

Didaktikens anpassning till en förändrad verklighet

Om seminarier och medieteknik

Carina Guyard

Denna artikel kommer att granska upplägget av grundutbildningen i medie- och kommunikationsvetenskap vid Södertörns högskola. Under 2007 och 2008 genomfördes ett omfattande förändringsarbete i grundutbildningen som delvis hade sitt ursprung i den snabba teknologiska utvecklingen i samhället (som berör medier i hög grad), men delvis även i andra, mer inomvetenskapliga, faktorer. De förändringar som åsyftas är en förskjutning från traditionella textbaserade seminarier till seminarier där studenterna själva ska producera innehåll med hjälp av datorbaserade tekniker. I fokus för artikeln står orsakerna till dessa förändringar och de didaktiska utmaningarna lärarna ställdes inför.

MKV-ämnets historiska framväxt

Medie- och kommunikationsvetenskap (MKV) är ett ämne där man intresserar sig för mediernas betydelse för kultur och samhälle. I Sverige etablerades MKV som akademiskt ämne så sent som 1989 (Bolin & Forsman 2000: 187). Etableringen hade föregåtts av ett par decenniers diskussioner, bland annat inom den tvärvetenskapliga *Föreningen svenska masskommunikationsforskare* (FSMK). Föreningen bildades 1977 av forskare från helt skilda discipliner som dock samtliga sysslade med vad som då kallades masskommunikationsforskning (Feilitzen 1994: 9). Det fanns med andra ord redan forskning om medier inom flera

discipliner (däribland statsvetenskap, ekonomi, sociologi, psykologi, historia och litteraturvetenskap) men man menade att den forskningen rymde kunskapsglapp och hade en tendens att marginalisera mediernas betydelse. Mediers utökade inflytande både i samhället i stort och i människors vardagsliv behövde lyftas fram (Carlsson 2007: 224ff). Det påpekades också att det var svårt att få överblick, eftersom den forskning som bedrevs var fördelad på så många olika ämnen (Kleberg 2003: 15). Således växte en önskan fram att skapa en ny disciplin som fokuserade mediernas villkor och påföljder, varpå ämnet MKV slutligen inrättades på flera universitet i Sverige. Beroende på de tidiga medieforskarnas olika akademiska hemvister placerades ämnet inom antingen en samhällsvetenskaplig eller en humanistisk fakultet, vilket bäddade för ett ämne med en avsiktligt införd tvärvetenskaplighet. Trots fördelar med det tvärvetenskapliga har det givetvis också inneburit bekymmer i arbetet med att hitta en tydlig ämnesidentitet (Carlsson 2007: 224f).

Även om det inom alla vetenskapliga ämnen pågår en ständig kamp om vad som bör utgöra ämnets kärna, har den kampen varit särskilt påtaglig inom MKV. Medieforskarna Göran Bolin och Michael Forsman, som skrivit om ämnets etablering i Sverige, menar att det aldrig funnits någon uttrycklig överenskommelse om vad ämnet bör innehålla eller ens vad som menas med centrala begrepp som *kommunikation*. Studier i MKV kan rymma allt från interpersonell kommunikation till breda kulturstudier som fokuserar identitetsbildning och så vidare. Till stor del beror brokigheten på ämnets många olika rötter, men även på svårigheten att avgränsa sig från andra närliggande ämnen. Medialiseringen av samhället har medfört både att allt fler ämnen infört ett medieperspektiv på sin forskning och undervisning, och att en mängd ämnen med en mer praktisk träning i medieanvändning uppstått, även inom akademien. Exempel på sådana ämnen är journalistik, medieteknik och marknadsföring (Bolin & Forsman 2000).

Både inom- och utomvetenskapliga trender styr vad som anses vara viktigt att lägga fokus på vid utbildning och forskning. Inomvetenskapligt för MKV:s del kan gälla vilket medium som är mest genomgripande eller aktuellt vid en viss tidpunkt och som därmed styr forskningsintresset. Under lång tid var pressen mest framträdande, för att efterhand övergå till ett intresse för TV, som nu allt mer börjar efterträdas av en inriktning mot datorbaserade medier (även om naturligtvis de andra dimensionerna ännu finns kvar). Forskning om olika mediers specifika egenskaper och konsekvenser pågick före ämnets etablering inom andra vetenskapliga discipliner (liksom i andra länder). Forskning om exempelvis film och TV bedrevs följaktligen inom det angränsande ämnet filmvetenskap. En annan tydlig trend, som var både inom- och utomvetenskaplig, var den så kallade kulturella vändningen. Under 1980- och 90-talen märktes ett ökat intresse för kulturvetenskapliga perspektiv där mediernas innehåll betraktades som bärare av samhällets kultur i en bred bemärkelse och en stor del av forskningen kom att behandla hur människors vardagsliv och identiteter gavs mening i samspel med olika medier. Man övergav allt mer det traditionella synsättet att människor var passiva offer för mediernas påverkan och i stället blev, delvis som en följd av denna vändning, aktörsperspektivet vanligare. Med aktörsperspektiv menas ”synsätt som betonar individens aktiva roll i kommunikationsprocessen till skillnad från strukturperspektiv som i stället betonar vårt beroende av omgivningen” (Feilitzen 1994: 11). Det här skiftet mot kultur- och aktörsperspektiv kom alltså att dominera forskningen inom MKV, liksom mycket annan humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning.

MKV på Södertörn

På grund av ämnets tvärvetenskapliga karaktär råder således oenighet om vad som bör fokuseras inom det brokiga fältet. Några av landets MKV-utbildningar riktar först och främst in sig på journalistik och nyheter, andra lägger större betoning på

kultur och underhållning, medan en del hellre koncentrerar sig på information och reklam (givetvis behandlas grundläggande teman vid samtliga lärosäten). Man kan också urskilja diskrepanser gällande *var* i kommunikationsprocessen den mesta betydelsen läggs: vid produktion, text eller reception. Fördelen med detta är att undervisningen i och med det baseras på det som de anställda lärarna/forskarna kan bäst, men nackdelen är att studenter vid olika universitet och högskolor inte får samma kunskaper trots att de alla läser MKV. Det har föreslagits att ämnet ska delas i två: medievetenskap och kommunikationsvetenskap (Bolin & Forsman 2000), men så har inte skett.

MKV på Södertörns högskola har funnits sedan läsåret 1997/1998 och är särskilt inriktat mot historiska och kulturteoretiska perspektiv på medier. Ämnet avser att täcka hela mediefältet, det vill säga både de traditionella mediegenrerna (journalistik/nyheter, kultur/underhållning, information/reklam) och nya medier som mobiltelefoner, datormedier och webbmedier. I 2007 års presentationsbroschyr av ämnet beskrivs denna bredd vad gäller betoning av både det historiska perspektivet och de mest aktuella tendenserna på medieområdet som ett skenbart motstridigt mål. Likväl är det ambitionen (MKV-broschyr 2007). Denna bredd har funnits med sedan starten av ämnet. Då högskoleverket utvärderade landets samtliga MKV-utbildningar år 2001 bedömdes att ämnet på Södertörns högskola hade en bred ansats gällande både teori och metod, samt att ”spår av nytänkande i ämnet noteras vilket kan stimulera andra utbildningar inom området” (Högskoleverket 2001: 123).

Didaktiska villkor och seminarieformen

Under 1980-talet trängde didaktiken på allvar in i pedagogikämnet, inledningsvis under namnet ”innehållsrelaterad pedagogisk forskning” (Englund 2004: 40). Det nya perspektivet handlade om att sätta *innehållet* i fokus, och lärarutbildningspropositionen 1984/1985 tog fasta på betydelsen av didaktiken genom att rekommendera att alla blivande lärare skulle utbildas i didaktik.

Det gällde då inte bara valet av undervisningsinnehåll utan också hur det skulle göras begripligt för eleverna (Englund 2004: 41). Didaktik handlar alltså om undervisningssituationer där både teoretiska och metodologiska aspekter spelar in, och det anses allt viktigare att undersöka undervisningsmetodiska förverkliganden av teoretiskt innehåll. ”*Vad* som när eleverna beror nämligen mycket på *hur* man iscensätter innehållet och förmedlar det” (Jank & Meyer 1997: 66).

Den högre utbildningen har olika former för undervisning, med seminariet som den kanske mest centrala för mötet mellan lärare och student. Det är på seminariet den oftast enkelriktade överföringen av kunskap från föreläsningen ska ges djupare mening. När seminarieformen först uppkom på 1800-talet var det också som en reaktion mot den sedvanliga katederundervisningen. Man ville främja en undervisningssituation som byggde på dialog mellan lärare och studenter. Syftet med seminarier på grundutbildningsnivå var att studenterna skulle ”fostras in i ett vetenskapligt tänkesätt, lära sig argumentera för en ståndpunkt, bedöma andras argumentation och utvidga sitt vetande” (Öberg 2005: 13). Seminarier utgår som regel från en eller flera texter som tolkas och diskuteras ur olika synvinklar. Inom olika ämnen finns givetvis olika seminarieformer. Då det gäller humanistiska och andra teoritunga ämnen är just texttolkande seminarier vanligast, det vill säga seminariedeltagarna samlas kring en text med avsikt att förstå och berikas av texten men också av de övriga seminariedeltagarnas tolkningar (Öberg 2005: 3f).

Seminarieformen bygger, liksom alla fruktbara samtal, på någon slags överenskommelse. Deltagarna måste vara överens om ämnet och vikten av att diskutera det om det ska fungera. Därför fordras ofta en inskolning i seminariets särskilda samtalsform. Nya studenter bör övertygas om vikten av att alla deltagarna kommer väl förberedda samt tränas i att frimodigt tala inför en grupp och så vidare. Framför allt behöver de stimuleras att utveckla egna vetenskapliga intressen och inte bara betrakta seminarierna som en påtvingad (obligatorisk) del av en kurs som

måste genomlidras (Öberg 2005: 8ff). Det är ingen lätt situation för läraren att skapa en tillmötesgående atmosfär, eller att avgöra den rätta graden av intervention som läraren ställs inför. Genom att i möjligaste mån hålla sig utanför diskussionen uppmuntrar läraren studenterna att ta större ansvar för inläringssituationen samtidigt som lärarens inlägg i diskussionen kan utgöra ett viktigt komplement som tillför nya perspektiv och gör diskussionen mer nyanserad (Dysthe 2003: 313).

Didaktikens anpassning till en förändrad verklighet

I takt med att samhället blir alltmer datoriserat och uppkopplat, anpassas undervisningsprocesser därefter. Informations- och kommunikationsteknologi (IKT) införs alltmer som undervisningsverktyg. Synen på IKT i undervisningen har ändrats i takt med förändringar i synen på kunskap och lärande. Först när IKT introducerades i undervisningssammanhang byggde den på en behavioristisk syn på lärande som ett passivt överförande av kunskap. Detta har numera övergetts till förmån för ett mer samarbetslärande synsätt. I det nya synsättet ryms tre aspekter. Dels att lärande bäst sker genom praktiskt utförande, dels att samarbete är att föredra framför konkurrens, dels att lärarrollen skiftat från förmedlare till vägledare. Fokus ligger därmed på processen snarare än på resultatet, vilket innebär att studenternas egna framställningar är betydelsefulla (Dysthe 2003: 296ff). Flera undersökningar har gjorts som klargör både för- och nackdelar med IKT i undervisningssammanhang. Fördelar som ofta lyfts fram är att elevers motivation och kunskapsinläring tycks öka och att de utvecklar ett individualiserat och självständigt lärande.

Användningen av IT främjar även utvecklingen från en lärarcentrerad eller lärarledd modell till en mer elevcentrerad modell, där eleverna arbetar tillsammans, har möjlighet att göra egna val och tar en aktiv roll i lärandet” (Rapport 17 2007: 6). För att få ett gott resultat kan man dock inte planlöst införa tek-

niken utan man måste koppla teknikanvändningen till en pedagogisk idé. ”Det är *hur* man använder IT som är det viktiga för elevernas utveckling. (Rapport 17 2007: 31)

Det finns följaktligen en viktig didaktisk poäng med förändringen. Abstrakta begrepp blir konkreta då de tillämpas praktiskt. Ifall en uppgift består av att analysera ett visst medieutbud ökar förståelsen om studenterna själva har försökt producera ett medierat utbud (Burn & Durran 2006). Härtill kommer självfallet att i dagens högteknologiska samhälle ökar behovet av att kunna förstå och kritiskt granska medierad kommunikation som inte bara är textbaserad och linjärt framställd. Forskningsinstitutet Futurelab förutspår i en rapport om framtidens utbildning att information i form av skriven text drastiskt kommer att minska till förmån för sådan som framförs med hjälp av visuella, rörliga och/eller ljudbaserade tekniker. Datormediet har ökat möjligheten att presentera information på så många fler och bättre anpassade sätt än bara skriftligt. Om man till exempel ska beskriva en byggnad kan man fråga sig om det inte är lämpligare att den beskrivs med hjälp av en modell än med ord (Futurelab 2007: 25). Detta fordrar nya kunskaper och tolkningsramar.

If educators are to shape the future of education (and not have it shaped for them by external technical developments) it is crucial that we engage with developments in digital technologies at the earliest stages. We need to understand what may be emerging, explore its implications for education, and understand how best we might harness these changes. (Futurelab 2007:4)

För ett ämne som MKV, som vill förmedla kunskap om medier i ett större perspektiv, innebär detta stora utmaningar. Datorer är medier och kan användas och uppfattas både på ett praktiskt och på ett teoretiskt plan. Med sin samlade kunskap om medier är MKV bättre lämpat än andra ämnen att utföra studier om datorns sociala och kulturella betydelse (Olsson 2003: 127). Om MKV inte antar utmaningen finns en risk att ämnet blir ett re-

servat för arkivarisk forskning med endast liten kontakt med samtiden. Ur ett offentlighetsperspektiv vore detta förödande, då fältet skulle tömmas på genomgripande och kritisk kunskap om den verklighet vi lever i (jfr Bolin & Forsman 1997 om en liknande fara gällande filmvetenskapens utveckling).

Detta innebär att även om dagens ungdomar är vana användare av datorer, finns områden där lärarstödd undervisning fortfarande har sitt berättigande. Det som skolan har att erbjuda studenter är att hjälpa dem att utveckla sin *digitala mediekompetens* (Buckingham 2003: 37f). Det är angeläget att lära ut hantverket precis som man lär ut skrivandet som hantverk, inte minst beroende på den demokratiska aspekten. Datorbaserad produktion är ju möjlig att lära sig för vanliga människor, till skillnad från tidigare medieproduktionsprocesser som endast ett fåtal hade tillgång till. I den offentliga debatten åberopas ofta datormediets demokratiska potential eftersom det anses positivt att själv få göra sin röst hörd och bli en aktiv producent snarare än att vara en passiv konsument. Så enkelt är det nu inte att verkligen *bli* producent (särskilt inte om syftet är att nå ut till ett flertal) eftersom fler saker än att behärska det tekniska hantverket spelar in, men idag finns åtminstone möjligheten att göra det. Viktigast med den digitala mediekompetensen är dock förmodligen att få tillgång till en bred, analytisk förståelseram, det vill säga ett slags metaspråk för analyserandet av alla slags former av kommunikation i samhället (Buckingham 2003).

Förändrad undervisning inom MKV

Inom MKV på Södertörns högskola har seminarierna sedan starten 1997 bedrivits på likartat sätt, det vill säga utifrån den texttolkande formen som beskrivits ovan. Men under 2007 genomfördes förändringar, som kortfattat bestod i att praktiska moment infördes, delvis på bekostnad av teoretiska moment. Studenterna skulle producera egna presentationer ofta med hjälp av den digitala tekniken, och det arbetet kom att bedrivas vid se-

minarietillfällena eftersom studenterna då är indelade i mindre grupper.

Förändringarna kommer tydligt till uttryck i de nya kursplanerna för A- och B-kurserna. Dessa skrevs om eftersom kurserna behövde en uppdatering, men även för att hela högskolevärlden skulle Bolognaanpassas. En nyckelfaktor här är Bolognaprocessens krav på tydligare lärandemål. Lärandemålen brukar sorteras under tre delar.¹ En av delarna är ”Färdighet och förmåga” där de förmågor som tränas på kursen ska anges. Det handlar med andra ord om kunskapens praktiska användning. På MKV:s kursplaner finns detta lärandemål under rubrikerna ”Färdigheter och förmåga” (A-kursen) samt ”Färdighetsmål” (B-kursen). Här återfinns skiftet mot praktiska övningar och digitala produktionsmoment. Studenterna ska efter genomgången kurs kunna ”genomföra egna kartläggningar” och ”använda digitala research- och presentationsverktyg för att förmedla kunskaper” (A-kursen). Följande termin ska de ”genom egna texter, muntliga framföranden och digitala produktioner uppvisa kritisk medvetenhet” och ”kunna skapa digitala research- och informationsverktyg, exempelvis web-enkäter, hemsidor, digitala självpresentationer” samt ”ha lärt sig använda särskilda datorprogram som vetenskapliga analysverktyg” (B-kursen). Mer traditionella färdighetsmål finns förstås ännu kvar, som exempelvis att studenterna ska kunna ”argumentera och diskutera” samt ”i form av egna texter visa förmåga att presentera och diskutera teoretisk litteratur” (A-kursen) liksom de efter genomgången B-kurs ska ”ha förmåga att genomföra enklare tolkningsarbeten och analyser”. Tidigare kursplaner var långt ifrån så här detaljerade och hade inte heller fokus på lärandeprocessen. I alla tidigare kursplaner (den första från 1998) fanns under rubriken ”Syftet med kursen” att kursen skulle ”ge grundläggande kunskaper om medierad kommunikation”, det vill säga ett förmedlande kunskapsperspektiv. Dessutom stod att kunskapsperspektivet ”är i huvud-

1 http://www.kursutveckling.se/dok/nshu_Larandemal_061011.pdf, s. 6 (2006-10-11)

sak teoretiskt och analytiskt”. Det lades ingen tonvikt vid några mer praktiskt inriktade moment.

Hur utföll då dessa lärandemål i undervisningen? I schemat för den nya A-kursen (HT 2007) syns tydligt att lärandemålen förändrats. Symptomatiskt är att beteckningen *seminarium* inte längre figurerar på samma sätt. (I redogörelsen som följer är bara seminarier och liknande inkluderade; föreläsningar har inte ändrat form i samma utsträckning.) Termen *seminarium* förekommer emellanåt i schemat, men inte enskilt och betydelsen har skiftat avsevärt. Det mest uppenbara tecknet på det nya uppbygget är att en föreslagen text att läsa inför seminarierna inte längre finns angiven. Under terminens första delkurs finns ”seminarium kring övningsuppgift” som handlar om redovisningstillfällen där studenternas grupparbeten redovisas och diskuteras. Syftet med uppgiften är att ”träna gemensamt arbete med att ta fram ett material/underlag, diskutera och analysera i grupp samt redovisa det för övriga klassen på ett tydligt och intresseväckande sätt”. Övriga seminarietillfällen på delkursen består av en teknikgenomgång i datasal, en databasövning och mot slutet en redovisning i power point av grupparbeten. Under nästföljande två delkurser är seminarierna ersatta av några tillfällen med ”redovisning och diskussion” samt mot slutet ”redovisningsseminarier av produktionsmoment”. Även här finns en teknikgenomgång i datasal inlagd. Under den sista delkursen för terminen är inget moment liknande en seminariesituation inlagt, men kursen avslutas med en ”redovisning av produktionsmoment”. Det vill säga, fokus i seminarieundervisningen har skiftat från mer eller mindre individuellt arbete kring rekommenderade texter och diskussion om dem, till att gruppvis lära sig ett praktiskt hantverk samt redovisning och diskussion av studenternas egna digitala produktioner.

I schemat för den nya B-kursen (VT 2008) märks en liknande förändring. På den första delkursen finns ”Seminarium: Produktion av informations och debattforum” vid tre tillfällen, samt en ”Produktionsuppgift: redovisning och diskussion” och ett ”Roll-

spel: Slaget om den europeiska mediemarknaden”. I den andra delkursen är beteckningen seminarium med vid fyra tillfällen, men handlar då om att diskutera studenternas egna analyser av den medierade omvärlden. Exempelvis ska de undersöka mobiltelefoni i offentligheten och sedan ha ett seminarium om undersökningarna. Två formella analyser är också inlagda, ”Analys av Facebook” samt ”Analys av YouTube”. Den tredje delkursen, som är metodkursen, har tre valbara alternativ. Första alternativet heter ”Etnografiska metoder” och där finns två seminarier som lär ut intervjuteknik respektive deltagande observation. Utöver det finns ett redovisningstillfälle av studenternas egna intervjuundersökningar. Det andra alternativet är ”Kvantitativa metoder” där det lagts in ”Datorövning: Statistisk databearbetning och analys” samt redovisningar av dem. Det sista alternativet heter ”Text och tolkning”. På denna metodkurs återfinns de traditionella texttolkande seminarierna, kallade ”litteraturseminarium” med föreslagen litteratur. Dessa är tre till antalet. Förutom dem rymmer kursen tre redovisningsseminarier. Sista delkursen på terminen är det sedvanliga B-uppsatsmomentet, där seminariet som finns är ett oppositionsseminarium. Även där handlar det således om studenters arbeten som diskuteras. Sammantaget kan man konstatera att det endast är studenterna som väljer metodkursen ”Text och tolkning” som kommer att få erfarenhet av den traditionella texttolkande seminarieformen under sitt första år på MKV på Södertörns högskola.

Kontextuella faktorer

Det är komplicerat att undersöka undervisningssituationer då de påverkas av en mängd faktorer som inte direkt kommer från undervisningen, såsom politiska beslut, institutionella ramar, läroplaner, lärares och studenters olika sociala förutsättningar med mera (Jank & Meyer 1997: 49). För det förändringsarbete som bedrivits inom MKV på Södertörns högskola spelar alla dessa faktorer in och några av dem kommer att behandlas i det som följer.

Av stor betydelse är Bolognaprocessen, som har som ett av sina övergripande mål att främja anställningsbarheten. Exakt hur det ska göras eller vad det egentligen innebär är inte tydligt klarlagt. En möjlig tolkning är att ordet anställningsbar hör samman med de nya kraven på tydligare lärandemål. Lärandemålen ska ju numera beskriva vad studenterna förväntas kunna efter genomgången kurs, i stället för att som tidigare uttrycka lärarens visioner med kursen. Arbetsgivare får därmed ”bättre information om vad en student kan efter utbildningen. De generella kunskaper, färdigheter och förmågor arbetsgivare efterfrågar framhävs mer”.² I en rapport om Bolognaprocessen framförs följande tolkning: ”När det gäller själva kursinnehållet kan man förutse ökade inslag av tillämpning på grundnivå (medan de rent akademiska kraven sänks?) i syfte att uppfylla kraven på anställningsbarhet.”³ Det är troligen lättare (och mer ”anställningsbart”) att inför en blivande arbetsgivare redovisa kunskaper i olika datorbaserade program, än att säga att man tillägnat sig ett kritiskt förhållningssätt eller en bredare förståelse.

Då det gäller institutionella ramar finns åtskilliga viktiga aspekter. En är att olika utbildningsområden tilldelas olika mycket pengar för att finansiera den utbildning som bedrivs. MKV har tidigare klassats såsom hörande helt till HumSam (Humaniora och Samhällsvetenskap) med 50 procent av vardera område. Från 2007 förändrades det till 75 procent HumSam och 25 procent Teknik. Denna omklassning fick ekonomiska konsekvenser. För en helårsstudent (HÅS) utgick år 2007 på grundutbildningsnivå inom HumSam 12 661 kronor, medan motsvarande för Teknikområdet var 37 597 kronor. Definitionen för teknikklassade kurser är ”Kurser som ges av ämnet Medieteknik samt vissa andra kurser med stora tekniska inslag” (Budget 2007: 8). För att erhålla den högre teknikpengen krävs alltså att tillföra

² http://www.kursutveckling.se/dok/nshu_Larandemal_061011.pdf, s. 4 (2006-10-11)

³ http://www.lu.se/upload/LUPDF/Bologna/Sverige_Bologna/Bologna10maj05_LKim.pdf, s. 7 (2005-05-10)

undervisningen tekniska inslag (vilket MKV också gjorde). Beräkningen av tilldelningen av pengar för olika utbildningsområden bygger på en statlig offentlig utredning från 1992 (SOU 1992: 44). Antagandet är att "olika utbildningar måste anses ha olika stort behov av lärarresurser och resurser i övrigt" (SOU 1992: 61). Utifrån det har en stegrande skala skapats med humanistiska ämnen i botten, på grund av att de utbildningarna baseras på texter, källmaterial och litteratur vilket kräver självstudier och mindre lärarledd undervisning. Sedan följer samhällsvetenskapliga utbildningar, lärarutbildningar, tekniska och naturvetenskapliga utbildningar och slutligen medicinska utbildningar, i nämnd ordning. Det är behovet av lärarresurser som ligger till grund för bedömningen av resursbehov, men anmärkningsvärt är att det som räknas är den tid då lärare och student möts. Om lärare i humanistiska ämnen behöver tid att grundligt läsa texterna inför ett seminarium tas detta inte med i beräkningen, medan en laboration, som eventuellt kräver mindre förberedelse, tilldelas resurser eftersom läraren är på plats. Utöver lärarresurser beaktas resursbehov av lokaler, inredning och utrustning. Även där har självfallet tekniska ämnen, med stor andel timmar i tekniskal samt kostsam utrustning, placerat sig högt upp på skalan (SOU 1992).

Studenters olika förutsättningar är också en kontextuell faktor som inverkar på undervisningen. Södertörns högskola har *breddad rekrytering* som en del av sitt uppdrag, delvis beroende på den geografiska placeringen i invandrartäta Flemingsberg utanför Stockholm, vilket innebär att den ska försöka nå andra grupper än sådana som vanligtvis läser vidare på högre utbildning. Andelen individer med högutbildade föräldrar är visserligen högre bland studenterna än för genomsnittet av befolkningen i rekryteringsområdet, men jämfört med studenter på andra lärosäten i Stockholmsområdet är den låg. Andelen studenter med utländsk bakgrund är förhållandevis hög, även i jämförelse med rekryteringsområdet i övrigt. Studenterna som läser på Södertörns högskola är också något yngre än riksgenomsnittet.

Med andra ord har Södertörn lyckats riktigt bra med sitt uppdrag att locka studenter från underrepresenterade grupper. Allt detta framgår i en utvärdering som högskoleverket gjorde år 2007.⁴ Intressant i det här sammanhanget är förstås vad högskolan gör för att stödja dessa studenter från studieovana miljöer. Flera åtgärder lyfts fram, bland annat en språkverkstad där studenter kan få hjälp med sina akademiska texter samt ett antal högskoleintroducerande utbildningar. Ökade resurser till redan existerande utbildningar tycks däremot inte rymmas i initiativen, trots att lärarnas arbetsbelastning med stor sannolikhet ökar av att arbeta med studenter från studieovana miljöer. Att driva ett seminarium där majoriteten av studenterna inte förstått texterna, eller i värsta fall inte har läst dem, innebär en mycket tung arbetsbörda. Redovisningsseminarier där studenterna presenterar egna alster kan i jämförelse framstå som ett rimligare alternativ.

Didaktiska utmaningar

Nya tider och tekniker kräver förnyade didaktiska undervisningssätt. Ett ämne som inte följer med sin tid har små möjligheter att överleva. Studenters lärande beror som tidigare nämnts på hur innehållet iscensätts och förmedlas, och nu kopplas naturligt nog mycket av det teoretiska innehållet till digitala produktionsmoment. Men om medieämnets undervisning kring och med hjälp av digitala medier ska rymma en kritisk förståelse i ett större perspektiv, och inte bara bli ett tekniskt inriktat produktionsmoment, krävs en pedagogisk insats. Detta är inte helt enkelt då medieteknologier utvecklas så fort att det är svårt för lärarkåren att bibehålla auktoritet och kontroll över undervisningen (Buckingham 2003: 83). Det finns därför didaktiska utmaningar, som samtliga har sin grund i problemen att förena teori och praktik. Eftersom undervisningssättet är nytt och utforskat saknas ännu etablerade former för detta. Till sist ska

4 <http://www.hsv.se/download/18.5b73fe55111705b51fd80006516/S%C3%B6dert%C3%B6rns+h%C3%B6gskola.pdf>

därför några vanligt förekommande problem nämnas för att understryka vikten av att dessa utmaningar tas på största allvar.

Somliga lärare på dessa kursmoment tar på sig en handledande snarare än förmedlande roll. De uppmuntrar studenternas skaparförmåga och betraktar produktionsmomentet som ett informellt inslag i undervisningen där vikten läggs vid just kreativiteten. Andra har i stället svårt att släppa det traditionella formbundna undervisningssättet där teori lärs ut och sedan används produktionsmomentet som ett sätt att (linjärt) illustrera den, utan att se möjligheterna med den nya tekniken (Buckingham 2003: 194ff). Osäkerheten resulterar i flera konkreta problem. Exempelvis uppstår svårigheter gällande bedömningskriterierna, som ofta är vaga och rör processen snarare än själva produktionen. Det tycks vara svårt att nå fram till konstruktiv bedömning av den färdiga produktionen, eftersom man betraktar den som ett uttryck för studentens ”inre röst”, och därmed blir den svår att anmärka på (Buckingham 2003: 131, 200). Ett annat bekymmer rör arbetsformen. Den här typen av produktionsmoment består ofta av grupparbeten, trots att mycket tyder på att grupparbeten lämpar sig ganska illa för digitala produktionsmoment. Förutom att arbetsplatsen i regel är utformad för individer, är studenters varierande förkunskaper och motivation en försvårande omständighet vid samarbetet, och inte sällan uppstår en genusrelaterad klyfta. Därför krävs att läraren tydligt kan motivera eventuella fördelar med ett grupparbete, till exempel att idéflödet gynnas av att man är fler (Buckingham 2003: 129f). Ett tredje vanligt problem anknyter till de två ovanstående, nämligen individuell bedömning av arbeten som utförts i grupp. En lösning som i förstone verkar utmärkt är att låta studenterna individuellt skriva en essä i efterhand där de reflekterar över viktiga aspekter. Genom detta kan teori och praktik förenas och den kritiska reflektionen fokuseras. Problemet är dock att det endast existerar som ett verktyg för läraren i betygssättningen, men saknar eget ändamål. Dessutom belönas (återigen) traditionell skrivförmåga framför andra färdigheter (Buckingham 2003:

149ff). Sammantaget kan man konstatera att problemen tycks handla om en osäkerhet och okunskap kring själva formerna för undervisningen.

Som denna artikel visat finns flera orsaker till att seminarieundervisningen i medierelaterade ämnen förändrats. Det är en positiv och nödvändig förändring. Men om inte de produktionsinriktade seminarierna når fram till de färdigheter som var hörnstenarna med den traditionella seminarieundervisningen, kritiskt tänkande, argumentation, och utvidgande av sitt vetande (jfr Öberg 2005) riskerar undervisningen att utarmas. Här behövs kunskap, tid och pengar för att utveckla fungerande former för undervisningen.

Referenser

- Bolin, Göran & Michael Forsman (1997), "Ett kritiskt tillstånd. Det svenska filmvetandets framväxt och formationer", *Filmhäftet* nr 99-100, s. 193-206.
- Bolin, Göran & Michael Forsman (2000), "Medien- und Kommunikationswissenschaft in Schweden. Zergliederung oder Ko-Existenz?", *montage/av* vol. 9:1.
- Buckingham, David (2003), *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Budget (2007), "Utbildnings- och forskningsnämnden för humaniora, samhällsvetenskap och teknik", UF-kansliet Södertörns högskola.
- Burn, Andrew & James Durran (2006), "Digital Anatomies: Analysis as Production in Media Education", i David Buckingham & Rebekah Willett red., *Digital Generations: Children, Young People, and New Media*. New Jersey: Mahwah.
- Carlsson, Ulla (2007), "Media and Mass Communication Research – Past, Present and Future: Reflections from a Nordic Horizon", i Ulla Carlsson & Knut Helland red., *Media Structures and Practises: As Time Goes By... Studies and Reflections from a Scandinavian Horizon*. Göteborg: Nordicom.
- Dysthe, Olga (2003), "Dialogperspektiv på elektroniska resurser", i Olga Dysthe red., *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Englund, Thomas (2004), "Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna", *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 9, nr 1, s. 37-49.
- Feilitzen, Cecilia von (1994), "Den kulturella vändningen – och sedan...? Om tvärvetenskap i medieforskningen under 1980- och 90-talen", i Ulla Carlsson m.fl. red., *Kommunikationens korsningar. Möten mellan olika traditioner och perspektiv i medieforskningen*. Göteborg: Nordicom.
- Futurelab (2007), "2020 and Beyond: Future Scenarios for Education in the Age of New Technologies", http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/2020_and_beyond.pdf.
- Högskoleverket (2001), "Utvärdering av medie- och kommunikationsvetenskapliga utbildningar vid svenska universitet och högskolor", <http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800088391/0125R.pdf>.
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1997), "Didaktikens centrala frågor", i Michael Uljens red., *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kleberg, Madeleine (2003), "Välkomna till 25 år med SMASSK", i Ulla Carlsson red., *Mångfald i medieforskningen*. Göteborg: Nordicom.
- MKV-broschyr (2007), "Medie- och kommunikationsvetenskap. En presentation". Södertörns högskola.
- Olsson, Tobias (2003), "Intressanta tendenser i ny litteratur. Om MKVs plats i forskningen om nya medier", i Ulla Carlsson red., *Nordicom Information 1-2*, http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/22_119-130.pdf.
- Rapport 17 (2007), "Effektivt användande av IT i skolan. Analys av internationell forskning". Östervåla: Elanders Tofters AB, http://www.skolutveckling.se/publikationer/sokochbestall/_pid/publdbExternal/_rp_publdbExternal_action/publicationDetails/_rp_publdbExternal_publ_id/573.
- SOU 1992: 44, "Resurser för högskolans grundutbildning", Utbildningsdepartementet.
- Öberg, Lisa (2005), "Seminarier som institution, samtalsform och scen, samt något om socialisering". Opublicerad uppsats, Södertörns högskola.

Övriga referenser

http://www.kursutveckling.se/dok/nshu_Larandemal_061011.pdf

http://www.lu.se/upload/LUPDF/Bologna/Sverige_Bologna/Bologna10maj05_LKim.pdf

<http://www.hsv.se/download/18.5b73fe55111705b51fd80006516/S%C3%B6dert%C3%B6rns+h%C3%B6gskola.pdf>

Schema för MKV A (HT 2007), schema för MKV B (VT 2008), kursplaner mellan HT 1998-VT 2008.