, uppmärksamhet och resurser som kan borga för att film- och mediepedagogiken inte stannar vid att vara tillfälliga nedslag i skolans vardag utan blir till en integrerad och återkommande del av verksamheten.

Röj rädslan ur vägen

Fear is the path to the dark side
Yoda

Film har en förmåga att väcka känslor, manipulera dem och låta oss utforska de vackraste och smutsigaste tankar och händelser som vi kan tänka oss. Många har varit rädda för vad den kraften kan göra med sin publik.

Ett tidigt och tydligt exempel finns dokumenterat redan från 1908 då Pedagogiska sällskapet i Stockholm inbjöd till en debatt om barnen och biograferna med flera framstående talare. En som talade var psykologiprofessor Bror Gadelius som såg stora risker med att barn tittade på dessa "rörliga scenerier" och kom med en maning att

utföra en skarp kontroll på dylika förströelser, hvilka med sina obegränsade suggestionsmedel utföra nästan oemotståndligt inflytande på barnasinnets, ett inflytande som tyvärr kan räcka längre än den timma föreställningen varar.⁵

Professor Gadelius maning om skarp kontroll skulle komma att realiseras tre år senare när Sverige inrättade Statens biografbyrå som bland annat fick i uppdrag att förhindra att bilder som "äro ägnade att skadligt uppgå barns fantasi eller eljest menligt inverka på deras andliga utveckling eller hälsa⁶" visades för barn.

Självklart finns det bilder som inte ska visas för barn men vi får inte låta rädslan ta över och förminska film- och mediepedagogiken till att enbart handla om att skydda. Vi måste gå vidare. Rädslan för effekterna har i mina ögon haft en negativ inverkan på utvecklingen av filmpedagogikens roll och möjligheter i den svenska skolan och är en bidragande faktor till varför vi än idag, år 2013, behöver arbeta aktivt med att förbättra medie- och informationskunnigheten som en naturlig del av skolgången. Detta trots att andra mer progressiva tankar hela tiden har funnits närvarande, så även 1908.

Dagen efter Bror Gadelius föredrag talade nämligen professor Frans von Scheele – en av den svenska pedagogikens pionjärer – inte enbart om farhågorna utan om möjligheterna och sa att skolföreläsningar av film borde inarbetas i skolans arbetsplan så att filmvisningarna

såväl förbereddes som efterföljdes av föredrag eller samtal med barnen på skolrummet⁷.

Filminstitutet och filmpedagogiken

För Filminstitutet tog arbetet med skolbio⁸ och filmpedagogik verkligen fart i slutet av 1980-talet då vi fick ett nationellt ansvar för dessa frågor och inrättade ett ekonomiskt stöd för kommuner som vill starta skolbio. Skolbio blev en väg att bemöta diskussionen om videovåldets eventuella skadeverkningar genom att erbjuda möjlighet till filmanalys och en breddad repertoarkännedom hos eleverna. För även om skolan och filmen har mötts i olika satsningar under årens lopp innebar Filminstitutets samordning, tillsammans med den regionala utvecklingen att filmen fick en tydligare och välbehövlig pedagogisk inramning.

Det är därför oerhört välkommet att filmskapandet numer är inskrivet i de nya läroplanerna i Lgr 11 och att det redan för årskurs 4-6 står att eleverna ska ges möjlighet till "filmande samt redigering i datorprogram". Först när vi ger barnen möjligheter att se, analysera och skapa på egen hand kan de bli fullständigt litterata och det kan ske först när vi ger barnen egna verktyg och inte enbart fokuserar på att skydda dem. Istället för att låta rädslan ta över måste vi ge utrymme åt egenmakt genom att lära eleverna *om* och *genom* rörliga bilder.

Avslutning: Lära om och genom film

*Det var en gång en skola med en lärare i sång,
han var så vådligt snäll och skötsam.
Och barnen de fick bara sjunga skalor dagen lång,
lektionerna de blev ett tvång.
Men en utav eleverna blev trött en vacker dag,
tog mod till sej och reste sej och sa:
Swing it, magistern, swing it!*

Det är de stroforna som Alice Babs river av i filmen "Swing it, magistern!" från 1940. Ett klassiskt, om än fiktivt, exempel på när skolan inte bjuder in elevernas egen värld i klassrummet och utnyttjar lusten till kunskap som finns i det egna intresset. Innan Alice Babs börjar sjunga är musikundervisningen seg, trist och utan upplevd angelägenhet. När hon börjar sjunga Swing, ungdomarnas egen musik, rycks hela elevkåren med och blir engagerade. Ett engagemang som kan utnyttjas, både som glädje- och kunskapskälla.

Än idag är det många som pekar på att skolan behöver bli bättre på att överbrygga gapet mellan skolans kultur och barnens, speciellt inom medieområdet. Den brittiska forskaren David Buckingham är en av dessa⁹. I Sverige har exempelvis Carina Fast visat på samma sak i sin avhandling om barns språkutveckling¹⁰. Hon visar att barn tidigt utvecklar sin läsförmåga

via exempelvis datorspel, Pokémonkort och rörliga bilder men att förskolan och skolan är dåliga på att ta tillvara de kunskaper barnen redan bär med sig. Det är därför dags att verkligen öppna klassrumsdörren och, utan rädsla, bjuda in elevernas egen värld. En värld som ju till största del består av bilder.

Se, analysera, skapa

"Bilder är kunskapsrepresentation" har professor Staffan Selander sagt. Den kunskapen inhämtas av barnen och kan och bör utnyttjas. Här finns möjlighet till en breddad och mer allmän språkundervisning, här finns möjlighet att väcka engagemang och förståelse för allt från fysikaliska begrepp, till historia och demokratiska värdegrundsfrågor. Det är att lära *genom* bilder. Samtidigt behöver barnen och deras bilder utmanas. De behöver förmera sin kunskap om vad och hur de verkligen lär sig och det är att lära *om* film.

Lära om film rymmer tre huvudaspekter, mediets historia, analys av mediet och eget skapande med utgångspunkt från mediet. Många brukar sammanfatta det som tre olika kompetenser, tre K:n, exempelvis i EU:s Charter for media literacy¹¹. Där beskrivs mediekunnighet som skärningspunkten mellan kulturell, kritisk och kreativ kompetens. Inom filmpedagogiken brukar vi säga se, analysera och skapa.

Den kulturella kompetensen – att se – handlar då om att ta del av en bred filmrepertoar (och att få uppleva den på biograf), lära sig olika genretryck och skaffa sig en inblick i filmens historia. Den kritiska kompetensen är kopplad till förståelsen av mediets berättarkomponenter och en förmåga att analysera en films budskap och sätt att berätta, självklart en kunskap som kan appliceras på alla typer av rörliga bilder. Den kreativa filmkompetensen handlar om förmågan att själv kunna skapa och uttrycka sig med rörliga bilder. Eller med andra ord; ett behärskande av ett förhärskande kommunikationsmedel.

Inom alla dessa kompetenser behöver eleverna få möjlighet att utforska sin egen värld, sitt eget intresse och sin egen fantasi. De flesta härmar det de har sett när de själva börjar utforska filmmediet. De gör egna versioner av filmer och berättelser de redan känner till. Det måste de få göra. Men de måste också utmanas. De behöver få nya bilder att utforska eller nya vägar att utforska. Vägen till kunskap är en omväg som Sven-Eric Liedman har sagt. Och det är i rollen som detta motstånd som vi vuxna kan utföra vår viktigaste pedagogiska insats. En insats som är möjlig oberoende av vår egen tekniska kompetens.

Gapet mellan unga och äldre är mindre än vad många tror och bara för att barnen är födda in i en digital bildvärld är de långt ifrån fullärda. Det är ju innehållet och inte själva tekniken som är intressant och där har vi alla, speciellt utbildade pedagoger, ovärderlig kunskap att bidra med.

En av filmens stora regissörer, Wim Wenders, höll ett passionerat tal om filmen som kultur- och kunskapsbärare inför Europa parlamentet hösten 2010 och summerade många av de tankar som har presenterats här. Han avslutade med följande ord:

Establish the audiovisual language and grammar as an integral part of the school curriculum and as a medium of communication.

[...]

Let's nourish it.

Let's communicate it.

Let's teach it.

Låt oss göra som Wenders säger. Låt oss undervisa filmen. För drygt tio år sedan lanserade Svenska Filminstitutet tillsammans med Skolverket skriften "Film för lust och lärande"¹² som lyfte fram film- och mediepedagogikens möjligheter i förhållande till de reviderade kursplaner för skolan som presenterades 2000. Nu har Sverige fått en ny läroplan och vi behöver fortfarande utveckla film- och mediepedagogiken. Det är hög tid för nästa steg. Det är dags för mer film för mer lust och mer lärande.

Noter

1. <http://www.sfi.se/partnerskolor>
2. Andrew Burn, tal på konferensen "Creative Europe – New opportunities for film and media literacy", den 16 november 2012.
3. Exempel: Inom ämnet bild nämns att elever i årskurs 4-6 ska lära sig filma och redigera; inom samhällskunskap sägs att för årskurs 1-3 ska eleverna undervisas i skildringar av livet förr och nu i barnlitteratur, sånger och filmer och inom svenska ska eleverna i årskurs 7-9 skapa texter där ord, bild och ljud samspelar (Ur Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011; sid 21, 200 & 225).
4. <http://www.sfi.se/sv/filmiskolan/Utvecklingsarbete/Agenda-M/> (den 20 november 2012)
5. Bror Gadelius "Barnen och biografteatrarna – talmanuskript 1908"; Stockholms Stadsarkiv SSA/0631/Pedagogiska Sällskapet/F: 1 Diverse handlingar.
6. Hämtat från Statens Medieråds webbplats den 13 november 2012. http://www.statensmedierad.se/upload/_pdf/Statens_biografbyra_historik.pdf
7. Frans von Scheele, "Några ord om de så kallade biograferna och barnen – talmanuskript 1908", Stockholm Stadsarkiv SSA/0631/Pedagogiska Sällskapet/F: 1 Diverse handlingar
8. Begreppet skolbio hade tidigare myntats av Folkets Hus-rörelsen 1986 i samband med en satsning för att stimulera biografier på dagtid och där låta eleverna se film som sedan kunde diskuteras och analyseras inom ramen för undervisningen.
9. *Schooling the digital generation – New media, popular culture and the future of education*, David Buckingham, University of London, 2005.
10. Carina Fast, *Sju barn lär sig läsa och skriva : Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*, Uppsala Universitet, 2007.
11. <http://www.euromedialiteracy.eu/>
12. <http://www.sfi.se/sv/filmiskolan/Publikationer1/Film-for-lust-och-larande/>

Referenser

- Barnen och biografteatrarna – Talmanuskript 1908*. Stockholms Stadsarkiv SSA/0631/Pedagogiska Sällskapet/F:1 Diverse handlingar
- Buckingham, D. (2005) *Schooling the Digital Generation – New Media, Popular Culture and the Future of Education*. University of London.
- Fast, C. (2007) *Sju barn lär sig läsa och skriva : Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala Universitet.
- Image and Identity of Europe – The Role of Cinema and of Film Literacy* (2010) Speech by Wim Wenders, President of the European Film Academy Public Hearing, Brussels, 27 October.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (red)(2009) *Estetiska lärprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Selander, S. & Rostwall, A-L. (2008) *Design för lärande*. Stockholm: Nordstedt akademiska förlag.
- Skolverket & Svenska Filminstitutet (2001) *Film för lust och lärande*. Viklund & Blom.
- The European Charter for Media Literacy, www.euromedialiteracy.eu

Medier och kunskap i rörelse

En diskussion utifrån UR:s roll i medielandskapet

Cecilia Boreson

Public service-mediernas framtid i Sverige är under utredning när det gäller en mängd områden. En viktig fråga som sällan uppmärksammas är behovet av kunskap om medier och mediers roll i samhället. *Media literacy*, eller *mediekunnighet* på svenska, handlar om att kunna använda, analysera och kommunicera med och genom medier. Unga människor är idag stora mediekonsumenter och har rätt att få bästa möjliga förutsättningar för att kunna vara aktiva, medskapande och kunniga medborgare i ett digitalt mediesamhälle.

De europeiska mediebolagen inom public service lyfter i dag frågor kring media literacy genom den europeiska radio- och tv-unionen EBU. Som ett stöd för bolagen att arbeta medvetet och strategiskt med media literacy, har EBU formulerat ett antal principer. Kortfattat handlar det om att öka kritisk förståelse, delaktighet och aktivt medborgarskap i det offentliga rummet och att sprida kunskap om hur medier fungerar samt att tillgängliggöra innehåll digitalt.

UR:s roll i medielandskapet

UR¹:s uppdrag att producera och sända radio- och tv-program för utbildningsväsendet är unikt inom public service. Utmaningen ligger i att, som det heter i sändningstillståndet², "förstärka, bredda och komplettera de utbildningsinsatser som görs av andra inom dessa områden". Under de senaste tolv åren har UR undersökt och utvecklat det mediepedagogiska perspektivet genom en mängd olika projekt.

UR startade 2000 ett pilotprojekt under namnet *Mediebiblioteket*. Detta hade i uppgift att stödja den digitala distributionen och öka användningen av radio och tv-program i landets skolor. En egen redaktion inriktad på pedagogisk utveckling skapades. Den tog sin utgångspunkt i arbetet med användning av och tillgänglighet till program samt i arbetet med de mediepedagogiska grundfrågorna. Begreppet mediepedagogik genomsyrade UR:s strategi och redaktionen för pedagogisk utveckling hade i uppdrag att arbeta med och utveckla såväl tillgänglighet genom digital distribution som metoder för att lära med och genom medier.

Mediepedagogiken omfattade i UR:s strategi tre grundläggande moment: elevers möjlighet att själva producera mediematerial, elevers möjlighet att möta professionellt producerade medieproduktioner samt elevers möjlighet att förstå mediers funktion. Det mediepedagogiska arbetet gick till stor del ut på att tillsammans med elever och lärare undersöka hur UR:s program på olika sätt kunde finnas med i ett lärande sammanhang. Projektet *Rum för berättande* utgick ifrån digitalt *berättande*, som lärde ut en enkel metod för egen produktion av korta filmer med utgångspunkt i egna bilder, eget manus och den egna rösten. Webbplatsen, med samma namn, samlade många hundra berättelser och arbetet utvecklade många intressanta samarbeten med skolor och organisationer.

Projekt som *Rum för berättande* och *SVIT-konferenserna*³ kännetecknades av ett starkt samarbete med många aktörer som kommuner, mediecentraler, skolor, Svenska filminstitutet,

Sveriges kommuner och landsting, Datorn i utbildningen och Myndigheten för skolutveckling. Det var ett slags experimentverksamhet för hur programproduktionen skulle kunna hitta nya samarbetsformer med externa aktörer, nya produktions- och distributionsprocesser.

Produktionen av utbildningsprogram på UR har alltid innehållit pedagogiska perspektiv och baserats på pedagogisk kunskap. Redaktionerna som producerar program har anställda projektutvecklare och pedagoger som bidrar i utvecklingsarbetet med produktion, distribution och tillgänglighet. Arbetet med metadata, webb och digital distribution har egna avdelningar med pedagogisk kompetens. Kontakterna med utbildningsväsendet finns på flera nivåer i organisationen och barn, elever, studerande och lärare finns ofta representerade i produktionerna.

UR har tagit fram lärresursen *Didaktikens verktyg*⁴, ett webbaserat utbildningsmaterial för blivande och verksamma lärare. Målet med satsningen är att stärka lärares multimodala kunskap och didaktiska kompetens. Multimodalitet är ett begrepp som används alltmer. Det är en form av utvidgat textbegrepp, där text innefattar betydligt fler sätt att kommunicera och dokumentera än bara genom nedskrivet talat språk⁵. En mångfald av resurser kan samspela inom skolans meningsskapande praktik. Didaktikens verktyg kan användas inom lärarutbildningarna och fortbildningen av lärare samt inom kompetensutveckling för lärare.

En av UR:s viktigaste frågor är tillgänglighet. Idén om att "befria utbildningsprogrammen" är ett steg som tillgängliggör såväl utbildningsprogram som folkbildningsprogram för en bredare publik. Användarna ska på alla plattformar i medielandskapet på ett lättillgängligt sätt kunna nå och använda programmen. Under 2012 kunde UR efter förhandlingar med rättighetsinnehavarna friköpa rättigheterna till över 8 000 utbildningsprogram som under många år producerats för den svenska utbildningens behov, så att de nu kan användas fritt på nätet.

Lärande, skapande och medier

För tjugo år sedan, under arbetet med att bygga upp en högstadieskola från grunden, pratade jag och mina kollegor mycket om vikten av att låta de praktisk-estetiska ämnena få stort utrymme. Vi delade till stora delar en kunskapssyn som tog sin utgångspunkt i att den estetiska dimensionen i lärandet är viktig för elevernas egen lärprocess. Under tiden vidareutbildade jag mig på Dramatiska Institutet, på den mediepedagogiska utbildningen MEP (Medier, estetik, pedagogik). Kursdeltagarna var både lärare och lärarutbildare vilket skapade en bred förankring i utbildningsfrågorna. Studierna var nära knutna till praktiken och stärkte mig i min uppfattning. Arbetet som lärare i både grundskolan och gymnasiet och därefter i olika roller inom UR har gett mig erfarenheter av olika perspektiv och förhållningssätt till medier i relation till lärande och pedagogik.

Rollen som mediepedagog på UR utgick från ett mediepedagogiskt arbetssätt, det vill säga metoder som ger elever och lärare möjlighet att kunna förstå, tolka och använda medier i lärandet och i undervisningen. En återkommande fråga har varit, och är fortfarande, hur elever uppfattar UR:s program och hur de gör sina egna medieproduktioner: mediereception och medieproduktion. Min upplevelse är att estetiska lärprocesser, i betydelsen att erfara och tillägna sig kunskap genom gestaltning och berättande, såväl eget som andras, har varit ett område som intresserat många såväl inom UR som i skolan.

För snart tio år sedan skrev jag följande i boken *Medieresor*⁶: "Nya kommunikationsformer utvecklas i allt snabbare takt. Det ena mediet läggs till det andra och nya kombinationsmöjligheter uppstår. Men vi läser fortfarande böcker och tidningar på papper. Vi byter inte ut läraren mot en dator eller slutar ha fysiska möten för att det finns e-post. Snarare förändras mediernas olika funktioner. I skolan måste vi fråga oss hur vi på bästa sätt kan tillgängliggöra

och använda de olika medierna. Hur förändras vårt förhållande till språket och vad får det för konsekvenser för undervisningen? "

Rapporten *Kultur och estetik i skolan*⁷ från 2003 tog fasta på behovet av en ny roll för skolan: "Skolan har i informations- och mediesamhället förlorat sin gamla roll som självklar och dominerande kunskapsförmedlare. Det behövs en ny kulturpolitik och ett nytt bildningsuppdrag om skolan ska kunna spela den allt viktigare roll den har som en demokratisk offentlighet för barn och unga i ett kulturellt heterogent samhälle."

Var befinner vi oss i dag? Sociala medier är en stor fråga. Vi har sällan datorer placerade i separata datasalar längre. De flesta lärare har en egen arbetsdator och de flesta elever har tillgång till datorer och läsplattor i klassrummet och mobiltelefoner var de än befinner sig. Frågan om vad vi ska använda den digitala tekniken till i skolan är en högst aktuell diskussion.

Man kan ju fråga sig om områden som medier och estetik med någon slags självklarhet kan användas i läraryrket. Många begrepp tycks i dag användas för att koppla ihop skapande, lärande och medier i olika former. En del utgår från det egna skapandet i sig, andra från ett kunskapsinnehåll eller förmågor som eleven ska utveckla. En övergripande fråga, som jag uppfattar det, handlar om vilken kunskap och vilka förmågor elever, lärare och medborgare behöver för att kunna fungera i ett samhälle där mediebilder och digitala medier har så stort utrymme som de har i dag.

Mediepedagogik och ett vidgat textbegrepp

I arbetet som bild- och svensklärare under 1990-talet var min utgångspunkt för det pedagogiska arbetet ofta elevens eget berättande, att skapa mening genom att utgå från egna erfarenheter. Att koppla lärandet till världen utanför skolan och därmed den medievärld elever lever i, kändes självklart och angeläget.

Mediekunskap, med utgångspunkt i att undervisa om massmedierna och deras funktion i samhället, hade då funnits med i skolan en längre tid och nu pratade vi om *mediepedagogik*. Inte som ett eget ämne utan mer som ett förhållningssätt oavsett ämne. I stället för att i första hand förhålla sig till skriven text utgick vi från ett *vidgat textbegrepp* där vi menade att bilder, rörliga bilder och ljud också förmedlar innehåll och mening. Ett mediepedagogiskt förhållningssätt kan inbegripa alla slags medieuttryck, även traditionella läromedel. Inget läromedel blir neutralt, om man med det menar att det skulle vara producerat utan tidsmarkörer eller påverkan av något slag. Att medvetet förhålla sig till stoffet och redskapen blev på så sätt framlyft som ett väsentligt metaperspektiv i lärarprofessionen.

Den *estetiska läroprocessen* ansågs lika avgörande som den teoretiska. I ett nordiskt perspektiv definierades begreppet *media literacy* som "att kunna läsa och tolka medierna och själv uttrycka sig med dem"⁸. I Sverige utvecklades och definierades det mediepedagogiska fältet av ett praktiskt och didaktiskt förhållningssätt genom momenten reception, reflektion och produktion. Mediepedagogiken utgick ifrån en tanke om att undervisa *med* medier, *om* medier och även *för* medier. *För* medier handlade om den egna medieproduktionen, utan att för den skull utbilda journalister. Grundtanken var att demokrati och yttrandefrihet främjas om fler människor kan hantera medieuttrycken.

När den didaktiska praktiken många gånger präglades av ett ämnesintegrerat arbetssätt, där bild, drama och musik fungerade som verktyg för att gestalta ett stoff och också blev utgångspunkt för ett undersökande arbetssätt, spelade de estetiska ämnena en betydelsefull roll. Tematiska och projektinriktade metoder bröt ofta mot det traditionella sättet att organisera

undervisning. Frågan var och är fortfarande, vill jag påstå, på vilket sätt andra uttrycksformer än de skriftliga och verbala kan bidra till elevers lärande.

Sedan dess har den digitala världen blivit en alltmer självklar del i våra liv och debatten om vad detta innebär för oss är ständigt närvarande. Kanske var en del av oss lärare, som utgick från estetiska lärprocesser, ibland alltför fokuserade på elevers egen värld och eget skapande. Kanske är lärare i dag mer angelägna om att på ett tydligare sätt koppla stoffet till styrdokument, kursplaner, betyg och bedömning. Kanske är det nödvändigt men kanske går något också förlorat. Det går inte att gå förbi det faktum att medier och it i olika former utövar ett stort inflytande över hur barn och unga uppfattar sig själva, världen och det omgivande samhället. Våra elever både konsumerar och producerar genom och med hjälp av olika medier.

Det vidgade textbegreppet är ett uttryck som fortfarande används i utbildningssammanhang. Begreppet innefattar förutom det skrivna och talade ordet också bild, film och ljud. Film har funnits med i kursplanerna för svenskämnet sedan 1960-talet, men första gången ett vidgat textbegrepp skrevs ut i klartext var 1994. Argumenten var att skolan borde gå i takt med det omgivande och föränderliga samhället där en generell mediekompetens blev allt viktigare. I de reviderade kursplanerna från 2000 lyftes begreppet fram ännu tydligare. I beskrivningen av ämnet svenska användes termen "ett vidgat textbegrepp" som innefattar "förutom skrivna och talade texter även bilder". Formuleringarna "litteratur och bildmedier", "olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade" och inte bara läsning utan även "avlyssning, film, video etc." pekade alla mot detta utvidgade textbegrepp.

I Läroplan för grundskolan 2011 (Lgr 11) är begreppet som sådant borttaget. Anledningen sägs vara att det var svårtolkat, men det har inte blivit mindre tydligt vad det handlar om. Under rubriken "Skolans värdegrund och uppdrag" anges att: "Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt." En levande diskussion kring kunskapsbegreppet betonas, betydelsen av de intellektuella, praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna likaså: "Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet." I de övergripande målen anges att skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola "kan använda och ta del av många olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, drama och dans samt har utvecklat kännedom om samhällets kulturutbud" samt "kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande". Vikten av att se på text på detta utvidgade sätt har uppenbarligen inte tonats ner i de senaste styrdokumentet för skolan.

Det är fullt möjligt för varje lärare att välja metoder och material, som till exempel kan involvera film och andra medier. Styrdokumentet beskriver utförligt vikten av olika sorters texter såväl alla olika traditionella typer av texter som film, interaktiva spel, tv-program och webbtexter. Eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden genom mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande.

En utvecklad ämnesdidaktik, som innehåller medie- och informationskunnighet, krävs för att uppnå de krav som ställs i nuvarande styrdokument för skolan. Och det kräver ett öppet synsätt på mediernas innehåll och funktion i unga människors liv. Vägen till lärande kanske också berikas av begrepp som "estetiska lärprocesser" och "vidgat textbegrepp" även om det ibland kan upplevas förvirrande att ständigt möta olika ord som tycks betyda ungefär samma sak. I en digital, medial värld fylld av bilder och ljud behöver man med all säkerhet ägna sig åt såväl språkliga som estetiska dimensioner för att kunna utveckla de förmågor som krävs.

Skolan och den digitala utvecklingen

Mediepedagogik och it-pedagogik har ibland setts som två olika förhållningssätt där mediepedagogiken växt fram ur folkbildningen medan it-pedagogiken fördes in i skolans värld bland annat genom statliga initiativ. De som hade burit med sig idéer om estetiskt lärande och vikten av att skapa själv genom bild, hantverk, musik och de som länge arbetat med film i undervisningen kunde känna sig främmande för en del metoder och synsätt som datorer i undervisningen förde med sig. Kritiken handlade om att det blev för mycket fokus på tekniken i sig på bekostnad av elevers lärprocess. I dag upplever jag att diskussionen kring användning av datorer i skolan inte handlar om att ifrågasätta om de ska vara där, utan snarare vilket slags innehåll de ska fyllas med, hur de omdefinierar lärande och hur eleverna ska kunna nå ökad målpuppfyllelse med hjälp av digital teknik.

Skolinspektionens granskning av användningen av it-verktyg i undervisningen 2011/2012⁹ visar att satsningar på inköp av it-utrustning i många fall inte har åtföljts av satsningar för att utveckla användningen av it så att det blir ett stöd i det pedagogiska arbetet och gynnar elevernas kunskapsutveckling och lärande. Skolledningen styr, enligt granskningen, inte användningen av it i undervisningen på ett aktivt sätt. Skolinspektionen konstaterar att många skolor saknar övergripande strategi för användning av it i det pedagogiska arbetet och att it-användningen i undervisningen därför ofta blir en fråga som beror på den enskilde lärarens intresse. Lärarnas behov av kompetensutveckling för att använda it-verktygen i det pedagogiska arbetet har inte tillgodosetts.

Det är uppenbart att skolan som institution idag står inför en utmaning som drivs av den globala digitala utvecklingen och det faktum att det i dag finns oändliga möjligheter att hitta material och stöd för lärandet genom tillgången till digitala redskap och internet. Lärare och elever kan mötas på många olika arenor. Man kan välja spelplan för olika slags aktiviteter där det digitala rummet kan rymma såväl dialog som upplevelser i form av filmer eller ljud som kompletterar och berikar det man kan göra tillsammans i ett fysiskt rum. Möjligheterna för medbestämmande och för att göra sin egen röst hörd samt att dela med andra har aldrig varit större.

En ganska vanlig inställning tycks vara att lärarutbildningen och lärarkåren i första hand ska ägna sig åt att åtgärda brister när det gäller grundläggande ämneskunskaper och basala förmågor. Uppfattningen att de digitala medierna hotar skriv- och läsförmågan finns anledning att diskutera. I *Populärkulturen och skolan*¹⁰, skriver Magnus Persson om en "critical literacy" med målet att ge eleverna en generell, kritisk kulturell kompetens. Persson menar att läs- och skrivkunnigheten inte ska ses som hotad av nya medier utan att en bred mediekompetens självklart ingår i det utvidgade literacybegreppet samt att medierna kan och också bör ingå i läs- och skrivundervisningen.

Delaktighet och inflytande

Att knyta an till ett globalt perspektiv och koppla behovet av medie- och informationskunskaper till mänskliga rättigheter kan tillföra den kraft som behövs för att lyfta betydelsen av utbildning inom detta område till ett avgörande medborgerligt perspektiv.

Att medverka till att bygga ett inkluderande kunskapssamhälle är en vision och kanske själva kärnan i läraryrket och lärarutbildningen. Samhället måste sträva efter att inkludera alla för att bli hållbart. Förändringsarbetet för att uppnå målen i FN-deklarationerna om mänskliga rättigheter har länge pekat på vikten av kunskap om medier och information. Att kunna söka, värdera, använda och skapa information är kärnan i det livslånga lärandet. Utbildningspolitiken och kulturpolitiken har en gemensam uppgift inom detta område.

Den aktuella litteraturutredningen "Läsandets kultur"¹¹ slår fast att läsförmågan bland unga minskar och att de sociala skillnaderna i våra läsvanor är stora. Man föreslår en mängd läsfrämjande insatser. Inom såväl skoldebatten som i kulturdebatten tar man fasta på vikten av språkutveckling, läsning, skapande och förmåga att använda digitala verktyg. Hela utbildningsväsendet berörs från förskola till högskola och folkbildningsområdet. Det räcker inte med ett läslyft.

Om man går tillbaka till utredningen *Kultur och estetik i skolan* uttalas där en tydlig koppling mellan demokrati och yttrandefrihet och ett estetiskt perspektiv. Skolan betraktas som en kulturell mötesplats för barn och unga. Det gestaltande arbetet ses som en viktig möjlighet för bearbetning och förmedling av erfarenheter och kunskaper. Kulturens betydelse i skolan är här avgörande. Att förstå hur medievärlden fungerar och att självständigt kunna förhålla sig till den är i dag en självklar och viktig utgångspunkt för unga människors eget skapande och delaktighet.

Botkyrka kommun arbetar sedan 2010 med en långsiktig och planerad satsning på it i skolan. Eva Jacquet, som ansvarar för utvärderingsarbetet, menar i en intervju¹² att digitaliseringen av skolan ger fantastiska möjligheter att öka elevernas makt över kunskap och lärande. "De kan utveckla sitt eget skapande, knyta samman världen så att den hänger ihop och att utveckla de kunskaper, färdigheter och attityder som är nödvändiga för att kunna förändra den. Det finns inget roligare än att vara en kunskapande människa – det måste skolan kunna visa!" Jacquet pekar också på de pedagogiska problem som hämmar utvecklingen; att det saknas tid för pedagogiska samtal i arbetslagen, lärarnas tidsbrist och att eleverna arbetar alldeles för mycket på egen hand.

Begrepp som interaktivitet, dialog, delande och eget skapande är en självklarhet för många inom skolvärlden. Traditionell förmedlingspedagogik står i stark kontrast till de möjligheter de digitala redskapen ger. Att ge lärare stöd för att utveckla förmåga att tillsammans med sina elever på ett strukturerat sätt planera och leda undervisning med förankring i det mediesamhälle vi lever i är en ytterst konstruktiv insats.

Noter

1. Sveriges Utbildningsradio AB
2. <http://www.ur.se/Webbar/Om-UR/Foretagsfakta/Publikationer-och-dokument>
3. Åren 2004-2008 arrangerades SVIT-konferenserna om it och medier i skolan samtidigt på flera orter, med en gemensam tv/webbvideosändning från UR.
4. <http://www.ur.se/Tema/Didaktikens-verktyg>
5. Forskare som Kress och van Leeuwen använder begreppet multimodal för visuell kommunikation, där man använder sig av flera olika uttryckssätt för att kommunicera sitt budskap, till exempel färger, bilder och text. Källa: Skolverket. <http://www.multimedia.skolverket.se/upload/3393/Ett%20utvidgat%20textbegrepp.pdf>
6. Olson/Boreson (2004), *Medieresor*, UR-förlag.
7. Gråhamn/Thavenius (2003), *Kultur och estetik i skolan*, Malmö högskola.
8. Tufte, Birgitte (1999). "Media Education in Europe"
9. <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/IT-i-undervisningen/>
10. Persson (2000) *Populärkulturen och skolan*, Studentlitteratur.
11. <http://www.regeringen.se/sb/d/16672>
12. Källa: *Skolverkets omvärldsblogg* 2012-12-19 <http://omvarld.blogg.skolverket.se/>

Mediekunskap är viktigt för alla

Ragna Wallmark

Min goda vän Tova, fyra år gammal, är som de flesta förskolebarn en flitig medieanvändare. Hon har förstått att hon inte kan se sina program i SVTB en gång till nu genast på teven. Hon har också gett upp försöken att gå fram till teven och svischa på skärmen, det tror bara småbarn (= treåringar) att man kan. Hon vet hur man sätter på teven, kör en DVD och hon spelar spel på datorn. Nu finns en ny pryl i familjen: iPad. Vilken leksak! Med hjälp av pekande och svischande på Paddan ser hon sina program, om och om igen och hon leker, ritar, fotar och spelar spel.

I förskolan har de visat en film ur UR:s serie *Vara vänner* och nu vill hon visa mig filmen och berätta om diskussionen de hade på samlingen. Vi plockar fram programmet på nätet, tittar och talar om innehållet. Sen vill Tova veta hur de gjorde filmen. Att den är "oteknad" ser hon men hur gick det till? Jag försöker förklara processen från idé, manus, förberedelser och inspelning. Hon lyssnar och undrar. Också över frågor utanför det tekniska; vilka var barnen på filmen? Ville de vara med? Fick de för sina mammor och pappor? Vem bestämde? På ett eller annat sätt berörde hon de flesta av de frågor vi som medieproducenter måste ställa oss inför varje inspelning och publicering.

Det slutar med att Tova vill prova själv. Hon tar min telefon och filmar några sekvenser, hon filmar hunden och hon filmar fötter och hon berättar sin historia till bilderna.

Hon tittar och diskuterar, hon undrar hur det är gjort och hon gör själv. Så lär sig Tova grunderna i det som kallas Media Literacy. Och ett är säkert och det är att den som en gång gjort en egen film, ett eget radioprogram eller en egen tidning kommer alltid att se på medier med nya, mer kritiskt analyserande ögon. Man vet vilka val som krävs för att producera ett mediebudskap.

Mediebolagen ska också bidra

Literacy är att kunna läsa och skriva, Media Literacy/Mediekunskap är att kunna diskutera och analysera mediebudskap från alla sorters media. Men Mediekunskap betyder också att ha kunskap om hur media opererar, om ägarstrukturer och produktionsvillkor, och minst lika viktigt; att själv kunna producera och publicera mediebudskap. Tre steg till kunskap som ger möjlighet att inte bara förstå samhället utan också att vara med och bygga. Här har public service som helhet och UR i synnerhet ett oerhört viktigt uppdrag att låta unga höras och synas, att ta barn på allvar! Men också att öppna upp för mer kunskap om mediebolagen. Kunskap som t.ex: inom vilka ramar medierna arbetar, vilka val man ställs inför, etiska och juridiska överväganden och inte minst om hur man kritiskt granskar medieinnehåll. Hur söker man källor och hur avgör man tillförlitlighet? Och hur ser ägandeförhållandena ut? Det ger mig som tittare/lyssnare nycklar till att avgöra om just det här mediebudskapet talar till mig som konsument eller till mig som medborgare. Mediebolagen har mycket att vinna på att samverka med skolan och vice versa. Skolan får tillgång till fördjupning, mediebolagen bygger relation med framtida tittare och lyssnare.

Vad betyder Mediekunskap för oss som medieproducenter? Ja, en hel del faktiskt.

Jag har arbetat med teveproduktion för barn och unga i många år och en av hörnstenarna har alltid varit att ge den unga publiken möjlighet att göra sina röster hörda i media. Att inte bara göra program *för* och *om*, utan också *med* barn och unga. Det betyder att bjuda in tittare/läsare/lyssnare att framföra synpunkter, komma med förslag och bidra med egna berättelser, det som kallas användargenererat material (*user generated content*).

Idag bidrar publiken inte enbart genom brev och telefonsamtal utan också via en mängd olika media som epost, twitter, bloggar, Facebook, egna videos eller fotografier. Det ställer nya krav på mediebolagen men är en spännande utmaning som ger möjlighet till fördjupad kontakt med och kunskap om publiken.

Idag är det självklart för barn och unga att uttrycka sina åsikter via olika media men inte lika självklart för mediebolagen hur de ska förhålla sig till materialet. Det finns naturligtvis en rad etiska och praktiska frågor att förhålla sig till när det gäller användaregenererat material.

För de yngre barnen är public service och Barnkanalen ett eget rum, där kan de framföra sina åsikter, där blir deras berättelser hörda. För de äldre barnen finns väldigt lite inom de etablerade mediekanalerna, och följaktligen har de i stort sett övergett de etablerade tevekanalerna och gått direkt ut på nätet till sociala medier som Facebook och YouTube. Där bidrar de med sina egna berättelser. Och de gör det med en imponerande bredd av eget skapande inom musik, film och skrivande. En kreativ önskebrunn att ösa ur, här finns idéer, berättelser och nya talanger.

En förklaring till varför tonåringarna lämnar de traditionella kanalerna är kanske det sätt på vilket barn och unga porträtteras/framställs i medierna. Frågar man unga så känner de inte igen sig i den bild som ges av dem. Tonåringar skildras nästan enbart som problem medan små barn blir lustifikationen som säger gulliga saker i vuxenprogrammen. Sällan intervjuas en tonåring om sina åsikter, i alla fall utanför det som anses vara tonårssfären, dvs musik och nöjen. Varför det? Vem är det som förmedlar budskapet och i vilket syfte?

Barns och ungas värld är präglad av medier och de har samma rätt som vuxna att ställa krav på utbudet i medierna. Att få veta, upptäcka och bli informerad, att få göra sin röst hörd men också få veta vad andra tänker. Man vill bli lyssnad på och respekterad, inte porträtteras på ett stereotypiskt sätt.

Ett av människans fundamentala behov är att bli sedd, vilket också betyder att bli sedd i media. Men för att kunna medverka aktivt i media krävs kunskap, Mediekunskap, inte bara i hur man framför budskap utan också om hur medierna arbetar, vilka möjligheter finns, vilka fällor? Vad är sant och vad är falskt?

Mediers kraft att stimulera lärandet

En stor del av barn och ungas kunskapsbildning sker via medier och det sker i olika lärmiljöer i förskolan, i skolan, i föreningslivet och i hemmet. Att titta, lyssna och därefter samtala och reflektera kring tv och radioprogram bidrar till att stärka lärandet. Det ger också lärandet fler dimensioner. Bilden och ljudets genomslagskraft ger en djupare förståelse för ämnet. Programmen väcker frågor och ger nya perspektiv, förklarar fenomen och sammanhang som annars kan vara svåra att förstå. Bild och ljudmediet tar med oss till miljöer och möten som vi annars inte har tillgång till. Vi vet också att radio spelar en stor pedagogisk roll. Den ökar språklig förståelse, förmåga att lyssna och att koncentrera sig.

Vi vet att media fungerar i den lärande processen, inte minst för de barn som har svårt att ta till sig kunskap på andra sätt, där är media ett komplement till annan kunskapsinhämtning.

Uppväxtvillkor och uppväxtmiljö avgör vad elever och studenter får möjlighet att ta del av när det gäller kunskap. Public service och andra medier kan därför spela en avgörande roll och ge fler möjlighet att möta de stora livsfrågorna om barns och ungas behov tas på allvar. Det är en av del av det demokratiska uppdraget.

Media kan också ge pedagogerna hjälp och möjlighet att ta upp ämnen som är livsviktiga men komplexa och svåra för barn att ta till sig. Det kan vara frågor kring barns rättigheter, mobbing eller övergrepp. UR:s programserien *Osynliga sår* är ett av flera exempel. Det kan betyda mycket att höra om andra barn som är eller har varit i samma situation som man själv, eller ens kompis, befinner sig i. Att veta att man inte är ensam. Där filmer, teve- och radioprogram ger möjlighet till möten som sällan är möjliga i verkliga livet.

I växande utsträckning hämtar lärare och elever undervisningsmaterial via nätet. Möjligheten att utveckla närvaron på nätet och att i allt större utsträckning distribuera via nätet blir centralt för alla mediebolag i framtiden. Tillgängligheten underlättar användandet av media i klassrummet enormt, idag är ett teveprogram oftast inte längre från klassrummet än ett par knapptryck på datorn.

Genom olika digitala plattformar, seminarier, dialoger och workshops kan mediepedagoger bidra till en fördjupad kännedom om hur lärare kan använda media i sin undervisning. Stor kraft måste också läggas på att stärka den nya lärarutbildningen och se till att de blivande lärarna får bättre insikt i och kunskaper om betydelsen och användbarheten för ljud och bild i all undervisning.

Barndomen går inte i repris

Avgörande för att utveckla och stärka tillgänglighet, eget skapande och deltagande hos barn och unga är kunskapen om deras levda liv, var de finns, vad de håller på med och hur de tänker. Barndomen går inte i repris. Det är sant men villkoren för barn och unga är väldigt olika. Vi får alla kunskaper via media, ibland utan att vi tänker på det och oftast utan att programmen är specifika kunskaps- eller utbildningsprogram. Barn använder media för att lära sig, för att bli underhållna och för att få kontakt med andra barn. Men vad de lär och upplever i media beror naturligtvis på vilka de är. Ålder, kön, klass, nationalitet, religion och hemförhållanden spelar en avgörande roll för lärande och påverkan. Media ger en mängd positiva influenser, både genom att skapa upplevelser, lärande och genom att ge utrymme för och röst åt barn och unga vars röster alltför sällan hörs i media.

Barn och ungas värld är präglad av medier och mediekonsumtion. Vill vi inte se vad det innebär kommer vi inte att lyckas med att förändra villkoren för barnkulturen, varken i distribution, i konsumtion eller i det egna skapandet. Lika viktigt är det att mediebolagen förstår och ger möjlighet för barn och unga att publicera sina berättelser, sin syn på stora och små frågor såväl i tv som i radio. Det betyder att producera inte enbart *för* barn utan även *med* barn.

Ökad förståelse och kunskap om media

I ett samhälle präglad av olika medieaktörer och deras budskap blir det allt viktigare att förstå komplexiteten i hur media fungerar. Det är därför mediekunskap, Media Literacy, som ger förståelse för och kunskap om hur media agerar i samhället är av så stor betydelse. Barn och unga måste tidigt ges möjlighet inte bara till eget skapande utan också få verktyg att förstå och bedöma medierna.

De tre delarna – eget gestaltande, utmana med professionella produktioner och att lyssna, reflektera och samtala bildar kärnan i ett mediepedagogiskt arbete. Att utveckla mediepedagogiken är ett arbete som måste ske i samverkan med berörda parter inom området både nationellt och regionalt.

Under de senaste åren har medier fått en mer central roll också i förskolans läroprocesser och min förhoppning är att Tova på sin förskola ska lära grunderna i mediekunskap. En kunskap att ta med sig in i skolan och där i ständig samverkan med medierna utveckla och förfinas så att hon som vuxen inte bara kan producera och publicera sina egna mediebudskap utan också ha så djupa kunskaper om media att hon kan förhålla sig till alla de budskap hon möts av som mediekonsument.

Hur kan UNESCOs "Medie- och Informationskunnighet i skolan och lärarutbildningen" omsättas i praktiken i Sverige?

Fredrik Holmberg

Tänk om det fanns en läroplan som utgick från att kunskaper om media och information är avgörande i ett informationssamhälle som vårt. Tänk om den samtidigt pekade in i framtiden. Tänk om det fanns öppna lärresurser till alla de moment som bör ingå i en undervisning i medie- och informationskunnighet. Tänk om alla dessa fanns samlade på ett och samma ställe. Tänk om den verkligheten inte är så avlägsen.

Den svenska skolan har hamnat rejält på efterkälken i informationssamhället.

UNESCOs arbete med MIK erbjuder ett tillfälle för tillnyktring som vi inte bör missa. Detta kapitel tar sitt avstamp i nutiden, ser tillbaka och pekar framåt.

Del 2 av ramverket är formulerat som en kurs för lärare och lärarstuderande men beskriver även hur vi kan och bör arbeta med våra elever. Det ligger i pedagogens roll att transformera innehåll till sina elevers behov och nivå, men många lärare upplever att de behöver hjälp i sitt arbete med MIK. Sådan hjälp står till stor del att finna i denna kursplan, och konkreta verktyg och läromedel till en sådan undervisning finns till viss del redan på svenska.

En problematisk situation

Lärarutbildningarna brister på medie- och informationskunnighetens område. Ute på skolorna ser det väldigt olika ut och skillnaderna ökar, både vad det gäller tillgång till kompetens och teknik.

Ofta saknas stöd för detta arbete. Kunskapen bland kommunala beslutsfattare på skolans område varierar mycket.

Många lärare har inte fått nog av detta innehåll eller träning i sin utbildning.

Elevernas medieverklighet skiljer sig ofta radikalt från skolans.

De nya läroplanerna har goda ansatser att lyfta medie- och informationskunnigheten men skrivningarna är inte tillräckligt skarpa för att möta mediernas och informationens genomgripande roll i dagens samhälle.

Dessa konstateranden, som inte är särskilt kontroversiella, är ytterst problematiska då vi så uppenbart lever i ett informationssamhälle, och i en tid då media och information så drastiskt påverkar allas våra liv och förutsättningar. Dess roll kommer att förändras och med stor säkerhet öka i betydelse. Vilka är de verktyg vi skall ge våra elever för framtiden? Vilken beredskap behöver de? Lärare och elever behöver svar på dessa frågor.

Likvärdighet

I ett modernt land som Sverige tar vi ofta nyheter och uppfinningar för givna. Utvecklingen av och diskussionen om dessa är omfattande och avancerade. Tyvärr är ojämlikheten i tillgången till tekniken stor. Samtidigt accelererar orättvisorna i förståelsen av det nya. Om inte skolan tar sitt ansvar och erbjuder gemensamma begrepp och förståelse att handskas med det nya så riskerar vi att få ett alltmer ojämnt samhälle. Skolan behöver en gemensam begreppsvärld för MIK. Likvärdighet i förhållande till det nya.

Lärarnas utbildning under medierevolutionen

I slutet av 1980-talet började man erbjuda mediekurser på lärarutbildningen. Studenterna fick en veckas medieundervisning som obligatoriskt moment. Det handlade mest om tidningar och press. Lite om radio och rörlig bild. Datorerna hade ännu inte gjort sitt intåg.

Dagens lärarstudenter får trots den snabba utvecklingen av medie- och informationstekniken och följderna av denna inte självklart mer av detta stoff. De har dock möjligheter att välja moment eller inriktningar som betonar medie- och informationskunnighet. Denna ses ännu inte som nödvändig och allmängiltig kunskap, kompetens, kunnighet eller literacitet – alltså läs- och skrivkunnighet.

Demokrati och mänskliga rättigheter

De senaste decenniernas tekniska utveckling har inneburit revolutioner på många områden. Den erbjuder nya vägar till kunskap, kultur och kulturarv. Det är en accelererande utveckling som ändrar våra umgängesformer och livsförutsättningar, och på avgörande sätt skriver om vårt samhälles spelregler. Den innebär en reell förskjutning av makten. Om inte skolan är följsam i den processen riskerar den att bli otidsenlig. På vissa områden är vi redan det. Det är en farlig utveckling. Att alla får samma möjligheter att möta framtiden är avgörande för möjligheterna att behålla och utveckla demokratin.

UNESCO har sedan länge arbetat med denna problematik och har förklarat att medie- och informationskunnighet är en medborgerlig och mänsklig rättighet i informationssamhället. De presenterade nyligen en global läroplan i MIK. Att vi nu kan läsa den på svenska är ytterst glädjande. Förhoppningsvis får den göra det avtryck som vi alla förtjänar. Sverige har mycket att lära av detta arbete.

UNESCOs ramverk för Medie- och Informationskunnighet

Det unika med detta dokument är att man samlat alla literacitetstraditioner under ett och samma tak. Ett sammanhang där man förenar de kompetenser som skolan alltid har förmedlat till sina elever, med de nya uttryck, medier och koncept som de senaste decenniernas utveckling erbjuder. Frågan är vad vi skall göra med vår kunskap och de verktyg vi lär oss hantera? Med MIK fördjupas även arbetet med värdegrundsfrågorna på ett konkret sätt. Här förtydligas de mål som är önskvärda att uppnå i en ny mediesituation, samtidigt som den anpassar den svenska skolan till omvärlden.

UNESCOs ramverk för Medie- och Informationskunnighet bör alltså ses som ett viktigt komplement till LGR-11 och LGY-11. Det skulle göra våra nya läroplaner tydligare på medie- och informationskunnighetens område.

Denna kunnighet är inget enskilt ämne utan något som skall genomsyra hela skolan och all dess undervisning. Vi måste behärska alla de språk som används i maktutövning för att kunna vara delaktiga i en demokrati. Ramverket handlar om de verktyg och den kunnighet som krävs för att fullt kunna åtnjuta våra mänskliga rättigheter i en ny mediesituation.

De största fördelarna med UNESCOs dokument är att det utgår från att vi nu lever i ett informationssamhälle och att förståelsen av hur media och information fungerar är avgörande för hur vi kan leva våra liv och ta del av och påverka samhället som likvärdiga medborgare.

Det tar sin utgångspunkt i vår aktuella mediesituation och tydligt formulerar en anpassning till behoven och utvecklingen i framtiden.

I en tid då skoldebatterna rasar och lärarna kritiserats är det upplyftande att läsa ett dokument som så tydligt betonar skolans och lärarnas roll i demokratin. Det står att en medie- och informationskunnig lärare i sitt arbete formar medie- och informationskunniga elever och medborgare som i sin tur skapar demokratiska samhällen.

Gräv där du står

Föreningen Folkets Bio sökte och fick projektpengar från Vårdsskildringsrådet (numera Statens Medieråd) för att skapa en undervisning som skulle motverka skadliga våldsskildringar. Utgångspunkten var redan från början att arbeta med de medier och de medieuttryck som var naturliga för dem vi skulle möta, ungdomarna. Vi erbjöd en undervisning om film och media som varje elev hade rätt till men som skolan inte kunde erbjuda. Redan från start beslöt vi att i så hög grad som möjligt ge bort allt vi kunde (detta var i internets barndom och med inställningen att all information skall vara fri). Vi antog att våra grundläggande tjänster skulle bli onödiga så snart skolan insåg att alla läromedel som kan behövas finns i medierna omkring oss (vår arbetsmetod). Utvecklingen på medieområdet har gått undan och vi anpassar ofta vår arbetssituation. Vi ser hur svårt skolan har att hänga med i svängarna. Just därför anser vi att UNESCO med MIK erbjuder den svenska skolan ett gyllene tillfälle att hinna ikapp samhällsutvecklingen med hjälp av medie- och informationskunnighet.

Om man använder och arbetar med den populärkultur och de medier som barn och unga har omkring sig, så öppnas omedelbart väldigt många dörrar till all typ av undervisning. Elever känner igen sig, lyssnar och lär. De känner sig sedda och upplever en känsla av tillhörighet. Samtidigt märker man som lärare att det inte är särskilt stor skillnad på det som ungdomar av idag konsumerar, och det som vi själva ansåg vara viktigt och intressant i den åldern. När man sedan upptäcker att de flesta uttrycken är nya versioner av det kulturarv vi skall förmedla enligt läroplanen, är det en glädjande bonus. Vi borde alltid gräva där vi står. UNESCOs ramverk betonar vikten av att utgå från de medier vi har omkring oss.

Läromedel

När vi som film- och mediepedagoger inte hittade några läromedel skapade vi egna. Detta upptäckte Konsumentverket och senare Skolverket som bad oss samarbeta med dem för att skapa öppna läromedel med betoning på innehåll. Härom året såg UNESCO möjligheter i en av våra resurser och på uppdrag av Svenska Unesco-rådet och Nordicom fick vi skapa en modell åt dem för hur en internationell läromedelsplattform skulle kunna se ut.

Sverige var bäst i världen

Sverige har internationellt sett ett mycket gott renommé vad gäller medieundervisning. Tidigare var det berättigat, men med tiden har vi hamnat rejält på efterkälken. Trots en jämförelsevis hög tekniktäthet i skolorna använder vi inte de möjligheter som erbjuds. Ytterst få lärare får träning i att hantera ny teknik under sin lärarutbildning. Aktiva lärare upplever att deras arbetsbelastning ökat betydligt under de senaste åren och att de därför inte hinner med. Genomförandet av vällovliga satsningar som PIM har lidit av detta. (PIM, Praktisk IT och Mediekompetens, utbildar lärare i att hantera den nya tekniken, är ett ambitiöst projekt som nått många.) Behovet av tid och fortbildning på medie- och informationskunnighetens område är fortfarande mycket stort.

Hur tappade Sverige sin ledande position?

Som rikt och modernt land satsade Sverige tidigt på AV/Media-teknik i skolorna och AV/Media-centraler startades. Detta gjorde att många elever under andra halvan av 1900-talet mötte både ljud och bild i sin undervisning. Idag erbjuder dessa mediecentraler tillgång till upphovsrättsskyddat material som filmer, böcker och program, så att skolorna inte behöver stå för ett brett utbud på egen hand, eller riskera att bryta mot lagen. De erbjuder även teknik och fortbildning. Verksamheten hos och resurserna till dessa centraler ser olika ut och inte alla kommuner har idag ens denna service till skolorna. Förutsättningarna är alltså mycket olika för enskilda kommuner och skolor.

Kommunaliseringen av skolan och reformen för fristående skolor behöver också tas med i historieskrivningen då man försöker förstå det idag bristfälliga utbudet och den ojämlika fördelningen av medie- och informationskunnighet i landet.

I internets barndom startade Skolverket tidigt ITIS, ett pedagogiskt projekt som skulle stödja arbetet med ny teknik i skolan. Många menar att de mesta av pengarna gick till inköp av "burkar", av teknik, som få lärde sig behärska. När myndigheten för skolutveckling startade Multimediabyrån så pekade utvecklingen åter i rätt riktning. De fokuserade mer på innehållet i "burkarna". Numera är myndigheten nedlagd och Multimediabyrån krympt, och har inte fått nya medel på flera år. Statliga verk skall inte ägna sig åt att skapa läromedel. Multimediabyrån arbetar numera mest med PIM.

Lärarna

På vissa skolor sker underverk och visst finns det lärare som brinner. Ofta brinner de tillsammans med likasinnade kollegor i olika nätverk på internet. När efterfrågan på fortbildning och resurser är större än utbudet skapar en del lärare egna sammanhang och eget innehåll. Många låter helt enkelt bli. Frågan är om det är så det var tänkt?

Därför hoppas vi att denna publicering innebär att man på central nivå satsar på att förbättra lärarnas förutsättningar att arbeta med MIK. I det arbetet bör man lyssna till de signaler, och ta vara på den kompetens, som finns i lärarkåren.

Ljus i mörkret

En del goda initiativ tas ändå på myndighetsnivå, även om många av de projekt och verksamheter som agerar på området har svårt att hitta finansiering. Frågor om medie- och informationskunnighet upplevs ofta som något nytt och utanför reguljär verksamhet, och har en

tendens att hamna mellan stolarna. De vällovliga insatser som ändå gjorts har genomförts utanför dessa myndigheters egentliga uppdrag. Framför allt Svenska Filminstitutet, Statens Medieråd (fd Medierådet), Utbildningsradion och Multimediateknikbyrån vid Skolverket (tidigare Myndigheten för Skolutveckling) har utmärkt sig. Deras arbete har dock sällan varit samordnat.

Därför är det otroligt glädjande att översättningen du håller i handen är resultatet av ett samarbete mellan de flesta av dessa myndigheter, Svenska Unesco-rådet och Folkets Bio, och som initierats av Nordicom.

Även om ingen i Sverige har det övergripande ansvaret för MIK-frågor så har dessa myndigheter och organisationer alltså tolkat sina uppdrag så att man kunnat motivera skapandet av öppna läromedel. Resurser som svarar emot delar av UNESCOs ramverk. En hel del av det som behövs finns alltså redan, men det är inte en fullständig bild som ges, och de är som sagt inte samordnade. Med hjälp av kompletteringar skulle man på relativt kort tid och till rimliga kostnader kunna åstadkomma en heltäckande samling läromedel som motsvarar modulerna i UNESCOs ramverk. Dessa skulle kunna samtidigt relatera direkt till de moment i LGR-11 och LGY-11 som läromedlen berör. Detta vore en klok och relativt billig investering som skulle hjälpa många lärare och motivera dem i deras arbete med MIK.

Styrmedel

Läroplaners grad av konkretion är en fråga som ofta diskuteras och debatteras. I Sverige har vi tidigare haft ganska öppna formuleringar kring hur undervisningen skall utformas. Några har uppskattat den frihet det ger läraren, samtidigt som andra upplevt det som otydlighet. LGR 11 och LGY 11 är mer specificerade än sina föregångare. Ändå är det många som fortfarande anser dem vara otydliga. I synnerhet då det handlar om medie- och informationskunnighet. Vissa anser formuleringarna vara av mer kosmetisk karaktär. Floran av metoder och läromedel stor. Kunskapen om och användningen av dessa mycket varierande.

UNESCOs läroplan erbjuder i detta sammanhang ett mycket gott komplement till LGR-11 och LGY 11 i form av en tydlig kursplan för innehåll och arbetssätt som är relevanta för en samordnad undervisning i MIK.

MIK-modellens tre kunskapsfält motsvarar, enkelt uttryckt, den klassiska literacitetens läsa-tala-skriva i ett nytt medie- och informationssammanhang.

De sju baskompetenserna innebär inte nya "ämnen" eller att mängder av nytt stoff skall läggas till redan existerande undervisning. Det handlar om ett nödvändigt perspektivbyte i undervisningen för att skolan skall gå i takt med tiden.

Grundstrukturen i UNESCOs ramverk och svenska resurser

Del 1 av dokumentet, läroplansdelen, är av policykaraktär. Den sätter klassiskt läroplansinnehåll i ett medialt sammanhang.

Del 2 är en kursplan. Här ser man UNESCOs ambitioner att skapa något utöver ett policydokument eller akademisk rapport. Detta är ett dokument som skall användas. Det handlar om konkret undervisning. En kurs. Ramverket skall vara ett levande dokument som anpassas till och utvecklas utifrån lokala, regionala och nationella förutsättningar, och över tid.

Det handlar inte, som så ofta i debatten kring media i skolan, i första hand om teknik som lösningen på våra problem, att tekniken per automatik leder till god undervisning. Utgångs-

punkten är våra värderingar och ideal, och hela MIK-tankens genomsyras av ett källkritiskt perspektiv.

Medborgarskap

Kursplanen inleds med resonemang om våra rättigheter och skyldigheter som människor och medborgare. Modulen betonar att alla har rätt till att kunna finna, förhålla sig till, och förstå informationen vi omges av, och dess roll i samhället.

Angeläget arbetar åt Amnesty och erbjuder mängder av material som resonerar kring delar av denna modul.

Nyheter och etik

Nyheterna är avgörande för hur vi förstår vår omvärld, och etiken avgörande för hur dessa bilder formuleras och läses. Journalistiska och publicistiska principer är, hur mycket vi än önskar, inte alltid det som styr nyhetsförmedlingen. Källkritik bör tränas mycket och ofta. Nyheter behöver man lära sig att läsa.

Skolverkets Kolla Källan och Multimedialabyrån, Tidningsutgivarnas Mediekompass och UR:s Medialized har många uppslag och resurser som handlar om medier, nyhetsjournalistik och etik.

Representation

Representation är ett centralt begrepp i dokumentet. Hur framställs och gestaltas det vi ser? Varje text är en konstruktion. Den skapas av någon med en bakgrund, som har en avsikt, och den formas i miljöer med olika förutsättningar, och förmedlas genom kanaler med olika syften. Att lära sig att problematisera de bilder vi har omkring oss är nödvändigt för att kunna förhålla sig till dem på ett sunt och förnuftigt sätt.

Föreningen Allt är möjligt har givit ut en Handbok i mediekritik med mycket användbart material om stereotyper och om att förhålla sig till medier.

Språken i media och information

Detta är något av en kärnmodul. Medierna sammansmälter och utvecklas. Teknikskiften skapar nya uttrycksformer. Allt förändras och ändå sker ganska lite. Vi gör det vi alltid har gjort, men med nya verktyg. Klassisk retorik fungerar alldeles utmärkt även i nya medier. Varje framställning bygger på en början, en mitt, och ett slut. Ändå behöver vi diskutera, träna och upptäcka de möjligheter som olika medier erbjuder.

SFI, Berättandets Grammatik är en resurs på Skolverkets Multimedialabyrån

Reklam

På en marknad behöver vi förstå hur kommersiella budskap fungerar för att kunna vara goda och kloka konsument. Hela kapitel 5 handlar om reklam och andra budskap som vill få oss att handla på olika sätt.

Konsumentverket har Reklamfilmens fantastiska värld och Ungkonsument.se

Nya och traditionella media

I mitten av kursplanen betonas skillnader och likheter mellan nya och traditionella media. Gamla medier försvinner inte men blandas upp med de nya. "Gammelmmedia", nya media, cross- media och transmedia. Begreppen staplas på varandra och har ibland ganska kort livslängd. Teknikskiften har mänskligheten upplevt förut. Skillnaden är att det idag går mycket fort.

Skolverkets Multimediasbyrå och deras Praktisk IT och Mediekompetens PIM erbjuder resurser, kurser och träning i olika medier, Datorn i Utbildningen

Internet

De flesta kommer inom en snar framtid att nå de flesta av sina läromedel genom ny teknik och via internet. I detta kapitel fokuserar man på faror och utmaningarna med internet, och vilka möjligheter det erbjuder.

Statens Medieråd och .se/webbstjärnan har en rad olika resurser om internet.

Information och bibliotek

Detta är en rubrik som i hög grad pekar både bakåt och framåt. Vi behöver veta hur information traditionellt sorterats och lagrats för att hitta det vi söker. Om du inte vet hur en sökmotor fungerar är det inte säkert att du rätt förstår dess resultat, eller vad du inte förväntas få se. Området är otroligt intressant och kanske rent av avgörande för hur den nya medieverkligheten utvecklas och formar våra liv, inte minst i och med "Big data".

Kommunikation, MIK och inläring

Hur undervisar vi i, och hur lär vi oss MIK? Hur förändras lärarrollen? Hur förhåller sig MIK till pedagogisk teori? Hur får vi MIK-tankens att landa i skolan? och hur gör vi så att vårt arbete inte avstannar? Hur anpassar vi undervisningen till framtiden?

Utbildningsradions Didaktikens Verktyg resonerar kring vad den nya mediesituationen innebär för undervisning och inläring idag.

Efter kärnmodulerna följer ytterligare två moduler:

Publik

Publiken är ju en självklar part i all kommunikation. På senare tid, i och med ny teknik, har betydelsen av publikens roll oftare betonats, även i skolan. Men eftersom vi traditionellt sett har en tendens att lyfta fram författaren, skaparen eller sändaren så fördjupar man i detta kapitel frågeställningar kring publikens betydelse och funktioner. Hur påverkas innehållet i medierna när vi går från producenter och konsumenter till prosumenter?

Media, teknik och den globala byn

I detta avslutande kapitel siktar man på framtiden. Stora och avgörande frågor om ägarskap, politiska dimensioner, inläsning och alternativa media diskuteras här.

Lagar och regler som påverkar skolan i en ny medieverklighet

Ny teknik betyder nya distributionsformer, affärsmodeller och betalningslösningar. Vi betalar i allt högre grad för det innehåll vi konsumerar, eller inte. Sverige är berömt för nedladdning genom The Pirate Bay, och många av våra ungdomar laddar ner upphovsrättsskyddat material. Frågan är om du vet hur många gånger om dagen du bryter mot lagen (utan att veta om det)? Kunskapen om lagrummet för media är skrämmande lågt i lärarkåren. De ansvariga rektorerna är dessvärre inte mycket bättre. Naturligtvis skall vi i skolan kunna använda och undersöka alla de medier som omger oss i samhället. En sådan vision kan bli dyr, men går till viss del att lösa politiskt.

Öppna lärresurser – OER

Medieinnehåll kostar pengar och utgör därför en grund för orättvisor i undervisningssammanhang. Idag diskuterar man öppna lärresurser allt mer. Lärare samlar sig i nätverk och delar med sig av sina erfarenheter. Myndigheter skapar i vissa fall öppna resurser som kan användas av alla. 2012 började Utbildningsradion tillgängliggöra allt fler av sina program helt gratis. Det blev även enklare att nå dem. Samtidigt kritiserades ojämlikheterna i den svenska skolan, att alla inte har tillgång till en dator.

UNESCO vill erbjuda så mycket kvalitativa och fria läromedel, som möjligt, och arbetar så långt det går med Open source och OER. OECD och UNESCO har länge engagerat sig i OER eftersom det är viktiga frågor som rör utveckling av ekonomi, kultur och samhälle i hela världen. Det skall bli intressant att se om, och i så fall hur, Parisdeklarationen om OER från juni 2012 kommer att påverka diskussionen i Sverige om dessa frågor. Vi är ett av tre länder inom OECD som inte har någon nationell strategi för OER. Regeringen anser att marknaden själv skall reglera läromedelstillgången.

En komplett samling öppna lärresurser i MIK

Med ganska små medel skulle man kunna skapa en komplett samling öppna läromedel på svenska för undervisning av elever i Medie- och Informationskunnighet. Dessa kunde presenteras både i relation till denna text, och till LGR-11 och LGY-11. De exempel på resurser som listas i genomgången av kursplanen ovan finns redan på svenska. Det är ingen komplett samling, men vi är redan en bra bit på väg. Listan av möjliga svenska läromedel att använda i sammanhanget är heller inte komplett.

Läromedel till MIK

Varför gör då ingen denna sammanställning av redan existerande svenska resurser? Trots att ingen har ett övergripande ansvar för dessa frågor i Sverige så har arbetet med en sådan läromedelsplattform till viss del redan påbörjats.

Svenska Unesco-rådet och Nordicom har finansierat detta arbete. Uppdraget var att åt UNESCO ta fram en modell för hur en internationell läromedelsplattform skulle kunna se ut. Den är på engelska och kan ses här: www.mil-project.org

Modellen är långt ifrån komplett men innehåller exempel på läromedel, handledningar och medieinnehåll som kan användas i klassrummet direkt. Att läromedel pekar på vilka moment i läroplanerna de berör är ganska vanligt. Att läro- och kursplanstexter så direkt hänvisar till metoder och läromedel är ovanligt, men något som efterfrågas över hela världen.

Denna modell byggs nu ut genom UNAOC (United Nations Alliance of Civilisations) försorg till en fullskaleresurs. Den skall erbjudas i olika språkversioner och kommer att byggas ut av redaktioner på UNESCOs partneruniversitet runt om i världen. Under 2013 kommer modellen att kompletteras och utökas med läromedel under varje Modul och Enhet.

När en svensk version planeras vet vi i skrivande stund inte.

A New Horizon

Media Literacy Assessment and Young People in Europe

José Manuel Pérez Tornero & Mireia Pi

The recognition of media literacy in the European Audiovisual Services Directive (Art. 37) and the consequent development of the media literacy indicators – applied to all people, even youths and children – is a result of a long process in which organizations such as UNESCO and the European Commission (EC) have played an important role, and not only in the development of the public dimension of media literacy but also in the acceptance of the importance of media education in the political agenda.

The UNESCO International Congress on Media Education, which took place in Germany in 1982, issued the *Grünwald Declaration on Media Education*¹, which was ratified by the 19 participating countries and became the benchmark for why media education should be a central topic in the public debate. The *Grünwald Declaration* was probably the first international document to claim the need for educational and political systems to promote a critical understanding and awareness by citizens regarding media. The rapid technological development in the late 90s caused the congress organized by UNESCO in Vienna, titled *Educating for the media and the digital age*², seventeen years after the *Grünwald Declaration*, to establish: “Media Education is part of the basic entitlement of every citizen, in every country in the world, to freedom of expression and the right to information and is instrumental in building and sustaining democracy...”. In 2002, UNESCO held the *Youth Media Education Seminar* in Seville³, which reaffirmed the creative and critical component of media literacy, highlighting that media education should be included in both formal and informal education in order to promote both an individual and a community level.

The European Parliament and EC have also played an important active role in the progress of media literacy in Europe, developing this concept to include the protection and promotion of human rights, mainly the protection of minors.

The permanent *Safer Internet Programme*⁴ was created in 1999 to empower parents, teachers and children with Internet safety tools. However, it also covers other media. Its objectives include “fighting illegal and harmful content and conduct online”, especially those aimed at youngsters. At the *Lisbon European Council*⁵ (March 2000), the European Union (EU) acknowledged that “the E. U. is confronted with a quantum leap stemming from globalisation and the new knowledge-driven economy”. Later, the multi-annual *eLearning Programme 2004-2006*⁶ established as one of its priorities “to counteract the digital divide”. Its action plan sets out the following steps: “a) Understanding digital literacy; b) Identification and dissemination of good practices”.

Additionally, from 2000 to 2008 the EC launched several initiatives to promote digital literacy among the EU Member States and established a set of studies and indicators to measure their progress. During this period, a high-level expert group advised the development of these actions. Some studies were carried out and, gradually, the outcomes were reflected in a change to the Commission’s strategy from “promoting digital literacy”⁷ to “public policies and stakeholders’ initiatives in support of *digital literacy*”⁸.

Promoting Digital Literacy

The EC requested the implementation of a course of action: promoting digital literacy within the *eLearning Programme*. In order to do this, the Commission ordered a study “to identify and analyze a limited number of successful and innovative experiences for promoting digital and media literacy and identifying strengths and weaknesses...”. The resulting report *Promoting digital literacy*, carried out by the Autonomous University of Barcelona (UAB), focuses on two aspects: “the identification and analysis of a limited number of successful and innovative experiences that have helped promote digital and media literacy, and the strengths and weaknesses of these experiences; and, the drawing up of recommendations for the implementation of the *Promoting digital literacy course of action*.”

After identifying a) unaddressed groups and gaps in practice and b) methodology and promotion of digital literacy, and in order to implement these strategies for development, the study recommends adapting to the different learning contexts and needs of the different publics, with a view to reducing the digital divide that exists in Europe. This puts us before a new concept of media literacy whose characteristics are broken down into a literacy that is not only digital or technical, but also cultural, comprehensive and complex, linked to the citizens, and humanistic⁹.

Digital Literacy High-level Experts Group

As part of the i2010 e Inclusion 2008 initiative¹⁰, the EC set up a *Digital Literacy High-Level Experts Group* to provide expertise and guidance on digital literacy policies in preparation of the Commission Communication on *e-Inclusion*. The experts – researchers, academics and representatives of stakeholders and industry – were invited to comment on the findings of the Digital Literacy Review the Commission had conducted as part of its commitments from the Riga Declaration of 2006¹¹:

The experts offered some recommendations for digital literacy policies:

- Put into context: Embed initiatives in local socio-economic contexts.
- Support awareness campaigns (particularly for disadvantaged groups).
- Use formal and informal learning (and platforms); lean on intermediaries for motivation, and enable groups and individuals to generate content.
- Support the development of content and services for marginalized users.
- Focus on the development of users' critical, cultural and creative skills.
- Develop and use evaluation and impact assessment frameworks.
- Propose strategies that will encourage synergies and partnerships amongst public authorities, civic society and industry; engage the private sector. (VARIS, 2009)¹²

During the *e-inclusion Ministerial Conference & Expo* (Vienna, 2008), the Directorate General for the Information Society and Media presented the outcome of *The Digital Literacy Review* carried out by the EC, as well as the aforementioned recommendations. The main conclusions were that “Digital literacy remains a major challenge and more efforts need to be dedicated to supporting disadvantaged groups, in particular those over 55 (and) secondary digital divides may be emerging in relation to quality of use and more needs to be done to increase the levels of confidence and trust in online transactions and the use of ICT for lifelong learning for all.”

At the legislative level, in 2006 the Council of Europe also developed the *Recommendation on Empowering Children in the New Information and Communications Environment*¹³, adopted by the Committee of Ministers at the 974th meeting of the Ministers' Deputies. The recommendation calls on EU Member States to familiarize children with the new ICT environment¹⁴. A new *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*¹⁵ identified the abilities that should be developed: *digital competence* (enables the critical use of technology), *social and civic competence* (gives individuals the tools to play an active and democratic role in society), *critical awareness* and *creative competence* (enables individuals to assess the creative expression of ideas and emotions spread by the media). The same year, the European Parliament issued the *Recommendation 2006/952/EC of the European Parliament and of the Council of 20 December 2006 on the protection of minors and human dignity*¹⁶, emphasizing *the need for teacher training in the matter of media literacy*, as well as *the inclusion of media literacy in the curriculum* in order to protect children and at the same time promote responsible attitudes by all users.

In parallel, the EC set up the *EU Media Literacy Expert Group*¹⁷, including experts with different backgrounds reflecting both the role of media industry in media literacy and academic research to analyse and define media literacy objectives and trends in order to highlight and promote best practices at the European level and propose actions to take to promote media literacy. The group meets three times a year, and the first meeting was held on 30 March 2006.

Based on the findings of the Media Literacy Experts Group the EC launched a Public Consultation¹⁸, a questionnaire seeking the public's views on media literacy in relation to digital technologies, and information about initiatives in commercial communications as well as cinema and the online world.

The replies to this questionnaire showed that spreading regional and national good practices in media literacy is the correct way to speed up progress in this field. "It also emerged that criteria or standards for assessing media literacy are lacking and that good practices are not available for all aspects of media literacy. Accordingly, the Commission sees an urgent need for larger-scale, *longer-term research* into developing both new assessment criteria and new good practices."¹⁹

In the second half of 2007, the study titled *Current trends and approaches to media literacy in Europe*²⁰ was commissioned by and carried out for the EC by the UAB. The study maps current practices in implementing media literacy in Europe, confirms the results of the aforementioned consultation, and recommends measures to be implemented in Europe to increase the level of media literacy. It also outlines the possible economic and social impact of an EU intervention in this field.

The trends identified by this study are: a general *media convergence*; a growing *concern for the protection of users, mainly children*; the *critical awareness of citizens*; the *growing presence of media literacy in curricula*; a more attentive and responsive media industry; the *active participation of civil associations* (and of parents and teachers); as well as the participation of European institutions and the emergence of regulatory authorities.

As regards the difficulties media literacy faces, the study mentions the *lack of a shared vision of goals, concepts, methods, research and assessments*; the *cultural barriers that prevent innovations* in some regions; and *the lack of coordination among the parties involved*, on both a national and a European level. In response, the study proposes recommendations covering all these areas: *promoting the technology-innovation relationship*; *stimulating creativity* through media literacy; *public campaigns to encourage awareness*; *boosting research* on media literacy;

setting up *regulatory authorities* able to promote media literacy; developing *quality standards and indicators* in relation to media use and content that promote media literacy awareness; and establishing *public policies that ensure that all citizens participate in the benefits and responsibilities* of the Information Society.

Another significant European initiative is the *MEDIA Programme 2007*²¹, which stresses the importance of media literacy and particularly film education initiatives, especially those organized by festivals (in cooperation with schools) for young people.

On December 20, 2007, the EC presented Parliament with the Communication *A European approach to media literacy in the digital environment*²², which builds on the results of the work of the Media Literacy Expert Group on the findings of the public consultation, and on the experience of the Commission's previous and current media literacy-related initiatives. This Communication established the most precise concept of media literacy concerning the main aspects the EC and Member States should cover in regard to media literacy.

A year later on December 16, 2008, the European Parliament adopted – by 583 to 23 votes with 4 abstentions – the resolution²³ on the report *Media literacy in a digital world*²⁴, which had been tabled (November 24) for consideration in plenary by Christa Prets on behalf of the Committee on Culture and Education, demanding that EU Member States pay systematic attention to the development of media literacy:

The European Parliament “welcomed the Commission's communication COM (2007)0833 on the same issue. However, it believes that there is room for improvement to the extent that the European approach intended to foster media literacy needs to be more clear cut, especially as regards the inclusion of traditional media and recognition of the importance of media education” and urges the EC to establish a systematic policy and request the regulatory authorities for audiovisual and electronic communication to cooperate for improving of media literacy. This Communication also recognizes the need to develop codes of conduct, and calls on the Commission to develop *media literacy indicators* with a view to fostering media literacy in the EU; it also urges it to expand its policies to promote media literacy, working with local, regional and national authorities, and to intensify cooperation with UNESCO and the Council of Europe.

Finally, the Parliament urged the EC to develop an *action plan on media literacy* and organize a meeting with the committee on Audio-Visual Media Service to facilitate information exchange and cooperation on a regular basis.

European Audiovisual Media Services Directive

These efforts to make digital and media literacy a key element of the development of the Information Society in Europe concluded in the enactment of the *European Audiovisual Media Services Directive* (AVMSD),²⁵ incorporated into legislation in December 2009 in all Member States of the EU, introducing the need to promote media literacy for the first time in regulations concerning the media system.

The AVMSD will become one of the main instruments of the policy on media in Europe due to Article 37, which institutionalizes media literacy as one of the measures to be boosted. The Directive thus makes media literacy a vital element of European audiovisual regulation and provides a definition of media literacy that is not as detailed as previous definitions but that resumes the key elements that: “It includes the skills, knowledge and understanding that allow consumers to use the media effectively and safely”.

However, the Directive has shown to be innovative, stressing in its text *the public's creative and critical abilities with regard to the media*, focusing on *informed choice* and the use of *new technological opportunities*. It highlights that the media-literate person is not a passive consumer of programmes but rather someone who selects what he/she wishes to consume by means of an informed choice. The Directive also stresses the *protective role of media literacy*.

In addition, the AVMSD urges Member States to “promote the development of media literacy in all sectors of society and monitor its progress closely”, thus strengthening the idea that media literacy is the responsibility not only of formal education but also of the media industry, professionals, regulatory authorities and families, among others. Finally, the Directive stresses the creative and critical capacities of citizens before the media. Among other things, it highlights:

- A) the change of focus on media literacy *from protection to promotion*, with the aim of empowering and involving citizens;
- B) the change of perspective *from the mass media to new technologies and digital media*;
- C) the *increasing awareness of citizens*, as the media industry;
- D) the increased *presence of media literacy in the teaching curriculum*; and
- E) the participation and promotion of *media literacy in the agenda of authority regulators*.

In any case, the central point of this Directive is the proposal to measure media literacy competences using new media literacy indicators. To meet this objective, the EC commissioned a study to develop a European consortium led by EAVI: the *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. José Manuel Pérez Tornero was the scientific director of this study.

The study proposes a *new framework for media literacy* in order to find criteria for the assessment of media literacy levels. The starting point of the framework is the concept of media literacy developed by international organizations like UNESCO and the EU, with emphasis on the themes that emerged from the latest communications and recommendations of the EC (Communication on Media Literacy, EC1, Report on Media Literacy in a Digital World). Thus, the study accepts the definition adopted by the Commission for Media Literacy: “Media Literacy may be defined as the ability to access, analyse and evaluate the power of images, sounds and messages which we are now being confronted with on a daily basis and are an important part of our contemporary culture, as well as to communicate competently in media available on a personal basis. Media Literacy relates to all media, including television and film, radio and recorded music, print media, the Internet and other new digital communication technologies.”

Conceptual Map

Using the EC definition as a basis, the study integrates different concepts of media literacy in a systemic way to explicitly highlight the skills for media literacy that should be acquired and measured, where possible, at both individual and country levels.

Media literacy is a complex phenomenon that is observable but mainly not directly quantifiable. It is for this reason that a conceptual map has been compiled and synthesized. The criteria of individual skills and key environmental factors that enable a clearer understanding of media literacy have been further elaborated in this conceptual map.

The media literacy criteria presented here have been converted into social indicators to provide a multi-layered instrument, with different indicators pulled together to form an overall picture and matrix of a population's media literacy.

The study distinguishes between two fundamental dimensions:

1. *Individual competences*

A personal, individual ability to exercise certain skills (access, use, analyse, understand and create). These skills are found within a broader set of abilities that allow for increasing levels of awareness; the capacity for critical analysis; a creative, problem-solving capacity; and the ability to create and communicate content regarding inter alia participating in public life.

2. *Environmental factors*

A set of contextual factors that affect individuals and relate to media education, media policy, cultural environment, citizens' rights, the roles the media industry and civil society play, etc.

The conceptual map enables the further elaboration of media literacy criteria as well as the key environmental factors that hamper or facilitate the development of media literacy in the EU countries.

Table 1. Framework: Basic Criteria for Assessing Media Literacy Levels

DIMENSIONS	CRITERIA	OBJECTIVES
INDIVIDUAL COMPETENCES	• Use skills (technical) • Critical Understanding, competences • Communicative abilities	• To increase awareness about how media messages influence perceptions, popular culture and personal choices; • To provide the skill for critical analysis; • To provide the creative skill to solve problems; • To develop the capacity of production; • To consolidate communicative rights; • To develop intercultural dialogue; • To consolidate democracy; and • To develop active and participatory citizenship. (Among others)
	MEDIA AVAILABILITY Supply of media	
	MEDIA LITERACY CONTEXT Media Education as a process to develop Media Literacy capacities. Media Literacy policies and regulatory authorities. Media industry role and activity in relation to media literacy. Civil society role and activity in relation to media literacy.	
KEY ENVIRONMENTAL FACTORS		

Individual Competences and Environmental Factors

Thus, the study has delineated two elements that contribute to media literacy: one based on an individual's abilities, and the other on contextual and environmental factors. It then breaks these down further into four skill sets, measured by 'indicators': on the one hand a) *use*, b) *critical understanding* and c) *communicative abilities*; and on the other, the *key environmental factors* that help or hinder them. Within this there is a further set of variables relating to the level of development of these skills, and this in turn is applied via a statistically validated instrument to assess a Member State's media literacy levels.

The environmental factors include a) the *economic wealth of a country*, b) the *affluence of its citizens*, c) the *legislative and regulatory structures* that support the digital media and their advancement and, crucially, d) the *governmental support* afforded to them in terms of educational policy, subsidies, etc. Media literacy does not exist in a bubble, but is instead affected by a variety of dynamic factors and facilitates interdependent skills and competences to allow individuals the fullest participation in the new digital world.

Individual competences are understood as any individual skill – the capacity to operate – developed along the three dimensions of doing: a) operative ability (practical use), b) knowing critically (or cognitive competence), and c) the objective that the skill set should meet: in this case, communication, social relationships, participation (in the public sphere) and creation.

Within the individual skills relating to media literacy, the following components have been identified:

Use Skills (Technical): Skills related to media use. The Use component is centred on the relationship between the individual and the media (as a platform); it is in this sense that the study refers to it as a technical dimension. These are the instrumental and operative abilities required to access and effectively use media communication tools. They specifically refer to a set of devices and tools available in a certain context or environment: access and use.

Critical Understanding Competences: Aspects related to the critical comprehension and evaluation of content and media. The Understanding component is centred on the relationship between individual and content (information – attribute of the message; or comprehension – attribute of the individual), that is, a cognitive dimension.

Communicative Abilities: Communicative and participative abilities are partly related to technical and cognitive abilities. They may be appropriate in different fields, such as social relations, creation and production of content and civic and social participation, which involve personal responsibility. These abilities allow for processes ranging from simple contact to the creation of complex cooperation and collaboration strategies that use media tools as their base. The main fields of application of both the communicative and participative skills are the following:

- *Social relations:* These relate to the capacity of being in contact with others, cooperating with them and establishing different kinds of networks and communities.
- *Citizen participation:* These refer to citizen participation in public life (engagement in e-government institutions as well as the civic field).
- *Content creation:* These are related to the individual and collective capacity to create new media content and produce media text. The abilities used to create and produce allow the implementation and manifestation of a meaning or understanding of information through media messages and texts.

Environmental Factors

The environmental factors hamper or facilitate the establishment of media literacy in a country, rather than the individual skills required for media literacy. This article identifies two main environmental factors:

1. *Media availability*: Its supply and accessibility in a given context. Here, the types of media selected are Mobile phone, Internet, Television, Radio, Newspaper and Cinema.
2. *Media literacy context*: The actions carried out in a systematic way by social actors and institutions. This category contains Media Education, in both general education and lifelong learning; Media Literacy policy related to legal obligations, regulations, actions, etc; Media Industry actions related to media literacy; campaigns, user participation organizations, etc; and civic society actions related to media literacy such as associations, communities, initiatives, etc.

It may be expected that, if these environmental factors are favourable and are considered important in terms of policy, media literacy levels will be higher. This relationship can be demonstrated through a statistical and general method. This does not exclude the possibility that, in certain environments largely hostile to the development of media literacy or without the economic capacity to foster access to and availability of media systems, exceptional cases of individual development may be found. However, these are most likely an exception and not the rule.

Framework

Following the identification of the essential components of media literacy, it is possible to collate this data in order to construct a conceptual framework. It takes the form of a pyramid in order to represent the various criteria of media literacy and the ways they are reliant on each other; it is stating the obvious to say that the higher steps cannot exist without the lower ones. The base of the pyramid illustrates the pre-conditions for individual competence: Media Availability, the availability of media technology or services; and Media Literacy Context, the activities and initiatives of institutions and organizations for fostering media literacy capacities. Without these two criteria, media literacy development is either precluded or unsupported. They share a level because, although they are autonomous components, they are interrelated to a degree: media literacy policy is carried out in the context of availability, and certain aspects of availability are conditioned or influenced by context.

The individual competences are illustrated on the second level of the pyramid, which begins with Use, a secondary prerequisite for media literacy development. Use is the intersection between availability and operational skills (practical skills with a low degree of self-conscious awareness).

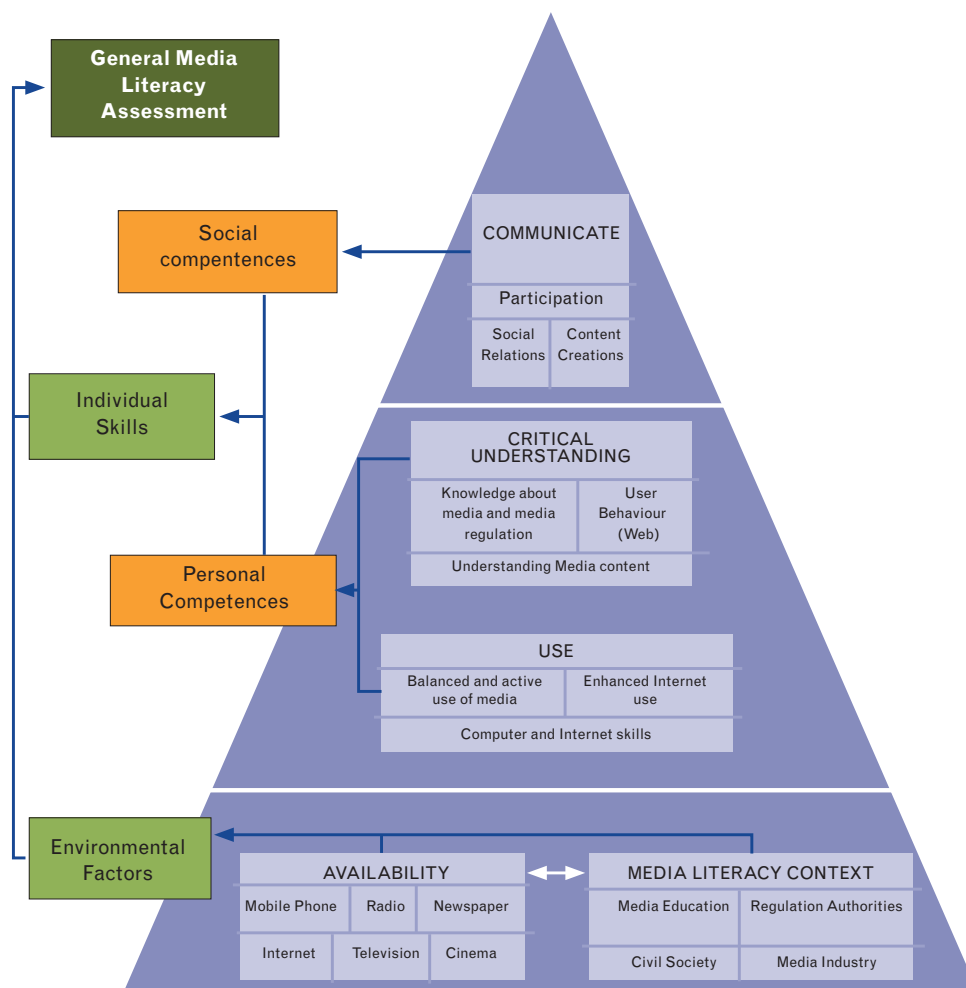
Then follows Critical Understanding, which is the knowledge, behaviour and understanding of media context and content, and how it manifests itself in behaviour. This includes all the cognitive processes that influence the user's practices (effectiveness of actions, degree of freedom or restriction, regulation and norms, etc.). Use requires knowledge; this factor requires meta-knowledge (knowledge about knowledge). This allows the user to evaluate aspects of the media by comparing different types and sources of information, arriving at conclusions regarding their veracity and appropriateness, and making informed choices.

The apex of the pyramid represents Communicative Abilities, which are the manifestation of media literacy levels, the quality of which rests on the success or failure of the lower levels.

These are skills that manifest themselves in communication and participation with social groups via the media, and content creation. This is the highest degree of media literacy.

Media literacy is the result of dynamic processes between the base (Availability and Context) and the apex (Communicative Abilities), and the route from base to apex is individual media competence (Media Use and Critical Understanding).

Graph 1. Structure of the Media Literacy Assessment Criteria



A Look at the Assessment Indicators

Individual Competences

Any individual skill or operation is developed along three criteria: doing (operative ability and practical use); knowing critically (or Critical Understanding); and its relation to the objective that the skill or operation should meet. In this case it should enable creation, communication, social relationships and participation in the public sphere (Graph 2).

Use; Technical skills: These are the operative abilities required to access and effectively use media communication tools. They specifically refer to devices and tools available in a certain context or environment. The Use criteria rely on the individual's ability to use media platforms.

In order to further define these concepts of the use criteria we have proposed the following items: a) understanding simple technical functions b) decoding interfaces; c) understanding complex technical functions; d) adapting and personalizing interfaces; e) having the ability to search and choose technical information, devices and configurations; f) having the ability to convert informal procedural knowledge into deductive, formal and declarative knowledge (tutorials, guides, etc.); and having critical awareness of technical issues.

In relation to these criteria, the following components may be distinguished:

- a. *Computer and Internet skills*: Digital media are increasingly the primary source of media for many individuals. The ubiquity of computers and Internet use make the skills associated with their use reliable indicators of the use of media.
- b. *Balanced and active use of media*: The use of media by the individual in everyday life, with reference to the function and type of media (newspapers, cinema, books, mobile telephones, etc.), is a manifestation of use and therefore a reliable indicator of this component.
- c. *Enhanced Internet Use*: Advanced use of the Internet demonstrates a sophisticated level of media use. Activities such as Internet banking, e-government and buying on the Internet are reliable indicators of the individual's use of the media.

Critical Understanding

Critical Understanding is the most important aspect of the relationship between the individual and the media. How the individual interacts with the media is dictated by his/her critical understanding of both the content and its context. In order to understand and utilize content, the user decodes it to make sense of its message. These processes are cognitive insofar as they rely on or correspond with cognitive or knowledge-related operations.

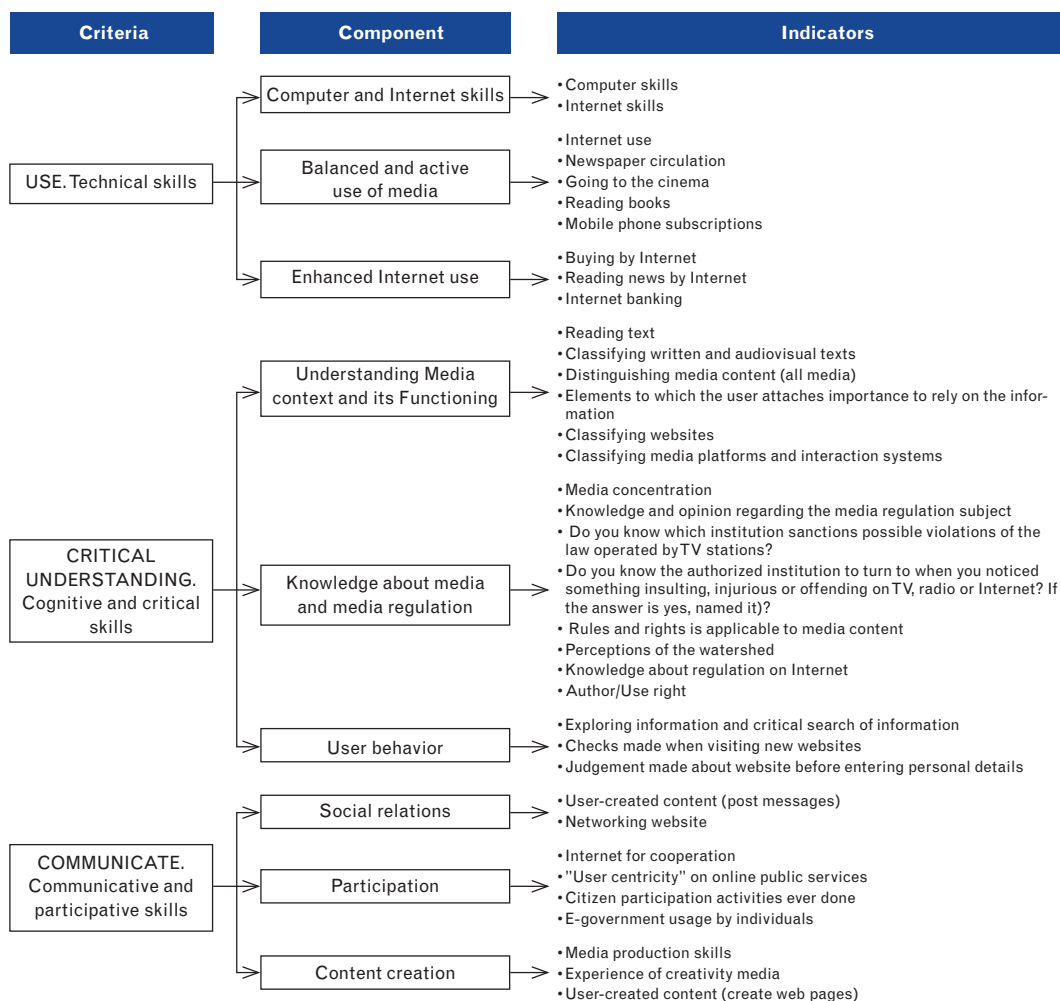
The following three components of Critical Understanding are developed:

- a. *Understanding Media Content and Function*: This component indicates the ability to read and make sense of media messages, be they audiovisual or text, interactive or passive. It implies a sequential cognitive process by which the individual recognizes a code (or codes) in the text, to classify it and establish its global meaning in the context of previously acquired information. In so doing, the user classifies the information to make correct and appropriate use of it, and to appropriately respond to it.
- b. Therefore, this criterion includes the following general abilities: coding and decoding; critically evaluating, comparing and contrasting information and media text; exploring and searching information actively; summarizing; synthesizing; and remixing and recycling media content.

Knowledge of Media and Media Regulation: This ability allows the user to evaluate the media system and its function in relation to the user's aims and objectives. It includes knowledge of the conventions, rules and norms that impact on the media; the laws and regulatory authorities; the stakeholders; etc. In detail, these skills include: critically evaluating opportunity and restriction, pluralism conditions, regulations, laws, rules and rights of media production; and appreciating the conceptual frameworks provided by media studies.

- c. *User Behaviour (Internet)*: The Critical Understanding of media messages consequently affects, and is evidenced by, user behaviour. The skills are based in semiotic and linguistic capabilities, and allow the user to explore, obtain and use information, to contextualize, evaluate and analyse it, and to be aware of its validity and utility in relation to set objectives. In detail, these skills include the ability to develop a Critical Understanding relating to strategies of information use.

Graph 2. Dimension 1. Individual Skills



Communicative and Participative Skills

This factor implies the capacity of individuals to make and maintain contact with others via the media. This includes basic communication, such as using e-government services and participating in online groups in collaborative work towards a common objective.

This study subdivides Communicative Abilities into different components:

- a. *Social Relations*: Socializing via the media is a novel concept; MySpace, which was among the first of the social networking sites to enter the public consciousness, was founded in 2003. Facebook (2004), Bebo (2005) and Twitter (2006) have also proved im-

mensely popular, and have provided individuals with the opportunity to present themselves remotely and to have relationships and socially active lives online.

These social lives demonstrate the capacity of a user to contact other individuals, to work in cooperation with them and to establish different networks and communities. This necessarily includes communicative skills: receiving and producing messages, maintaining contact, and presenting one's identity via profiles and platforms.

- b. Participation in the Public Sphere: Participation in public life via new media falls into one of two categories: the use of e-government (government services provided on the Internet, such as library services or passport applications, which are simple activities, and the performance of traditional tasks by way of new technology); or participation in public life in the political sense (using the media to engage in and communicate with governments and other individuals with the aim of shaping policy).

Both these activities refer to civic participation in public life, which can take forms ranging from simple relationships between individuals and government institutions to more complex and sophisticated cooperative actions, such as the formation of or membership in political parties or the organization of protest groups.

- c. Content Creation Abilities: Creative abilities manifest themselves mainly on the Internet. They act not only as a tool by which information in the strictest sense (for example, the population of Belgium) can be shared, but also one by which facets of a user's identity can be transmitted by way of blogs, social networking sites or websites. The creation may be as simple as writing an email or as sophisticated as creating an online identity, and can also be technically complex (for example, creating a video game).

These abilities are related to the individual capacity to create new content and produce original media messages, and are the manifestation of the user's ability to use, identify and understand information in media messages, and to respond appropriately to them. The capacity to create has different grades of complexity, ranging from the most basic grades of creation to more sophisticated and innovative ones.

Environmental Factors

The media do not exist in a bubble, and media literacy very rarely develops in isolation from its environment. Even the basic availability of media and technical devices is affected by the attitudes of authorities, the existence of non-governmental bodies and their activities, and the initiatives of the media themselves in contributing to the creation of a media-literate audience. Environmental Factors contextualize the facilitation of media literacy development, and therefore include those factors that engender or endanger individual skills. The graph 3 illustrates the criteria for the Environmental Factors.

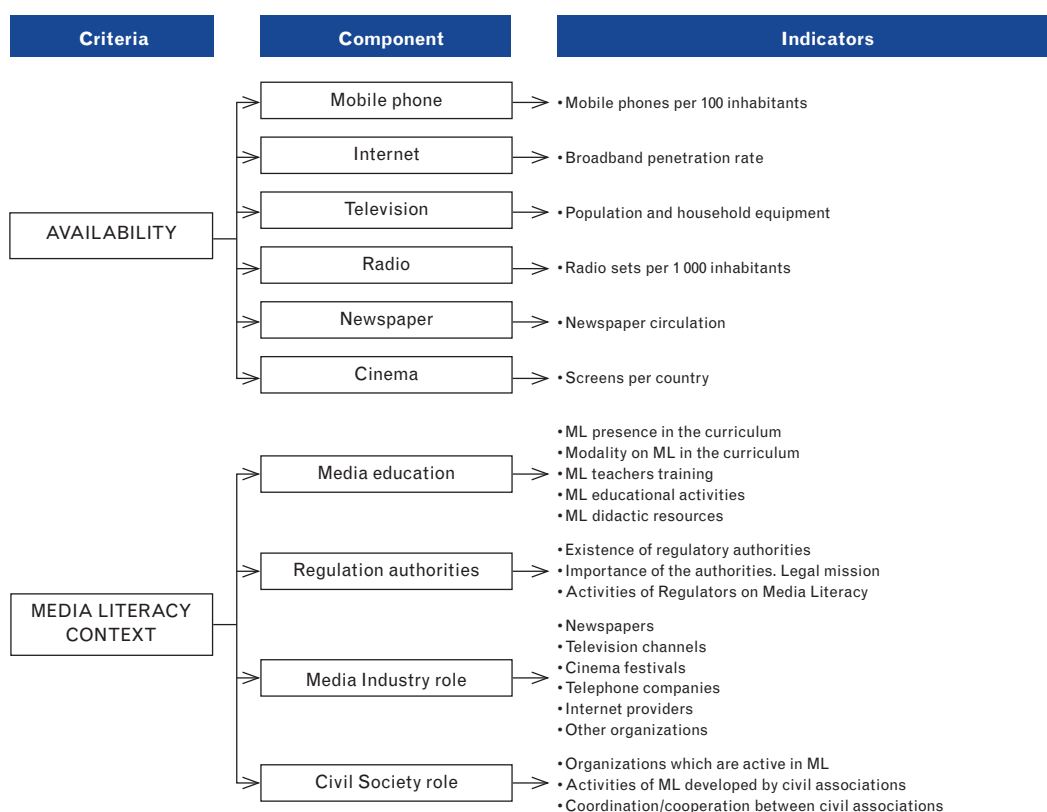
Media Availability

Availability refers to the type of media and tools an individual can access in any given context and how they are socially distributed. The assessment requires a description of the media availability situation in every country.

Media Literacy Context

Environmental Factors provide insight into the media literacy environment. If the factors are favourable, and media literacy has an important and well regarded position in national policy,

Graph 3. Dimension 2. Environmental Factors



it follows that media literacy levels will be high. This relationship can be demonstrated statistically and does not exclude the possibility that, in environments largely hostile or neutral to the development of media literacy, or without the economic capacity to foster access, exceptional cases of individual development may be isolated. However, these are likely to be an exception rather than the norm.

The Environmental Factors are based on qualitative data which is then converted into quantitative data. The criteria are comprised of the following components:

- Media Education:** Media literacy may be isolated as an explicit competence, or exist in its component parts in the curricula of general education and lifelong learning. The prominence of media literacy in the national curriculum as well as resources for teacher training and didactic material have a profound effect on media literacy development. Special attention is paid to school curricula and the capacity of teaching staff, based on their training levels and the system within which they operate.
- Regulation Authorities:** The level of engagement a public or authoritative body has with the media, the more literate that society can be said to be. The role of public bodies is fundamental to the identification of the general viewing public's media literacy, particularly if the body exists to protect viewers' interests, and promotes and protects users' rights to freedom of expression.
- Media Industry (role in media literacy):** The media are first and foremost an industry, which demands a uniquely high level of interactivity and involvement from its subscrib-

ers. Although public service broadcasters have a remit to act for the common good rather than (purely) for profit margins and shareholder interests, they must still justify their existence by retaining audiences. Some parts of the industry invest heavily in the civic lives of their audiences and the press (also known as the Fourth Estate, after the executive, legislature and judiciary), provide an essential public service, and often conduct activities to encourage the media literacy development of their audiences. Industry initiatives, compounded by the work of non-governmental organizations, have had a significant impact on the literacy of their subscribers. It is for this reason that they occupy a position among the key indicators.

- d. Civil Society (role in media literacy): Civil society organizations and initiatives stimulate the environmental support that increases levels of media literacy. The number of associations, their activities and their quality illustrate the impact of civil society. They do not exist in isolation, however, and their ability to promote citizen participation rests on the cooperation of authoritative bodies and has links to media education.

UNESCO Media and Information Literacy Indicators

Parallel to the development of European indicators, in 2010 UNESCO began working to create a global framework to establish media and information literacy indicators. The process began with a document written by Jesus Lau and Ralph Catt, *Towards Information Literacy Indicators*²⁶. In this document, the authors try to “identify indicators of Information Literacy by the secondary analysis of existing international surveys to select data elements that are valid indicators of IL. This approach will avoid the need to construct a discrete survey. The primary source of such indicators could be the UNESCO Institute for Statistics (UIS)’s Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP) survey” (p. 8). This represents the first formal step by UNESCO to create indicators of Information Literacy. Some months later (November, 2010), in Bangkok UNESCO convoked an expert group to take this further²⁷. The issue is not to dispose of Information Literacy Indicators but rather to create a new set of indicators related to Media and Information at the same time. Through this movement, UNESCO is trying to connect its own developments in the field with those of other institutions, namely the EU, that use the term Media instead of Information. But UNESCO goes further, proposing the composite concept of Media and Information Literacy, which includes computer, digital, information, library, media and news literacy. This takes its inspiration from UNESCO’s *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers on Media*²⁸.

This UNESCO study continues the work done by EU concerning indicators, and tries to adapt some of its points of view to a global sphere. The study proposes two indicator dimensions: “Tier 1 variables/indicators to gauge availability of institutions that nurture and promote MIL in society, policy-makers, education and work; (ii) Tier 2 variables/indicators for MIL among teacher-trainers, teachers in training/service, and students (primary and secondary) within the educational system”. In this sense, the UNESCO indicators take into consideration not only the media literacy system in the country or region but also the skills of teachers and students. This means that the UNESCO indicators can be applied to people and professionals, which opens new ways to use the indicators not only in cases of countries policy, as European indicators must be used, but also in cases more related to people and institutions.

New Horizon: Children and Media Literacy

In summary, the European development of Media Literacy Indicators, alongside the UNESCO development, opens a new horizon of opportunities in relation to children and media and to building a new style of media education based on new competences, critical understanding, creativity and participation. At this moment we cannot consider that the indicators have raised an operational level; we are rather still in a context of theoretical and epistemological discussion. But it is very likely that a few years of empirical and applied research could give good results. In this case, the progress of Media and Information literacy will be assured. There is a long road that must be travelled in the next five years.

In this context, the proposal by the European Science Foundation to focus research on Media Studies on “new media, new literacies” represents an excellent piece of news in the field²⁹

This development assures a new paradigm of research, entailing the following keys and necessities:

- It will be necessary to transfer the principles and system of indicators to micro-collective situations, institutions, etc., continuing the proposal by UNESCO.
- On the other hand, it will also be necessary to develop more qualitative and precise indicators with the objective that they can be applied to specific individuals and at different stages of development.
- Finally, and most importantly, these indicators must be improved to be applied in measuring the evolutionary development in relation to children and the media environment.

We therefore face a new horizon of research, whose perspectives can be very helpful:

- The study of the cognitive abilities of children in relation to the media (and the conditions of sociality these open), analysing the move from purely technical and operational capabilities to higher capabilities that contain a certain degree of consciousness and critical sense.
- The analysis of how these indicators can help to evolve the child's own psychological development and educational stimuli he/she receives.
- The specific analysis of the media conditions conducive to the development of children: their environment and evolution.

Thus, the development of new indicators for achieving the following practical objectives:

1. Make available forms for the assessment and diagnosis of the impact and consequences of certain cultural settings, media, social and institutional development of skills and communicative behaviours, and compare them.
2. Establish and evaluate frameworks for the development of media education programmes with which to target specific audiences: both general, to increase basic media literacy; and how-tos for specific purposes, such as the dissolution of cultural barriers.
3. Establish guidelines to promote the creation of content and media sharing situations conducive to the development of children.

Notes

1. International Symposium on Media Education at Grünwald, Federal Republic of Germany. http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF
2. Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation UNESCO adopted by the Vienna Conference "Educating for the Media and the Digital Age", 18-20 April 1999, at <http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php?portal=linkdb&main=reconedu.php&>
3. Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. Youth Media Education, Seville, 15-16 February 2002. At: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5680&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
4. The Safer Internet Programme. Retrieved at: http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/policy/programme/index_en.htm
5. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions, Retrieved at: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
6. *Proposal for a decision of the European Parliament and of the Council adopting a multi-annual programme (2004-2006) for the effective integration of Information and Communication Technologies (ICT) in education and training systems in Europe (eLearning Programme)* COM (2002) 751 final 2002/0303 (COD) Brussels, 19 December 2002. Retrieved at: http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/dec_en.pdf
7. Pérez Tornero, José Manuel (2004). *Promoting Digital Literacy*, Final Report EAC/76/03. Retrieved at: http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf
8. Danish Technological Institute, Centre for Policy and Business Analysis. *EU Digital Literacy Review. Public policies and stakeholder initiatives*, EC, 2009. (Comparative analysis of different DL initiatives around the world, focusing on initiatives and policies targeted at disadvantaged groups.)
9. Perez Tornero, José Manuel and Varis, Tapio: Media Literacy and New Humanism, UNESCO Institute, for Information technology in Education, 2010. Retrieved at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf>
10. On 8.11.2007 the Commission adopted the Communication "European i2010 initiative on e-Inclusion – to be part of the information society". Retrieved at: http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/policy/i2010_initiative/index_en.htm
11. Digital Literacy European Commission working paper and Recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group. e-Inclusion Ministerial Conference & Expo. 30 November-2 December, 2008. (online), Retrieved at: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/digital_literacy/digital_literacy_review.pdf (Presents the outcome of the Digital Literacy Review that the Commission has undertaken as part of the commitments made in the Riga Declaration of 2006 and in the e-Inclusion Communication of 2007 (COM (2007) 694 final).)
12. Digital Literacy: High-Level Expert Group. Recommendations: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/digital_literacy/digital_literacy_hlg_recommendations.pdf (See also: VARIS, T., Research Centre for Vocational and Professional Education).
13. Recommendation Rec(2006)12 of the Committee of Ministers to member states on empowering children in the new information and communications environment. 27 September 2006. Retrieved at: http://portal.unesco.org/ci/en/files/25152/11861425271Recommendation_Rec%282006%2912.pdf/Recommendation%2BRec%282006%2912.pdf
14. The Council of Europe published the *Internet Literacy Handbook*, a guide for parents, teachers and young people.
15. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). Retrieved at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
16. Recommendation 2006/952/EC of the European Parliament and of the Council of 20 December 2006 on the protection of minors and human dignity and on the right of reply in relation to the competitiveness of the European audiovisual and on-line information services industry [Official Journal L 378 of 27.12.2006]. Retrieved at: http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/l24030a_en.htm
17. http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/expert_group/index_en.htm
18. *Making sense of today's media content: Commission begins public media literacy consultation*. European Commission. Brussels, 6 October 2006. Available at: http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/consultation/index_en.htm. See also the "Report on the results on the public consultation on Media Literacy: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf
19. *Idem*, p. 5
20. Pérez Tornero, J.M. and Celot, P. Current trends and approaches to media literacy in Europe, EC, 2007. Retrieved at: http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm
21. DECISION No 1718/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 concerning the implementation of a programme of support for the European audiovisual sector (MEDIA 2007). Retrieved at: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_327/l_32720061124en00120029.pdf
22. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A European approach to media literacy in the digital environment. COM(2007) 833 final. Brussels, 12 December 2007. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:EN:PDF>

23. European Parliament. The legislative observatory, retrieved at: <http://www.europarl.europa.eu/oeil/FindBy-Procnum.do?lang=en&procnum=INI/2008/2129>
24. Report on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)). Committee on Culture and Education. (Session Document). 24 November 2008. Retrieved at: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&mode=XML&reference=A6-2008-0461&language=EN>
25. Directive 2007/65/EC of the European Parliament and the Council of 11 December 2007). Replaces the European Directive on Television without Frontiers (DTVSF 89/552/EC), which entered into force in December 2007 and which EU Member States incorporated into their legislations in 2009.
26. http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/towards-information-literacy_2008-en.pdf
27. *Background Document of the Expert Meeting, Towards Media and Information Literacy Indicators*, prepared by Susan Moeller, Ammu Joseph, Jesús Lau, Toni Carbo (UNESCO, November, 2010). <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/towards-media-and-Information-literacy-indicators.pdf>
28. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>
29. European Science Foundation: *Forward Look on Media Studies*, 2013.

Bibliography and References

- Andriopoulou, I. (2008) *Actions and Interactions on Media Literacy*, Sychnotites, *Journal IOM*, 3: Athens.
- Andriopoulou, I. (2007) *Media Literacy: A Necessity or Luxury?* In *Analekta, Yearbook (2007)* IOM: Athens.
- ACRL – Association of College and Research Libraries, (2000) *Information Literacy Standards for Higher Education*. Chicago, IL: American Library Association. Retrieved January 21, 2009 from: <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.htm> media Literacy
- Bazalgette, C. (2007) Media Education in the UK, *Revista Comunicar*, 15(28): 33-41.
- Bazalgette, C. (2008) Media Education: International Strategies, in Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinot-Delaunay, G. and Perez Tornero, J.M. (eds.) *Empowerment through Media Education*. Göteborg: Nordicom, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Bazalgette, C. (2008) Transforming Literacy, in Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinot-Delaunay, G. and Perez Tornero, J.M. (eds.) *Empowerment Through Media Education*. London, UK: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Bundy, A. (ed.) (2004) *The Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*. Adelaide, Australia: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. Retrieved January, 2009, from: <http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf>
- Buckingham, D. (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Buckingham, D. (2005) *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Research*, Centre for the Study of Children, University of London.
- Burn, A. (2007) Making the Moving Image: Literacies, Communities, Digital Technologies, in Richard Andrews and Caroline Haythornthwaite (eds) *The Sage Handbook of E-learning Research*. London: Sage.
- Burn, A. and Durran, J. (2006) Digital Anatomies: Analysis as Production in Media Education, in David Buckingham and Rebekah Willett (eds) *Digital Generations*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Celot, P. and Pérez Tornero, J.M. (2008) *Media Literacy in Europa: leggere, scrivere e partecipare nell'era mediatica*, Roma: Eurilink.
- Ceretti, F., Felini, D. and Giannatellil, R. (2006) *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Christ W.G. (2006) *Assessing Media Education: A Resource Handbook for Educators and Administrators*. London: Routledge.
- EPWG – Education Policy Working Group (2004) *A Wider Literacy. The Case for Moving Image Media Literacy in Northern Ireland*. Northern Ireland: NIFTC / BFI. Retrieved June, 2009, from: http://www.northernirelandscreen.co.uk/doc/download/a_wider_literacy.pdf
- Fenton, Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels Annex J – Bibliography and References Final Report edited by EAVI for the European Commission Brussels, October 2009 p. 3/9
- Fedorov A.V. (2006) *Classification of Parameters of Development of a Professional Knowledge and the Skills Necessary for Teachers for Media Educational Activity //* Innovative educational technologies. Advertising Education Forum (AEF)
- Fedorov A.V. (2007) *Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students*. Moscow: IPOS UNESCO IFAP.
- Fedorov A.V. (2007) *Media Education: Sociological Interrogations*. Taganrog: Kuchma Publishing House.
- von Feilitzen, C. and Carlsson, U. (eds.) (1999) *Children and Media – Image Education Participation*. Göteborg: Nordicom and UNESCO.
- Ferres, J. (2006) La competència en comunicació audiovisual: Proposta articulada de dimensions i indicadors, *Quaderns del CAC*, 25: 9 – 17. Retrieved June, 2009, from: http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25_ferres2.pdf
- Goodman, Y.M. and Burke, C.L. (1972) *Reading Miscue Inventory: Manual for Diagnosis and Evaluation*. New York: Macmillan.
- Gudilina, S.I. (2004) Perspectives of Development of Media Educational technologies, in S.I. Gudilina, K.M. Tikhomirova K.M., and Rudakova, D.T. (eds.) *Educational Technologies of XXI Century*. Moscow: Russian Academy of Education.

- Hobbs, R. (2007) *Reading the Media: Media Literacy in High School English*. New York: Teachers College Press.
- Jenkins, H., Purushutma, R., Clinton, K., Weigel, M. and Robinson, A.J. (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago, IL: The MacArthur Foundation. Retrieved January, 2009, from: http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Lanham, R.A. (1995) Digital Literacy, *Scientific American*, 273 (3): 198-200.
- Lenox, M.F. and Walker, M.L. (1992) Information Literacy: Challenge for the Future, *International Journal of Information and Library Research*, 4 (1): 1–18.
- Livingstone, S. (2002) *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. London: Sage.
- Livingstone, S. and Thunim, N. (2003) *Assessing the Media Literacy of UK Adults. A Review of the Academic Literature*. London, UK: Broadcasting Standards Commission. Retrieved June, 2009, from: <http://www.ofcom.org.uk/static/archive/bsc/pdfs/research/litass.pdf>
- Livingstone, S., van Couvering, E. and Thumim N. (2005) *Adult Media Literacy: A Eeview of the Research Literature on behalf of Ofcom*. London School of Economics and Political Science, London, UK. Retrieved January, 2009, from: <http://dera.ioe.ac.uk/5283/1/aml.pdf>
- Logan, R.K. (1995) *The Fifth Language: Learning a Living in the Computer Age*. Toronto: Stoddart Publishing.
- Marsh, J. (ed.) (2005) *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*. London: Routledge/Falmer.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes J., Ritchie, L., Roberts, S., and Wright K. (2005) *Digital Beginnings: Young Children's Use of Popular Culture, Media and New Technologies*. University of Sheffield. Retrieved June, 2009, from: <http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/final-report.htm>.
- Masteman, L. (1985) *Teaching the Media*. London: Comedia.
- Mihalidis, P. (2008) Beyond Cynicism: How Media Literacy Can Make Students More Engaged Citizens. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, US. Retrieved June, 2009, from: <http://www.lib.umd.edu/drum/bitstream/1903/8301/1/umi-umd-5277.pdf>
- OFCOM – Office of Communications (2006) *Media literacy Audit. Report on Adult Media Literacy*. London, UK. Retrieved June, 2009, from: http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/medialit_audit/medialit_audit.pdf
- O'Leary, R. and Neil (1996) Assessment issues: Speech Communication Association. Speaking, Listening and Media Literacy Standards. Speech Communication Association Committee on Assessment and Testing. Retrieved January, 2009, from: <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.htm> media Literacy
- Ontario Ministry of Education and Training (1989) *Media Literacy Resource Guide*. Toronto, ON: The Queen's Printer.
- Pérez Tornero, J.M. (2000) *Comunicación y Educación en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Pérez Tornero, J.M. (2005) *Promoting Digital Literacy*. Brussels: European Comission. Retrieved June, 2009, from: http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf
- Pérez Tornero, J.M., CELOT Paolo and VARIS Tapio (2007) *Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. Brussels: European Commission. Retrieved June, 2009, from: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm
- Potter, J.W. (2004) *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Rivoltella, P.C. (2005) *Media Education: Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia, La Scuola.
- Rivoltella, P.C. and Marazzi, C. (2001) *Le professioni Della media education*. Roma: Carocci.
- Stolbnikova, E.A. (2006) *Development of Critical Thinking of Students of Pedagogical High School During Media Education*. Taganrog: Kuchma Publishing.
- Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels Annex J – Bibliography and References Final Report edited by EAVI for the European Commission Brussels, October 2009 p. 2/9 literature on behalf of Ofcom. London, UK: Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education, University of London. Retrieved January, 2009, from: http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/media_literacy_children.pdf
- UNESCO International Media Literacy Conference (1980) *New Directions in Media Education*. Toulouse, France. Retrieved June, 2009, from: http://www.medialit.org/reading_room/article126.htm media Literacy
- UNESCO International Symposium on Media Education (1982) *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Retrieved June, 2009, from: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF
- UNESCO International Media Literacy Conference (1999) *Recommendations addressed to the UN Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. Vienna, Austria*. Retrieved June, 2009, from: <http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php?portal=linkdb&main=reconedu.php&>
- UNESCO International Media Literacy Conference (2002) *Recommendations addressed to the UN Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO*. Seville, Spain. Retrieved June, 2009, from: http://portal.unesco.org/ci/en/files/5680/10346121330Seville_Recommendations.rtf/Seville%2BRecommendations.rtf
- Varis, T. (2005) *New Literacies and e-learning Competences*. Brussels: E-learning europa. Retrieved June, 2009, from: http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=595&doclng=6
- Webber, S. and Johnston, B. (2000) Conceptions of Information Literacy: New Perspectives and Implications, *Journal of Information Science*, 26 (6): 381–397.
- William, K. (2005) *New Literacy in Action: Teaching and Learning in Multiple Media*. New York: Teachers College Press.
- Worsnop, C.M. (1994) *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga, ON: Wright Communications.
- Worsnop, C.M. (1996) The Beginnings of Retrospective Miscue Analysis, in Goodman, Y. and Marek, A.M. (eds.) *Retrospective Miscue Analysis: Revaluing Readers and Reading*. Katonah, NY: Richard C Owen.

- Worsnop, C.M. (1996) *Assessing Media Work: Authentic Assessment in Media Education*. Ontario: Wright Communications.
- Worsnop, C.M. (1999) *Screening Images: Ideas for Media Education*. Ontario, Canada: Wright Communications.
- Yates Bradford, L. (2001) *Media Literacy and Attitude Change: Assessing the Effectiveness of Media Literacy Training on Children's Responses to Persuasive Messages within the ELM*, paper presented at the 46th Broadcast Education Association Annual Convention, Las Vegas, NV, April 20-23, 2001. Retrieved June, 2009, from: <http://www.westga.edu/~byates/media1.htm>

Online Resources

- Alliance of Civilizations (AoC) Available at: http://www.aocmedialiteracy.org/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- Assessment and Qualifications Alliance (AQA) Available at: www.aqa.org.uk
- Association for Media Literacy (AMEDIA LITERACY) Available at: <http://www.amediaLiteracy.ca>
- British Film Institute (BFI) Available at: <http://www.bfi.org.uk/education/teaching/miic/>
- Central School of Speech and Drama. Available at: <http://www.cssd.ac.uk/>
- Centre for Media Literacy (CMEDIA LITERACY) Available at: www.medialit.org
- Centre National de la Cinématographie (CNR) Available at: <http://www.cnc.fr/Site/Template/F4.aspx?SELECTID=593&id=326&t=2>
- Centre de liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI) Available at: <http://www.cleml.org/fr/ressources/>
- Council for the curriculum examinations and assessment. Available at: www.ccea.org.uk
- Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) Available at: www.cac.cat
- European Associations of TV Consumers. Available at: www.eavi.org
- European Charter for Media Literacy. Available at: <http://www.medialiteracy.org.uk/>
- Gabinete de Comunicación y Educación (UAB) Available at: www.gabinetecomunicacionyeducacion.com
- International Clearinghouse on Children, Youth and Media (Nordicom) Available at: <http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php>
- Mentor International Media Education Association. Available at: <http://www.mediamentor.org>
- National Association for Media Literacy Education (NAMEDIA LITERACYE) Available at: <http://amediaLiteracyinfo.org>
- Newman College in the West Midlands. Available at: <http://www.newman.ac.uk/>
- Office of Communication (OFCOM) Available at: <http://www.ofcom.org.uk>
- Open College Network London Region (OCNLR) Available at: <http://www.ocnlr.org.uk/>
- Oxford Cambridge and RSA Examinations (OCR) Available at: <http://www.ocr.org.uk>
- Scottish Media Studies examinations. Available at: http://www.sqa.org.uk/sqa/sqa_nu_display.jsp?p_service=Content.show&p_applic=CCC&pContentID=2438&
- University of Sunderland. Available at: <http://www.sunderland.ac.uk/>
- Welsh Joint Education Committee (WJEC) Available at: <http://www.wjec.co.uk>

MIK-resurser för lärare. Några exempel

Multimediabyrån och PIM

Skolverket har regeringens uppdrag att utveckla IT- och medieanvändningen i förskola och skola. Multimediabyrån (www.multimedia.skolverket.se) och PIM (www.pim.skolverket.se) är en del av detta uppdrag och erbjuder pedagoger inspirations- och kursmaterial för att kunna utveckla sin medie- och informationskunnighet. Det kan bland annat innebära att eleverna i större utsträckning får använda digitala verktyg för sitt skapande och berättande.

PIM - fortbildning i praktisk IT och mediekompetens

PIM består av tio handledningar inom olika områden där pedagoger med skolerfarenhet beskriver hur IT och media kan användas i undervisningen. Det kan vara allt från sökteknik och källkritik på Internet, till att sätta samman bild och musik i ett bildspel. I handledningarna får man stöd i text, bild och "steg för steg-filmer" i hur man kan använda dataprogram för att skapa olika medieproduktioner.

Multimediabyrån

Multimediabyrån fungerar som inspirationskälla och möjlighet för pedagoger att ytterligare fördjupa sin IT- och mediekompetens. Med hjälp av Multimediabyråns mediearkiv, kurser, beskrivande reportage från skolan och större tema inom medie- och informationskunnighet kan både pedagoger och elever erövra fler verktyg för att kommunicera sina berättelser.

Medie- och informationskunnighet

Medierna har stor betydelse för hur vi ser på företeelser omkring oss. Undervisning kring medier får därför inte bara ses som ett eget kunskapsområde, utan som ett förhållningssätt som måste beaktas i relation till allt arbete i skolan. Mediearbetet bör utnyttjas för att ge inspiration och vara ett led i elevernas lärande och utveckling. Det är i hög grad via medierna som vi bildar oss vår uppfattning om världen – om oss själva och om den kultur vi lever i. Att reflektera kring medier och kring mediernas innehåll och framställningssätt blir därmed ett viktigt led i att skapa en medvetenhet om mediernas roll och utveckla ett källkritiskt förhållningssätt.

Mikael Iselow

Multimediabyrån
Skolverket

Andra exempel

Expert på medier – digital kompetens i Lgr 11

Mediekompass (Tidningsutgivarna) och Statens medieråd har gjort en handbok med förslag på hur lärare kan använda medier i undervisningen – och samtidigt stärka elevernas digitala kompetens. Handboken *Expert på medier – digital kompetens i Lgr 11* utgår från den nya kursplanen i samhällskunskap i årskurs 9. Boken handlar om mediers roll i en demokrati, källkritik och de frågor som uppkommer när vi själva är publicister i sociala medier. Den tar också upp diskussioner om genus och normkritik. Boken avslutas med ett test med kniviga frågor om medier. Handboken finns i både A4 och A5 och har ett tillhörande kopieringsunderlag och kan laddas ner från nätet. Utgivare: Mediekompass (Tidningsutgivarna) och Statens medieråd.
www.mediekompass.se/laramaterial

Nosa på nätet – utbildningspaket till alla skolor med förskoleklass

Nosa på nätet ger en introduktion för de yngsta barnen i källkritiskt tänkande, hur man tolkar budskap och blir en medveten medieanvändare. Bakgrunden till satsningen på de yngsta barnen är att medieanvändningen börjar allt tidigare och att många barn i Sverige har flera års dator- och internetvana med sig redan vid skolstarten. Nosa på nätet innehåller tips på övningar och lekar som uppmuntrar till dialog om medier och medieinnehåll mellan barn och vuxna. Syftet är att ge barnen de första grunderna till ett nyfiket och kritiskt förhållningssätt till medier i allmänhet och internet i synnerhet.

www.statensmedierad.se

Jag <3 internet – dina rättigheter och skyldigheter online

I ett samarbete med en rad olika myndigheter och organisationer har Statens medieråd tagit fram materialet *Jag <3 internet – dina rättigheter och skyldigheter online*, som består av en lärarhandledning och ett elevmaterial. I materialet diskuteras komplexa frågor som många unga måste hantera i sin nätvardag, t.ex:

- Hur är man en bra kompis på nätet?
- Var går gränsen för vad som är acceptabelt att lägga ut på nätet?
- Vad säger lagen och vad händer om man gör något olagligt på nätet?

Lärarhandledningen har tagits fram av Statens medieråd i samarbete med Barnombudsmanen, Skolverket (Kolla källan), Rikspolisstyrelsen, Ungdomsstyrelsen, Datainspektionen, Post- och Telestyrelsen, Myndigheten för samhällsskydd och beredskap, Surfa Lugnt, Mediekompass och Konsumentverket/Konsument Europa.

www.statensmedierad.se

Lärarhandledning till UR:s programserie Medialized

Mediekompass har gjort en lärarhandledning till UR:s programserie som skildrar och problematiserar den globala mediebranschen och dess konsumenter. Varje kapitel är kopplat till frågeställningen i respektive program i serien: bland annat källkritik, sociala medier, bilders betydelse och pressfrihet. Passar för gymnasiet.

www.mediekompass.se/lararmaterial

UR Tema: Källkritik genomskåda bruset

Omtalade exempel på PR-trick, fejkade bilder och delningshysterier

www.ur.se/Tema/Kallkritik-genomskada-mediembruset

UR Ämnen: Information och media

www.ur.se

UR Tema: Didaktikens verktyg

Utbildningsradion har gjort en webbplats som syftar till att stärka lärarnas kunskap om multimodalt lärande.

www.ur.se/didaktikensverktyg

Film i skolan

Genom verksamheten Film i skolan stödjer Filminstitutet filmpedagogiskt arbete i skolor och kommuner över hela landet. Syftet med arbetet är att stärka barns och ungdomars möjlighet till kvalitativa filmupplevelser, deras möjlighet att fördjupa sina kunskaper om film och att själva uttrycka sig med rörliga bilder.

www.sfi/filmiskolan

Kolla källan – Skolverkets webbplats om källkritik

www.skolverket.se/skolutveckling/itiskolan/kollakallan

Filmpedagogerna

Utbildar i film och mediepedagogik

www.filmpedagogerna.se/

Dorisfilm

Producerar film och utbildar pedagoger i normkritiskt förhållningsätt till film.

www.dorisfilm.se

Ung Media

Ung Media Sverige är en riksorganisation för medieintresserade ungdomar. Arbetar bland annat med att höja unga medieproducenters kunskap om tryck- och yttrandefrihet.

www.ungmedia.se

Det mediekritiska nätverket Allt är Möjligt.

Debatterar stereotypa skildringar av kvinnor och män i medierna. Producerar handböcker, pedagogiska handlingar och rapporter

www.alltarmojligt.se

Maria Edström

Nordicom

FÖRFATTARNA

*Kent Adelman*n, fil.dr., universitetslektor, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, kent.adelman@mah.se

Lotta Bergman, fil.dr., universitetslektor, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, lotta.bergman@mah.se

Cecilia Boreson, verksamhetsutvecklare, Sveriges Utbildningsradio AB, Stockholm, cecilia.boreson@ur.se

Ulla Carlsson, fil.dr, professor, Nordicom, Göteborgs universitet, ulla.carlsson@nordicom.gu.se

Per Dahlbeck, fil.mag, universitetsadjunkt, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, per.dahlbeck@mah.se

Per Eriksson, handläggare, Svenska filminstitutet, Stockholm, per.eriksson@sfi.se

Michael Forsman, fil.dr., docent, Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola, michael.forsman@sh.se

Fredrik Holmberg, mediepedagog, Folkets Bio Filmpedagogerna, Göteborg, fredrik@filmpedagogerna.se

Karin Jönsson, fil.dr., universitetslektor, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, karin.jonsson@mah.se

Pia Nygård Larsson, fil.dr., universitetslektor, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, pia.nygard-larsson@mah.se

Louise Limberg, fil.dr., senior professor, Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, Högskolan i Borås, louise.limberg@hb.se

Cecilia Olsson Jers, fil.dr., universitetslektor, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, cecilia.olsson_jers@mah.se

Magnus Persson, fil.dr., professor, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, magnus.persson@mah.se

Mireia Pi, researcher, Journalism and Communication Sciences at the Autonomous University of Barcelona, mireia.pi@uab.cat

Ulrika Sjöberg, fil.dr., docent, Konst, kultur och kommunikation, K3, Malmö högskola, ulrika.sjoberg@mah.se

José Manuel Pérez Tornero, dr., professor, director, Communication and Education Department at the Autonomous University of Barcelona, josepmanuel.perez@uab.es

Ragna Wallmark, konsult i mediefrågor, Stockholm, ragna.wallmark@gmail.com

Pär Widén, fil.dr., prefekt, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, par.widen@mah.se

AKTUELLA PUBLIKATIONER FRÅN NORDICOM OM BARN, UNGA OCH MEDIER

Catharina Bucht & Maria Edström (eds) *Youth Have Their Say on Internet Governance*. Nordic Youth Forum at EuroDig Stockholm June 2012

Ulla Carlsson: *Barn och ungas medieanvändning i nätverkssamhället*. 2012

Ulla Carlsson & Jenny Johannisson (eds) *Läsarnas marknad, marknadens läsare. En forskningsantologi utarbetad för litteraturutredningen*. 2012

Cecilia von Feilitzen, Olle Findahl & Elza Dunkels (eds) *Hur farligt är internet? Resultat från den svenska delen av den europeiska undersökningen EU Kids Online*. 2011

María Dolores Souza & Patricio Cabello (eds) *The Emerging Media Toddlers*. 2010

Tobias Olsson & Peter Dahlgren (eds) *Young People, ICTs and Democracy. Theories, Policies, Identities and Websites*. 2010

Cecilia von Feilitzen: *Barn, unga och medierat våld. En sammanfattning av forskningens resultat*. 2010

Ulla Carlsson (ed.) *Barn och unga i den digitala mediekulturen*. 2010

www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/Barn_unga%202010.pdf

Young People in the European Digital Media Landscape. A Statistical Overview with an Introduction by Sonia Livingstone & Leslie Haddon. 2009

Cecilia von Feilitzen: *Influences of Mediated Violence. A Brief Research Summary*. 2009

Den kompetenta gamern. En konferens om ny mediekompetens. Rapport från Nordiskt kulturforum 23 november 2007. *Nordicom Information* 2, 2008.

www.nordicom.gu.se/?portal=publ&main=info_publ2.php&ex=263&me=7

Ingegerd Rydin & Ulrika Sjöberg (eds) *Mediated Crossroads. Identity, Youth Culture and Ethnicity. Theoretical and Methodological Changes*. 2008

Ulla Carlsson, Samy Tayie, Geneviève Jacquinet-Delaunay & José Manuel Pérez Tornero (eds) *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*. In co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association, 2008

www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/232_Regulation_Awareness_Empowerment.pdf

Ingegerd Rydin (ed.) *Media Fascinations. Perspectives on Young People's Meaning Making*. 2003

SENASTE ÅRSBÖCKER FRÅN THE INTERNATIONAL CLEARINGHOUSE ON CHILDREN, YOUTH AND MEDIA

Thomas Tufte, Norbert Wildermuth, Anne Sofie Hansen-Skovmoes & Winnie Mitullah (eds) *Speaking Up and Talking Back? Media, Empowerment and Civic Engagement among East and Southern African Youth*. Yearbook 2012/2013

Cecilia von Feilitzen, Ulla Carlsson & Catharina Bucht (eds) *New Questions, New Insights, New Approaches. Contributions to the Research Forum at the World Summit on Media for Children and Youth 2010*. Yearbook 2011.

Ulla Carlsson (ed.) *Children and Youth in the Digital Media Culture. From a Nordic Horizon*. Yearbook 2010.

Thomas Tufte & Florencia Enghel (eds) *Youth Engaging With the World. Media Communication and Social Change*. Yearbook 2009.

Norma Pecora, Enyonam Osei-Hwere & Ulla Carlsson (eds) *African Media, African Children*. Yearbook 2008.

Karin M. Ekström & Birgitte Tufte (eds) *Children, Media and Consumption. On the Front Edge*. Yearbook 2007.

Ledning och administration

Institutionschef:
Ulla Carlsson
Telefon: +46 31 786 12 19
Fax: +46 31 786 46 55
ulla.carlsson@nordicom.gu.se

Administratör (beställningar m m):
Anne Claesson
Telefon: +46 31 786 12 16
Fax: +46 31 786 46 55
anne.claesson@nordicom.gu.se

Teknisk redigering och webbansvarig:
Per Nilsson
Telefon: +46 31 786 46 54
Fax: +46 31 786 46 55
per.nilsson@nordicom.gu.se

Verksamhetsområden

Medie- och kommunikationsforskning

Publikationsverksamhet

Redaktör: Ulla Carlsson
Telefon: +46 31 786 12 19
Fax: +46 31 786 46 55
ulla.carlsson@nordicom.gu.se

Forskningsdokumentation

Nordisk koordinatör:
Claus Kragh Hansen
Statsbiblioteket
Victor Albecks Vej 1
DK-8000 Aarhus C

Telefon: +45 89 46 20 69
Fax: +45 89 46 20 50
ckh@statsbiblioteket.dk

Medieutveckling och mediestatistik

Nordic Media Trends

Nordisk koordinatör:
Eva Harrie
Telefon: +46 31 786 46 58
Fax: +46 31 786 46 55
eva.harrie@nordicom.gu.se

Medier i Norden

Redaktör: Terje Flisen
terjef@nordicmedia.info

Outlook Europe

Redaktör: Anna Celsing
anna.celsing@skynet.be

The International Clearinghouse on Children, Youth and Media

Vetenskaplig koordinatör:
Maria Edström
Telefon: +46 31 786 66 40
Fax: +46 31 786 46 55
maria.edstrom@nordicom.gu.se

Forskningsinformator:
Catharina Bucht
Telefon: +46 31 786 49 53
Fax: +46 31 786 46 55
catharina.bucht@nordicom.gu.se

Nationella centraler

Nordicom-Danmark

Statsbiblioteket
Victor Albecks Vej 1
DK-8000 Aarhus C

Medie- och kommunikationsforskning

Mogens Kjeldsen
Telefon: +45 89 46 21 67
Fax: +45 89 46 20 50

Nordicom-Finland

Fakulteten för kommunikation,
medier och teater
FIN-33014 Tammerfors
universitet

Medie- och kommunikationsforskning

Eija Poteri
Telefon: +358 50 318 5939
eija.poteri@uta.fi

Nordicom-Island

Háskóli Íslands,
Félagsvísindadeild
IS-101 Reykjavík

Medie- och kommunikationsforskning

Guðbjörg Hildur Kolbeins
Telefon: +354 525 42 29
Fax: +354 552 68 06
kolbeins@hi.is

Nordicom-Norge

Institutt for informasjons-
og medievitenskap
Universitetet i Bergen
Postboks 7800
N-5020 Bergen

Medie- och kommunikationsforskning

Ragnhild Mølster
Telefon: +47 55 58 91 40
Fax: +47 55 58 91 49
ragnhild.molster@infomedia.
uib.no

Medieutveckling och mediestatistik

medienorge

Nina Bjørnstad
Telefon: +47 55 58 91 26
Fax: +47 55 58 91 49
nina.bjornstad@infomedia.
uib.no

Nordicom-Sverige

Göteborgs universitet
Box 713
SE 405 30 Göteborg
Fax: +46 31 786 46 55

Medie- och kommunikationsforskning

Maria Edström
Telefon: +46 31 786 66 40
maria.edstrom@nordicom.gu.se

Karin Poulsen
Telefon: +46 31 786 44 19
karin.poulsen@nordicom.gu.se

Medieutveckling och mediestatistik

MedieSverige

Ulrika Facht
Telefon: +46 31 786 13 06
ulrika.facht@nordicom.gu.se

Karin Hellingwerf
Telefon: +46 31 786 19 92
karin.hellingwerf@nordicom.gu.se

Jonas Olsson
Telefon: +46 31 786 61 25
jonas.olsson@nordicom.gu.se

Ledning och administration:

NORDICOM

Göteborgs universitet
Box 713
SE-405 30 Göteborg
Sverige
Telefon: +46 31 786 00 00
Fax: +46 31 786 46 55
info@nordicom.gu.se



I dagens digitala kommunikationssamhälle har förutsättningarna för mediernas och informationens funktioner förändrats och därmed det för demokratin så centrala offentliga rummet. För att kunna förstå, värdera, använda och uttrycka sig via medier behövs många olika kunskaper. Det handlar om medie- och informationskunnighet.

Vad gör politiken och skolan för att skapa medie- och informationskunniga och kritiskt tänkande medborgare och kreativa medieproducenter? Och vilket ansvar tar medie-företagen?

När UNESCO presenterade ett genomarbetat ramverk för lärare och lärarutbildningar, *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*, väcktes tanken att utarbeta en svensk version i syfte att stärka kunskapen om medier och information utifrån ett medborgar- och demokratiperspektiv. En övertygelse om skolans avgörande roll i detta arbete var en given utgångspunkt.

Föreliggande bok – *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället. Skolan och demokratin* – är ett resultat av ett samarbetsprojekt mellan Nordicom vid Göteborgs universitet, Svenska Unescorådet, Statens medieråd, Skolverket, Svenska Filminstitutet och Filmpedagogerna. Boken innehåller inte bara UNESCOs ramverk utan också artiklar med analyser och reflektioner. Här diskuterar forskare och praktiker utifrån sina specifika ämneskunskaper och erfarenheter hur medie- och informationskunnigheten kan stärkas genom skolan.

The International Clearinghouse on Children, Youth and Media

NORDICOM

Nordiskt Informationscenter för Medie- och Kommunikationsforskning

Göteborgs universitet
Box 713, SE 405 30 Göteborg, Sverige
Telefon: +46 31 786 00 00 (vx)
Fax: +46 31 786 46 55

www.nordicom.gu.se



GÖTEBORGS
UNIVERSITET



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

unesco.se

Svenska Unescorådet
Swedish National
Commission for UNESCO