

Göteborgs universitet

Institutionen för journalistik, medier och kommunikation

Medie- och kommunikationsvetenskap

Som galna vildhästar eller sniglar med bromsarna på

Skolchefers syn på den kritiska mediekompensens
möjligheter och hinder i grundskolans värld.

Examensarbete, HT 2009
Författare: Susanna Boonyai
Handledare: Annika Bergström

Abstract

- Titel:** Som galna vildhästar eller sniglar med bromsarna på – Skolchefers syn på den kritiska mediekompetens möjligheter och hinder i grundskolans värld
- Författare:** Susanna Boonyai
- Handledare:** Annika Bergström
- Kurs:** Medie- och kommunikationsvetenskap, examensarbete
Institutionen för journalistik, medier och kommunikation (JMG)
Göteborgs universitet
- Termin:** Höstterminen 2009
- Syfte:** Det övergripande syftet med studien är att utreda möjligheter och hinder för kritisk mediekompetens i grundskolans värld.
- Metod:** Studiens val av metod är den kvalitativa forskarmetoden i form av intervjuer med skolchefer, inom ansvarsområdet förskola och grundskola.
- Material:** Åtta stycken intervjuer med skolchefer fördelade på de ansvarsområden som skolcheferna är verksamma inom. Uppdelningen fördelades jämt mellan resurssvaga, medelresurssvaga, medelresursstarka och resursstarka områden.
- Huvudsakliga resultat:** Skolcheferna har generellt tämligen goda kunskaper om vad kritisk mediekompetens kan anses handla om, framförallt med betoning på att medier skall göras tillgängliga för alla i skolans värld och som är centralt inom diskursen för kritisk mediekompetens. Den djupare kunskapsdimensionen kring kritisk mediekompetens som handlar om att lära sig kritiskt granska all typ av medier finns där men hur väl ett fördjupat resonemang är utvecklat varierar dock inom denna grupp skolchefer vilket tyder på ett behov av ökade kunskaper inom området.
- Det sker försök till en implementering av kritisk mediekompetens inom de områden som skolcheferna är verksamma på många olika plan. Genom bland annat PIM, ett överstatligt webbaserat utbildningsprogram för kritisk mediekompetens, skall alla pedagoger och rektorer ha uppnått nivå 3 i sin utbildning inom tre år. Pedagoger befinner sig dock på många olika kunskapsnivåer i detta program. Därför pekar mina resultat på att en implementering av kritisk mediekompetens i dagsläget inte är likvärdig eftersom inte alla pedagoger har möjlighet att möta elevernas olika kunskapsnivåer likvärdigt i de områden som skolcheferna är verksamma inom.
- Skolchefers syn på styrdokumentet är komplexa och ett behov av ett tydliggörande verkar inte vara den väg som skolchefer tycker man skall gå. Samtidigt anser samtliga skolchefer att det finns stora problem med att styrdokumentet är skrivna på nittio-talet med tanke på den snabba mediala utvecklingen. Därför har skolcheferna höga förväntningar på de nya styrdokument, som är under utveckling. Här hoppas de framförallt på att en tydligare implementering med betoning på ett användarperspektiv skall skrivas in i dokumenten. Parallellt ser också skolchefer hellre att kritisk mediekompetens integreras och utvecklas inom alla ämnen utan ett förtydligande i styrdokumentet. Ett synsätt som på sätt och vis också är förankrat hos förespråkare som vill utveckla kritisk mediekompetens i skolans värld.

Innehållsförteckning

Executive summary	5
1.0 INLEDNING	7
1.1 Problemet.....	7
1.2 Vad är Media Literacy?	8
1.3 Varför viktigt?	9
1.4 Varför media literacy i skolan?	9
1.5 Är skolan likvärdig?.....	10
1.6 Forskning om barn och medier visar?	11
1.7 Riskbeteenden och positiva effekter	12
1.8 Varför skolchefer?	12
1.9 JMG undrar.....	13
2.0 Syfte och frågeställningar.....	15
3.0 Teorikapitel.....	16
3.1 Implementeringens mekanismer möter skolans värld	16
3.2 Skolans organisation – en närbyråkrati	18
3.3 Vilka kompetenser?	20
3.4 Att kritiskt granska	21
3.5 Att lyfta	23
4.0 Metod	24
4.1 Metodval – kvalitativa intervjuer	25
4.2 Urval – skolchefer	25
4.3 Intervjuguiden som analysinstrument.....	26
4.4 Intervjusituationen	28
4.5 Validitetsdiskussion	29
5.0 Resultat och analys.....	30
5.1 Frihet under strikt ramverk.....	30
5.2 Kritisk mediekompetens – satsningar på tillgänglighet.....	33
5.3 Djupare förståelse och kunskap om kritisk mediekompetens.....	35
5.4 Att kritiskt granska	36
5.5 Att lyfta	38

5.6 Vad gör man?.....	41
5.7 Svårigheter med implementeringen?	43
5.8 Kritisk mediekompetens i styrdokument?	45
5.9 Resultatsammanfattning.....	48
6.0 Slutdiskussion.....	49
6.1 Vilka rekommendationer?	50
7.0 Referenser:.....	53
Bilaga 1: Intervjuguide	57
Bilaga 2: Informationsblad	58

Executive summary

Som ett uppdrag från JMG har jag genomfört en studie där det övergripande syftet med studien är att utreda möjligheter och hinder för kritisk mediekompetens i grundskolans värld. Implementeringsproblematik har undersökts gällande skolororganisationens kunskaper och förståelse, förutsättningar och vilja där fokus legat på skolcheferna inom denna organisation.

Kritisk mediekompetens sätter fokus på att en ny slags kompetens är nödvändig och att den är viktig att få med tidigt hos alla berörda inom skolans värld. Grundtanken bakom handlar bland annat om att alla skall rättigheter till medier liksom likvärdig utbildning om desamma. Detta kräver också en tillgänglighet till medier så att resurssvaga inte hamnar utanför. Denna tillgänglighet handlar även på ett djupare plan om att öka förmågan att kritiskt granska ett medieinnehåll liksom att lyfta in nya kunskaper i skolans värld. Det finns problem med likvärdigheten inom det moderna utbildningssystemets på många olika plan och som skulle kunna anses även hindra kritisk mediekompetensutveckling i skolans värld. Ett sätt att garantera att alla kommer med är enligt förespråkare att se till att kriterier för kritisk mediekompetens implementeras i styrdokumentet och att detta skall ske så tidigt som möjligt.

Vid insamling av mitt empiriska material valde jag den kvalitativa metoden där jag intervjuade åtta olika skolchefer fördelade jämt över områden som kan betraktas som resurssvaga, medelresurssvaga, medelresurstarka och resurstarka. Detta för att sedan kunna bedöma om den kritiska mediekompetensens implementering i områdena kan anses vara likvärdig.

Mina resultat visar på att skolchefers positioner i en utvecklingsprocess är komplex. De har dels ett statligt regelverk att förhålla sig till liksom en stadsdelsnämnd som styr över verksamhetens resurser. Dessutom är organisationen hierarkisk där de direktiv som skolchefer vill implementera går linjärt ner i organisationen genom framförallt rektorer. Skolcheferna ha ett stort intresse och vilja att utveckla en kritisk mediekompetens som skulle kunna sägas gå hand i hand med den officiella läroplanens framförhållning och flexibilitet. Hinder för en lyckad implementering inom skolororganisationen kan ses ligga på flera olika nivåer där resurser, gamla skolbyggnader och delvis rädslor för ny teknik och nya arbetsformer, både från rektorer och från pedagoger, styrs av den dolda läroplanens mekanismer.

Mina resultat visar att skolcheferna har tämligen goda kunskaper om vad kritisk mediekompetens kan anses handla om, framförallt med betoning på att medier skall göras tillgängliga för alla i skolans värld och som är centralt inom diskursen för kritisk mediekompetens. Den djupare kunskapsdimensionen kring kritisk mediekompetens som handlar om att lära sig kritiskt granska all typ av medier finns där och lyfts fram som viktiga kompetenser för både pedagoger och elever att ha, men hur väl ett sådant fördjupat resonemang är utvecklat varierar dock inom denna grupp skolchefer vilket tyder på ett behov av ökade kunskaper inom området.

Det sker försök till en implementering av kritisk mediekompetens inom de områden som skolcheferna är verksamma på många olika plan. Framförallt handlar detta om, i ett första steg, att öka medieanvändandet generellt på alla plan och specifikt att pedagogerna skall öka sina kunskaper i ett datoranvändande. Genom PIM, ett överstatligt webbaserat utbildningsprogram för kritisk mediekompetens, skall alla pedagoger och rektorer ha uppnått nivå 3 i sin utbildning inom tre år. Pedagogerna befinner sig dock på många olika kunskapsnivåer i detta program. Därför pekar mina resultat på att en implementering av kritisk mediekompetens i dagsläget inte är likvärdig eftersom inte alla pedagoger har möjlighet att möta elevernas olika kunskapsnivåer likvärdigt i de områden som skolcheferna är verksamma inom.

Skolchefers syn på styrdokumentet är komplexa och ett behov av ett tydliggörande verkar inte vara den väg som skolchefer tycker man skall gå. Detta för att det redan finns problem med nuvarande styrdokuments implementering. Samtidigt anser samtliga skolchefer att det finns stora problem med att styrdokumentet är skrivna på nittioalet med tanke på den snabba mediala utvecklingen. Därför har skolcheferna höga förväntningar på de nya styrdokument, som är under utveckling. Här hoppas de framförallt på att en tydligare implementering med betoning på ett användarperspektiv skall skrivas in i dokumentet. Parallellt ser också skolchefer hellre att kritisk mediekompetens integreras och utvecklas inom alla ämnen utan ett förtydligande i styrdokumentet. Ett synsätt som på sätt och vis också är förankrat hos förespråkare som vill utveckla kritisk mediekompetens i skolans värld.

1.0 INLEDNING

1.1 Problemet

Som blivande mediekunskapslärare har det kommit till min insikt att i skolans värld finns det en yttlig inställning till mediekompetens och synen på att medier skulle kunna vara en fjärde maktspelare i samhället känns fjärran. Mediekompetens, enligt egna erfarenheter, handlar mer om att producera media, än om ett kritiskt förhållningssätt till *alla* mediala källor som elever och personal möter i skolan. Vid flera tillfällen under min VFU (verksamhetsförlagda utbildning) har jag också fått frågan varför jag valt just mediekunskap som ett av två ämnen. Jag i min naivitet har trott att eftersom detta är ett valbart ämne inom läroplanen så finns det en legitimitet för dess existens. ”Ska du jobba på mediegymsnasium då eller?” frågar vissa. ”Ja, här kan du inte få jobb för vi kan inte anställa enämneslärare” har minst två rektorer slängt ur sig när vi suttit och fikat i lärarrummet. Det har blivit ganska uppenbart för mig att ämnet ”media” just betraktas som väldigt litet och obetydligt, ett ämne som framförallt anses integrera i ämnet samhällskunskap. Detta möte med verkligheten har fått mig att undra över hur jag som blivande mediekunskapslärare skall kunna legitimera min närvaro i skolan och min kompetens kring media. Dessutom är det högst troligt att om denna kvalifikation inte anses nödvändig kan det bli svårt för mig att få en anställning.

Samtidigt skrivs det mycket kring mediernas dragningskraft på unga människor, inte minst de nya så kallade ”sociala medierna”, där debatten till största del handlar om att ungdomar måste skyddas från kränkningar av olika slag. Mina personliga erfarenheter får mig att känna det som om att skolan inte hänger med i utvecklingen. Att de som arbetar inom skolan inte förstår vidden av mediekompetens och som kan anses handla om många olika dimensioner och att dessa är av en väldigt komplex natur. Att användandet av medier till största del faktiskt inte sker i skolan blir också en uppenbar utmaning när jag funderar på vad det är jag som lärare faktiskt skall lära ut. Eleverna kommer inom till exempel skapande av olika medieproduktioner att *alltid* vara flera steg före min egen kompetens. Det är ett faktum att elever som jag skall undervisa har levt med nya medier från den dag de tog sitt första andetag medans jag mer kan betrakta mig som en inbjuden gäst i en främmande värld. Vant och utan hämningar rör elever sig elegant i ett landskap som för mig mer kan betraktas som en vild djungel. Då undrar jag vad den teoretiska medielärares uppgift är, jag som knappt klarar av alla tangenter på mitt tangentbord. Eller är det så att jag som blivande lärare skall byta fokus och fundera på om det egentligen är i *detta* landskap, likt en klumpig elefant, som jag skall brottas med snåriga buskar och klibbiga lianer. Varför försöka konkurre-

ra med elevers färdigheter där de så uppenbart klarar av att själv hantera sina egna *produktioner*? Det är här som kritisk mediekompetens kommer in och som kan ses som en öppning till kunskap om mediernas framrusande konsekvenser i vårt samhälle. En öppning som handlar om varför det kan anses som fortsatt nödvändigt med *ämnet* mediekunskap liksom en ökad kvalifikation av kritisk mediekompetens i skolans värld. En förmåga att kunna förstå den påverkan som medier har dagligen på oss alla och som nu ligger som en tunn slöja över samspelet mellan samhällen och skolans värld. Ur detta resonemang hamnar jag i en diskurs om mediekompetens som kallas för media literacy.

1.2 Vad är Media Literacy?

Slår jag upp ordet literacy i en ordbok översätts detta som skriv- och läskunnighet. Media literacy handlar alltså om en förmåga att kunna läsa av det mediala språket. Som en scanner skall en person med bred kritisk mediekompetens registrera de olika dimensioner som finns med i ett medialt meddelande. Media literacy används därför som ett samlat begrepp för dessa kunskaper. Här ingår all typ av text eftersom medier använder flera olika ”språk”, ofta på samma gång så som till exempel bilder, både stilla och rörliga, ljud som musik, men också så som bakgrundsljud för att skapa stämningar av olika slag, och tillslut det skrivna språket där syftet måste sägas vara att kommunicera ut någon form av budskap (Buckingham 2003:4). Fogelberg översättning på svenska blir mediekunnighet eller kritisk mediekompetens vilket också jag kommer att utgå ifrån i min studie (Fogelberg 2005:6).

Huvudsakligen är tre slags kunskaper som kan anses väsentliga i beskrivning av Media Literacy:

- Tillgång till medier och möjligheten att kunna utnyttja dessa. I detta område ingår bland annat förmågan att använda sig av medier, ha kunskap om de lagar och regler som kan anses beröra detta användande och där framförallt både rätten till sådana och skyddet ifrån dessa betonas.
- Förståelse och förmågan till att förstå och tolka mediernas innehåll genom att förhålla sig kritiskt till dessa.
- Att skapa ett medieinnehåll och kunna interagera via medier genom att bland annat utveckla en förmåga att uttrycka sig genom olika slags medier (Fogelberg 2008:4)

1.3 Varför viktigt?

För media literacyanhängare handlar kritisk mediekompetens om en utbildnings- och en rättsfråga, en medborgarrätt och en demokratisk rätt (CIMA¹ 2009:5). Om en del av jordens befolkning lämnas utanför den mediala utvecklingen riskerar medborgare som anses svagare, alltså mer utsatta, socialt, ekonomiskt, och utbildningsmässigt att bli ännu mer utanför. En ännu större klyfta bildas, dels genom okunskap hur medier fungerar och dels genom ett utanförskap som handlar om *tillgång* till medier och det faktum att resurssvaga inte omfattas av samma möjligheter. Denna fokus, som i grunden handlar om rätten till ett demokratiskt samhälle och en rätt till yttrandefrihet, kopplar de till mänskliga rättigheter. Ur ett sådant perspektiv visar de också på framgångsrika projekt där en kritisk mediekompetens bidragit till stora förändringar på flera olika plan, inte minst gällande projekt som handlar om kvinnors och barns rättigheter (CIMA 2009). FN förespråkar genom UNESCO² att det finns direkta kopplingar mellan barnkonventionen och Media literacy, bland annat genom artikel 3, principen om barnets bästa, som är en så kallad ”portalbestämmelse” vilket innebär att den är vägledande vid tolkningar av konventionens övriga 53 artiklar. Gällande barns rätt barns att inte bli utanför i det mediala samhället säger barnkonventionens artikel 13 bland annat:

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. (Lärarens handbok 2004:141)

Artikel 17 säger bland annat om tillgång till olika typer av information att:

Konventionsstaterna erkänner den viktiga uppgift som massmedier utför och skall säkerställa att barnet har tillgång till information och material från olika nationella och internationella källor, särskilt sådant som syftar till att främja dess sociala, andliga och moraliska välfärd och fysiska och psykiska hälsa. (Lärarens handbok 2004:142)

1.4 Varför media literacy i skolan?

För att det inte skall bli aktuellt med växande skillnader mellan resurssvaga och resursstarka individer i samhället anser förespråkare att en kritisk mediekompetens genom *utbildning* måste utvecklas tidigt i ett barns liv och det är här skolan kommer in. De förespråkar därför att mediekritisk kompetens skall tydligare implementeras i styrdokument världen över (CIMA 2009). I detta ligger också ett *normativt* ställningstagande om den goda medieundervisningens existens som handlar om

¹ Center for international Media Assistance

² United Nations Educational Scientific and Cultural organization

att medieundervisningen bör ha en balans mellan den aristokratiska och den demokratiska undervisningen, där den förstnämnda handlar om ett vaccinerande mot dåligt medieinnehåll och den andra om att utgå från barns preferenser och medieanvändning (Tuft 1999, refererat i Fogelberg 2005:10). Den nya kritiska mediekompetensutveckling är också i grund och botten en fråga som både berör skolan som organisation och skolchefers kunskaper och förståelse, förutsättningar och vilja att möta de nya utmaningar som medierna för med sig in i skolans värld. En sådan utmaning är också lärarens nya roll där det måste finnas en kompetens att bemöta de möjligheter och hinder i klassrummen som de nya medierna bidrar med.

Europaparlamentet uppmanar Kommissionen att bygga ut sin politik för främjande av mediekompetens och samarbeta med unionens alla institutioner och lokala och regionala myndigheter. I en rekommendation säger därför Kommissionen bland annat att det bör inledas en debatt om införandet av mediekunskap i den obligatoriska läroplanen och bör ingå som en nyckelkompetens för livslångt lärande (EU-kommissionen 2009). Det anses även här som betydelsefullt för ett aktivt medborgarskap i dagens informationssamhälle liksom ett bidrag till ett samhälle som i hög grad omfattar alla. Denna nyckelkompetens och som ett livslångt lärande handlar om bör inte enbart relateras till elever. Lärare samt blivande lärare bör ha genom sitt läraruppdrag ett sådant livslångt lärande i fokus och detta framhävs också som viktigt i den nya lärarutbildningen som ligger under utredning. *En hållbar lärarutbildning* hävdar vikten av att bland annat ge lärare ”en gedigen grund som under yrkeslivet byggs på med kontinuerlig kompetensutveckling” och ”ska präglas av långsiktighet, professionalitet, effektivitet och hög kvalitet” (En hållbar lärarutbildning 2008:113).

1.5 Är skolan likvärdig?

Att utbildningen också skall vara likvärdig är relevant för min studie och definieras vanligen i dessa sammanhang utifrån tre olika aspekter.

- Lika tillgång till utbildning
- Likvärdig utbildning
- Utbildningens lika värde.

De två första finns angivna i skollagen men den tredje aspekten, som framförallt handlar om övergången till vidare studier och arbetsliv anses ha en svagare förankring i denna lag (Skolverket 2009:126) som säger:

Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.

Det som jag framförallt i detta avseende lägger mest fokus på gällande ovan definitioner är om utbildningen kan anses vara likvärdig i den bemärkelsen att alla elever kan anses få liknande möjligheter att utveckla en kritisk mediekompetens. Det finns nämligen forskning på många olika plan som visar att utbildningssystemet är allt annat än likvärdigt. Färsk forskning visar, både på nationellt och internationell nivå, sambanden mellan *individuella* faktorer så som socioekonomiska bakgrund, hälsa, utbildning, relationer med de närmsta och hur väl en familj är integrerad i det svenska samhället kan bedömas vara av betydelse som kan påverka en människas möjligheter att tillgodose sig en fulländad och likvärdig utbildning (Giddens 2003, Skolverket 2009:86). I en nyligen publicerad rapport konstateras det dessutom att den svenska skolan har blivit allt mindre likvärdig och när enskilda skolor får bestämma mer själva ökar variationerna och därmed blir skolor inte likvärdiga i kvalitet (Skolverket 2009, Blandade klasser ger bättre resultat, Lärarnas Tidning 2009: nr18:14). Utifrån sådana resultat kan det vara högst relevant att fundera på att förespråkare menar att *alla* elever behöver kritisk mediekompetens. Genom att det är de individuella faktorerna som påverkar elevers skolresultat skulle det kunna finnas fog att tro att även när det gäller ett utvecklande av kritisk mediekompetens är det de som är mest gynnsamma och som får mest stöd hemma som faktiskt utvecklar en sådan kompetens.

1.6 Forskning om barn och medier visar?

En ständig närvaro av media gör medierna till en viktig del i barn och ungdomars vardag och mediernas budskap kan ses som referenser kring hur vi tolkar vår värld och en källa för identifikation i vår sociala interaktion med andra. Undersökningar visar på att medier i västvärlden tar mer och mer tid av barns liv. Till exempel visar statistik att i de flesta industrialiserade länder ser barn på TV mer än de tillbringar tid i skolan och förutom den tid som barn sover är det den största aktiviteten under ett barns dag. Utöver detta ser barn på film, läser tidningar, spelar datorspel och lyssnar på musik i hög utsträckning under sin fritid. Färsk statistik från NORDICOM visar att svenska barn mellan 9-14 år, använder internet näst mest efter TV:n under en dag. När det gäller 15- 24-åringar har internet gått om TV:ns 90 minuter per dag och numera används internet 121 minuter dagligen av dessa ungdomar (Livingstone & Haddon 2009:54–55). Med andra ord, medier tar mycket av barns tid under en dag och det är ständigt närvarande och ofrånkomliga (Buckingham2003:5). Eftersom medierna är så närvarande och bidrar till att skapa vår världsbild är detta ett starkt argument för varför kritisk mediekompetens bör ingå i alla människors liv. Inte minst är detta viktigt att fundera kring när det gäller skolans utanförskap i barn och ungdom-

mars samspel med medier, som statistiskt visar mestadels sker efter skoltid och som kan anses vara en ny klyfta som vuxit fram och som handlar om gapet mellan barn och ungdomars erfarenhet inom och utanför skolan. Ett naturligt argument för ett utvecklande av kritisk mediekompetens i skolan blir därför att denna kompetens också kan användas utanför skolan. Forskning visar också på en klyfta, och som dessutom har ökat, mellan de som har tillgång till digitala medier och de som inte har tillgång (Buckingham 2007, refererat i Fogelberg 2008:8, Livingstone & Haddon 2009:33).

1.7 Riskbeteenden och positiva effekter

Det finns också studier som visar att barn och ungdomars internetanvändande och riskfyllda beteenden ökar beroende på vilken social bakgrund man kommer ifrån. I en klassifikation över vilken typ av aktiviteter barn och ungdomar kan möta när de använder internet delas aktiviteterna upp i två underkategorier, risker och möjligheter³. Barn och ungdomar kan utsättas för brottsliga aktiviteter både som mottagare, deltagare och aktiva där de olika riskerna kan handla om allt ifrån reklam och spam, rasistiska budskap, bli mobbade eller själva mobba, prata med främlingar som leder till möten, självskadebeteenden, titta på pornografiskt material liksom skapa eget pornografiskt material. I norra Europa med ett utbredd internet ökar dessutom riskerna och barn och ungdomar i Sverige hamnar i ett mellanläge jämfört med andra länder gällande användning av internet och riskbeteenden (Livingstone & Haddon 2009:16–17). Studien visar också på många positiva effekter av internetanvändning som skapar många nya möjligheter att bygga vidare på i klassrummen och som också kan ses som en legitimitet för kritisk mediekompetens. Det gäller också att lyfta fram det positiva med nya medier och inte enbart fokusera på det negativa.

1.8 Varför skolchefer?

I skolorganisationens hierarki är skolchefen det högsta hönset men skolchefer ansvarar dessutom för en uppföljning och utvärdering av de ekonomiska resurser som tilldelas av Göteborgs kommun och till en de 21 stadsdelsnämnder som en skolchef är verksam i. Dessutom klargör staten *målen* och *inriktningen* för verksamheten, som styr skolverksamheten, samt formulera krav på *resultat* och ett system för *uppföljning*. Slutligen måste också ett *utvärderingssystem* inrättas som fungerar som instrument för verksamhetens utveckling och styrning (*Ett resultatorienterat uppföljningssystem för skolsektorn* 1991, här refererat i Skolverket 2009) och som styr skolchefers handlingsutrymme i alla avseenden gällande skolans organisation.

³ Egen översättning av risk and opportunities

Skolchefernas roll inom organisationens fördelning av resurser måste anses ha betydelse för att öka det *lokala handlingsutrymmet* och gynna skolans *kvalitet* och *effektivitet* och som var syftet med 1990-talets reform av ansvarsfördelning mellan stat och kommun och som inneburit en målstyrning istället för regelstyrning inte minst i skolans organisation (Skolverket 2009). Skolchefer styr över en skolorganisation som kan definieras som en stor samling av människor, ett socialt system, där dessa är avgränsade från omvärlden. Tillsammans arbetar de som en helhet inom organisationen som är konstruerat för att uppnå bestämda mål. Alla moderna organisationer är mer eller mindre byråkratiska till sin natur. Detta innebär att det oftast finns en tydlig hierarkisk maktfördelning, där skrivna regler också styr handlingsutrymmet för skolchefer och där det utrymmet avgör vad en sådan kan göra inom organisationen (Jacobsen & Thorsvik 2002:10–11).

Byråkratier består inte enbart av en grupp människor som jobbar mot utsatta mål utan även av självständiga individer. Därför bör det även vara relevant att studera skolchefers egenintresse för kritisk mediekompetens där ett sådant intresse kan få konsekvenser inom byråkratin och dess ökade lokala handlingsutrymme. Skolchefer ansvarar delvis för rektoreernas övergripande mål och inriktningar, genom olika typer av resursfördelningar, och rektorerna för pedagogerna. På det sättet kan skolchefers intressen och prioriteringar påverka skolor i det område en skolchef är verksam inom och som också kan anse få konsekvenser för utbildningens likvärdighet som jag diskuterat ovan.

Byråkratier brottas ofta med ett antal problem inte minst gällande dess funktionalitet vilket kan innebära att officiella och bestämda tillvägagångssätt upprätthålls för sin egen skull trots att en annan lösning skulle kunna vara lämpligare. Byråkratiska regler tenderar också till att ta över och motverka organisationens övergripande mål och därför verkar byråkratier fungera bäst när det gäller rutinartade uppgifter och inte i en miljö som är växlande (Giddens 2003:321–322, Jacobsen & Thorsvik 2002:10–11). Med andra ord så kan den byråkratiska modellen få konsekvenser för skolchefers handlingsutrymme när det gäller möjligheter och hinder för vad en skolchef har för befogenheter i ett förändringsarbete och som också bör få konsekvenser för ett införande av en kritisk mediekompetens.

1.9 JMG undrar

JMG bedriver undervisning i kritisk mediekompetens på lärarutbildningen och har därmed utlyst ett uppdrag som kan belysa hur framtida medieundervisningen i skolan kommer att se ut. Ett intresse som dels handlar om att allmänt måna om blivande lärares grundkompetenser inom ut-

bildningen och dels om att institutionen anser det högst väsentligt i dagens medierade samhälle att elever lär sig kritisk mediekompetens.

Karin Fogelberg har granskat bland annat styrdokument i svenska grundskolan och konstaterat att det inte finns något eget medieämnen även om det i läroplaner och kursplaner finns mediefrågor integrerade i flera olika ämnen (Fogelberg 2008:9). I en jämförande studie mellan Sveriges, Storbritanniens och Ontario, Canadas styrdokument, angående implementering av kritisk mediekompetens ligger Sverige långt efter inte minst när det gäller *hur* man skall jobba med kritisk mediekompetens där studien visar att i Canadas styrdokument finns ett tydliggörande hur ett sådant arbete skall gå till i skolorna (Manalili & Rehnberg 2008:39). Studien rekommenderar att kritisk mediekompetens måste skrivas in tydligare och tidigare i styrdokument för ökad kompetens (a.a.39,41). En andra studie visar att det finns ett behov att utveckla av de svenska styrdokumenterna där dessa kan ses endast beröra ”gamla” medier och där en kritisk blick mest handlar om analys av framförallt tryckta källor. Författaren anser dessutom att det är viktigt att få in mer *om* medier, på vilka villkor de verkar och vilken påverkan de har på samhället (Wall 2005:4,66).

Fogelberg har också tittat på den nya lärarutbildningsutredningens syn på IT och konstaterar att det finns tre dimensioner som diskuteras.

- IT som verktyg och informationskälla
- IT:s möjligheter till förnyelse och fördjupning
- Den sociala dimensionen av IT.

Enligt Fogelberg ligger tyngden på de två första utifrån ett slags IT- på-verktygs-nivå och hon menar att den tredje dimensionen borde lyftas och är ett kunskapsområden som skolan behöver fokusera på ur många olika perspektiv (Fogelberg 2008:14).

Sammanfattningsvis visar ovan problemformulering att kritisk mediekompetens sätter fokus på att en ny slags kompetens är nödvändig och att den är viktig att få med tidigt hos alla berörda inom skolans värld. Grundtanken bakom handlar bland annat om rättigheter till medier liksom likvärdig utbildning om desamma. Detta kräver också en tillgänglighet till medier så att de som är resurssvaga inte ytterligare hamnar utanför. Denna tillgänglighet handlar även på ett djupare plan om att öka förmågan att kritiskt granska ett medieinnehåll liksom att lyfta in nya kunskaper i sko-

lans värld. Ett sätt att garantera att alla kommer med är enligt förespråkare att se till att kriterier för kritisk mediekompetens implementeras i styrdokumentet och att detta skall ske så tidigt som möjligt. Samtidigt visar studier att det finns problem med likvärdigheten inom det moderna utbildningssystemets på många olika plan och som skulle kunna anses även hindra kritisk mediekompetensutveckling i skolans värld. Det borde också finnas förutsättningar, genom till exempel intresserade och kompetenta skolchefer att inom skolan som organisation förverkliga en utveckling av kritisk mediekompetens. I och med dessa (förhoppningsvis) kompetenta skolchefer har jag nu kommit fram till min studies syfte och frågeställningar.

2.0 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med studien är att utreda möjligheter och hinder för kritisk mediekompetens i grundskolans värld. Implementeringsproblematik undersöks gällande skolorganisationens kunskaper och förståelse, förutsättningar och vilja.

- Vilken kunskap om och förståelse av kritisk mediekompetens finns hos skolchefer?

Hur resonerar skolchefer kring begreppet och vilka kunskapsdimensioner har de? Hur resonerar de om den mediala utvecklingen när det gäller att möta elever kring de nya medierna? Hur resonerar de om att lyfta den mediala utvecklingen in i skolans värld? Finns det ett synsätt kring kritisk mediekompetens som handlar om kunskaper om medier utifrån en instrumental nivå?

- Hur bedrivs kritisk mediekompetensutveckling i de grundskolor där skolcheferna är verksamma inom?

Jobbar de på något aktivt sätt med att försöka få in kritisk mediekompetens i undervisningen och i så fall hur då? Finns det några direktiv från ovan om kritisk mediekompetens som kan kopplas till staten eller EU? Vilka hinder och möjligheter finns i detta arbete? Kan undervisningen anses vara likvärdig?

- Finns intresse och vilja till en tydligare implementering av kritisk mediekompetens i styrdokument hos skolchefer?

Här är jag framförallt intresserad av hur de förhåller sig till att styrdokumenterna är skrivna i början på 90-talet?

Sammanfattningsvis kan jag med ovan problemformulering som genererat ut i ett syfte och ett antal frågeställningar se ett antal viktiga teoriområden att knyta min studie till.

Eftersom min studies övergripande syfte är att utreda möjligheter och hinder för kritisk mediekompetens i grundskolans värld undersöker jag utifrån implementeringsteori skolchefers kunskaper och förståelse, förutsättningar och vilja inom området. Därefter diskuterar jag skolans komplexa organisation som både kan möjliggöra och hindra en skolchefs arbete för en skolutveckling därför den bland annat kan anses bestå av ett antal frusna ideologier. Ett resonemang förs kring vad det är för ny kompetens som skall möta den gamla och vad det kan innebära för en implementering. Tillslut landar jag i att en decentraliserad skola också kan innebära problem för likvärdigheten. Alla elever skall ha rätt att utveckla en kritisk mediekompetens oavsett i vilket område man bor och därför är det viktigt att det ges liknade möjligheter att utveckla en sådan kompetens. Resursfördelning av olika slag kan antingen möjliggöra eller hindra en implementering av kritisk mediekompetens. Alla dessa mekanismer sätter ramverket för en skolchefs möjligheter och hinder för ett utvecklande av kritisk mediekompetens.

3.0 Teorikapitel

3.1 Implementeringens mekanismer möter skolans värld

Att implementera betyder att genomföra och förverkliga⁴ ett politiskt beslut. En huvudfråga om implementering handlar om vad det är för mekanismer som faktiskt påverkar möjligheten till att beslut, som till exempel ett förändringsarbete, genomförs på det sätt som var avsett från början. Att reformer kan möta på motstånd av olika slag hos *tillämparna* själva får det franska skolsystemet stå som exempel för.

Den franska skolan har sedan ett par år gått igenom en stor reform som inte tagits emot med välvilja från lärarkåren. Bland annat har skolveckorna kortats ned, lördagsundervisningen har slopats och lärare har uppmanats att istället organisera en form av stödundervisning för svaga elever. Även ett nationellt elevregister har skapats vilket lett till en oro över hur information om

⁴ www.synonymer.se/?query=implementera

de ”olydiga” eleverna kan komma att användas i framtiden. Nya läroplaner som hör hemma på 30-talet liksom neddragningar av lärartjänster är ytterligare konsekvenser av reformen som lärarna motsätter sig. Skolledare och lärare har startat en ny rörelse där de protesterar genom att vägra följa order. Flera av dem hotas nu av sanktioner (Trenning-Himmelsbach; *Pedagogiska magasinet* nr 4 november 2009:11–12).

Hur kan man som exempel förklara varför reformen i Frankrike mött på patrull och vilka mekanismer möjliggör eller hindrar ett förverkligande av reformer?

Lennart Lundqvist (1987:43) menar att om man skall förstå bristande styrningsmekanismer skall vi rikta vår uppmärksamhet mot *tillämparen* och tre nödvändiga villkor definieras för en framgångsrik implementering. Tillämparen skall *förstå* beslutet. Tillämparen skall *vilja* genomföra beslutet. Tillämparen skall *kunna* genomföra beslutet. (Sannerstedt 2001:29, Boonyai 2009:6).

För att kunna *förstå* måste den direkta styrningen vara *tydlig*. Politiska reformer har generellt en brist i sina formuleringar där mycket av innehållet är målstyrt och lämnar företräde till tolkningar och motstridigheter så som styrdokument och läroplaner i den svenska skolan. Detta bör ha relevans för skolchefer på många olika plan. En första svårighet kan ligga i till exempel styrdokument och läroplaner. Det är högst troligt att skolchefer inte ser det som sin uppgift att än på ett mer övergripande plan se till att de följs. Att mer ingående se till att de implementeras är en uppgift för framförallt rektorer och pedagoger. Redan här kan det bli ett glapp mellan det som skolchefer uppfattar som sin uppgift och den kritiska mediekompetens implementering. Däremot skulle en konsekvens av en tydligare implementering innebära att skolchefer kan ställa tydligare krav på dem ovan den hierarkiska strukturen genom att helt enkelt begära extra resurser för att kunna förverkliga de mål som styrdokumentet strävar mot. Målen i styrdokumentet gällande mediekompetens är idag diffusa, utspridda och vaga och dessutom skrivna på 90-talet. Detta kan få en konsekvens för en skolchefs faktiska handlingsutrymme eftersom dessa kan tolkas som om de faktiskt följs, och då finns det ju ingen anledning till en ökad kompetensutveckling.

En andra svårighet för skolchefer gällande tydlig styrning är att det kanske inte ges några signaler ovanifrån att kritisk mediekompetens är viktigt. Om det inte kommer några signaler från bland annat staten, eller om dessa är vaga, så kan detta tolkas som om att detta inte är något som skall satsas på. Vagheter från högre instans kan förklaras med att politiska reformer ofta är politiska kompromisser varav olika intressen styr förhandlingarna åt olika håll. Dess värre är det också så

att även om en reform från politiskt håll upplevs som viktig så kan ändå implementeringsproblemen uppstå om kritiska röster på den *arena* som beslutet berör motsätter sig en politisk reform (Lundqvist 1987, refererat i Sannerstedt 2001:29) vilket den franska skolan kan ses som ett tydligt exempel på. Om rektorer och pedagoger inte anser att kritisk mediekompetens är en viktig fråga hjälper det kanske inte att tydliggöra denna kompetens i styrdokumentet eller att skolchefer tycker att det är viktigt. Det måste alltså också finnas en *vilja* hos tillämparen. Om reformen har förståtts och viljan och motivationen finns för reformens genomförande ökar chanserna för en lyckad implementering. Därför är det viktigt att ha kunskaper om och förståelse av vad en reform innebär, att kunna ta till sig och reflektera över den samt även inse att reformer är en process som kräver tid för implementeringen. En process som kan sträcka sig mellan fem till tio år och ibland ännu längre (Sannerstedt 2001:28–39, BO 2001:51, Boonyai 2009:7).

En ovilja kan dessutom bero på att man faktiskt inte *kan* genomföra ett beslut. Därför måste tillämparen ha *resurser* att kunna genomföra besluten så som pengar, lokaler och personal. Om inte detta erbjuds blir kvalitetsreformer ofta omöjliga att utföra (Sannerstedt 2001:35). Kritisk mediekompetens handlar om ett behov av kunskapsutveckling där skolchefer, rektorer och lärare måste erbjudas fortbildning för ett utvecklande av denna kompetens. Att endast trycka på förändringar i till exempel styrdokument men sedan inte erbjuda de extra resurser som behövs för ett faktiskt möjliggörande visar på att det finns många komponenter som kan gå fel i en implementeringsprocess och som kan sägas ligga i händerna på instanser ovanför den enskilda skolans kontroll och som jag också gått in på ovan. Därför är det, med tanke på de respondenter som jag skall intervjua, extra intressant att se vilka möjligheter skolchefer har att påverka sådana resursfördelningar.

3.2 Skolans organisation – en närbyråkrati

Skolororganisationen som skolchefer styr över anses också vara ett bra exempel på en *närbyråkrati* där hela reformen om en decentraliserad skola just handlat om att skolor själva skall enligt eget önskemål och självständigheten själva få ett handlingsutrymme att styra över vad som skall prioriteras.

Närbyråkratiteorin (Lipsky 1980, refererad i Sannerstedt 2001) utgår från ett *bottom-up* perspektiv där de som exempel arbetar inom skolor kan utforma sin politik framförallt när det gäller verksamhetens *innehåll*. Men skolan styrs inte enbart av politik. Att skolan som organisation har stort

utrymme att agera som en närbyråkrati skall även ses i sitt historiska och samhällsliga sammanhang där det i skolan kan anses finnas så kallade *frusna ideologier*. Dessa ideologier handlar om ett pedagogiskt arv, den *dolda* och *officiella* läroplanen, där dessa kan uttryckas som principer för organisation av omvärlden och är en struktur som inte är enkel att förändra (Berg 2002:228, refererat i Persson 2001:16). Den dolda läroplanens värdebas ses härstamma långt tillbaka i det feodala bondesamhället där läroplanskoden bottenar i ord som kulturarv, protestantisk moral och etik. Den handlar också om vad elever egentligen lär sig i skolan så som att de skall uppföra sig som förväntat och underordna sig maktstrukturer. Retorik med eget ansvar och inflytande sker inom givna ramar (Berg 1999:43, Boonyai 2009:8). Forskningen visar också på ett nära samband mellan en organisations arkitektur och dess sociala funktion. Elever sitter vid sina bänkar i ordnade rader riktade mot katedern där läraren kan ha en god överblick över klassens mer eller mindre engagerade elever och visar också på vem som har makten i klassrummet (Foucault 1970, 1979, här refererat i Giddens 2003:306).

Inom en närbyråkrati kan lärares *professionalism* först uppstå när den har legitimitet från sin omgivning. En *avgränsad* och *utvidgad* professionalism som kan ytterst förstås utifrån att läraryrket kan utföras på olika sätt. Den *avgränsande professionalismen* kan ses vara den som följer den dolda läroplanens struktur och som har sin grund i uppfostringsfilosofin som nämnts ovan. Den *utvidgade professionalismen* kan ses handla om den officiella läroplanens skolideologi med en pedagogik som manar till flexibilitet och framförhållning (Berg 1999:45).

Inom en närbyråkrati kan även den dominerande kulturen påverka stort vad som anses rätt eller fel vilket är nära förbundet till de existerande normer som råder inom skolans organisation. Det kan finnas en spänning mellan den aktuella organisationens existerande kultur och dess normsystem som förändring bottenar i och som sanktionerar dess utrymme (a.a:43-47). I grund och botten handlar detta om hur förändringsbenägen organisationen är och där skolchefer och rektorer utifrån ett *top-down* perspektiv har stora möjligheter att påverka alla som är verksamma inom skolan och kan antingen möjliggöra eller hindra ett utvecklingsarbete genom faktorer så som till exempel styrdokumentens riktlinjer, resurser i form av tjänster, lönesättning och tillgång till lokaler (Sannerstedt 2001:21–23, Boonyai 2009:6).

Alla dessa nivåer som finns inom en närbyråkrati, och som styr dess politik åt ett eller annat håll, kan anses ha stor påvekan på en skolchefs möjligheter att agera. Den dolda läroplanen kan få konsekvenser för en skolchefs utrymme att implementera kritisk mediekompetens därför att den

utmanar lärares synsätt på vad kunskap är där mycket av en tröghet till förnyelse kan ses ligga inom lärarna själva. Dessutom ligger det stora utmaningar för en skolchef i det moderna samhället med dagens nya medier och krocken med det feodala bondesamhället, vilket förmodligen inte har så mycket med varandra att göra. Skolors relativt begränsande arkitektur bör också få konsekvenser för en sådan utveckling på en mer logistisk nivå. Att skolchefer också måste utmana en traditionell och uråldrigt ramverk som skolans organisation ofta beskrivs som är ytterligare en svårighet med ett införande av kritisk mediekompetens. Det är inte för inte att skolan många gånger beskrivs som ett trögflytande skepp där förändring tar väldigt lång tid.

Implementeringsteori visar på flera olika dimensioner av komplexitet som både kan stå i vägen och innebära möjligheter för kritisk mediekompetens som skolchefer har att brottas med när något nytt skall inträda i skolans värld. Frågan jag ställer mig är: vad är det då som är så nytt och är det relevant för skolchefen att kämpa för?

3.3 Vilka kompetenser?

Kärnan inom kritisk mediekompetens och utbildningsfrågor är att de som är verksamma inom skolan behöver en *ny* typ av kompetens. Svårigheter kring denna kompetens kanske ligger inom själva diskursen och som kan betraktas som komplicerad eftersom definitionen enligt mig kan dels ses som ämneskunskaper kring mediernas funktion, en metod för att komma till målet och en process där man både som lärare och elever utvecklar en sådan förmåga över tid och som bottenar i ett livslångt lärande. Kritisk mediekompetens kan inte heller ses som en pedagogik i traditionell mening. Det finns inga fasta principer, och inte heller några ramar för ”*tried-and-true teaching procedures*”(Kellner & Share 2005:5). Enligt förespråkare krävs det dessutom en pedagogik av mer demokratisk form där lärare är villiga att dela sin makt med eleverna för att blotta myter och utmana en given världsordning (Kellner & Share 2005:5), alltså något som verkar gå hand i hand mer med den officiella läroplanens flexibilitet och framhållning. Läraryrket innefattar dessutom så många olika dimensioner som är intrasslat i ett gigantiskt samarbete som baseras på mänskliga möten (Kernell 2002:8) och att särskilja vad som är vad är i sig en omöjlig utmaning.

Lars-Åke Kernell går igenom ett antal kompetenser som lärare bör ha med sig i klassrummet. Han nämner bland annat ämnes- och ämnesdidaktisk kompetens, vetenskaplig och metodisk kompetens och han talar om social och kommunikativ kompetens, som alla anses vara relevanta för läraryrket. Att till exempel ha en ämneskompetens måste anses högst relevant för alla lärare i skolan. Ämneskompetens är ett brett fält, som bland annat innefattar allt ifrån vad man kan om

ämnet, dess vetenskapliga förankring, ett pedagogiskt yrkesspråk och hur man planerar sina lektioner. En viktig poäng för ämneskompetensen när det gäller medier handlar om ämnets *identitet*, om vad studier om medier kännetecknas av. Ämnets *legitimitet* är också centralt eftersom detta handlar om varför det finns en vits att överhuvudtaget undervisa i ett visst ämne och i skolan kanske kritisk mediekompetens legitimitet ifrågasätts eftersom den inte ses som en speciellt viktig kunskap att ha (Kernell 2002:85–104).

Eftersom diskursen om kritisk mediekompetens ofta talar om en demokratiprocess och ett samtalsbaserat lärande är detta något som kan ses centralt för kritisk mediekompetens. Detta är egentligen inte heller något nytt utan kan kopplas bland annat till Lev Vygotskijs (1896-1934) tankar som handlar om att det är i mötet med andra som vi utvecklar vårt sätt att förhålla oss till omvärlden. Genom det sociala mötet prövar vi våra idéer och tar del av andras tankar i en gemenskap vilket så småningom hjälper både elever och lärare att förstå olika fenomen. Kunskaper ökar och utvecklas på två olika nivåer, först i samverkan med andra för att sedan flytta in och skapas på ett inre plan (Kernell 2002:184, Dysthe & Igland 2001:78). Här är alltså dialogen mellan elev och elev liksom mellan lärare och elev centralt i denna process, även om denna dialog i sig inte kan ses som en garanti för att det sker en kunskapsinhämtning (Buckingham 2003:141). Ett sådant synsätt skulle kunna betraktas som en kompetens som läraren har med sig men det skulle även kunna betraktas som en metod att utveckla kunskaper hos både sig själv och eleverna. Väljer man att se det hela som en process går det väl i hand med ett resonemang om livslångt lärande där ett reflexivt förhållningssätt ingår.

3.4 Att kritiskt granska

För de flesta vuxna som arbetar i skolans värld kan vi aldrig betrakta oss annat än som immigranter i det mediala landskapet där barn och ungdomar kan ses som infödda⁵. Denna krock skapar problem både för elever och för lärare på många olika plan. Eftersom elever är uppväxta med den nya digitala teknologin sker det ett möte i skolan, där denna kunskapsklyfta blir tydlig. Ett möte som handlar om att elever kan ses ha ett kunnande om medier baserade på sin egen användning som möter lärare som inte ser medierna som en lika naturlig del i vardagen (Prensky 2006:28–29). Ur dessa tankegångar kan insikten om den kritiska mediekompetensen legitimitet utkristalliseras som handlar om en annan typ av kunskap om medier som kompetenta lärare med ett vetenskapligt synsätt kan införa i skolan. Mediekompetenta lärare som har vetenskapliga kun-

⁵ Egen översättning, från engelska natives

skapen om mediernas sociala interaktion i vardagen möter alltså elevernas kunskaper om medier som kommer från egna erfarenheter. Fördelen med detta är att det vetenskapliga synsättet är distanserat från ett direkt vardagligt medieanvändande. Detta möjliggör förmågan att kunna generalisera systematiskt, vilket i sin tur leder till en ökad självreflektion där uppmärksamheten inte enbart handlar om det objekt som skall studeras utan där själva tankeprocessen i sig är en process. Ett mål med ökad kritisk mediekompetens blir med andra ord att elever inte bara skall lära sig att läsa och förstå olika typer av medietexter. De skall också kunna reflektera och analysera sin egen process som läsare och skrivare av medietexter (Buckingham 2003:141).

Det finns många diskussioner om vad som anses vara relevant att ingå i undervisningen inom denna diskurs och en viktig poäng är att kritisk mediekompetens handlar mer om ett förhållningssätt som är väl integrerat i alla ämnen. David Buckingham har utarbetat fyra olika dimensioner som han kallar för ”key concepts” och som han anser både kan användas som en teoretisk ram som kan appliceras både på moderna medier av idag liksom medier som kan anses tillhöra de äldre. Dessa ”key concepts” handlar om processen att undervisa och lära sig om medier (Buckingham 2003:53).

- Att studera *produktion* innebär bland annat att titta på saker som:

På vilket sätt görs och distribueras medier? Vem står bakom mediala budskap, vem gör vad och hur samarbetar man emellan olika distributörer? Hur ser industrin ut och vem äger medieföretagen? På vilket sätt styr de marknaden och dess utbud? Hur ser regler och lagar ut och hur effektiva är de? Vems röst blir hörd och vems utesluts i det mediala bruset? Som jag tolkar denna dimension handlar denna mycket om krafterna bakom medierna i ett modernt samhälle och vad de vill med dessa (a.a.2003:54).

- Att studera *språk* innebär bland annat att titta på saker som:

Hur används det mediala språket för att bland annat skapa för att skapa och forma ett medialt budskap med all den tillgänglig text som finns? Vilka är budskapen bakom i form av mening, konventioner och koder och hur kan detta till exempel kopplas till genre? Vilka val görs i utformandet av till exempel ett nyhetsinslag när det gäller vinkling, både utifrån perspektiv vems sida man gestaltar, liksom vilken kamera man använder. Vilken kraft kan teknologin ha i en sådan vinkling (a.a.2003:56)?

- Att studera *representation* innebär bland annat att titta på saker som:

Varför verkar vissa texter mer realistiska än andra och hur gör medier för att framställa en sådan realism? Vems röster har företräde i medierna och vem utesluts? Stödjer medier vissa röster mer än andra och vad beror det i så fall på? Finns det politiska eller moraliska budskap i framställning av till exempel en konflikts komplexitet? Vem framställs som ond eller god? Blir vissa grupper i samhället kategoriskt beskrivna? Är denna framställning att betraktas som sann? Varför accepteras vissa mediala budskap som sanna medan andra förskjuts? Påverkas vår syn av detta och hur vi betraktar vissa samhällsfenomen (a.a.2003:58)?

- Att studera *publik* innebär bland annat att titta på saker som:

Hur jobbar medier för att locka visa målgrupper och på vilket sätt talar de till sin publik? Vilka antaganden gör medier om sin publik och vad gör de för att locka till sig denna? Hur får publiken information om att en viss typ av media finns tillgänglig? Hur använder publiken medier i sitt vardagliga liv och vilka mönster har ett sådant användande? Vilken mening har medieanvändandet för publiken och vad vilka behov tillfredställs? Vad gillar publiken och vad ratar de? Vilken betydelse har kön, klass ålder och etnicitet i ett användarbeteende?

Det är *här* som jag tror att den *nya* kompetensens diskussion hamnar och som just kan betraktas som ny. Det är i det här som det behövs ökade kunskaper om kritisk mediekompetens i skolans värld. På detta sätt skulle även elever och lärares olika kunskaper kunna kompletteras och lyftas till nya nivåer av kunskaper.

3.5 Att lyfta

Ett exempel på ett sådant lyft är hur Marc Prensky belyser möjligheten att använda dator- och tv-spel som redskap för att diskutera olika dimensioner och samhällsstrukturer i undervisningen. Han hävdar bestämt att barn och ungdomar lär sig en massa olika saker genom spel och delar upp dessa kunskaper i fem olika nivåer. *Hur* man gör något handlar om hur du kan röra dig i det spel du befinner dig i. Alltså vad som är möjligt att göra i ramen för spelet. Att det lär sig detta vet man genom att se att de blir bättre och bättre att spela spelet. *Vad* handlar om vad som är tillåtet att göra i ramen för ett spel. Spelare jämför dessutom dessa regler med de spelregler som de lär sig i sin vardag och analyserar om dessa regler är rimliga eller inte. Att det lär sig detta vet man genom att om spelregler anses för orättvisa tappar barn och ungdomar snart ett intresse för spelet. *Varför* skall ses som olika strategier för att spela spelet på ett optimalt sätt. Regler i spelet är viktiga därför de kan jämföras med vardagliga regler. Genom att jämföra bedömer spelarna om

reglerna i spelet är rimliga. Att de lär sig detta vet man genom att man ser att de förstår konsekvenser av bland annat orsak-verkan, ordning istället för kaos och komplexa och systematiska beteenden. *Var* spelet spelas skapar en kulturell och miljöbetingad kunskap om spelets värld och dess normer och värderingar som denna värld representerar. *Ifall* handlar om att spelaren lär sig att göra moraliska ställningstaganden där omedvetna känslomässiga beslut avgör om man skall göra något som kan uppfattas som rätt eller fel (Prensky 2006:64–74).

Prensky diskuterar ingående både för- och nackdelar med ett medianvändande och menar att en av skolans roller, tillsammans med vuxna och föräldrar, är att försöka hjälpa till och skapa en balans i användandet. Unga av idag är, liksom vi andra, under stark påverkan av olika meddelanden och budskap men i stället för att blunda för detta gäller det att tala om det på många olika plan (Prensky 2006:21) som exemplet ovan visar. Denna typ av kompetens handlar om att lyfta elevens egenbaserade kunskaper och lyssna och intressera sig för dessa och inte minst engagerar sig och sätta sig in i ungas medieanvändande.

Jag har ovan fört ett resonemang om att det inom skolans kultur finns flera olika dimensioner på komplexitet som bland annat handlar om skolans historiska och samhällsrelaterade arv. Jag har dessutom argumenterat för vad en mediekompetens kan innebära och som är viktigt för ett förverkligande av kritisk mediekompetens. Med tanke på att den svenska skolan genomgått en stor reform i början av 90-talet bör kanske också skolkultur framförallt betraktas i pluralis eftersom olika skolor kan ha stor variation gällande synen på normer och värderingar, hur det sociala samspelet fungerar och skiftad förmåga att anpassa sig till sin omgivning (Persson 2001:19–24, Boonyai 2009:7-8). Detta innebär att varje skola har sin egen konstellation med mer eller mindre *villiga* medarbetare till en ny reform eller ett förändringsarbete. Alltså är det viktigt att klargöra att skolchefer kan vara mer eller mindre villiga, ha större eller mindre förståelse, kunskaper och förutsättningar för kritisk mediekunskap. Därför är det också viktigt för mig, genom den likvärdighetsdiskussion som förts i ramen för denna uppsats, att använda mig av den uppdelning av områden som beskrivs utförligt i texten nedan. Därmed har jag ofrånkomligt kommit fram till denna studies val av metod.

4.0 Metod

I detta avsnitt diskuterar jag mitt metodval och dess urval, avgränsningar jag gjort och mitt tillvä-

gagångssätt under arbetes gång. Avslutningsvis en diskussion om validitet och en kort redogörelse om de forskningsetiska principerna.

4.1 Metodval – kvalitativa intervjuer

Jag har i ramen för denna studie valt den kvalitativa forskarmetoden i form av intervjuer med skolchefer, inom ansvarsområdet förskola och grundskola, eftersom jag dels i min problemformulering och dels i min teoridel fört en diskussion kring varför detta kan betraktas som värdefullt. Metodvalet beror framförallt på att jag vill höra respondenternas tankar, handlande och resonemang om det ämne som min studie avser att undersöka (Trost 2005:33) och där mitt övergripande syfte är att utreda möjligheter och hinder för kritisk mediekompetens i grundskolans värld. Det är möjligt att en studie i form av enkätundersökning skulle kunna ha varit av intresse och fullt möjlig att genomföra men eftersom det är respondenternas egna uppfattningar kring ett ganska komplicerat ämne, på många olika nivåer, så är det ”svarspersonerna själva och deras egna tankar som är studieobjektet” och där det gäller att finna mönster i de svar som framträder ur materialet (Esaiasson m.fl. 2007:25:258). En enkätundersökning inbjuder dessutom inte till flerdimensionerade frågor utan tanken med en enkät är just att alla svarsalternativ är i princip lika för alla (Esaiasson m.fl. 2007:258).

4.2 Urval – skolchefer

I samråd med beställare och handledare har jag diskuterat urval och kommit fram till att jag och Mikael Cederbom, en kurskamrat till mig som också skriver sitt examensarbete i medie- och kommunikationsvetenskap, skall samarbeta gällande val av skolchefer. Att rikta in oss på skolchefer anser jag relevant inte minst utifrån ett implementeringsperspektiv eftersom det *bör* vara skolchefers uppgift att se till att politiska beslut genomförs i underordnad organisation. Därför bör skolchefers syn kring kritisk mediekompetens anses viktig eftersom detta kan påverka möjligheter till en skolutveckling på många olika plan. Urvalet har dock för mig inneburit en del problem inte minst därför att det varit svårt att motivera ett sådant val när jag skall försöka koppla detta till mina teoriområden. Det finns forskning om skolorganisation, lärare och elever och också en del om rektorer och skolledare. Däremot har jag inte hittat något alls om överordnande skolchefers roll och konsekvenser för en skolorganisation. Hur de tillträder, hur länge de sitter och vad deras exakta uppgift är blir på detta vis mer av ett resultat än något som jag kan argumentera för som viktiga genom de val av teoretiska fält jag gjort.

Eftersom ett resonemang om ett stratifierat samhälle är centralt för min undersökning har jag

bland annat velat titta på om den kritiska mediekompetensutvecklingen kommit olika långt i de verksamhetsområden som skolcheferna ansvarar för. Detta för att jag vill studera vilka konsekvenser detta får för likvärdigheten i bemärkelsen att alla elever skall ha liknande möjligheter och rättigheter att utveckla en kritisk mediekompetens. Undersökningar om decentraliseringens effekter visar på att Göteborg kan indelas i resurssvaga eller resursstarka områden. Denna fördelning grundad sig på bland annat hur många socialbidragstagare det finns i området, vilken hushållsinkomst man har och hur stor andel invandrare med särskilda behov det finns inom området. Enligt denna uppdelning anses Askim, Styrso, Älvsborg, Torslanda och Kärra-Rödbo vara resursstarka. Medelresursstarka områden är Örgryte, Härlanda, Centrum, Tynnered och Tuve-Säve. Medelresurssvaga är Frölunda, Högsbo, Linnéstaden, Lundby och Backa och slutligen är resurssvaga områden; Gunnared, Lärjedalen, Kortedala, Bergsjön, Biskopsgården och Majorna (Nilsson & Westerståhl 1997:39, Rubenowitz 1997:178). Här har jag och Cederbom utgått från de definitioner av områden som redogjorts för och försökt att få två skolchefer från varje område, vilket vi också delvis lyckats med. Detta för att få en så god spridning som möjligt på skolcheferna och för att jag sedan skall kunna analysera om deras synsätt på kritisk mediekompetens, utifrån givna likvärdighetsdiskussion, skiljer sig åt. Det visade sig dock att när jag kom till min andra intervju så hade skolchefen lämnat återbud och jag möttes av en planeringschef, som är skolchefens högra hand, och en ansvarig IT-pedagog. Med samråd från min handledare bestämde vi oss för att använda oss av intervjun där planeringschefen uttalat sig, med tanke på att det finns ett nära samarbete mellan denne och skolchefen i området. IT-pedagogens uttalande har jag lämnat där hän eftersom denne kan anses ligga på en mer underliggande hierarkisk nivå.

Varför det blev just de skolchefer det blev inom varje grupp har handlat om slumpen. Flera skolchefer hörde inte av sig efter det att man ringt och mailat. Andra lämnade återbud. Tillslut, med tanke på den modell som detta samarbete inneburit med Cederbom, kunde vi använda varandras respondenter och får en något större undersökning genomförd, vilket också är något man måste förhålla sig till med tanke på uppsatsens begränsningar (Esaiasson m.fl. 2007:293–294).

4.3 Intervjuguiden som analysinstrument

Denna uppsats metod har handlat om ett samarbete där det varit viktigt att mina teoriområden inte skiljer sig för mycket från Cederboms inte minst i avseendet intervjuguidens konstruktion, varpå det är viktigt att den är så pass allmän så att den passar för båda undersökningarna. Därför har Cederbom och jag haft regelbunden kontakt och diskuterat våra teoretiska fält. Så småningom konstruerades två olika intervjuguides. Under ett möte med handledaren tittade vi på och

diskuterades hur vi kunde sammanställa dessa på ett sådant sätt att de täcker in det mesta av de teoretiska fälten. Detta är ju ett av studiernas viktigaste moment. Att det sker en *operationalisering* av teorierna och att min studie verkligen mäter det jag påstår mig mäta och att det finns en tydlig koppling till syfte och frågeställningar (Esaiasson m.fl. 2007:66,70). Frågorna blev därför mer övergripande och öppna än vad jag tänkt mig från början. En del av de saker som jag ville ha med fick ge vika för en mer allmän frågeställning där förhoppningsvis de områden som jag vill knyta till min studie dyker upp ändå genom att frågorna är så pass öppna. Andra frågor var väldigt snarlika så dessa var inte svåra att sammanställa. Vilket också kan ses som en indikation på att de teoretiska fälten inte spretade för mycket åt olika håll och som borde möjliggöra en sådan sammanslagning. Att försöka tänka på att inte ställa ledande frågor och inte använda negationer är också något vi tänkte på i utformandet av den gemensamma intervjuguiden och som är viktigt för studiens transparens och forskaroberoende som skall vara värderingsfri (Esaiasson m.fl. 2007:24, 276–277). Frågorna skall inte heller vara för otydliga och konstigt formulerade. Intervjuguiden skall dessutom ses som ett analysinstrument och en garanti för *validitet* och *reliabilitet* (Esaiasson m.fl. 2007: 63,70-71:191). Därför skall ju i princip denna guide kunna användas på exakt samma sätt för att säkerställa ett liknande resultat vilket kan ses som något underligt med tanke på att syftet med kvalitativa studier just är att komma åt så många olika tankar om ett fenomen som möjligt (Trost 2005:112, Boonyai 2009:12). Eftersom jag gjort fyra intervjuer med sammanlagt fem personer och Cederbom gjort fyra, kommer det också att visa sig om *operationaliseringen* fungerat någorlunda. Då borde svaren inte skilja sig för mycket åt. Detta kommer jag att gå närmare in på under min validitetsdiskussion nedan.

Genom att dels använda mig av en bandspelare under själva intervjun och dessutom transkribera allt material har jag försökt att ytterligare garantera studiens validitet och reliabilitet genom att vara så noggrann i empiriinsamlingen som möjligt (Trost 2005:113). I början var det mycket tidskrävande men på slutet fick jag in rätt teknik för att få ner allt så smidigt som möjligt. En intervju tog i genomsnitt 45 minuter och transkriberingen tog ca en heldag att genomföra så sammantaget tog det mig fyra dagar. Att sedan ha ytterligare fyra intervjuer att ta del av, på grund av samarbetet, kändes som en obeskrivlig lyx i detta avseende. För att dessutom garantera en konfidentialitet har jag i resultatredovisningen försökt att anonymisera vissa uttalanden enligt de etiska forskningsråden. Dessa omskrivningar har gjorts utan att försöka förändra andemeningen i uttalandena.

När det gäller själva genomgången av empirin och dess sammanställning gick det till på följande

vis. Jag skrev ut syfte och frågeställningar, teorikapitlet och all empiri. Jag letade lämpliga citat i materialet, för att kunna besvara mina frågor, och lade dem som ett ramverk inom varje frågeställning som jag sedan successivt förde in i mitt kapitel resultat och analys. När jag sedan skulle koppla dessa resultat till mina teoretiska fält gjorde jag markeringar, på samma sätt som med citaten, så att jag säkerställde en koppling mellan resultat och analys. Genom detta metodiska förhållningssätt kan också undersökning också förhoppningsvis ses som hederlig vilket är ett viktigt kriterium för en god uppsats (Esaiasson m.fl. 2007:23).

4.4 Intervjusituationen

Det finns mycket att tänka på när det gäller själva intervjusituationen där bland annat val av plats få ses som särskilt viktig för att få respondenterna att känna sig trygga (Trost 2005:44). Alla intervjuerna gjordes på stadsdelsnämndernas kontor och den som var mest otrygg var nog jag. Lite funderingar innan hur det skulle gå och vad jag skulle försöka tänka på bidrog till att lugna mig inför dessa möten och vid ett tillfälle gjorde jag faktiskt en tur ut till ett av kontoren därför att jag inte ville hamna i en sådan situation att jag kom för sent till det väl förberedda mötet. En intervju skapade förvirring eftersom skolchefen inte var anträffbar och jag fick istället ta ett beslut direkt på plats om jag skulle genomföra intervjun med en planeringschef och IT-pedagog, samtidigt! Ett upplägg som kanske inte min undersökning var mest lämpad för. Hur skulle jag ställa frågorna och hur kunde deras tvåsamhet påverka svaren? Ett flexibelt förhållningssätt är alltid ett bra recept och jag beslutade mig för att genomföra intervjun, inte minst för att inte verka oartig. De var väldigt välvilliga och tillmötesgående och jag tyckte inte heller att deras svar skilde sig något nämnvärt åt i det läget. Även min egen förförståelse fick jag brottas med en hel del, och som jag också nämnt ovan, där det gäller att försöka hålla sig så neutral som möjligt och inte leda svaren in åt något håll. Det faktum att skolcheferna också har en viss position och auktoritet har också lett till tankar om att våga fortsätta fråga även om det inneburit att upprepa något igen osv. Frågorna har enligt mig inte berört något som kan anses känsligt men skolcheferna skulle ju kunna tolka frågorna som om jag ifrågasätter deras kompetens. Därför har jag försökt att ha ett så ödmjukt förhållningssätt som möjligt för att inte få dem att känna att min undersökning handlar om en kunskapskontroll (vilket den till en viss del faktiskt gör).

Precis vid ankomsten till varje intervju överräcktes också ett informationsblad (se bilaga) där syftet med min studie redogjordes liksom de forskningsetiska principerna där jag upplyste dem om de rättigheter de har som studieobjekt. Vetenskapsrådet (1990) anger fyra grundläggande krav på hur god forskning bör tillämpas; *informationskravet*, där jag bland annat skall informera responden-

terna om avsikten med studien, *samtyckeskravet*, där jag klargör för respondenten att denne har rätt att själv bestämma över sin medverkan, *konfidentialitetskravet* klargör att det är viktigt att respondenterna, i den mån det går, skall känna sig trygga med att allt som sägs skall anonymiseras och slutligen *nyttjandekravet* som tydliggör att syftet med studien är ett forskningsändamål (a.a. 5-14). Jag tycker att intervjuerna på det hela gått bra och att alla varit mycket vänliga och välvilliga till min undersökning.

4.5 Validitetsdiskussion

Tycker jag nu att jag lyckats att mäta det jag påstår att jag gör? Eftersom min undersökning handlar om kritisk mediekompetens och Cederboms handlar mer om digital kompetens har dessa två begrepp ofta landat i en och samma fråga. Det har jag upplevt som något problematiskt eftersom respondenterna inte verkar ha särat på dessa begrepp. Som man ropar får man helt enkelt svar (Esaiasson m.fl. 2007:273). Med viss självkritik så anser jag att denna första fråga, som handlar om skolchefers kunskaper och förståelse om kritisk mediekompetens, skulle i intervjuguiden ha operationaliserats något tydligare. De hade varit bra för klarheten och gjort mitt arbete något enklare. Däremot ser jag att de indirekt kommer in på kunskapen utifrån flera olika dimensioner i materialet och på ett sätt så är detta bra eftersom deras tankar och resonemang utvecklar sig själv genom de öppna frågorna. Skolcheferna talar dessutom på väldigt liknade sätt, gällande mina tre huvudfrågors inriktningar, om den kritiska mediekompetensen och tanken med att använda åtta respondenter (nio med IT-pedagogen) är att jag velat uppnå en teoretisk mättnad, det vill säga hitta de relevanta mönstren och tankar som dessa skolchefer ger uttryck för (Esaiasson m.fl. 2007:191). Med andra ord anser jag att min studie gett en god bild av vad *dessa* skolchefer har för syn på kritisk mediekompetens även om varje skolchef i sig får ses som unik och att andra studier därmed kan ge andra resultat.

Med dessa ord kommer jag nu in på min resultat- och analysdel där tanken är att jag metodiskt skall redogöra för empirin och försöka knyta detta till min problemformulering och mitt teoretiska fält. Jag kommer att försöka svara på varje frågeställning med underfrågor i den ordning som jag redogjort för under syfte och frågeställningarna även om varje underfråga inte uttryckligen tydliggörs.

5.0 Resultat och analys

5.1 Frihet under strikt ramverk

Eftersom det övergripande syftet med min studie är att utreda möjligheter och hinder för kritisk mediekompetens i grundskolans värld har det varit viktigt att visa på, och för att överhuvudtaget kunna besvara mina tre huvudfrågor, det ramverk och den slags verklighet som skolcheferna arbetar gentemot inom den byråkratiska organisation som de befinner sig inom. Denna organisation kan ses både som en byråkrati och som en närbyråkrati enligt Lipskys teori (1980, refererat i Sannerstedt 2001) om ett *bottom-up* perspektiv. Ett ramverk som styrs av statens regleringar, i form av styrdokument och läroplaner. Ett ramverk gentemot den stadsdelsnämnd som reglerar förutsättningarna framförallt för den budget, som oftast är ettårig, som skolcheferna ansvarar för. Ett ramverk som också handlar till stor del om att skolor har en organisation som regleras att sitt historiska och samhällsrelaterade arv. Skolcheferna har dessutom ett visst handlingsutrymme att styra över sin verksamhet. De *är* individer och det märks inte minst när man tittar på empirin att det finns stor variation hur saker och ting görs inom stadsdelarna.

Ett möjligt hinder för skolutveckling på generellt plan är att skolcheferna inte har någon större direktkontakt med pedagogerna i skolorna. Detta handlar om att organisationen är linjär. Skolchefer jobbar mot rektorerna och rektorerna mot pedagogerna. I de flesta områden finns också något som kallas för IT-pedagoger eller IT-examinatorer som är den kontakt som utsetts vara länken mellan skolchefer/rektorer och lärarna i skolorna när det gäller utvecklandet av mediekompetens. De är alltså inte själva ute på fältet, det är inte deras uppdrag, och på vilket sätt de tydliggör vad som är viktigt att få genomfört ner i organisationen, som i detta fall om datorerna i undervisningen, säger en skolchef följande:

Alltså vi går linjevägen, så det är alltid rektorerna som sköter dom kommunikationerna. Men till rektorerna har jag varit tydlig och talat om för det första att det inte är en skrivmaskin (datorerna). Vi förväntar oss att se det i lärandet på olika sätt. (Skolchef, resurssvagt område)

En annan skolchef uttrycker det hierarkiska tillvägagångssättet så här:

Nä, alltså, vi resonerar i ledningsgrupper och rektorer och jag resonerar med mina verksamhetschefer när det gäller skola i Göteborg. Sen sprider vi det på olika håll, det vi får reda på. Men där ute på skolorna är man mycket duktigare än vad jag är. (...) Men vi kan stimulera och påpeka, vilket är mitt jobb snarast. (Skolchef, resursstarkt område)

Eftersom varje stadsdel har tillsatta fritidspolitiker som sköter uppdelningen av resurser mellan flera olika och viktiga ansvarsområden, så som socialtjänst, skola och omsorg som exempel, så är prioriteringar av vikt för hur resurser fördelas. En skolchef uttalar sig också gällande prioriteringar i stadsdelen på följande sätt:

Mitt uppdrag kommer via stadsdelschefen från politikerna i stadsdelsnämnden. Det är dom som beslutar om ramen för pengarna vi får. Dom beslutar också om vissa prioriterade mål. Det kan vara att mobbningen ska minska. Fler ska klara sig för att komma in på gymnasiet. I förskolan handlar det om att alla ska ha en förskoleplats. Och då är det utifrån det som jag jobbar. (...) Om man tänker lärare eller förskolelärare. Det är inte så väldigt ofta jag träffar dom.

(Skolchef, medelresursstarkt område)

Att det finns ett intresse från staten att indikera vad som är relevant att satsa på samtidigt som tjänstemän också måste ta egenansvar och uttrycka att en del satsningar är mer viktiga än andra uttrycker en skolchef på detta vis:

Politiskt sätt måste man prata om att det är viktigt. Jag tror att politiker måste gå ut och säga att vi ska satsa på våra barn och unga och att dom ska få en modern utbildning. (...) Vi kan vara dåliga på att kommunicera detta som tjänstemän. (Skolchef medelresursstarkt område)

Att skolchefernas vardag dessutom styrs av en hel massa olika aktiviteter som inte alltid är förenliga med fokus på en utveckling av kritisk mediekompetens visar också att även om en skolchef *är* intresserad av något speciellt så finns det många åtaganden i ramen för en skolchefs uppdrag.

Min vardag består av oändliga mängder möten. Det är det som mycket av det här jobbet går ut på. (...) Sen håller jag på med såna saker som budgetarbete och verksamhetsplanering. (Skolchef, resursstarkt stadsdel)

Att reformer eller utvecklingsarbete tar tid är också något som resultaten visar. Följande uttalande om IT-kompetens och dess möjligheter att utvecklas i skolan visar på detta resonemang.

Jag tror det handlar om uthållighet. Ska man på allvar börja använda sig utav IT så förutsätter det att man ändrar en del i skolan. Man måste ändra sitt sätt att organisera jobbet, man måste ändra sitt sätt att tänka kring elevers lärande. Och det tar tid, det tar jättelång tid. (...) Det gäller att hålla fokus. Trots att det kommer nya läroplaner, kursplaner, nya betyg och vad det än nu är som kommer.

(Skolchef, resursstarkt område)

Att det finns hinder på flera olika nivåer i att utveckla kritisk mediekompetens kan dels handla om tillgången till nya medier och dels att inte skolornas lokaler är anpassade till en sådan utveck-

ling. Många av skolorna i stadsdelarna är byggda på 70-talet och vad detta kan innebära uttalar sig en skolchef om på det här viset:

Jag tycker vi har ett bekymmer också om vi tänker i utformningen av en skollokal. Den har sett likadan ut i mängder av år. (...) Man måste på ett sätt bygga en framtidssäker teknisklösning som möjligt. Inte låsa fast sig i traditionellt beställningsarbete. Så ska det vara fyra uttag i väggen som är standard då. (...) Ska vi ha bärbara arbetsredskap med oss så får vi ha trådlösa lösningar.

(Skolchef medelresurssvagt område)

En planeringschef (skolchefens högra hand) menar också att *var* skolor placeras kan få oanade konsekvenser för teknisk utveckling i skolan. Något som också uttrycktes av flera av de andra cheferna.

Vi har trådlösa nätverk men vi har väldigt stora bekymmer på vissa enheter, framförallt på dom små förskolorna. (...) Dom ligger i en liten grop någonstans och där är inte täckningen hundra. För bygger man upp en himla massa stora system för att det ska fungera, så måste det lilla trådlösa fungera. Vi sitter här i supermoderna lokaler (stadsdelsnämndens lokaler) (...) och jag kan inte till exempel gå in här där vi nu sitter med min mobil, för då bryts det. (...) Vi har idéer om hur det skulle fungera när det fungerar precis som vi vill, men sen sätter det tekniska problem stopp för detta (Planeringschef, resursstarkt område).

Ovan utvalda citat visar på att det på många olika plan finns framförallt hinder för ett utvecklingsarbete gällande kritisk mediekompetens. Alla dessa svårigheter går väl i hand med att strukturen inom organisationen både kan hindra och möjliggöra ett utvecklingsarbete. Det finns svårigheter här som handlar om skolans historiska och samhälliga arv, där en ny social ordning, med de nya mediernas inträde i skolan, utmanar skolors gamla arkitektur och som försvårar en utveckling (Foucault 1970,1979, refererat i Giddens 2003:306). Svårigheter finns också på grund av skolorganisationens struktur som är hierarkisk och som bör få problem med en implementering eftersom det är svårt att följa upp och kontrollera ifall en implementering faktiskt sker. Dessutom finns det en paradox i att skolchefer har en budget som mestadels planeras ett år i taget samtidigt som det finns en tröghet inom organisationens tillämpare och som gör att en utveckling tar lång tid (Sannerstedt 2001:28–39, BO 2001:51, Boonyai 2009:7). Det finns svårigheter gällande det pedagogiska arvet i skolorna som handlar om nya synsätt på lärandet och vad kunskaper kan anses vara. På ett sätt kan man säga att alla dessa mekanismer går hand i hand med den dolda läroplanens principer för hur skolorganisationen är organiserad. Däremot när det gäller *viljan* av ett utvecklande av kritisk mediekompetens så verkar skolchefernas inställning till detta åtminstone delvis gå hand i hand med den utvidgade professionalism som handlar om den officiella läroplanen som manar till flexibilitet och framförhållning (Berg 2002:228, refererat i Persson 2001:16,

Berg 1999:45). Denna flexibilitet och framförhållning kommer jag nu närmare in på när jag skall besvara min första frågeställning.

5.2 Kritisk mediekompetens – satsningar på tillgänglighet

Det finns ett antal dimensioner i mitt empiriska material som visar på *vilken kunskap och förståelse som skolchefer har* kring begreppet kritisk mediekompetens. Delvis är dessa dimensioner tudelat där de å ena sidan hävdar att den kritiska mediekompetensen ytterst är en fråga som handlar om *tillgängligheten* av nya medier i skolans värld och dels om denna mer *djupgående* kunskap som berör hur man skall hantera mediernas innehåll och budskap utifrån källkritik och analys. Denna första del skulle kunna uppfattas som instrumentell där medierna enbart skall ses som ett verktyg att underlätta ett skolarbete på många olika sätt. Jag uppfattar dock att denna instrumentella del i allra högsta grad ingår i diskursen om kritisk mediekompetens som ett första och nödvändiga steg för att utveckla kritisk mediekompetens och som är en fråga om *tillgängligheten* för alla medborgare. För hur skall man kunna utveckla det kritiska medvetandet om tillgången till medier överhuvudtaget inte finns. I grund och botten handlar ju denna tillgång om de medborgerliga och mänskliga rättigheterna som diskuterats i min problemformulering (CIMA 2009).

Resultaten visar att denna diskussion om tillgänglighet är något som är centralt även om de själva inte för ett utförligt resonemang om denna tillgänglighet som något som skulle kunna handla om en mänsklig rättighet. Vikten av denna tillgång diskuteras däremot från perspektiv som bland annat handlar om elevers möjlighet att möta kraven i samhället, att elever skall bli världsmedborgare, att skolor måste hänga med i utvecklingen och bli mer moderna, och dessutom genom själva användandet kan man föra in nya möjligheter och ny kunskapsutveckling i skolornas värld. De anser att skolorna måste få mer tillgång till mer teknik, på många olika plan. Hur långt de har kommit i denna process är dock högst varierande. I ett område är det ett faktum att det satsas en dator per elev och som skolchefen där säger följande om:

Jag fick i tisdag ett godkännande på en stor satsning här för 6-9 elever. Vi kommer att börja med one-to-one datorer. En dator per elev. Och alla våra pedagoger, främst 6-9, kommer få datorer här till vår. Jag har jobbat jätteaktiv och det känns väldigt skönt.

(Skolchef, resurssvagt område)

Nedan citat belyser vikten av kritisk mediekompetens utifrån olika dimensioner och även om denna vikt inte uttrycks som en mänsklig rätt så finns en förståelse för att om man inte är kompe-

tent nog i det mediala samhället är det lätt att man inte kommer att ha en chans att bli en del av den utan istället hamna utanför.

Det första steget är, vad behöver dom för att klara gymnasiet? Förutom våra styrdokument av olika slag så måste man ha en liten omvärldsanalys. Vad är det vårt samhälle behöver?
(Skolchef, resurssvagt område)

I ett annat område verkar de också ha kommit långt med teknikutvecklingen, men på annat sätt än med datorer, där följande skolchef säger:

Idag är vi den Smart Boardstättaste stadsdelen i hela stan. Så det blev en genväg in till den digitala kompetensen kan man säga. Idag har vi trådlöst i alla våra skolor.
(Skolchef, resurssvagt område)

Citatet visar också på den något förenklade instrumentella inställning till kritisk mediekompetens som är relativt påtaglig hos alla skolchefer och som handlar om att de ser användandet i sig, och utveckling av detta användande, som något som också handlar om kritisk mediekompetens. Att kompetensen är varierande även bland skolcheferna gällande teknikanvändningen visar citatet nedan när en skolchef skall förklara hur en Smart Board fungerar.

Ja, jag är ingen tekniker vet du, men du kopplar en dator till en projektor och med den bild som projektorn ger går du in och styr den. Då kan du ändra och skriva till. Det är häftigt!
(Skolchef, medelresurssvagt område)

Om den kritiska mediekompetensen också skall ses handla om tillgänglighet åt alla så är resurser, i form av pengar, något som samtliga måste ta hänsyn till i denna utvecklingsprocess som nedan citat illustrerar.

Det är ju en investeringsfråga. Jag skulle vilja ha en dator till varje elev från tidig ålder och betydligt fler datorer även på förskolan. Sen har vi fått lite draghjälp från statliga pengar (...) där vi har utrustat dom skolorna, med åtminstone en Smart Board för pengarna och också lite kameror och projektorer och datorer. (Skolchef, medelresurssvagt område)

Åter igen är variationen stor hur långt man kommit med tillgängligheten i skolan. I en annan stadsdel är en dator per person inget alternativ:

Vi har inte råd att ha så många datorer. För här har tidigare, i alla fall tills nu, varje dator kostat 6000 i drift. Det är helt orimligt. (Skolchef, medelresursstarkt område)

Det verkar vara väldigt olika hur resurserna, i form av pengar, fördelas i de stadsdelar som skolcheferna är verksamma i. Att politikernas egenintresse i stadsdelsnämnderna styr hur man satsar inom de olika stadsdelarna visar nästa citat på.

Hade jag inte haft en stadsdelschef och en politisk nämnd som trodde på de här idéerna så hade dom sagt att dom pengarna ska inte gå till detta utan till något annat. Men dom tror ju på det. Det är ju det som underlättar mitt jobb naturligtvis. (Skolchef, resurssvagt område)

En andra skolchef uttrycker detta intresset så här:

Faktiskt börjar (det) efterfrågas av politikerna och det är roligt. Nu var det sist i förra nämndssammanträdet fick vi ett uppdrag att redogöra för hur mycket vi årligen använder till läromedel. Hur är standarden på läromedel här i området? Så det börjar hända lite uppe i toppen.

(Skolchef, medelresurssvagt område)

Utifrån implementeringsteori har jag fört ett resonemang om att det är viktigt att tillämparna själva anser att ett förändringsarbete och en reform är viktig (Sannerstedt 2001:35). Ovan citat visar just på att det både hos både skolchefer och politiker anses som viktigt att investera resurser på skolans mediekompetens utifrån ett användarperspektiv. Med andra ord så finns det en tydlig vilja och ambition av ett genomförande inom just detta område både från skolchef och från de överordnade politikerna vilket är avgörande för resursfördelningen. Samtidigt ser vi också ett resultat som tyder på att varje område som skolcheferna basar över kan beskrivas som en närbyråkrati, där det inom denna, råder stor variation på hur man arbetar och vilka frågor som anses viktiga att satsa på. Detta skulle kunna vara en förklaring till varför den svenska skolan har blivit allt mindre likvärdig där de enskilda stadsdelsnämndernas politiker, med de direktiv de för ner i verksamheten, ökar variationerna (Skolverket 2009, Blandade klasser ger bättre resultat, Lärarnas Tidning 2009: nr18:14).

5.3 Djupare förståelse och kunskap om kritisk mediekompetens

Kernell menar att när det gäller kompetenser som lärare måste ha med sig i klassrummet är ämneskompetensen viktig (Kernell 2002: 85-104). Att kritisk mediekompetens anses som legitim kunskap att ha i skolan, bland både lärare och elever, är något som de allra flesta av skolcheferna anser som mycket viktigt. Däremot är de något luddiga när de resonerar om vad kritisk mediekompetens är på ett mer djupare plan och kritisk mediekompetens diskuterar inte på det uttryckliga och utförliga sätt som Buckingham gör gällande som viktigt. Det finns ändå spår av djupare dimensioner av denna kompetens där man ser vikten av att granska medier källkritiskt och som uttrycks som väldigt viktiga kunskaper att ha med sig inför framtiden. Skolcheferna verkar vara

ganska insatta i *vad* pedagogerna skall använda en sådan kompetens till och som följande citat får illustrera.

Det här krävs kompetensutveckling för våra lärare och där tycker jag att vi släpar efter definitivt. En av de viktigaste framtidskompetenserna är att kunna ställa frågor. Man måste lära sig att ställa de här frågorna så att dom får svar. Så dom kommer underfund med hur barn och unga tänker. Ett intressant fenomen tycker jag när man pratar om källkritik och Wikipedia. Det ser så trovärdigt ut eftersom det skrivs i en sådan form. Hur tar jag reda på om detta är sant eller inte? Och vad finns det för andra källor att gå till? (Skolchef, resurssvagt område)

En annan säger att det inte är datorkunskaperna som elever behöver bli bättre på utan att det just är i det kritiska tänkandet och att det är vi vuxna som ansvarar för detta.

De vuxna, deras ansvar är att se till att rastret finns i huvudet. Att man ska lära barnen att allt som står där på skärmen är inte okej. Allt är inte sant. Precis som vi pratar om när vi tittar på en tidning, så är allt inte sant där heller. Det är vinklat och det är tolkat. Och det måste man resonera om även om det står på en skärm. (Skolchef resurssvagt område)

Ovan citat tolkar jag som att unga människor kan anses ha ett mer källkritiskt förhållningssätt mot de gamla medierna men att det saknas ett mer reflekterande förhållningssätt mot de nya. Ett resonemang väl kopplat med Buckingham's synsätt där den kompetens som lärare bör ha handlar om ett vetenskapligt synsätt, en förmåga att generalisera systematiskt och möjliggör att lärare kan distansera sig på ett annat sätt än elever. Eftersom elever dessutom använder medier i en så pass stor omfattning och har sina egna erfarenheter i detta användande är de mindre kritiska (Buckingham 2003:141). Att resonera om detta tillsammans kan ses som ett möte med andra där vi utvecklar vårt sätt att förhålla oss till omvärlden och som så småningom hjälper både elever och lärare att förstå olika företeelser, först i samverkan med andra för att sedan flytta in och skapas på ett inre plan (Kernell 2002:184, Dysthe & Igland 2001:78). Denna dialog mellan elev och elev liksom mellan lärare och elev brukar förespråkare för kritisk mediekompetens särskilt lyfta fram som centralt i lärandeprocessen inom diskursen. Ett mål med kritisk mediekompetens handlar om att elever skall kunna reflektera och analysera sin egen process som läsare och skrivare av medietexter (Buckingham 2003:141).

5.4 Att kritiskt granska

Synen på vad den kritiska mediekompetensen skall användas till hos skolchefer handlar också mycket om att *elever* skall lära sig att kritiskt granska medier på olika sätt framförallt när det gäller Internet och sociala medier. Den kritiska mediekompetensen ses som ett verktyg till detta vilket nedan skolchef utvecklar en tankegång om på följande sätt.

Här kommer en av lärarnas viktigaste uppgift. Att kunna hjälpa eleverna i att hantera alla den informationsmängd och allt det som finns på nätet. Att kunna hjälpa eleverna att kritiskt kunna granska olika medier. Det finns ju hur mycket som helst men det gäller att ge eleverna rätt verktyg till att göra det.

(Skolchef, medelresursstarkt område)

I detta citat ligger också den *normativa* inställning om den goda medieundervisningens existens där mediekompentens anses vara ett vaccinerande mot dåligt medieinnehåll (Tuft 1999, refererat i Fogelberg 2005:10).

Två skolchefer anser skolans värdegrund relevant i ett sådant sammanhang där de tolkar kritisk mediekompentens i relation till vad som är rätt eller fel och vad man får eller inte får göra. Detta resonemang kan även denne skolchefs citat nedan statuera som exempel på.

När det gäller etiken och att moralen har detta en hög prioritet åtminstone från min sida när det gäller hur jag jobbar med rektorerna. För det är vårt sätt att arbeta så att det sen sprider sig ner i organisationen så det till slut kommer ner till eleverna.

(Planeringschef, resursstarkt område)

Synsättet kan kopplas till att skolans organisation och kultur många gånger talar om vad som är rätt eller fel och som är nära förbundet med de existerande normerna inom organisationen (Berg 1999:43–47). Ett synsätt som skolchefen ta med sig i diskussionen med rektorer om vad som kan anses vara kritisk mediekompentens. Vad man lägger i denna definition, går sedan linjärt ner i verksamheten som skolchefen ansvarar för. Därför är det rimligt att anta att synen på denna kompetens och vad den innebär varierar stort eftersom skolorganisationen i grunden kan se som en närbyråkrati som möjliggör eller hindrar hur man på olika sätt handskar med det som anses värdefullt (Lipsky 1980, refererat i Sannerstedt 2001:21–24).

Att det finns mer ingående kunskaper kring att medier tolkar och styr innehållet åt ett eller annat håll, inte minst när det gäller de mer traditionella läromedlen som finns i skolan värld, visar denna skolchefs resonemang.

Vi lär ungarna att titta på lite olika håll och resonera utifrån ja, varför står det lite olika? Men det är inte mer tenditiöst än en sketen lärobok i en svensk grundskola. Eller GP. Jag menar det är ingen hundra procentig objektiv informationskanal. Det gäller ju att man med sunt förnuft kan resonera kring det. Jag tycker inte det är ett stort problem.

(Skolchef, resursstarkt område)

Att det inte är ett stort problem för skolchefen kan tolkas som om att han själv har ganska goda kunskaper inom området. Däremot är det intressant att fundera på vad detta innebär för den linjära organisation han är ansvarig för. Om han inte tycker det är viktigt kanske det inte heller blir viktigt i nivåerna under skolchefen utifrån ett liknande resonemang som diskuterats ovan.

Att det finns mer eller mindre djupare definitioner om vad kritisk mediekompetens är bland skolcheferna får detta nedan citat illustrera.

Vad menar du med mediekompetens? Att möta pressen? Då tolkar jag mediekompetens som om hur man samarbetar med medier. Hur man pratar och bemöter eller medmöter media så att säga. (Skolchef, medelresurssvagt område)

En skolchef anser inte heller kunna definiera varför denna kompetens är speciellt relevant för eleverna utan kopplar den endast till en instrumentell kompetens.

Det kan jag inte säga vad dom ska bli bättre på va. Det elever behöver är en bred digital kompetens. Dom ska kunna allt möjligt. (Skolchef, resursstark stadsdel)

Den demokratiska synen på god medieundervisning utgår från barns preferenser och medieanvändning (Tufte 1999, refererat i Fogelberg 2005:10) och som också kan anses ingå i kritisk mediekompetens. Därför kommer jag nu oavkortat in på synen om hur man ser på att lyfta in nya kunskaper i skolans värld.

5.5 Att lyfta

Kritisk mediekompetens kan ses handla om att man skall utgå ifrån elevernas egna förkunskaper om medier och föra in dessa i en skolmiljö som är villig att utvecklas med eleverna. Överlag verkar skolcheferna mycket positiva till att föra in nya former av undervisning för att kunna möta eleverna och som dessutom utmanar pedagogerna på ett helt nytt sätt. Även om resonemangen om detta lätt fastnar i en diskussion om fler datorer i undervisningen visar skolcheferna att de är relativt pålästa på flera olika plan. Flera av dem har också varit på olika mässor och studiebesök där de bland annat fått se hur man kan använda sig av nya medier i en skolmiljö och i undervisningen. Att det finns svårigheter att utveckla en ny syn på kunskap och dess medieanvändning bottenar enligt de flesta skolcheferna i ett glapp mellan generationer och som detta citat får visa på.

Det är absolut en generationsfråga. Barn av idag ser helt naturligt på datorn och vi kan skrämmas över att oj då, sitter dom och spelar spel hela dagarna. Barn kan lära sig massor av

att spela spel. Särskilt dom där strategispelen. Där kan barn sitta och så ska dom försöka övervinna något, säg en drake, och så misslyckas dom. Men dom ger sig inte. (...) Och så försöker man igen. Tänk om vi kunde få in det i skolan att varje gång dom misslyckas så ja, vi kommer igen!

(Skolchef, medelresursstarkt område)

Citatet ovan visar på att skolchefen har en djupare kunskap och förståelse för att ett lärande också kan innebära att vuxna kan lära sig av barn. Att vuxna inte ser medieanvändandet som kunskap och verkar ha svårt att hänga med i den snabba mediala utvecklingen är något som samma skolchef diskuterar kring i nedan tankeutbyte.

Man ser inte detta som en kunskap. Man ser inte detta som ett lärande. (...) Vi vuxna har inte riktigt kompetensen att vara inne och se vad barnen gör. För oss är vuxna är det lite skrämmande, oroväckande. (...) Det är andra krafter som råder och vi måste kunna ställa om.

(Skolchef, medelresursstarkt område)

Flera skolchefer talar också om detta kunskapsglapp och att detta är något som man måste ta hänsyn till när medierna skall in i skolans värld.

Ni unga är digitala infödingar och det är inte vi och det måste vi ha med oss hela tiden. Det är faktiskt väldigt viktigt. (Skolchef, medelresursstarkt område)

Att pedagoger måste våga släppa taget och möta nya utmaningar anser flera skolchefer som en viktig egenskap men som också kan vara svårt att lyckas med inte minst beroende på pedagogerna själva.

Det är återigen det här med avståndet mellan. Vuxenvärlden tänker på ett sätt med datorn och ungdomar använder på ett annat sätt. (...) Det är främst en omprogrammering som måste ske i huvudet. Man måste också hitta intressanta projekt som gör att de vågar släppa loss och använda elever som handledare när det gäller att använda digitala medier.

(Skolchef, resurssvagt område)

Denna tröghet inom pedagogerna kan ta sig i uttryck på många olika sätt i mötet med de nya medierna och är en stor utmaning menar flera av skolcheferna. Att låta barnen ta över handledarrollen är en utmaning som åter igen kan anses ligga inom ramen för den *utvidgade professionalismen* som Berg talar om och som krockar med dolda.

Svårigheterna ligger i rädslor skulle jag vilja säga. Rädsla att inte kunna och förstå vad man nyttjar datorn till. I första hand hos pedagogerna som möter våra barn, att våga släppa kontrollen och känna nä, jag är inte bäst på verktyget, det sitter kanske 15 av mina 20 elever som

är betydligt bättre. Men att våga vara så prestigelös då och säga, jag har inte fått ihop det här. Vad ska vi göra? Bara det blir ett lärande för bägge parter. (Skolchef, resurssvagt område)

Kunskaper om de nya sociala medierna menar en skolchef är viktigt för en breddad kompetens i skolans värld. Denna kunskapsbrist handlar om de sociala mediernas betydelse för unga människor och är enligt Fogelberg något som kan anses vara av stor betydelse att fokusera på inom den nya lärarutbildningen.

Vi behöver inte vara världsmästare i detta men vi måste veta hur vi ska använda det i utbildningen och vi måste ta till oss deras värld (...) Det finns så mycket att lära sig av, om sms och Facebook och allting sånt där. (...) Det är deras värld och vi måste utnyttja det.

(Skolchef, medelresurssvagt område)

Att våga ta till sig nya metoder och i detta använda nya arbetssätt är också något som kan ses som en svårighet men också som en stor möjlighet som skolchefen nedan uttrycker:

Jag kan ta som exempel på läsinlärning där våra lärare som har de minsta barnen, ettorna och tvåorna (...) har upptäckt, prövat metoderna från Norge. (...) Och dom har upptäckt att barn lär sig skriva mycket tidigare, snabbare på en dator. (...) Sen vid åtta nio år så har de utvecklats sin motorik och då blir det mycket lättare för dom att skriva för hand. (...) Hade du sagt det för tre år sedan så hade du blivit ihjälslagen, man ska ju använda pennan först, och datorn sen.

(Skolchef, resursstarkt område)

Alla ovan citat kan statueras som exempel på den nya kunskap som skolchefer anser att pedagoger möter i sin vardag tillsammans med de mediekunniga eleverna. Prensky (2006:28–29) menar att det är viktigt att ha en kompetens och förmåga att lyfta elevers egenbaserade kunskaper och lyssna, intressera sig för och sätta sig in i ungas medieanvändande. Som jag tolkar detta är skolchefernas önskan om en sådan ökad kompetens väl förankrad i diskursen om den kritiska mediekompetensen eftersom ett resonemang handlar om att även om pedagogerna är immigranter och elever är infödingar så saknar eleverna förmågor att kritiskt hantera sitt medieanvändande. Skolcheferna menar att om pedagogerna både lär sig att hantera de nya medierna bättre, men inte för att de nödvändigtvis någonsin kommer att komma ikapp, så kommer pedagogerna att öka sin förmåga att distansera sig från medierna och hjälpa eleverna att bli mer kritiska.

Kunskapsklyftan kan också diskuteras som ett möte mellan den dolda och den officiella läroplanen där det är den dolda som styr pedagogernas ovilja till förändring och kan ses som den *avgränsande* professionalismen och där man vågar pröva nya saker kan ses som den *utvidgade* (Berg 1999:45, Berg 2002:228, refererat i Persson 2001:16). Kunskapsklyftan utmanar den dolda läro-

planen och framhåller vikten av ett livslångt lärande där en viktig egenskap är att pedagogerna tillsammans med eleverna lär sig nya saker. Här ser vi också ett uttryck för svårigheter i en implementering där det måste finnas en vilja hos tillämparen själv om ett utvecklingsarbete skall kunna möjliggöras (Sannerstedt 2001:29). Utifrån ovan resonemang så anser jag att skolcheferna har ganska så stora kunskaper om vad begreppet kritisk mediekompetens kan anses innebära. Däremot är det variation inom denna grupp skolchefer hur väl deras resonemang om begreppet är utvecklat.

5.6 Vad gör man?

När det gäller min andra frågeställning, *hur den kritiska mediekompetensutvecklingen bedrivs i de grundskolor där skolcheferna är verksamma inom*, så visar mina resultat att det pågår många olika aktiviteter för att implementera och öka den kritiska mediekompetensen i Göteborg och åter igen handlar detta mer om att öka tillgängligheten till teknik och hitta en plattform för en mer moderna kommunikation. Alla dessa aktiviteter är ett försök till ett *möjliggörande* av ökad kritisk mediekompetens i de stadsdelar där skolcheferna är verksamma.

Endast ett fåtal skolchefer uttalar sig om de direktiv som handlar om EU-kommissionens debatt om mediekunskap som obligatoriskt ämne och som kan ses som en nyckelkompetens för livslångt lärande (EU-kommissionen 2009). En skolchef har varit projektledare för ett stort EU-projekt tidigare i karriären och är den som utförligast beskriver EU:s direktiv.

Tittar vi sen på EU-riktlinjer så är det också tydligt, jag kan dom inte exakt i huvudet, vi ska erbjuda barn och ungdomar kunskaper på olika sätt.(...) Det är fem eller sex olika punkter som EU tar upp om det så det har vi att förhålla oss till. (Skolchef, resurssvagt område)

En andra skolchef säger om direktiven ovanifrån på följande sätt:

Sen tycker jag det finns ett yrvaket intresse hos Sveriges politiker. Sverige har ju inte hängt med som land. Det är många länder som är långt, långt före oss. England, Norge, USA, åtminstone vissa delstater. Vi har ju tappat. (Skolchef, resursstarkt område)

Därefter visar mina resultat, på ett övergripande plan, att ett försök till implementering sker som handlar om att fullfölja ett inriktningsdokument för IT i skolan som antogs av Göteborgs Stads kommunledning 2006. Denna IT-strategi kommer ursprungligen från ett regeringsuppdrag där *Myndigheten för skolutveckling* skall fortsätta att främja IT-utvecklingen på flera olika plan i förskola och skola. I det inriktningsdokumentet som sedan Göteborgs stads kommunledning utvecklat ingår en IT- och mediekompetensutveckling som skall garantera att alla som jobbar inom för- och grundskola har en bas att stå på när de jobbar inom verksamheten. Detta program är natio-

nellt och kan ses som ett försök att möjliggöra en implementering av en likvärdig utbildning till pedagogerna som sedan i slutänden skall leda till en likvärdig mediekompetens i skolan. Därför visar mina resultat att flera skolchefer är relativt insatta i något som kallas för PIM. Nedan citat beskriver vad PIM är.

Jag har bland annat jobbat med PIM, praktiskt IT och mediekompetens som skolverket har. En webbaserad utbildning på ca 40 timmar. Det ska alla personal ha som går (arbetar) för mig. Minst nivå tre som vi har på PIM. Det är ju allt från att använda videokameror och digi-talkameror. Lära sig hur man gör olika filmer, hur du använder musik, hur du hittar musik, vad du får ladda ner (...) det är brett. All personal ska göra det som jobbar i förskola och skola hos mig. Det är framförallt ett verktyg för pedagogerna så dom kan arbeta med barnen. Det är ju ett måste och en självklarhet. Mellan 2008 och 2010 ska drygt 400 personal göra det här. Det är ett krav vi har. (...) Sedan har vi byggt upp en sådan organisation som ska stödja ett sådant införande (...) Det som kallas för Järntorget. (Skolchef, medelresursstarkt område)

Överlag så talar dessutom alla skolcheferna om Järntorget. Vad Järntorget är förklarar en skolchef på det här viset:

Järntorget är ett stort IT-stöd för förskola och skola och föräldrar. Det handlar om att där lägger lärare ut alla sina planeringar, provscheman som alla föräldrar kan se. Arbetsuppgifter som alla kan se. Närvaro, frånvaro ligger där och det här infördes i oktober.
(Skolchef, resurssvagt område)

Att denna kompetensförhöjande plan är viktig att implementera är något som de flesta skolchefer framhäver. Däremot ser det lite olika ut hur denna implementering faktiskt går till. Åter igen är vi i det linjära systemet där skolcheferna delegerar ansvaret nedåt i ledet.

Jag har inte varit mer involverad i PIM än att jag introducerat det för skolläda och all pedagogisk personal i stadsdelen. (Skolchef, medelresurssvagt område)

Att PIM är ett krav som skolcheferna ställer på pedagogerna för en ökad mediekompetens ses som en garanti för att denna kompetens etableras. Detta upplever alla skolchefer som något mycket positivt. Skolchefens kommentar nedan visar på att det inledningsvis kan upplevas som något svårt för pedagogerna att ta till sig ny kunskap men när de kommit över den första barriären så sker det en process inom pedagogerna som kan upplevas som en kunskapsutveckling.

PIM är bra för att det är inte frivilligt att göra det här. Det skall göras. De tvingas in det här, men när de väl är inne så tycker dom att det är roligt. Detta står också som ett krav i ett dokument, som stadsdelen utvecklat ihop med medarbetare och tillsammans tagit fram.

(Skolchef, medelresurssvagt område)

IT-pedagoger eller examinatorer är en modell som jag också nämnt tidigare och som verkar finnas i flera stadsdelar och som ses som en garanti för att en implementering sker ute i verksamheten och hos pedagogerna.

I vår organisation har vi lagt mycket ansvar på dom pedagoger ute i verksamheterna som är våra IT-pedagoger, för dom som vi kallar för superanvändare. Där ligger det en hel del att utbilda och hjälpa sina andra medarbetare som inte har där mycket kunskap.

(Planeringschef, resursstarkt område)

Dessa citat ovan visar på att det finns en övergripande plan på en implementering av en breddad kritisk mediekompetens och som dels handlar om tillgängligheten och möjligheten för *elever* att skapa ett medieinnehåll och kunna interagera via medier genom att bland annat utveckla en förmåga att uttrycka sig genom olika slags medier (Fogelberg 2008:4). Eftersom kunskapsnivån hos *pedagogerna* dessutom är högst varierande gällande kompetensen att hantera medier och rimligen har olika förutsättningar att möta eleverna i sina förmågor så skulle också denna satsning dels kunna ses som en kompetensutvecklingsstrategi som handlar om att öka pedagogernas kritiska mediekompetens.

När det gäller en kritisk mediekompetensutveckling som skulle kunna kopplas till Buckingham's "key concepts" så förs åter ett resonemang om PIM som utvecklingspotentiell källa. PIM har ett avsnitt på den webbaserade utbildningssidan som handlar om kritisk mediekompetens i bemärkelsen att kritiskt granska bland annat medier och en skolchef säger följande om denna sida så här.

Det finns såna avsnitt i PIM som är till lärarna. (...) Finns ganska bra på PIM.

(Skolchef, medelresurssvagt område)

5.7 Svårigheter med implementeringen?

Att pedagogerna befinner sig i olika lägen i det mediala landskapet är något som skolcheferna är medvetna om och att det hänger mycket på individerna själva om en kritisk mediekompetens, genom det system som ligger under utveckling, skall träda in i skolans värld. Detta är något som nedan skolchef beskriver med stor inlevelse:

Sen ute så är det lite som det är på alla arbetsplatser. Det finns dom som rusar iväg som ett gäng vildhästar och sen sniglarna som bromsarna har fastnat på. Jag är absolut inte den som säger att dom äldre inte är positiva (...) dom som är äldre har väldigt stor respekt. Det är dom som gör rätt, dom går steg för steg. Sen har du vildhästarna som bara jaa, det kan jag hoppa in i här och så klickar dom lite här och där och så blir det, Å hoppsan!

(Planeringschef, resursstarkt område)

Att ny teknik också skapar problem på ett mer logistiskt plan inte minst i en upptagen skolchefs liv visar nedan uttalande på, vilket också bör ha betydelse för pedagogernas möjligheter att ta till sig det nya systemet.

Jag märker att när jag håller på med Järntorget och att jag ska använda det. Det tar ju tid ifrån annat, och det är rätt så mycket så. Och sen gäller det att hitta, hitta sätt att använda det på som underlättar, inte bara för mig men för rektorerna då. (...) Mail använder vi jättemycket (men) Järntorget är ett annat spår. Så att få det här att gå ihop, det är en så spänd punkt.

(Skolchef, resursstarkt område)

Att det nya systemet som Järntorget innebär kan bli problematiskt är något som några skolchefer talar om. Alla pedagoger inte är på samma nivå och alla är inte heller vana användare.

Det är väl det som blir en svårighet med IT och media. På det sättet att det blir något från ovan. Men man måste ju göra det till sitt. Och då borde det ju vara på samma nivå. Men frågan är bara hur vi ska göra det. (Planeringschef, resursstarkt område)

Åter igen hävdar en skolchef att ett problem med att implementera något nytt ligger mer i skolans urgamla syn på kunskap där pedagogernas attityder kan anses stå i vägen för vad skolchefer vill när det gäller att utveckla de nya kompetenser, som genom medieutvecklingen, ständigt knackar på och vill in i skolans värld.

Det som är viktigt är attitydförändringar från pedagogerna. Vi måste lämna förmedlarskolan. Vi måste komma till en skola som jobbar med processerna (...) Här står vi skolchefer och rektorer och säger, Japp! nu ska vi bygga ett medialt kunskapande tillsammans och så får vi ut lärare som inte tittar åt en dator. (Skolchef, resurssvagt område)

Här menar samma skolchef att ett sätt att komma till bukt med detta är att själv vara en förebild i användandet av ny teknik.

Jag tror på förebildlighet. Jag kan prata om datorer men själv inte nyttja det. Jag försöker visa på olika sätt hur man kan använda datorn (...) inte bara använda ett papper. Jag har sett till att vi fått trådlöst nätverk där vi brukar ha våra ledningsmöten för jag förväntar mig att rektorerna ska ha med sig datorerna (Skolchef, resurssvagt område)

Järntorget i sig kan ses som en möjlig väg till ett ökat kunnande om kommunikation och dessutom som ett socialt medium men det finns fler svårigheter än det som handlar om att alla inte är lika duktiga på datorer. Nedan skolchef menar att datortillgängligheten är avgörande för att Järntorget kommer att användas på det sätt som avsätts.

Järntorget är ett synnerligen moderniserat sånt nät där det finns möjligheter till att ha kommunikation med eleverna, med föräldrar (och det finns) oändliga möjligheter. Därför är det väldigt viktigt att det verkligen blir implementerat och att man utbildar lokala fortbildare som kan utbilda vidare. Men på nåt sätt så känns det som att det hänger ju rätt mycket på att man har tillgång till en *dator*. (Skolchef, medelresursstarkt område)

Skolcheferna kan ses som något okritiska när de förlitar sig på att denna övergripande strategi automatiskt skulle innebära att det sker en kritisk mediekompetensutveckling i skolan. Ett kriterium när det gäller framgångsrik implementering är att tillämparna skall *kunna* genomföra besluten liksom att en *vilja* finns inom tillämparen själv. Pedagogerna befinner sig på olika nivåer i sin kompetensutveckling att både ta till sig ny teknik och ny syn på kunskap. Dessutom är vissa mer eller mindre samarbetsvilliga där det alltid finns en viss risk att de som jobbar i verksamheter helt enkelt struntar att följa direktiv. Detta kan få konsekvenser och kan ses som något som *hindrar* kritisk mediekompetensutveckling. Den franska skolans reform, som jag nämnt i mitt teoriavsnitt, är ett exempel på detta. Dessutom skall man ta hänsyn till att reformer tar lång tid, ibland mer än tio år. Om alla pedagoger inom tre år skall ha kommit upp till en nivå tre i kompetensutvecklingen bör detta också rimligtvis förutsätta att alla pedagoger har tillgång till en dator. Resultaten ovan pekar på att det ser väldigt olika ut hur långt man har kommit med datortätheten i stadsdelarna, där en strategi i några stadsdelar framförallt handlat om att *eleverna* skall ha datorer. Därtill är det ingen garanti att pedagogerna ändå använder sig av datorerna, vilket också kan ses bero på både ett generationsglapp och en fråga om den dolda läroplanens existens kontra den officiella (Berg 2002:228, refererat i Persson 2001:16, Sannerstedt 2001:28–39).

Den övergripande plan som PIM innebär kan därför *inte* ses som en garanti för att det faktiskt sker någon kritisk mediekompetensutveckling i skolan, i alla fall inte ännu. Den kan inte heller anses likvärdig i bemärkelsen att alla elever har lika möjligheter att utveckla en sådan kritisk mediekompetens. Detta för att kunskapsutvecklingen är högst olika hos pedagogerna inom varje stadsdelsnämnd och har därför kommit olika långt i kompetensutvecklingen.

5.8 Kritisk mediekompetens i styrdokument?

En viktig poäng med framgångsrik implementering är att de som skall förstå implementeringen måste ha en tydlig *styrning*. Den svenska skolans decentralisering på 90-talet har inneburit att skolans styrdokument och kursplaner gått från regelstyrning till målstyrning vilket lett till ökat utrymme för tolkningar. Skolchefers övergripande uppdrag är att se till att skolan följer det regelverk som den svenska staten, genom styrdokumentet, ålägger skolan att följa. Studier visar att de svenska styrdokumentet, när det gäller kritisk mediekompetens, är vaga och utspridda och är inte

tillräckligt integrerat. En väg att gå när det gäller implementeringen av kritisk mediekompetens vore att tydliggöra *hur* man skall göra för att få in kritisk mediekompetens mer integrerat i den svenska skolans styrdokument (Wall 2005:4,66). Detta skulle i praktiken innebära en tillbakagång till ett mer regelstyrt dokument.

Skolchefernas syn på min tredje fråga, *som handlar om en tydligare implementering av kritiks mediekompetens i styrdokumentet*, är komplex. Framförallt talas det om en mediekompetens som åter igen kan ses som att ett användarperspektiv måste tydliggöras och synliggöras i dokumenten.

Det handlar om hur man får in digital kompetens i alla ämnen. Det har varit ganska skralt i kursplanerna rent allmänt där. (Skolchef, resurssvagt område)

Ett utmärkande resultat handlar om att flera av skolcheferna lägger stor tillit till de nya styrdokumentens (som är under utveckling och bör träda i kraft 2011) utformning där de hoppas på ett förtydligande av mediekompetens som nedan citat får visa exempel på.

Det ska bli väldigt spännande och se vad det blir för formuleringar i det nya, det måste jag säga. Jag önskar verkligen att man lyfter fram det. Lyfter fram mediekompetensen, att det verkligen blir något viktigt och inte något man kan lägga undan så va. Att detta är en fullständig del i vars och ens vardag. För det var det ju inte riktigt på 90-talet när det skrevs
(Skolchef, medelresursstarkt område)

Detta citat visar på att det finns en blandad uppfattning om styrdokumentet skall förbli målstyrda eller regelstyrda. Å ena sidan menar skolchefen ovan att det bör bli tydligare och å andra sidan skall de nya medierna och dess användande ses som en väl integrerad del av skolans verklighet.

En chef vill inte tillbaka till ett regelstyrt dokument.

Personligen tycker jag det är bättre med mål för att man kommer till huret. För huret kan bli så precis så precis och så blir det exakt dt som man ska göra. Och så tänker man inte ens vad det är man ska göra. Det viktiga är att tänket finns, faktiskt
(Planeringschef, resursstarkt område)

Att mediekompetensen inte skall vara ett självändamål i sig utan något väl integrerat tar flera skolchefer fasta på som något särskilt viktigt.

Tänk när Lpo94 kom. Det var skrivmaskiner man höll på med. Det har ju hänt enormt mycket på dessa femton åren och det är alltid svårt att specifikt skriva dokument och dom här målen om specifika delar. Jag motsätter mig överhuvudtaget egentligen IT som något

speciellt spår. (...) Det är inget eget mål i sig. Det är något som vägs in i allt det andra vi arbetar med, i maten, i svenskan, I NO:n, i idrotten och i musiken.

(Skolchef, medelresursstarkt område)

Ovan citat kan också ses som den fördjupade kunskap om kritisk mediekompetens som föreläsare anser som viktigt där kritisk mediekompetens inte skall enbart beröra enstaka ämnen utan vara en sammansmält del av all undervisning. Samtidigt kan detta synsätt även betraktas som instrumental eftersom fokus ligger på IT som ett verktyg för utveckling av mediekompetens.

Att styrdokumentet är ett problem anser i stort alla skolchefer, men det finns även flera dimensioner till varför de anser detta än det som handlar om målstyrda och uppdaterade formuleringar. Ytterligare en dimension handlar om allmänna problem att följa styrdokumentet på många olika plan.

Det är alltid en risk att man blir gammal, sen tycker jag att vi inte lyckats här heller, och det är vi nog inte ensamma om, att implementera 94-års läroplan till fullo. (...) Många lever i 80-talet och vi har till och med några som lever med 60-talets läroplan. Därför är det jätteviktigt att ha den här diskussionen levande. Men min tanke är då att om vi tittar på 94 och försöker jobba med det som står där, är vi kanske lite mer förberedda att implementera -11 bättre än vad vi varit innan.

(Skolchef, resurssvagt område)

Att en förändring skulle ha skett för längesedan och att det är tyst ovanifrån tycker en skolchef är ett problem för styrdokumentens implementering gällande digital kompetens. Skolchefen kopplar inte heller PIM-programmet, som denne är med att implementera, till ett överstatligt projekt utan upplever det som om att det görs alldeles för lite inom området.

Det är ett *jätteproblem*. Det har gått alldeles för lång tid. Skollagen håller man på att anpassa nytt och det var också jättemånga år sedan den reviderades. Jag förstår inte riktigt, man hade alltså en IT-strategigrupp i riksdagen i början på 90-talet som Carl Bildt höll på med ganska mycket och Krister Stumark. Man tog fram en skrift som hette "Köpa vingar för pengar" som visade hur Sveriges riksdag skulle satsa på det här med digitala kompetenser. Det skrevs ganska mycket om den skriften. Den gav ju sen läroplanen ett väldigt litet spår. Det finns ingen på regeringsnivå som har drivit dom här frågorna sen.

(Skolchef, resurssvagt område)

Utifrån det resonemang som Sannerstedt (2001) gör gällande om implementeringens hinder tolkar jag ovan resultaten som om att det finns svårigheter att införa kritisk mediekompetens även om styrdokumentets utformning skulle tydliggöra ett *hur*. Att det redan nu finns problem med nuvarande styrdokumentets implementering talar för att ett tydliggörande av kritisk mediekompetens kanske inte är lösningen. Det måste finnas en legitimitet hos tillämparna själva när politiska

beslut skall uppnå framgång i ett genomförande. Denna legitimitet kan i ett första steg handla om utökade kunskaper och kan både ses handla om ökad tillgänglighet av nya medier och fler diskussioner om den kritiska mediekompensens innehåll på ett mer djupgående plan. Att skolan som organisation har många hinder att möta på vägen, i form av en komplex struktur, är nog inte en överdrift att poängtera. Vad som åter igen talar för en implementering är att skolcheferna upplever denna kompetens som viktig och detta bör vara en bidragande faktor för ett möjliggörande. Om det kommer ta mer än tre år är något som endast framtiden kan utvisa.

5.9 Resultatsammanfattning

Mina resultat ovan visar på att skolchefers positioner i en utvecklingsprocess är komplex. De har dels ett statligt regelverk att förhålla sig till liksom en stadsdelsnämnd som styr över verksamhetens resurser. Dessutom är organisationen hierarkisk där de direktiv som skolchefer vill implementera går linjärt ner i organisationen genom framförallt rektorer. Skolcheferna ha ett stort intresse och vilja att utveckla en kritisk mediekompens som skulle kunna sägas gå hand i hand med den officiella läroplanens framförhållning och flexibilitet. Hinder för en lyckad implementering inom skolorganisationen kan ses ligga på flera olika nivåer där resurser, gamla skolbyggnader och delvis rädslor för ny teknik och nya arbetsformer, både från rektorer och från pedagoger, styrs av den dolda läroplanens mekanismer.

Skolcheferna har generellt tämligen goda kunskaper om vad kritisk mediekompens kan anses handla om, framförallt med betoning på att medier skall göras tillgängliga för alla i skolans värld och som är centralt inom diskursen för kritisk mediekompens. Den djupare kunskapsdimensionen kring kritisk mediekompens som handlar om att lära sig kritiskt granska all typ av medier finns där och lyfts fram som viktiga kompetenser för både pedagoger och elever att ha, även om definitionen av denna fördjupade kunskap inte diskuteras utifrån produktion, språk, representation och publik. Hur väl ett sådant fördjupat resonemang är utvecklat varierar dock inom denna grupp skolchefer vilket tyder på ett behov av ökade kunskaper inom området.

Det sker försök till en implementering av kritisk mediekompens inom de områden som skolcheferna är verksamma på många olika plan. Framförallt handlar detta om, i ett första steg, att öka medieanvändandet generellt på alla plan och specifikt att pedagogerna skall öka sina kunskaper i ett datoranvändande. Genom PIM, ett överstatligt webbaserat utbildningsprogram för kritisk mediekompens, skall alla pedagoger och rektorer ha uppnått nivå 3 i sin utbildning inom tre år. Även Järntorget, ett webbaserat intranät med både administrativa och kommunikativa tjänster,

har precis introducerat och är ytterligare ett led till att försöka utveckla personalen som är verksam inom skolan att nyttja medier på ett nytt sätt. Skolcheferna kan å ena sidan verka något okritiska till att dessa projekt verkligen kommer att implementeras samtidigt som de är väl medvetna om att det finns svårigheter med implementeringen eftersom deras erfarenheter visar på att pedagoger befinner sig på många olika kunskapsnivåer i detta första steg. Därför pekar mina resultat på att en implementering av kritisk mediekompetens i dagsläget inte är likvärdig eftersom inte alla pedagoger har möjlighet att möta elevernas olika kunskapsnivåer likvärdigt i de områden som skolcheferna är verksamma inom.

Skolchefers syn på styrdokumentet är komplexa och ett behov av ett tydliggörande verkar inte vara den väg som skolchefer tycker man skall gå. Detta för att det redan finns problem med nuvarande styrdokumentets implementering. Samtidigt anser samtliga skolchefer att det finns stora problem med att styrdokumentet är skrivna på nittioalet med tanke på den snabba mediala utvecklingen. Därför har skolcheferna höga förväntningar på de nya styrdokument, som är under utveckling. Här hoppas de framförallt på att en tydligare implementering med betoning på ett användarperspektiv skall skrivas in i dokumentet. Parallellt ser också skolchefer hellre att kritisk mediekompetens integreras och utvecklas inom alla ämnen utan ett förtydligande i styrdokumentet. Ett synsätt som på sätt och vis också är förankrat hos förespråkare som vill utveckla kritisk mediekompetens i skolans värld.

6.0 Slutdiskussion

Diskursen om kritisk mediekompetens handlar utifrån ett likvärdighetsperspektiv att försöka säkerställa alla människors rätt att få ta del av medier i ett modernt samhälle och att alla skall ha lika rätt att få likvärdig utbildning inom området. Detta för att ingen skall riskera att hamna utanför och att gapet mellan resurssvaga och resursstarka inte skall öka. Den svenska regeringen har fått kritik från FN gällande just bristen på likvärdighet i det svenska utbildningssystemet och som också ses som ett brott mot barnkonventionen. I stället för att analysera en sådan kritik, som det föregångsland som Sverige anses vara gällande mänskliga rättigheter, tillbakavisas den med hänvisning till att barnkonventionen följs på alla punkter genom den värdegrund som finns i styrdokumentet. Enligt mig är detta en helt fel väg att gå. Likvärdighetsdiskussion, på alla de punkter som den kan anses beröra, är något som det ständigt måste föras en diskussion kring. Detta var också något som flera skolchefer ansåg vara viktig att hålla levande i debatten, att man aldrig skall

vara nöjd och lägga sig utan ständigt sträva till att göra den svenska skolan bättre, inte minst när det gäller att tillgodose elever likvärdig utbildning.

Jag tror jag i grunden att alla barn har en känsla för ett rättsmedvetande, det vill säga att de känner ifall något inte känns rätt utifrån den situation de själva befinner sig, och i det bemötande de får av vuxna omkring dem. Därför är det för mig väldigt viktigt att ständigt föra ett resonemang om vad likvärdig rätt kan anses vara inte minst när jag träder in i min lärarroll. Alla elever skall känna att skolan är till för dem och oavsett bakgrund skall elever ha en likvärdig möjlighet att utveckla sin fulla potential och detta borde vara en av skolans viktigaste uppgifter att fullfölja. Att ständigt diskutera människors rättigheter och bemöta dem likvärdigt när vi tillsammans lär oss saker i skolan är något som jag tolkar går väl i hand med ett livslångt lärande. Kritisk mediekompetens kan ses som en del av implementering av ett sådant synsätt, eftersom diskursen så uttryckligen för ett resonemang om att det är en demokratisk rättighet att ha tillgång till medier och utveckla en kompetens att analysera dem i ett allt mer mediestyrt samhälle. Därför skulle kritisk mediekompetens kunna ses som ett utvecklande av barnkonventions existens i skolans värld. En konvention det varit anmärkningsvärt tyst om under min tid inom lärarutbildningen.

6.1 Vilka rekommendationer?

Mitt uppdrag från JMG har handlat om att undersöka vilken framtid medieundervisningen har i den svenska skolan. Spontant känner jag att medieundervisningen har goda framtidsutsikter där det finns möjligheter för en väl integrerad undervisning i grundskolans värld, även om det naturligtvis kommer att ta tid. Det som varit mycket överraskande för mig är att skolcheferna har mycket större kunskaper kring kritisk mediekompetens än vad jag trodde när jag inledde min studie. Att de dessutom verkar mycket intresserade och angelägna att se till att rektorer och pedagoger utvecklar sitt kunnande bör också förenkla processen inför framtiden. Däremot har det blivit uppenbart att skolcheferna verkligen anser att de som är verksamma inom deras ansvarsområden har stora grundläggande problem att hantera till exempel en dator. När jag går in på den webbaserade utbildningssidan PIM inser jag att kunskaperna måste anses vara bristfälliga, för de saker som tas upp där är verkligen väldigt basala. Vi pratar alltså om att lära sig att kopiera, markera, klippa och klistra. Flera skolchefer uttrycker att det är inte bara de som redan är verksamma i skolorna som har bristfälliga kunskaper utan även de som kommer direkt från lärarhögskolan. En skolchef säger så här om detta.

Där måste man börja tänka till, hur ser våra lärarprogram ut? Tyvärr kanske ni utbildar er för saker som vi inte behöver idag, för där är det också så konservativt. Det (mediekunskapen)

kommer att minimeras i den nya gymnasiereformen. Vilket är märkligt med tanke på det som kommer ovanifrån. (EU) (Skolchef, resurssvagt område)

En rekommendation att ge blir därför att kritisk mediekompetens måste utvecklas inom lärarutbildningen. Lärarutbildningen i dagsläget erbjuder inte mycket mer kunskaper om mediekompetens än de pedagoger som redan är verksamma inom skolan har. Detta talar för att en satsning inom lärarutbildningen är legitim på många olika plan. Jag tror att den nya lärutbildningen gör helt rätt i att, som ett första steg, lägga fokus på IT och en utveckling av användarkunskaperna hos blivande lärare. Detta för i ett andra steg kunna utveckla sin förmåga att mer ingående fördjupa sig i kritisk mediekompetens och sedan möjliggöra en utveckling av till exempel Buckingham's "key concepts" och börja diskutera kritisk mediekompetens på ett sådant sätt som kan betraktas som mer analytisk.

Ovan citat visar även på andra brister och som handlar om att regeringen går åt ett motsatt håll gällande mediekompetenssatsningar än både Göteborgs Stad och EU gör, inte minst med tanke på att mediekunskapen kommer att minimeras i gymnasiet, vilket för mig är en obegriplig handling som inte gynnar utvecklingen av kritisk mediekompetens på något plan. Som jag ser det behövs det därför tydligare signaler av olika slag ovanifrån som indikerar att skolan är viktig som institution att satsa på, där inte minst en modernisering av skolans medielandskap ingår och som måste bli en naturlig del av skolmiljön. Skolorna är för gamla och inte anpassade till en mer medietät undervisningsform. Utan tätare medielandskap i skolan, där elever till stor del tillsammans med en teoretisk och kritisk mediekompetent lärare, skulle kunna komma i kontakt med till exempel sändarnas budskap, blir det svårare att faktiskt stöta och blöta det som skulle kunna anses vara den djupare kärnan av kritisk mediekompetens. För även om man har mer kunskaper, gällande användandet och det mer djupgående kritiska ögat, så kvarstår problemet när man möts av en gammal struktur som inte möjliggör, eller åtminstone försvårar, en vidare utveckling. Däremot tror jag att det är som en skolchef sa, att bara man kan möta dessa svårigheter, så är skolan som socialt rum fortfarande en arena som är överlägset de flesta organisationer vilket innebär en kraft och kapacitet i ett utvecklingsarbete som kan slå de flesta. Då måste det indikeras att det betyder något och det anses viktigt och värdefullt.

Dessutom är detta, i mångt och mycket, en fråga som handlar om att läraryrket är i en kris när det gäller legitimitet och status. På många olika plan måste läraryrket lyftas, inte minst när det gäller bättre löneutveckling och ökade karriärmöjligheter inom yrket, vilket bör skapa möjligheter att

locka till sig duktiga människor till professionen. Människor som är villiga att utvecklas med det moderna samhället och föra in nya verktyg till skolan. Människor som inte är rädda för att utmana skolans struktur och organisation. Då måste politikerna också säga att detta är något som är värt att satsa på, och att ett *livslångt lärande* inte enbart är en kraft inom varje lärare själv, utan något som också politikerna måste bidra med genom beslut som gynnar ett sådant lärande.

Slutligen ser jag också utifrån ett resonemang ovan en möjlighet till nya studier om kritisk mediekompetens som både kan rikta sig mot rektorer och pedagoger. En studie vore att titta närmare på rektorers och pedagogers syn på kritisk mediekompetens och de implementeringsåtgärder som görs kring kritisk mediekompetens i Göteborgs Stad. Vad anser de att möjligheterna och hindren ligger i, i en sådan satsning, och skiljer sig deras syn nämnvärt från skolchefernas syn? En andra studie kan handla om vad rektorer och pedagoger anser om att tydliggöra kritisk mediekompetens i styrdokumentet. Skolcheferna var överlag i min studie inte speciellt intresserade av ett förtydligande av kritisk mediekompetens i styrdokumentet men de arbetar inte lika tätt gentemot dessa dokument som rektorer och pedagoger gör. Är till exempel de som arbetar närmre eleverna mer intresserade av ”hur” kritisk mediekompetens skall uppnås, än skolcheferna är? Dessa studier skulle bland annat kunna lägga ytterligare pusselbitar och bidra till nya kunskaper gällande möjligheter och hinder att implementera kritisk mediekompetens i grundskolans värld.

7.0 Referenser:

- Andersson, Ola, Rasmusson Bodil & Sylwander, Louise Barnombudsmannen (2001) *Med barnkonventionen som karta och kompass i kommuner och landsting*: Uddevalla, MediaPrint
- Berg, Gunnar (1999) *Skolkultur – nyckeln till utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*: Stockholm, Förlagshuset Gothia AB
- Boonyai, Susanna (2009) *Jag har en slags maggropskänsla för hur man behandlar människor. En undersökning av barnkonventionens hinder och förutsättningar i en gymnasieskola*. Examensarbete i samhällskunskap vt 2009. Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs Universitet
- Broman Tallberg, Ingegerd, Reich Rubinstein, Lena & Hägerström, Jeanette (2002) *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*, Skolverket: Stockholm; Fritzes Förlag
- Esaiasson, Peter, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson & Lena Wängnerud (2007) *Metodpraktikan, Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Tredje upplagan Stockholm: Norstedts Juridik.
- Buckingham, David (2003) *Media education, literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge; UK: Polity Press
- Dyste, Olga (red) (2003) *Dialog, samspel och lärande*: Lund, Studentlitteratur
- Fogelberg, Karin (2005) *Media literacy. En diskussion om medieundervisning*. Paper för individuell läskurs i forskarutbildningen i journalistik och masskommunikation, 5 p, Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
- Fogelberg, Karin (2008) *Medieundervisning för att uppnå Media Literacy*. Kurspaper för de samhällsorienterade ämnenas didaktik II, JMG
- Giddens, Anthony (2003) *Sociologi*. Tredje omarbetade upplagan: Lund, Studentlitteratur
- Jönsson, Sten, Nilsson, Lennart, Rubenowitz, Sigvard & Westerståhl, Jörgen (1997) *Decentraliserad välfärdsstad. Demokrati, effektivitet och service*. SNS Förlag, Norstedts Tryckeri, Stockholm

Kellner, Douglas & Share, Jeff (2005) *Toward Critical Media Literacy: Core concept. Debates, organizations, and policy*: Discourse. Studies in the cultural politics of education. Vol. 26, No 3, September 2005, pp 369-386

Kernell, Lars-Åke (2002) *Att finna balanser. En bok om undervisningsyrket*. Lund, Studentlitteratur

Livingstone, Sonia & Leslie Haddon (2009) *Young people in the european digital media landscape*. The international Clearinghouse on childre, youth and Media. NORDICOM, Göteborgs universitet

Lundquist, Lennart (1987) *Implementation Steering*. Lund, Studentlitteratur

Läraryrket (2004) *Lärarens Handbok*. Skollag, Läroplan, Yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention: Solna, Tryckindustri Information

Manalili, Rosemarie, Rhenberg, Johann (2008) *Media Education in Swedish Compulsory School – a comparison of Swedish curriculum documents with the leading countries*. Examensarbete i medie- och kommunikationsvetenskap ht 2008. Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs Universitet

Mihailidis, Paul (2009) *Media literacy: Empowering Youth Worldwide*. Center for international Media Assistance. Washington D.C. USA

Prensky, Marc (2006) *"Don't Bother Me Mom – I'm learning!"* Published in the US by Paragon House, St. Paul, MN 55113

Rothstein, Bo red. (2001) *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*. Sannerstedt Anders *Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken* (s 18-47): Stockholm, SNS Förlag

Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer*: Lund, Studentlitteratur

Dokument:

Barnombudsmannens kritik pdf (30 sidor): The Children's Ombudsman's comments concerning the Swedish Government's fourth periodic report to the UN Committee on the Rights of the Child (2009)

http://www.bo.se/files/in%20english,%20publikationer,%20pdf/childrensombudsman_report_on_swedens_fourth_unreport2009.pdf

Barnens rättigheter, regeringens hemsida för mänskliga rättigheter:

http://www.bo.se/files/in%20english,%20publikationer,%20pdf/childrensombudsman_report_on_swedens_fourth_unreport2009.pdf

Europeiska gemenskapens kommission (2009). Kommissionens rekommendation – om mediekunskap i den digitala miljön för en merkonkurrenskraftig audiovisuell industri och innehållsindustri och för ett kunskapssamhälle för alla.

http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/recom/c_2009_6464_sv.pdf

Vetenskapsrådet HS.pdf (17 sidor): www.vr.se *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*

Rapporter:

Skolverket (2009) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*

<http://www.skolverket.se/sb/d/2948/a/17674>

SOU: 2008:109 *En hållbar lärarutbildning. Betänkandet om en ny lärarutbildning.*

Tidningar:

Lärarnas Tidning 2009: nr18:14

Pedagogiska magasinet: Nummer 4 november 2009, Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt.

Bilaga 1: Intervjuguide

Tema 1: Allmänna frågor

1. Hur länge har Du jobbat som skolchef?
2. Vad är Din bakgrund?
3. Vilka mediekompetenser och digitala kompetenser har Du?
4. Har Du fått någon fortbildning för detta?

Tema 2: Mediekompetens och syn på kunskap

5. Man pratar idag om att lärare och elever har ett ökat behov av digital kompetens för att kritiskt och kreativt kunna förhålla sig till de digitala medierna. Vad tycker Du om detta?
6. Hur aktivt jobbar Du med denna fråga?
7. Vad anser Du elever behöver bli bättre på vad gäller mediekompetens och digital kompetens?
8. Hur ser Dina direktiv till skolor/lärare ut?
9. Vilka är svårigheterna med att verkställa utveckling för mediekompetens och digital kompetens?
10. Hur insatt är Du om vad som står i styrdokumentet för grundskolan om mediekompetens och digital kompetens?
11. Vilka problem ser Du med det faktum att styrdokumentet är skrivna på 90-talet?
12. Vad får Du veta om kritisk och kreativ mediekompetens från andra högre instanser?

Tema 3: Möjligheter, förutsättningar, och hinder

13. Vilka investeringar, resurser, eller projekt använder Ni för att öka/främja mediekompetens och digital kompetens?
14. Hur ser detta ut? (Investeringar på vad? Teknik? Fortbildning? Svårigheter? Utmaningar?)
15. Vilken vikt lägger Du vid att särskilt lyfta dessa frågor om mediekompetens och digital kompetens inom ditt ansvarsområde? (Varför?)

Tema 4: Framtid, mål, visioner, reflektion

16. Vilka mål och visioner har Du för mediekompetens och digital kompetens inom grundskolan?
17. Finns det något särskilt ni skulle vilja utveckla?
18. Vilka förändringar måste ske för att kunna förverkliga dessa mål och visioner?
19. Hur långt in i framtiden kan Du planera?

Bilaga 2: Informationsblad

Hej!

Mitt namn är Susanna Boonyai och jag läser min tredje termin mediekunskap på lärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Just nu håller jag på med min c-uppsats där mitt huvudsyfte är att utreda möjligheter och hinder för införandet av en kritisk mediekompetens i grundskolans värld. Studien riktar sig mot grundskolan.

I ramen för denna uppsats har jag behov av att intervjua verksamma skolchefer. Därför är det högst uppskattat att just du valt att hjälpa mig med min undersökning.

På samma gång vill jag passa på att informera dig om att min undersökning följer de forskningsetiska principerna. Detta innebär bland annat att det är helt frivilligt för dig att delta i min studie, att du när som helst kan avbryta din medverkan, att allt material som insamlas för min undersökning enbart får användas för forskningsändamål och att allt du säger är konfidentiellt.

Tveka inte att fråga om du har några frågor kring dessa principer eller övriga funderingar kring din medverkan. Jag lämnar kontaktinformation nedan där du alltid kan nå mig.

Tack för att du hjälper mig med min undersökning!

Vänliga hälsningar

Susanna Boonyai

Mailadress: susanna.boonyai@comhem.se
Mobilnr: 0733-87 57 58

Handledare: Universitetslektor Annika Bergström
Institutionen för journalistik och masskommunikation, Göteborgs universitet
Mailadress: annika.bergstrom@jmg.gu.se
Telefon: 031 7865178

