

# Man lär sig bäst när man lär andra

## Ett pedagogiskt utvecklingsarbete inom journalistikämnet

*Jan-Olof Gullö*

Syftet med den här artikeln är dels att övergripande ge en bild av journalistikens framväxt som akademiskt ämne i Sverige och på Södertörns högskola, dels att redovisa ett didaktiskt utvecklingsarbete som genomfördes under höstterminen 2007.

Journalistik är i första hand den verksamhet som en journalist ägnar sig åt. Men journalistik kan också vara ett ämne vid till exempel universitet och högskolor. En journalist framställer, samlar in, väljer ut eller redigerar material för massmedier som dags- och kvällstidningar, tidskrifter, radio, tv och Internet. Massmedierna anses ha tre viktiga uppgifter i samhället: att informera, granska och utgöra ett forum för debatt (Hadenius & Weibull 2003: 37).

Tidigare har ordet *reporter* ofta uppfattats som synonymt med *journalist*. En reporter arbetar med att främst samla in och presentera journalistik. Men numera betraktas allt fler yrkeskategorier inom medierna som journalister. Det ledande svenska journalistfacket Svenska journalistförbundet, SJF, organiserar vid sidan av skrivande och redigerande journalister även fotografer, tecknare, korrekturläsare, telefonmottagare, bildredaktörer, arkivmedarbetare, researchmedarbetare, layoutmedarbetare, redaktionella arbetsledare, fotografer och redigerare vid TV samt reportrar och producenter i radio och TV ([www.sjf.se](http://www.sjf.se)).

Traditionellt delas journalistik upp i olika genrer som till exempel nyhets-, ekonomi-, sport-, kultur-, vetenskaps- eller nöjes-

journalistik. Vanligtvis uttrycker sig journalister mycket olika beroende på i vilken genre de är verksamma.

Dagspressen har en lång historia i Sverige. Även om *Ordinari Post Tijdender* från 1645 brukar räknas som Sveriges första tidning var det i samband med den industriella revolutionen som produktionen av dagstidningar utvecklades i Sverige. *Aftonbladet* grundades redan 1830, *Dagens Nyheter* 1864 och *Svenska Dagbladet* 1884 för att nämna några tidningar som etablerades under 1800-talet och som fortfarande finns kvar idag.

Men på 1800-talet fanns det inga utbildningar för journalister. Ända till långt in på 1900-talet var den vanligaste utbildningsvägen arbete som volontär. Det innebar att man under en tvåårsperiod arbetade redaktionellt som praktikant och lärde sig yrket inifrån. Lönen var mycket låg och arbetet ofta hårt. Även efter avslutad volontärperiod hade journalisterna som regel dåligt betalt. Självbilden hos journalisterna var att journalistyrket var ett kall.

Publicistklubben, PK, grundades 1874 som en samarbetsförening för pressfolk. Men den var till en början endast till för män, och kvinnor var under de tio första åren portförbjudna vid PKs möten. 1907 fördes en diskussion i PK om högskoleutbildning för journalister, men idén motarbetades av journalistföreningen. En misstänksamhet fanns mot akademisk utbildning och man var rädd att personer med pappersmeriter skulle tränga bort dem som ”med kallelse ägnat sig åt pressen” (Pettersson 2006: 91).

## Journalistik blir ett högskoleämne

Ett försök till högre utbildning gjordes 1938 vid Göteborgs högskola där 30 studenter hann läsa en anpassad filosofie kandidat i journalistik innan utbildningen ställdes in på grund av andra världskriget.

Under 1950-talet fanns journalistinstitut i både Stockholm och Göteborg och när staten blev huvudman för journalistinstitutet 1962 utvecklades verksamheten till att ha en linje med journalistisk vidareutbildning för dem som redan var akademi-

ker och en linje med nyutbildning för studenter. 1968 ombildades dessa institut till journalisthögskolor och utbildningen blev tvåårig. En termins redaktionell praktik ingick i utbildningen. Men misstron mot journalisthögskolorna var stor. *Göteborgs-Posten* var en av de tidningar som vägrade anställa nyutexaminerade från journalisthögskolorna eller ens ställa praktikplatser till förfogande (Gustafsson & Rydén 2003: 244). Dels ifrågasattes studenternas yrkeskunnande och dels sågs de som alldeles för vänstervridna för att kunna fungera redaktionellt. Möjligen var denna misstanke befogad. Bengt Nerman, som var lektor på journalisthögskolan i Stockholm vid den tiden, beskriver situationen så här:

Vi var ju den enda högskolan som blev ockuperad av eleverna. Lärarna utestängdes och det utgick ett påbud om att endast Internationalen eller möjligen Arbetets söner fick användas som pausmusik när man gjorde radioprogram. (Josefsson 2000: 13)

I Göteborg blev Journalisthögskolan en del av universitetet 1977 och två år senare inrättades där Sveriges första professur i massmedieforskning. I Stockholm slogs Journalisthögskolan samman med Centrum för masskommunikationsforskning 1989 och blev Institutionen för journalistik, medier och kommunikation, JMK, vid Stockholms universitet. Journalistik blev ett akademiskt ämne vid Stockholms universitet 1990 och samma år inrättades där den första svenska professuren i journalistik. I Göteborg tillkom en professur i ämnet 1992.

Under de senaste åren har journalistik blivit ett ämne som finns på många lärosäten. Examen i journalistik ges vid Göteborgs universitet, Högskolan i Kalmar, Lunds universitet, Mitt-högskolan, Stockholms universitet, Södertörns högskola och Umeå universitet. Journalistik förekommer också vid flera andra lärosäten som kortare kurser eller som delar i andra ämnens kurser. Forskarutbildning finns endast i Stockholm och Göteborg (Rapport 2007:4 R).

## Journalistutbildningen vid Södertörns högskola

Vid Södertörns högskola har journalistikämnet funnits sedan våren 1998. Då antogs de första studenterna till programmet Journalistik och multimedia, JMM. Målet med programmet var att utbilda studenter som var kunniga inom både journalistik och aktuell medieteknik. Just denna kombination visade sig vara lyckad. För det första var det många studenter som sökte till programmet. JMM har sedan starten varit den mest sökta utbildningen vid Södertörns högskola och var även under 2000–2001 det mest sökta högskoleprogrammet, räknat per antal förstahandssökande, i hela Sverige. För det andra visade det sig att studenterna från JMM-programmet var attraktiva på arbetsmarknaden. Till skillnad från studenter som kom från de gamla journalisthögskolorna i Göteborg och Stockholm var Södertörnsstudenterna väl förtrogna med den informations- och kommunikationsteknik, IKT, som under början av 2000-talet kom att revolutionera mediebranschen.

Framgångarna med JMM resulterade i att ytterligare två journalistprogram tillkom vid Södertörns högskola, Journalistik med samhällsstudier, JMS (programmet hette under några år Samhällsstudier med praktisk journalistik, SPJ) och Journalistik, människa och miljö, JMOM (programmet hette under de första åren Journalistik med naturvetenskap, JNA). Studenterna från dessa program har också tagits emot väl i mediebranschen men söktrycket från nya studenter är något lägre jämfört med JMM.

Journalistikämnets lärarkår bestod 2007 av tretton fast anställda samt ett antal tillfälligt anställda lärare. Under 2007 utbildade journalistikämnet ungefär 300 helårsstudenter varav de absolut flesta läste på något av JMM-, JMS- eller JMOM-programmen. Journalistikämnet ger även kurser för yrkesverksamma journalister men det finns ingen möjlighet att som fristående kurs läsa en hel a-, b-, eller c-kurs i journalistik vid Södertörns högskola.

## Olika kunskapsformer och undervisningsmetoder i journalistutbildningen

För journalistikens kurser finns en strävan efter att uppnå ett gott samspel mellan teori och praktik. Även om vissa delmoment är mer praktiska medan andra är mer teoretiska så är kurserna sett i en 30-högskolepoängsstruktur balanserade i detta avseende. Ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv med grundlinjerna hämtade från Aristoteles beskriver journalistikämnet sitt upplägg i en självvärdering till Högskoleverket (2006) så här:

De teoretiska momenten ska lära studenterna att veta att. De praktiska momenten ska lära studenterna att veta hur. Målet är att teori och praktik i förening ska ge studenterna den förtroendet som behövs för det betydligt svårare: att veta när.

I resonemanget ovan motsvarar veta att, veta hur och veta när kunskapsformerna *episteme*, *techne* och *fronesis* (Gustavsson 2000, Josefsson 1998).

Utbildningen bygger på lärarledd undervisning och självstudier. Den lärarledda undervisningen är i första hand föreläsningar, seminarier och laborationer men även lärarledda studiebesök förekommer. Självstudier sker bland annat i form av redaktionella gruppövningar som produktion av tidningstext, radioinslag, tv-inslag och interaktiva multimediala journalistiska produktioner.Handledning är en väsentlig del av lärarnas arbete och finns i de flesta kurser som komplement till lektioner och självstudier. I vissa kurser sker den huvudsakliga kontakten mellan lärare och studenter i form av handledning.

Journalistklärarna tillämpar varierande metoder i olika kurser. Ett exempel på en för journalistikämnet ny metod är arbete med responsgrupper i vilka studenterna fortlöpande och på schemalagd tid ger respons på varandras artiklar fram till seminariefärdig text. Systemet, som hämtats från ämnena svenska och retorik, har visat sig fungera väl och hjälper studenterna att reflektera över sina egna och andras texter samt att inta en professionell hållning till den skapande processen. Lärare har också i

vissa kurser infört momentet reporterdagbok där studenterna reflekterar över problem och etiska dilemman som de stött på under sitt journalistiska fältarbete och i skrivprocessen.

## Ett didaktiskt utvecklingsarbete inom journalistikämnet

En viktig anledning till det utvecklingsarbete som presenteras här kan uttryckas i ett ord: Bologna. I och med den nya högskolereformen, som oftast kallas för Bolognaprocessen, skulle journalistikens kursplaner omarbetas. Och det blev en ganska arbetsam process. Det mest besvärliga var att lärandemål skulle vara det centrala i kursplanerna. En mindre kris uppstod. Före Bologna hade många kursplaner utformats enligt vad som kan kallas en mästarlära-undervisningsmodell (Kvale & Nielsen 2000). Kortfattat gick den ut på att kursplanerna i hög grad formades efter enskilda lärares intresse och kompetens. Lärarna undervisade alltså främst om sådant som de själva var bra på och i regel också var intresserade av att lära ut. Sedan formulerades kursplaner med ganska vaga syftesbeskrivningar som innebar att de undervisande lärarna hade stor frihet att förändra en kurs under resans gång. Dessutom var kriterierna för betygsättning inte explicit formulerade. Självklart blev det en kris när herraväldet över en kurs och dess innehåll i hög grad flyttade från den enskilde kursledaren eller examinatoren till kursplanens lärandemål. Det blev alltså mycket viktigt hur dessa mål formulerades.

För att inventera vilka uppfattningar som fanns om de blivande lärandemålen deltog studenter, lärare och utbildningsansvariga i enkätundersökningar vid sidan av alla möten och samtal om Bologna. Grovt räknat följde utvecklingsarbetet den trestegsmodell som Jank och Meyer (1997: 40) föreslår där först ett didaktiskt koncept tillägnas som sedan bearbetas till utkast som avslutningsvis förverkligas i en konkret undervisningsprocess.

Eftersom journalistik numera publiceras i många olika medier som press, etermedier, internet och andra nya medier blev

snabbt ett övergripande mål att studenterna under sin utbildning måste komma i kontakt med många olika medier. Journalistprogrammen vid Södertörns högskola är professionsutbildningar och en gemensam uppfattning var att det skulle finnas en tydlig progression med koppling till yrkeslivet från a- till b- till c-nivåerna på journalistikens programkurser. Ett annat önskemål var att studenterna under sin studietid skulle tränas i olika typer av journalistik som nyhets-, berättande- och åsiktsjournalistik samt i områden som vetenskapsfilosofi och vetenskaplig metod. Arbetet resulterade efterhand i ett antal lärandemål som så småningom skulle omsättas i undervisning men först skulle formuleras i olika kursplaner.

Konkret blev kursplanearbetet ett pusslande där, grovt räknat, a-kursen handlar om nyhetsjournalistik och journalistikens plats i samhället, b-kursen behandlar olika former av berättande journalistik och c-kursen omfattar undersökande journalistik och vetenskapligt arbete.

När det gäller olika medieformer placerades foto, tv, webb och layout på a-kursen, radio, tidning och fördjupad webb på b-kursen. Tanken med c-kursen var att studenterna skulle jobba journalistiskt i egna projekt i form av utlands-, undersökande- och vetenskapsjournalistik i de medieformer de kommit i kontakt med under a- och b-kurserna i journalistik.

När kursplanerna var formulerade vidtog arbetet med att omsätta dessa i konkret undervisning. För a-kursen i journalistik innebar Bolognaanpassningen mycket stora förändringar. Två av dem kom att medföra särskilda problem som också blev anledningen till det projekt som beskrivs längre fram i texten. För det första skulle upp till 100 studenter, från tre olika program (JMM, JMS och JMOM), läsa en gemensam a-kurs i journalistik. Tidigare var kurserna programanpassade efter de olika utbildningarna och det var då aldrig fler än 40 studenter på varje kurs. För det andra skulle alla a-kursstudenter ha ett kortare kursmoment med tv-journalistik. Erfarenheten inom journalistikämnet var att tv-journalistik kräver små grupper med mycket handledning och

omfattande teknisk support. Med andra ord är det dyrt. Dessutom är det logistiskt mycket besvärligt att med stora studentgrupper få tid med redigering i datasalar och liknande.

Flera av journalistiklärarna har läst den högskolepedagogiska kursen Perspektiv och praktik vid Södertörns högskola. I en av kursböckerna finns intressanta resonemang om att man lär sig bäst när man lär andra (Biggs 2003: 79ff). Med detta tankesätt utvecklades i kollegiala diskussioner en plan för att lösa problemet med tv-journalistikdelen av a-kursen i journalistik. Vi skulle låta nybörjarstudenterna göra ett projekt tillsammans med mer erfarna journaliststudenter.

## Ett tvåveckors projekt i tv-produktion

Grundförutsättningarna för projektet var att drygt 90 studenter från a-kursen i journalistik, termin 1 på JMM, JMS och JMOM, cirka 35 studenter från b-kursen i mediegestaltning, termin 4 på JMM, och ett tjugotal studenter på praktik, termin 6 på JMM, skulle samverka. Men hur gör man ett projekt med upp till 140 inblandade? Det hade vi lärare i journalistikämnet ingen tidigare erfarenhet av.

Den plan som utarbetades föreskrev att studenterna från termin 1 skulle vara reportrar och researchers, studenterna från termin 4 skulle vara producenter, fotografer och redigerare och studenterna från termin 6 skulle vara intervjupersoner.

För att arbetet skulle fungera krävdes noggrann planering. Studenterna delades upp i nio redaktionsgrupper. Förstaterminsstudenterna deltog i en redaktion var och fjärdeterminsstudenterna deltog i två redaktioner var. I varje redaktion ingick 16–20 studenter. Till varje redaktion utsågs en av studenterna från termin fyra till redaktionschef. Varje redaktion fick i uppdrag att producera fyra korta tv-inslag som vardera hade en spellängd om 90 till 150 sekunder. Två inslag skulle vara intervjuer med JMM-studenter på praktik och två inslag skulle vara nyhetsenkäter med valfritt innehåll. Till varje redaktion fanns kamerautrusning och redigeringsplats reserverad för en dags



fältarbete och en dags redigering. Tid för research och planering fick redaktionerna själva styra över.

Studenterna fick vid en storsamling i en föreläsningssal information om vilka förutsättningar som gällde för projektet. Kravet som vi lärare ställde på redaktionerna var att de självständigt skulle producera sina inslag och ha dem klara till en redovisning i slutet av kursen. Studenterna fick veta att lärarhandledare fanns tillgänglig på dagtid under hela projektet men att det inte fanns direkta krav på att redaktionerna skulle använda sig av handledningen. Dessutom överlämnades ansvaret helt till redaktionerna när det gällde hur de skulle lägga upp sitt arbete. Senare samma dag träffades alla redaktioner var för sig för att planera sitt arbete. Bollen hade alltså kastats över till studenterna.

Under den första projektveckan var det många redaktioner som hörde av sig och behövde hjälp eller handledning. I flera fall var det tekniska problem men också problem med att vissa av intervjupersonerna från termin 6 inte kunde delta under de tider som de olika redaktionerna jobbade eller att de av olika skäl inte ville medverka. Därför fick nya intervjupersoner engageras.

Under den andra projektveckan var det bara vid några få tillfällen som studenter hörde av sig och ville ha handledning. De flesta redaktionerna var helt självgående. Därför var vi lärare mycket nyfikna på vad vi skulle få se vid redovisningen under den sista kursveckan. Till redovisningen tog studenterna med sig sina filmer på DVD-skivor.

Vid redovisningen var stämningen god i den välfyllda 120-salen. Totalt producerade de nio redaktionerna 28 filminslag. Alla filmer spelades upp på storbildsskärm och diskuterades kort. När vi lärare som var med summerade dagen kunde vi konstatera att filmerna generellt var av god teknisk kvalitet och överlag också hade ett bra journalistiskt innehåll. Vissa filmer var bättre producerade än andra men filmerna var väl så bra eller bättre än vad vi sett under tidigare terminer vid andra tv-projekt med JMM-studenter från termin 4. Ur lärarnas synvinkel var alltså projektet lyckat men hur upplevdes det av studenterna?

## Studenternas värdering av projektet

För att ta reda på studenternas uppfattningar om projektet genomfördes en enkätundersökning där studenterna från termin 1 och termin 4 deltog. 76 av 90 (84 procent) studenter från termin 1 och 28 av 33 (85 procent) från termin 4 besvarade enkäten. Studenterna från termin 6 var ute på praktik när enkätundersökningen genomfördes och av praktiska skäl intervjuades i stället ett urval av dessa.

Enkäten var identiskt utformad för både termin 1 och termin 4. Formuläret omfattade 6 frågor och efter varje fråga fanns förtryckta linjer där studenterna skrev sina svar. Det var alltså inga kryssfrågor eller poängvärderingsfrågor. I den första frågan ombads studenterna kortfattat beskriva på vilket sätt de deltagit i tv-projektet. Därefter följde en fråga om eventuella för- eller nackdelar med att studenter från olika terminer samverkar i ett projekt som det just genomförda. I den tredje frågan fick studenterna redovisa vad de uppfattade som de viktigaste kunskaperna de fått under kursen. Därefter följde två frågor där studenterna kunde redovisa vad de uppfattade som det sämsta respektive bästa med projektet. En fråga om eventuella övriga kommentarer avslutade enkäten.

Resultatet från enkätundersökningen visade att studenterna från både termin 1 och termin 4 överlag var positiva till projektet. Vid rundringningen till studenterna i termin 6 framkom att meningarna var delade; det fanns såväl positiva som negativa uppfattningar.

Det som studenterna från både termin 1 och termin 4 tyckte var bäst var att samarbeta med studenter från en annan årskurs. Många skriver att de haft kul under projektet men också att de lärt sig mycket och att de lärt sig på ett annat sätt än de var vana vid från den mer traditionella undervisningen.

På frågan om eventuella för- eller nackdelar med att studenter från olika terminer samverkade såg 66 procent (50 svar) av studenterna från termin 1 enbart fördelar. 38 procent (25 svar)

såg både för- och nackdelar och i en enkät redovisades bara nackdelar med projektet. En student svarade:

Bara fördelar! Kul att träffa nya människor, att kunna fråga dem om allt man undrar. Inspirerande att se en arbetsplats, kul att se dem jobba med kamera och redigering. Jag har fått mycket tips om hur man söker praktik, var man kan frilansa etc. Väldigt bra!

En annan förstaterminsstudent svarade:

Fördelar är att de som har läst några terminer har mer kunskap som de kan dela med sig av. Dessutom lär man sig samarbeta med personer som man inte känner så väl. Nackdel är väl att arbetsfördelningen kan bli ojämn.

Många andra studenter från termin 1 lämnade liknande svar.

Även studenterna på termin 4 såg många fördelar med projektet. Hälften av studenterna (14 svar) såg enbart fördelar och den andra hälften såg både för- och nackdelar med projektet. Så här svarade en student:

Fördelar: Väldigt bra att lära sig fördela/styra & planera, man lär sig mycket om människor och om sig själv. Fördelar: Bra att lära känna varandra och att man får kontakter. Nackdelar: Är inte alla införstådda med vad som ska ske kan det bli missförstånd och irritation över övningen. Men tycker att fördelarna väger över! En projektform som borde få vara kvar och utvecklas mer!

En annan student svarade: ”Mest fördelar. Bra att kunna lära av varandra. Hade varit bra att göra en sådan här grej då vi gick termin 1. Man hade nog lärt sig en hel del.” På både termin 1 och termin 4 var det många studenter som svarade att de kunde se fördelar för den egna gruppen men var spekulativt tveksamma till om projektet var lika bra för studenter från andra terminer än den egna.

## Vilka nya kunskaper gav projektet?

På frågan om vad som studenterna uppfattade som de viktigaste kunskaperna de tillägnat sig under projektet varierade svaren mycket. Från termin 1 beskrev 69 studenter (92 procent) nya kunskaper de fått under projektet, som till exempel: ”Att arbeta med nya människor under tidspress.” En annan student svarade: ”Att det är djävligt svårt att få folk att ställa upp att svara på frågor inför en kamera! Halva befolkningen har kameraskräck.” En tredje beskrev de viktigaste nya kunskaperna så här: ”Intervjuteknik. Det är viktigt att öva. Jag kommer på mig själv att ibland inte lyssna på svaret ordentligt. Därför kan det bli dåliga följdfrågor.” Och en fjärde svarade: ”Hur ett TV-projekt går till i helhet och hur annorlunda inslaget kan bli med redigering.” Studenterna hade alltså olika uppfattningar om vad som var de viktigaste kunskaperna de tillägnat sig under projektet. Dock var det 7 studenter (8 procent) från termin 1 som inte besvarade frågan eller redovisade att de inte fått några viktiga kunskaper under projektet.

Från termin 4 ser svaren på samma fråga annorlunda ut. Av de 28 som deltog i enkäten svarade 26 (93 procent) att de hade tillägnat sig nya kunskaper under projektet. Svaren handlar till stor del om nya eller utökade kunskaper i fotografering och redigering men fler än hälften av svaren handlar om att leda och producera, till exempel: ”Den kunskap jag främst tar med mig är den ledarroll jag fick. Bra att öva på att samordna och dela ut arbetsuppgifter.” En annan student svarade: ”Vikten av att någon tar på sig en ledarroll. Att hjälpa andra medlemmar i teamet att prestera bättre. Hur en tv-produktion kommer till.” En tredje student svarade: ”Att leda en stor grupp, delegera arbetsuppgifter och ta övergripande ansvar var (oväntat nog) de viktigaste lärdomarna.” Men även de två studenter som angav att de inte fått några nya kunskaper redovisar ändå att de lärt sig något. Den ene svarade:

Jag har väl egentligen inte lärt mig något nytt förutom vad producentrollen innebär. I övrigt handlar det bara om ytterligare erfarenheter inom områden jag har berört tidigare.

Även studenterna från den fjärde terminen hade alltså olika uppfattningar om vad som var de viktigaste kunskaperna de fått under projektet.

## Bra och dåligt med projektet

Många studenter var positiva och flertalet redovisade i enkätundersökningen främst goda erfarenheter av projektet. Men det fanns också negativa synpunkter. Den skarpaste kritiken kom från några av studenterna från termin 6 som alltså var ute på praktik under projektet och deltog som respondenter. Flera tyckte att det var störande att bli intervjuade. Problemet var att de bara hade varit några veckor på sina praktikplatser och att det därför kunde kännas besvärande att svara på frågor om sin praktik samt att de förlorade viktig arbetstid till en intervju som de själva såg liten egen nytta med. Även om praktikstudenterna hade fått information om att deras deltagande var helt frivilligt upplevde flera sig ändå som tvungna att ställa upp. En student berättade att hon kände sig moraliskt skyldig att ställa upp för de yngre studenterna från den egna utbildningen men att hon helst hade velat slippa vara med.

Något annat som upplevdes negativt av studenterna från termin 6 var att de blev utsatta för ett mer eller mindre omfattande researcharbete i samband med att studenterna från termin 1 förberedde sina intervjuer. I ett fall tog respondenten från termin 6 illa vid sig då en av studenterna som gjorde research ringde och pratade med ansvarig redaktör på den aktuella arbetsplatsen. Det som främst gjorde att studenten från termin 6 reagerade negativt var att chefredaktören efter researchsamtalet hade fällt en kommentar om att den som ringt upp verkat vara dåligt påläst. Därmed tyckte studenten från termin 6 att det föll en skugga även över henne. Men det fanns också studenter från termin 6

som hade positiva omdömen och som uttalat var glada över att ha deltagit i projektet.

Bland studenterna från termin 1 och termin 4 var det främst gruppstorleken som kritiserades. Många ansåg att grupperna var för stora. Tydligare instruktioner är något annat som flera hade önskat få. Några kritiserade sina kurskamrater eller studenter från andra terminer och menade att de hade visat ett bristande engagemang. Flera tyckte att projektet var för kort och hade gärna sett att det var mer omfattande.

På frågan om vad som var bäst med projektet framhöll många studenter från termin 1 samarbetet med studenterna från termin 4. Många svarade att de hade kul under projektet och att fältarbetet var uppskattat. En student från termin 1 skrev så här: "Åka ut i riktiga livet & intervju, lära känna nya människor, lära sig om klippning, tekniker, se alla filmer: Jättekul!" Även hos studenterna från termin 4 var det främst samarbetet som man tyckte var det bästa med projektet. En student svarade: "Sammanhållningen och fördelen att jobba över 'klassgränser' lärde känna nytt folk som kunde tillföra nya kunskaper."

Flera studenter svarade att de tyckte det var bra att de hade tvingats arbeta under press. Övningen uppfattades alltså som realistisk. En student svarade: "Att göra många inslag på kort tid. Viktigt med att lära sig tidspress." En annan student redovisade en likartad uppfattning och menade att det bästa med projektet var: "Snabbredigeringen och den 'äka' tidspressen." Det var alltså många studenter tyckte att det bästa med projektet var samarbetet med studenter från andra klasser och att arbetet i projektet upplevdes ha likheter med hur yrkesmässigt journalistiskt redaktionsarbete går till.

## Didaktiska reflektioner

Den övergripande uppfattningen, som delas av både studenter och lärare, är att projektet överlag var framgångsrikt. Före projektet var vi lärare bekymrade över hur samarbetet mellan studenterna från olika terminer skulle fungera. Men det fungerade

generellt väl och något som uppskattades av många var att de lärde sig bra tillsammans eftersom de gick in i projektet med olika erfarenheter och kunskaper. På så sätt fick de mer erfarna studenterna ibland instruera de mer oerfarna men i båda grupperna redovisar alltså många att detta gav värdefulla lärdomar.

En annan positiv sida var att många av studenterna från termin 4 särskilt uppskattade att vara arbetsledare och producenter. Just den ojämlikhet som uppstår när studenter med olika kunskaper och erfarenheter samarbetar i en redaktionsgrupp resulterar i, om rollfördelningen är tydlig, att en övning i redaktionellt arbete får en högre ekologisk validitet än om alla i gruppen har likartad utbildningsbakgrund.

Att skapa övningar som upplevs som realistiska av studenterna är särskilt viktigt för professionsutbildningar. Och här har journalistikprogrammen, liksom säkert många andra utbildningar, ibland haft problem. Studenter har känt att på högskolan gäller en särskild journalistik och att det är något annat som gäller ute i verkligheten på redaktionerna. Det här är en problematik som ofta kommer upp till diskussion i samband med att studenter rapporterar från praktiktjänstgöring eller när alumner besöker oss på högskolan. Den tv-produktionsövning som beskrivs i den här texten löser inte hela problematiken, men att studenterna har uppfattat övningen som realistisk när det gäller det redaktionella arbetet är ett starkt argument för att genomföra liknande projekt i framtiden. Ett annat starkt skäl för upprepning är att många studenter arbetat intensivt och rapporterat att de lärt sig mycket men att det, jämfört med många andra kursmoment, krävts relativt få lärartimmar. Projektet har alltså varit kostnadseffektivt. Dock bör, enligt min uppfattning, de erfarenheter som gjorts under projektet nog beaktas när framtida tv-projekt utformas.

Ett möjligt hinder för liknande projekt kan vara lärarna. I projekt där studenter får så stort eget ansvar som i det här tv-projektet blir lärarens uppgift mycket annorlunda än i annan undervisning där läraren ofta står i centrum. Min egen upplevel-

se under tv-projektets andra vecka, när studenternas arbete flöt på bra och få ville ha handledning, var att jag ibland kände mig överflödig. Kontrasten var stor mot annan undervisning då jag ofta upplevt att tiden varit för knapp och jag inte hunnit gå igenom allt som jag hade önskat. Möjligen kan det vara så att mitt behov av att vara behövd, något som enligt Arne Jarrick (2005) är ett grundläggande mänskligt behov, inte alls tillfredställdes så väl under tv-projektet som det brukar vid annan undervisning. I en sådan situation tror jag att det finns en risk att man som lärare gör sig behövd trots att lärandet i studentgruppen är gott och lärarens medverkan kanske snarare blir ett hinder.

Ett annat problem när studenterna blir självgående som i tv-projektet och andra liknande projekt är kanske att det påverkar den makt som vi lärare säkert sällan ser att vi har men som ändå finns med som en förutsättning för vårt arbete. Jank och Meyer menar att: "Den som undervisar utövar – vare sig han vill eller inte – makt över den som blir undervisad". Men de menar också att den som lär sig själv måste vara aktiv och ta ansvar för sitt eget lärande och att lärande och undervisning är "dialektiskt beroende av varandra" (Jank & Meyer 1997: 28). Maktproblematiken är intressant i samband med journalistiska projekt under högskoleutbildning av ytterligare minst två skäl. För det första är universitetsvärlden speciell därför att det är en värld där man kontinuerligt granskas och rankas (Ehn & Löfgren 2004: 164). För det andra är journalistiken i sig en maktfaktor. Ibland används begreppet tredje statsmakten för att beskriva journalistikens möjligheter att påverka. Då strävan efter makt liksom behovet av att behövas också kan ses som en del av människans natur (Olsson 1998: 137) undrar jag om inte olika typer av maktfrågor i samband med journalistutbildning kan behöva problematiseras mer i framtida forskning.

En annan aspekt är, enligt min uppfattning, att det finns en risk att lärare, efter Bologna-processen och de förändrade kursplanerna med explicita lärandemål, i framtiden mer och mer kommer att gömma sig bakom läroplaner och lärarkårens ge-



mensamma beslut och inte själva argumentera för sina beslut om mål, innehåll och metoder. Nackdelen med detta är enligt Jank och Meyer (1997: 68) att studenterna lär sig mindre och får mindre värdefulla kunskaper.

Men jag vill som avslutning på denna diskussion ansluta till Ingrid Carlgren och Ference Marton som menar att lärarens professionalism är ”förmågan att kunna något själv och att kunna lära ut det till andra samt att göra det i en situation som kännetecknas av de speciella betingelser som råder i skolan” (Carlgren & Marton 2000: 27). Därför blir också lärarens verkliga professionella utmaning att förändra sitt förhållningssätt när betingelserna förändras – såsom skedde i vårt tv-projekt.

## Framtiden

Det bör gå att skapa fler kursmoment där studenter med olika erfarenheter och kunskaper samarbetar. Kanske kan också liknande projekt skapas där olika utbildningar samverkar. Till exempel borde Retorikkonsultprogrammet och journalistikprogrammen kunna samverka i projekt. Eftersom retorikkonsulterna utbildas till att bli experter inom kommunikationsområdet kan de säkert behöva tränas i att bli intervjuade av krävande journalister lika väl som att journalisterna kan behöva träna på att möta slipade kommunikatörer.

Men inom högskolan bör även fler samarbeten vara möjliga där journaliststudenter agerar journalister i övningar med hög realism. Säkert kan det för till exempel yngre forskare vara intressant att öva sig som respondenter vid medieintervjuer. Och säkert skulle många känna, precis som några av studenterna i det här beskrivna projektet gjorde, att det kan vara något mycket speciellt att bli utsatt för omfattande research. Varför inte låta journaliststudenter granska institutioner, avdelningar eller forskningsprojekt på högskolan som en övning i grävande journalistik? Det skulle vara en bra övning för journaliststudenterna och de medarbetare som deltar i ett sådant projekt skulle kunna

få en rejäl kompetenshöjning i hur man kommunicerar med massmedier.

## Referenser

- Biggs, John (2003), *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. London: The Society for Research into Higher Education.
- Carlgren, Ingrid & Ference Marton (2000), *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Ehn, Billy & Orvar Löfgren (2004), *Hur blir man klok på universitetet?* Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Bernt (2000), *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustafsson, Karl-Erik & Per Rydén (2003), *Den svenska pressens historia*. Stockholm: Ekerlids förlag.
- Hadenius, Stig & Lennart Weibull (2003), *Massmedier*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Jarrick, Arne (2005), *Behovet att behövas. En tänkebok om människan, kulturen och världshistorien*. Stockholm: SNS Förlag.
- Josefsson, Dan (2000), *Välkommen till dramafabriken*. Stockholm: Ordfront.
- Josefson, Ingela (1998), *Läkarens yrkeskunnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Journalistikämnet (2006), *Självvärdering av journalistikämnet vid Södertörns högskola*. Södertörns högskola, Institutionen för svenska, retorik och journalistik.
- Kvale, Steinar & Klaus Nielsen (2000), *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, Erik (1998), *På spaning efter gruppens själ. Gruppen i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Petersson, Birgit (2006), *Från journalist till murvel. Journalistyrkets professionalisering från 1900 till 1960-talet*. Göteborg: Sylwan.
- Rapport 2007:4 R (2007), *Uppföljande utvärdering av utbildning i journalistik vid universitet och högskolor i Sverige*. Stockholm: Högskoleverket.
- Svenska Journalistförbundet. [www.sjf.se](http://www.sjf.se)
- Uljens, Michael, red. (1997), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.