

ITU UTREDNINGSSERIE | NR 4

DIGITAL SJANGERLEK PÅ NYE LÆRINGSARENAER

En evaluering av mzoon,
et medieverksted på nett

FORFATTER | Øystein Gilje

Universitetet i Oslo | Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning

Forsknings- og kompetansenettverk for
IT i utdanning (ITU)
www.itu.no

ISBN
ISSN
© 2005 ITU

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverksloven eller med avtaler om
kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Creuna Design og ITU

Boken er satt med Blender og Minion

Sats: ITU

ITUS UTREDNINGSSERIE

Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning ble opprettet som en del av KUFs handlingsplan om «IT i norsk utdanning 1996–99», videreført under handlingsplanen «IKT i norsk utdanning. Plan for 2000–2003». I 2004 ble ITU etablert som en permanent nasjonal faglig enhet ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo. ITU har som målsetning å være en nyskapende FoU-enhet innen feltet IKT og utdanning, og arbeider aktivt for å være en premissleverandør og dialogpartner innen både norsk og internasjonal utdanningspolitikk og IKT. ITU fokuserer i inneværende fireårsperiode spesielt på den nasjonale kunnskapsbyggingen om digital dannelse og digital kompetanse.

ITUs skriftserie er ment å bidra til å fylle et slikt behov. Så langt har vi publisert omfattende forskningsrapporter i denne serien. Ved å reintrodusere ITUs utredningsserie, ønsker vi å gi rom for utredninger, i form av rapporter og presentasjoner av mindre omfang, men som likevel gir gode bidrag om problemstillinger knyttet til feltet IKT og utdanning. Vi håper at de to seriene til sammen vil gi et mer utfyllende bidrag til et felt der spørsmålene stadig er flere enn svarene.

ITU

Mars 2005

Forord

Denne rapporten omhandler den treårige prosjektperioden til mzoon, et nettbasert medieverksted for ungdom. Rapporten er skrevet på oppdrag fra Norsk Film-institutt i forbindelse med at prosjektperioden 2000-2003 var over. Som en del av evalueringen ble det søkt om midler til å arrangere en manuskonkurranse og en workshop for å få denne type aktivitet evaluert. I tillegg er også hele prosjektperioden evaluert i denne ITU-rapporten.

Norsk Filminstitutt, Undervisnings- og forskningsdepartementet, Statens Filmtilsyn og ITU har alle bidratt med midler som har gjort dette evalueringsprosjektet mulig. Av de midlene som er blitt tildelt har om lag en fjerdedel gått til selve evalueringen som har pågått fra februar 2004 til februar 2005. Rådet for anvendt medieforskning har også bidratt økonomisk.

Hensikten med rapporten er tredelt. For det første håper jeg den kan gi et godt bilde av den aktiviteten som har vært på nettstedet mzoon, med særlig vekt på arbeidsformen workshop – både på nett og den fysiske workshopen. For det andre drøftes nettsiden opp mot en mediepedagogisk tradisjon generelt og begrepet mediekompetanse spesielt. Og til slutt reflekterer jeg over hvilken betydning tilbudet har hatt og kan ha som digital læringsressurs.

Med dette vil jeg takke alle på filmens hus som har bidratt med både opplysninger og praktisk hjelp i arbeidet. En spesiell takk til Cecilie Stranger-Thorsen som har bidratt med dokumenter, opplysninger og informasjon i mange omganger. Samtidig vil jeg takke alle ungdommene som bidro på workshopen og ikke minst de to unge filmskaperne fra Tromsø som stilte opp på ITU-konferansen høsten 2004. Til slutt en takk til Ola Erstad for veiledning underveis og Geir Ottestad for teknisk hjelp før ITU-konferansen og for ferdigstilling av rapporten.

Februar 2005

Øystein Gilje

Innholdsfortegnelse

Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning med hovedkonklusjoner	1
1.1 Hovedkonklusjoner	3
2. Datainnsamling og behandling av datagrunnlag	7
2.1 Vurdering av data	7
2.2 Mandat og problemstillinger i evalueringen	8
2.3 Forskerrollen – avklaring av eget ståsted	8
2.4 Validitet og reliabilitet	9
3. Mediekompetanse og teknologi	11
3.1 Mediepedagogiske betingelser for et nettbasert medieverksted	12
3.2 Teknologiske betingelser for et nettbasert medieverksted	19
3.3 Institusjonelle betingelser for nettbasert medieverksted	23
3.4 Oppsummering og presisering av forskningsspørsmål	27
4. Visjoner, realitet og aktivitet: mzoon's organisering og historikk	31
4.1 Mzoon – fra retoriske prosjektbeskrivelser til lansert nettsted	31
4.2 Mzoon's innhold og aktiviteter i prosjektperioden	34
4.3 Workshop på nett og i virkeligheten (Amandus)	41
4.4 Tilbud og aktivitet – en oppsummering	53
5. Mzoon – en læringsressurs for multimodale tekster?	55
5.1 Elektroniske læringsmidler i et klimaskifte	55
5.2 Hva slags digital læringsressurs er mzoon?	56
5.3 Mzoon – pionerarbeid med multimodale, digitale tekster	58
5.4 Blir den digitale læringsressursen brukt?	60

1. Innledning med hovedkonklusjoner

Utviklingsprosjektet *mzoon*¹ har hatt som mål å lage et medieverksted på nett der ungdom kan vise fram sine egne medieprodukter og delta i nettbaserte kurs i medieproduksjon og analyse. Prosjektet ble til i kjølvannet av de tradisjonelle medieverkstedene som ble etablert på 1990 tallet. Forprosjektet 'medieeven' ble startet opp av Norsk Filminstitutt, Skolefilmvalg og Nasjonalt Læremiddelsenter allerede i 1998, ett år etter at prosjekt medieverksted ble lagt ned. Hovedprosjektet *mzoon* ble etablert 1. august 2000 og prosjektleder Cecilie Stranger-Thorsen ble ansatt samme dato. I over tre år, der to av årene hadde full drift, var *mzoon* et operativt nettsted for medieinteressert ungdom. Fra januar 2005 er den kontinuerlige driften lagt ned, men nettstedet eksisterer fremdeles som en type digital læringsressurs.² Samtidig blir det nå satset på et nordisk nettsted som på mange måter viderefører de visjonene *mzoon* hadde og har.³

Med unntak av et par kortere, eksterne evalueringer i prosjektperioden har prosjektet ikke vært evaluert i perioden 2000–2003. Det er derfor svært viktig å få undersøkt hvordan *mzoon* har fungert som tilbud rettet mot ungdom. Rapporten har tre hovedanliggender:

- Gi et bilde av de aktivitetene som *mzoon* har generert, med særlig vekt på sammenhengen mellom networkshopen og workshopen på Amandus filmfestival.
- Skissere det mediepedagogiske landskapet som *mzoon* er en del av.
- Vurdere *mzoon* som digital læringsressurs.

Rapporten er strukturert på følgende måte: I kapittel to redegjør jeg for de dataene rapporten bygger på. I kapittel tre tegner jeg et bilde av de institusjonelle, teknologiske og mediepedagogiske betingelsene som lå til grunn da tjenesten ble etablert. På den måten ønsker jeg å synliggjøre potensialet og mulighetene som ligger i nettstedet. Den oppsummeringen jeg lager i dette kapittelet er med på å danne grunnlag for de videre vurderingene. I kapittel fire beskriver jeg aktivitetene som har pågått på nettstedet i prosjektperioden og i kapittel fem vurderer jeg *mzoon* som digital læringsressurs. Jeg håper rapporten, både med sin henvisning til teori og med sine konklusjoner kan være et viktig innspill i arbeidet med IKT, medier og læringsressurser i skolen.

Problemstillingene i denne evalueringen springer ut av de hovedmålene som selve prosjektet bygger på. Disse blir imidlertid ytterligere presisert i kapittel 3.4. Målene er formulert som følger i den første prosjektbeskrivelsen (2001). Det siste målet er ikke vurdert.

Mzoon ønsker å bidra til å:

Øke ungdoms bevissthet og kompetanse på mediespråk, -virkemidler og -genre.

Gjøre ungdom til produsenter av medieinnhold.

Sette medier på dagsorden i skolen.

Bidra til å skape en europeisk Medieev.



1.1 Hovedkonklusjoner

Disse hovedkonklusjonene er trukket på bakgrunn av de tolkningene undertegnede har gjort i arbeidet med datamaterialet. De står utelukkende for undertegnede egen regning og i denne oppsummeringen vises de punktvis. Denne forenklingen yter ikke full rettferdighet overfor de nyanser som fremgår i teksten dersom man leser kapittel 3,4 og 5 i sin helhet.

I kapittel tre belyser jeg mzoons satsing gjennom tre innfallsvinkler. Jeg fremhever at teknologien la betingelsene for prosjektet i den tiden det ble til:

- Rent teknologisk har mزون blitt til i selve overgangen fra en analog til en digital mediebruk. Dette gjelder i særlig grad lyd- og bildemediene. I kombinasjon med internett har dette lagt grunn for en ny type medier som best kan kategoriseres som interpersonale massemedier.
- I perioden fra den første prosjektbeskrivelsen til den ordinære prosjektidens utløp, ble det digitale skillet i primærmålgruppen borte. Så å si alle ungdommer har i 2004 tilgang til internett, videokamera og videoredigeringsutstyr, dersom de er interessert.
- Troen på bredbåndsutbygging har imidlertid vært preget av overdreven optimisme etterfulgt av en rekke brutte visjoner på området. Det er åpenbart at det her ble lagt til grunn en overdreven optimisme i prosjektbeskrivelsen.
- Kostnadene ved de tekniske løsningene på nettsiden viser hvordan prosjektet i stor grad kan anses som et pionérarbeid. Løsningene ble dyre fordi alle elementer ble konstruert fra 'scratch'. Med dagens tekniske løsninger ville dette blitt betydelig rimeligere.
- Det er også rettet kritikk mot innloggingsproblemer og mangel på profilløsninger som kunne gjort medieproduksjonene i kursene mer bestandige.

Mزون har vært og er et mediepedagogisk prosjekt og det krever derfor en vurdering ut fra denne tradisjonen. En modell i kap. 3.4 utfyller dette bilde og bør sees i sammenheng med punktene under:

- *Mزون* har forsøkt å transformere det geografisk begrensede medieverkstedet til

en digital virkelighet gjennom å skape en digital læringsressurs som henvender seg både til skolen som arena og fritidens arena.

- *Mzoon* tar utgangspunkt i at ungdom har tekniske brukerferdigheter knyttet til PC, internett og videokamera. Prosjektet legger vekt på å gi mediekompetanse forstått som en kritisk og kreativ kompetanse med fokus på innhold framfor teknologi. En slik kompetanse kan betegnes som en tolkningskompetanse.
- *Mzoon* kan karakteriseres som en 'digital forlenget arm' av filmundervisningen i skolen, men med større vekt på produksjon framfor resepsjon.
- *Mzoon* er et grenseoverskridende prosjekt fordi det eksplisitt ønsker å henvende seg til to ulike arenaer; en institusjonalisert skolearena og en fritidsarena. I skolen har tradisjonelt det estetiske kulturbegrep stått sterkt, mens det er antropologiens optikk som er mest fruktbar for å undersøke den mediekultur ungdom faktisk lever i på fritiden. Ved å lage en tjeneste som henvender seg til begge disse arenaene, forsøker *mzoon* å bygge en bro mellom to svært ulike læringsarenaer.
- *Mzoons* satsing belyser på en fruktbar måte de ulike fortolkninger som finnes av begrepet digital kompetanse i ulike miljøer. På den måten kan *mzoons* satsing være med på å klargjøre begrepet digital kompetanse i framtidens skole. Det er åpenbart at den type mediekompetanse som *mzoon* legger opp til avviker fra den tekniske brukerkompetansen som er mest vektlagt i st.m. nr. 30, Kultur for læring.

Mzoon har som målsetning å henvende seg til både en fritidsarena og en skolearena. Innenfor begge disse arenaene har det vært en stor utvikling i prosjektperioden. Dette henger tett sammen med den teknologiske utviklingen. Vi kan si at prosjektet traff godt både med hensyn til den digitale vendingen i mediekulturen, og med hensyn til en rekke institusjonelle trekk.

- Satsingen på *mzoon* har sammenfalt med en eksplosjonsartet utvikling for medier og kommunikasjonsfaget i videregående skole. Det har skapt et potensielt stort marked for den nettbaserte tjenesten innenfor en institusjonell kontekst.
- Filmfestivaler for ungdom og unge filmskapere har i prosjektperioden opplevd å få rekordmange bidrag. *Mzoons* rolle som inspirasjonkilde, kommunikasjonskanal og ressurs for bidragsyterne utgjør et stort potensial.

- Behovet for medieverkstedene som rene utstyrssentraler har så og si blitt borte i mzoons prosjektperiode. En satsing på en nettbasert løsning sprenger medieverkstedenes geografiske rammer, samtidig som det bygger videre på de beste erfaringene fra Prosjekt Medieverksted.
- Satsingen på mzoon bekrefter kunnskapen fra satsningen på medieverksteder; barn og ungdom er mest interessert i å skape film, framfor andre medieprodukter. På lik linje med at medieverkstedene ble videoverksteder, har mzoon blitt et digitalt verksted primært for filminteresserte ungdommer.

I kapittel fire vurderer jeg aktivitetene på nettstedet fra lansering og til prosjekttidens utløp. Forskningsspørsmålene fra dette kapittelet kan oppsummeres på denne måten:

- Aktiviteten på nettstedet er i stor grad avhengig av de aktiviteter som nettstedet selv setter i gang og er ikke styrt direkte av aktiviteter som pågår selvstendig i skolen. I fem måneder i løpet av de to årene der nettstedet var fullt operativt hadde det over 300 unike brukere pr. mnd. I alle disse månedene var det satt i gang en rekke konkurranser og workshops på nettstedet. Det kan synes som om slike aktiviteter øker antall brukere med om lag 50 prosent i forhold til de andre månedene.
- Av mzoons fire kurs har de to tekstdominerte kursene vært minst populære. Om dette er knyttet til utformingen, som i overveiende grad består av tekst, eller om det er knyttet til temaene kulturjournalistikk og vold/sensur gir dataene ikke noe svar på.
- De to andre kursene om virkelighets-TV (little sister) og filmproduksjon er mindre tekstbaserte og har vært betydelig mer populære, både innenfor institusjonelle læringsmiljøer (medier og kommunikasjonsfaget) og på fritidsarenaen.
- Fra de drøye 5000 unike brukerne i prosjektperioden kom det inn om lag 500 bidrag til ARENA. De flittigste bidragsyterne er medier og kommunikasjonselever på videregående skole.
- Brukerne fordeler seg demografisk i to store grupper, en over 20 år og en i alderen 16-19, som er primærmålgruppen. Det er overraskende få brukere i aldersgruppen 13-15 år.

- Brukerne er overveiende fornøyd med nettsidens design og innhold. Bruker-vennligheten er det knyttet noe misnøye med, spesielt påloggingskravet.
- En av mzoons kjernevirksomheter er arrangement av workshops, på nett og ved at filminteressert ungdom møter filmskapere. Evalueringen viser at nettworkshops støtter andre læringstyper enn det læringsmiljøet som oppstår på fysiske workshops. Det er åpenbart at ungdommene utvikler sin sjangerkompetanse (mediekompetanse) på slike workshops og at de selv er i stand til å reflektere over hva de har lært.

Avslutningsvis i rapporten vurderes mzoon som digital læringsressurs. I denne vurderingen fokuserer jeg på hvilken type ressurs det er, hvilke læringserfaringer den støtter og ikke minst om den kan fungere for å skape kompetanse i multimodal tekstproduksjon. Hovedfunnene er slik:

- Angående implementering av mzoon som digital læringsressurs kan det tyde på at tjenesten for det store antall (medie-)lærere primært er blitt en digital henvisningsressurs framfor en digital læringsressurs.
- Mzoon støtter ulike typer læringsprosesser. Både eksperimenterende, opplevende og produserende. Mangelen av diskusjonsforum gir imidlertid ikke noe rom for læringsprosesser knyttet til debatt og diskusjon.
- Mzoons mest populære kurstilbud gir mulighet til å opparbeide kompetanse i multimodal tekstproduksjon.

Som påpekt ovenfor gir hovedpunktene kun en oversikt over funnene i undersøkelsen. Særlig kapittel 3.4, 4.4 og 5.4 vil gi nyanseringer av punktene ovenfor. Disse delkapitlene fungerer som oppsummeringer av de tre kapitlene.

2. Datainnsamling og behandling av datagrunnlag

De ulike delene av rapporten bygger på forskjellige typer forskningsdata. I den første delen av rapporten (kap. 3) er det primært prosjektbeskrivelsen, ulike andre rapporter og enkelte intervjuer med beslutningstakere som utgjør data. Kapittel fire og fem bygger primært på data fra brukerloggen, brukerundersøkelsen og intervju med workshopdeltakerne.

2.1 Vurdering av data

Dataene i denne evalueringen er av ulik type, men gjennom sammenstilling og vurdering av dem gir de nye innsikter. De kvantitative dataene er skaffet til veie på to ulike måter. I den toårsperioden som prosjektet var fullstendig etablert og operativt er det automatisk blitt samlet data gjennom en brukerlogg knyttet til nettstedet.⁴ Denne viser kjønn, alder og antall pålogginger og tidspunkt for pålogging.⁵ Det andre utvalget av kvantitative data baserer seg på et spørreskjema med over 20 spørsmål samt noen utsagn som brukerne skulle ta stilling til.⁶

Som en slags kontrollgruppe ble om lag like mange brukere året før (fra mai 2002 og ut året) kontaktet per e-post og spurt de samme spørsmålene. Her er ikke svarprosenten fullt så høy som i hovedundersøkelsen. Denne undersøkelsen ble gjort for å finne ut om de nyeste brukerne i hovedundersøkelsen av en eller annen grunn hadde et stort avvik fra tidligere brukere. Ingen slike avvik av betydning ble funnet og denne 'kontroll-undersøkelsen' blir derfor ikke referert til i det følgende.

De kvalitative dataene består av intervjuer med prosjektleder for mzoon og andre beslutningstakere. I disse intervjuene ble det tatt notater. I tillegg ble medielærere kontaktet per e-post. Svarene fra disse er derfor mer bestandige enn intervjuene der dataene er påvirket av intervjuerens tolkning av det som blir sagt. Dette er også en av de vanlige kritikkene mot kvalitative data (Silverman 2001).

For å sikre dataene og gjøre dem mer bestandige ble de 10 intervjuene som ble gjennomført på workshopen på Amandus filmfestival på Lillehammer (april 2004) tatt opp på minidisk og transkribert. Alle intervjuene fulgte samme intervjuguide (se vedlegg) og ble om lag 11–18 minutter lange. Informantene ble informert om

intervjuet før workshopen og de fikk også noen spørsmål på e-post angående skole, alder og erfaring med filmarbeid.

I prosjektperioden er det gjennomført to eksterne evalueringer av mzoon. Disse er på om lag åtte A4 sider totalt. Den ene er gjort av Henning Klafstad og Morten Fahvik ved Mediesenteret, Høyskolen i Bergen i forbindelse med testlansering i november 2001. Den andre er gjort av Marte Bratseth Johansen ved NTNU i forbindelse med voldskurset i april 2002. Begge disse evalueringene vurderer innholdet i to kurs som er utformet på mzoon. Hovedkonklusjoner fra disse rapportene blir kort referert i punkt 4.2 og 5.2.

2.2 Mandat og problemstillinger i evalueringen

Mandatet fra NFI har i hovedsak vært å evaluere prosjektperioden til mzoon. Spesielt var det et ønske om å få evaluert workshopen som ble arrangert på Amandus filmfestival i april 2004. På diverse møter har også spørsmålet om hva som skal evalueres blitt drøftet. På det møtet der problemstillingene første gang ble skriftlig presentert og godkjent hadde de følgende ordlyd:

”Siktemålet med evalueringsrapporten er tredelt. For det første skal den gi et bilde av selve prosessen med å etablere nettstedet og hvilke aktiviteter som er blitt opprettet. For det andre skal den gi et inntrykk av hvem brukerne er og hvordan de bruker og oppfatter tjenesten. Sist, men ikke minst, skal mzoon vurderes opp mot tidligere prosjekter (prosjekt medieverksted) og hvilken betydning det kan ha som digital læringsressurs.” (Møtenotat 19.03.04)

Dette siktemålet har siden den tid blitt presisert og nyansert noe. Også i denne evalueringen kommer en slik presisering, se punkt. 3.4.

2.3 Forskerrollen – avklaring av eget ståsted

Undertegnede har utført evalueringen som selvstendig forsker ved siden av oppstarten av et doktorgradsprosjekt, ved pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Kombinasjonen av disse to jobbene har skapt noe forsinkelse i prosessen. Den økonomiske støtten fra RAM (Rådet for anvendt medieforskning) har gitt mulighet til å fylldiggjøre rapporten.⁷

I den første perioden av arbeidet var det naturlig å ha hyppige møter både med prosjektleder for mzoon, Cecilie Stranger-Thorsen og med leder for styringsgruppa

i mzoon, Mia Lindrup. Særlig disse to personene har vært til god hjelp for å få innblikk i selve prosjektet. Prosjektlederen har gjennomgått årsrapporter og interne evalueringer sammen med undertegnede for å oppklare eventuelle misforståelser. I den første delen av evalueringsarbeidet disponerte jeg kontorplass på Filmens hus fordi dr. gradsstipendet ikke var påbegynt på den tid. Som ekstern forsker oppretter man slik også mer uformelle bånd til oppdragsgiverne. For å styrke validiteten i prosjektet har jeg derfor forsøkt å tydeliggjøre min rolle underveis og ikke minst selv reflektere over de dataene som er hentet inn i ulike intervjuer med beslutningstakere og prosjektleder. Selve utformingen av rapporten er i sluttfasen gjort på Pedagogisk Forskningsinstitutt, UiO, ved siden av oppstarten av mitt doktorgradsprosjekt. Perspektiver fra mitt eget prosjekt har nok derfor i noen grad vært med på å påvirke enkelte deler av de teoretiske redegjørelsene.

I mai 2004 ble foreløpige konklusjoner fra brukerundersøkelsen lagt fram på et arrangement på Norsk Filminstitutt og høsten 2004 ble konklusjoner fra rapporten lagt fram under sesjonen digital praksis på ITU konferansen 2005, "Digital agenda."

2.4 Validitet og reliabilitet

Dataene i evalueringen er av en slik type at det må knyttes stor varsomhet til generalisering av de funn som er gjort. Brukerloggen består av rent kvantitative data, men disse dataene gir kun begrensede innsikter. Selve brukerundersøkelsen utfyller dette bildet og har en svarprosent på 52 prosent. Fordi mzoon er et nettprosjekt mener jeg det er forsvarlig at selve undersøkelsen ble gjennomført nettbasert. Dataene fra workshopen på Lillehammer består av 10 intervjuer. For å styrke kvaliteten i disse dataene burde det ideelt sett vært gjennomført intervjuer både før og etter workshopen. Dette lot seg ikke gjøre. Reliabilitet i dette tilfelle er primært knyttet til spørsmålene på workshopen, og hvordan de er stilt og formulert. Virker for eksempel noen av spørsmålene tvetydige? Eller har de blitt formulert på en førende måte?⁸

Til tross for et sparsomt kvalitativt datamateriale håper jeg at bidragene kan være med på å fylle ut det bildet som viktige aktører har skapt seg av mzoon. Dette vil ha stor verdi i det pågående forprosjektet for en nordisk nettarena for filminteressert ungdom (Stranger-Thorsen 2004).

3. Mediekompetanse og teknologi

*Filmen gjev barnet smak på lettvint og godtkjøps intellektuell nyting. Det kan spare seg arbeidet med å samle tilfang til skapande fantasi- og tankeverksemd. I staden ven det seg til å få alt til gjevandes og leve eit åndeleg snyltarliv
(Erling Kristvik 1925: 146)*

De siste 80 årene har medieutviklingen vært med på å skape en helt ny hverdag for barn og unge. Medier og teknologi påvirker nær sagt alle relasjoner og situasjoner vestlige barn og ungdom deltar og står i. Utviklingen har også i høy grad påvirket barn og unges skoletilbud, og ikke minst hvordan de selv oppfatter læring og undervisning i skolen.

Helt siden pedagogikkhøvdingen Erling Kristvik drøftet filmens fordeler og ulemper i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* i 1925 har mediepedagogikken hatt en plass i norsk skoledebatt. I møte med utdanningssystemet har medie- og teknologiutviklingen til alle tider produsert en ambivalens: fascinasjon og bekymring. Ny teknologi har både gitt en overdreven optimisme for læring i skolen (Cuban 1986) og en overfokusert bekymring for barn og unges mediebruk på fritiden (Buckingham 2000). I dette spenningsfeltet har mediepedagogikken vokst fram. I digitaliseringsens tidsalder står mediepedagogikken foran nye utfordringer som er minst like store som da filmen ble introdusert i skolen.⁹

I dette kapittelet belyser jeg etableringen av mzoon ut i fra tre vinkler; en teknologisk, en mediepedagogisk og en institusjonell (skole vs. fritid som areaner for medieproduksjon blant ungdom). Teknologisk utvikling skaper nye betingelser for pedagogikken generelt og for IKT- og mediepedagogikken spesielt. Dette gir seg også utslag i institusjonelle forhold, som på grunn av teknologi og utdanningspolitiske strømninger endrer karakter. Særlig de teknologiske og institusjonelle betingelsene skaper på hver sin måte rammer for ungdoms filmproduksjon. Teknologien gir rammer i seg selv; internett, bredbånd, videokamera og digital redigering. Skole, filmfestivaler og medieverksteder gir institusjonelle arenaer for slikt arbeid, og kan bidra til å motivere ungdom.

3.1 Mediepedagogiske betingelser for et nettbasert medieverksted

De siste ti årene har digitaliseringen av ulike medier skapt helt nye måter å bruke mediene på. Remedieringen med datamaskinen som nav i det 'digitale hjulet' er drivkraften i denne utviklingen (Bolter & Grusin 1999). Slike forhold skaper også et stort fokus på IKT i skolen. Det har i stor grad ført til at den mediepedagogiske tradisjonen på enkelte områder lever et stille liv i skyggen av IKT-satsingen. Enkelte hevder at satsingen på IKT er preget av optimisme, mens mediepedagogikken bærer preg av en pessimistisk og proteksjonistisk diskurs (Vettenranta 2004).

Sentralt i den mediepedagogiske tradisjon står begrepet mediekompetanse. Begrepet kan i stor grad forstås som en norsk oversettelse av begrepet 'media literacy'. Internasjonalt har det vært ulikt fokus på 'media literacy' de siste 25 årene, men fagfeltet er særlig opptatt av en seks – sju ulike problemstillinger (Hobbs 1998).¹⁰ Dette fagområdet blir av mange regnet som 'the media literacy movement' (Erstad 2004). For å forfølge den internasjonale diskursen rundt begrepet er det enklest å forholde seg til det engelske: *media literacy*.

Dette begrepet har gjentatte ganger blitt definert på egne konferanser, blant annet i Canada i 1992. Der var formålet å skape en felles definisjon som forente ulike tilnærminger.¹¹ Etter lange diskusjoner, der en rekke ulike teoretiske forankringer og ideologiske ståsteder kom til syne, ble man enige om følgende definisjon: «*Media literacy is the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes*» (Aufderheide & Firestone 1993, sitert etter Tyner 1998: 120). I stor grad vil mange mediepedagoger nasjonalt og til dels internasjonalt fremdeles langt på vei støtte en slik forståelse av *media literacy*. Selv om denne definisjonen både stresser analyse og produksjon er det alt for ofte analyse-aspektet som blir dominerende. Det viser for eksempel denne definisjonen av mediekompetanse fra en helt fersk artikkel: "kunnskaper, ferdigheter og den kyndighet som er nødvendig for å tolke medier gjennom *analyse*, evaluering og kritisk refleksjon" (Vettenranta 2004, *min utheving*).

I evalueringen av mzoons første visjon er det derfor naturlig å legge til grunn en slik forståelse av mediekompetanse. Langt på vei uttrykker også visjonen i prosjektbeskrivelsen en slik forståelse:

MZOOON ønsker å bidra til å:

- Øke ungdoms bevissthet og kompetanse på mediespråk, - virkemidler og -genre.
- Gjøre ungdom til produsenter av medieinnhold.
- Sette medier på dagsorden i skolen.
- Bidra til å skape en europeisk Medieev.

(Prosjektbeskrivelse 2001)

I evalueringen er det som nevnt først og fremst de tre første punktene jeg vil se nærmere på. I det første ligger en analytisk oppgave knyttet til bevissthet hos ungdommene i møte med medier. I det andre ligger et produksjonsaspekt. Disse visjonene for mzoon viser tydelig hvordan prosjektet kan forstås som en del av 'the media literacy movement'. Det er imidlertid nødvendig å se nærmere på hvilke utfordringer denne mediepedagogiske tradisjonen står ovenfor. På hvilken måte kan mzoon som mediepedagogisk prosjekt møte disse? Gjennom å belyse mediepedagogikken historisk, for deretter å se hvilke utfordringer det ligger i digitaliseringen, mener jeg å kunne gi en bedre vurdering av om mzoon har tilført det mediepedagogiske feltet noe nytt.

3.1.1 Mediepedagogikk og medieundervisning

En av arenaene mzoon retter seg mot er skolens undervisning: "mzoon skal bli et nytt, elektronisk læremiddel og ønsker å bidra til å sette medier på dagsorden i skolen" (prosjektbeskrivelse 2001). Mzoon ble altså etablert med det formål å både være ressurs og døråpner for mediefaget i skolen. Slik sett blir medier og kommunikasjonsfaget på videregående skole og medieundervisning i andre fag de mest åpenbare områdene for tjenesten i skolen. Dette stiller store krav til tjenesten, og en vurdering av hvordan dette er løst kommer jeg tilbake til i punkt 5.3. På dette punktet vil jeg primært skissere de mediepedagogiske strømningene som lå til grunn i skolen da mzoon ble lansert, men først et kort historisk tilbakeblikk.

Så lenge massemediene har preget barn og ungdoms oppvekst har problematiseringen av forholdet barn, ungdom og medier vært et viktig, men lite gjennomarbeidet felt innenfor pedagogikken. Mediepedagogikken bygger på teorier og faglige diskurser hentet både fra medievitenskapen og pedagogikk som vitenskap.¹² Begge disse fagfeltene er relativt unge som autonome disipliner, og har av enkelte vært kritisert for å bygge på et svakt vitenskapelig grunnlag (Slagstad 2000). I den offentlige debatt har ofte bekymringen for barn og unges mediebruk vært dominerende (Postman 1984, 1985). Også på et akademisk nivå har møtet mellom pedagogikk

og medier i mange år blitt preget av en form for 'husmorpedagogikk', med sterk normativ oppdragende grunnholdning.¹³ I skolens læreplaner har denne holdningen kommet eksplisitt til syne de siste 30 årene ved formulering av både overordnede mål og fagplanmål i enkelte fag (Gilje 2002).

Den bredeste definisjonen av mediepedagogikk innebærer at man inkluderer både en undervisning med og om medier (Erstad 1992). I en undervisning med medier er mediene undervisnings- og/eller læremidler. En slik tilnærming inkluderer bruken av aviser, film, og ikke minst IKT som anskuelses- og/eller læremidler.¹⁴ En undervisning med medier er derfor helt sentral og jeg vender tilbake til dette i kapittel fem, der jeg vurderer mzoon som digital læringsressurs. Undervisningen om medier er mediepedagogikkens kjerne. Denne tradisjonen er som nevnt vanskelig å få øye på i IKT-satsingen som pågår nå. En kombinasjon av undervisning om medier, med medier finner vi først og fremst i medier og kommunikasjonsfaget på videregående skole. Derfor er dette faget spesielt interessant i denne sammenheng, ikke minst fordi disse elevene også er utpekt som mzoons primærmålgruppe.¹⁵

Innenfor den mediepedagogiske tradisjonen er *media literacy* som nevnt et sentralt begrep. Men denne sammenstillingen av begrepene *media* og *literacy* er ikke uproblematisk. Enkelte sosiosemantikere mener slike konstruksjoner skaper en uklar teoretisk forankring (Elmholt 2003). Det upresise begrepet *media literacy* avspeiler således mediepedagogikkens svake teorifundament.¹⁶ Samtidig møter denne tradisjonen store utfordringer i overgangen til en digital mediekultur. Digitaliseringen endrer skriftkulturen og utfordrer den tradisjonelle forståelsen av både medier og *literacy*. "Å være literate innebærer derfor å være kompetent deltaker i en læringssituasjon der skriftspråket eller andre symbolske medieringsformer er involvert. (...) I dette komplekse samfunnet blir hver og en av oss i økende grad tvunget til å utvikle flere parallelle *literacy*-former til bruk på ulike arenaer og i ulike kontekster (Østerud 2004: 179-180). Skriftkulturen endrer seg fra å være en monomodal 'print-kultur' til en multimodal 'screen-kultur'. (Kress 2001, 2003; Livingstone 2004). I dette nye landskapet må vi foreløpig operere med lite utviklede kategorier, inntil ny forskning skaper mer presise termer.¹⁷ I vurderingen av mzoon vil det være hensiktsmessig å se på to ulike forståelser av kulturbegrepet, samt en kategorisering av *literacy*-begrepet som nyanserer skillet mellom en undervisning om og med medier.

Mediepedagogikkens normative aspekt blir synliggjort i møte med en klassisk inndeling av kulturbegrepet. Oversikten nedenfor klargjør også den pågående

kanondebatten i forbindelse med de nye fagplanene i morsmålsfaget:

	Det antropologiske kulturbegreb	Det æstetiske kulturbegreb
Hvem	Alle skaber, alle bruger kultur	Få skaber, mange bruger kultur
Hvad	Kultur er noget, man er Kultur er relationer	Kultur er noget, man har Kultur er substans
Hvor	Alla livsdimensioner	Kulturinstitutioner, foreninger

Figur 2.1: Skjematisk oversikt av kulturbegrepet (Drotner m.fl. 2000: 68)

Disse to ulike forståelsene av kultur lever side om side i dagens postmoderne mediesamfunn. Kvalitetskriteriet går ikke lenger langs borgerskapets gamle skille mellom populærkultur og finkultur. ”Dannelseskulturen blev anset for at være toppen på menneskehedens åndelige pyramide, mens bunden var de mængder af trykte medier – og siden film, tv og video – som var populære i den brede befolkning” (Drotner m.fl.1996: 76). Dette skillet finnes nå bare i utdanningssystemet, mer eller mindre synlig definert av den øvre middelklassens kulturforståelse (Bourdieu 1995). I Norge, som i en rekke andre land, kom denne kanoniseringen av tekster i en periode der den fikk en viktig rolle i et nasjonalt prosjekt (Slagstad 1998:93ff). Antropologien med dets kulturbegrep har altså lagt et grunnlag for en vitenskapelig innfallsvinkel som gir andre innsikter i forholdet mellom barn, ungdom og medier. Disse nye innsiktene får det til å knake i skolens kulturhierarki (Qvortrup 1993, 2001). Som samfunnsinstitusjon har skolen definert, konservert og formidlet en kanonisert monomodal skriftkultur som lever i stor uttakt med utviklingen i den digitale mediekulturen. Ved å anse den digitale mediekulturen som en arena der alle skaper medietekster og bruker medier til kreativ lek, kommunikasjon og publisering, utfordrer man et snevert, kanonisert, estetisert syn på kultur i dagens mediesamfunn.

Dette grensesprengende element er helt tydelig i mzoons visjon. På den ene siden er prosjektet godt forankret i en normativ skolekultur. Prosjektet forholder seg til dels ukritisk, den mediepedagogiske tradisjonen. I tillegg har prosjektet en forankring i Norsk Filminstitutt sitt klare normative syn på god og dårlig film. I begge disse tradisjonene står fremdeles det estetiske kulturbegrep sterkt; film og andre medietekster kan kanoniseres historisk. På den andre siden ønsket man i prosjektet å ta utgangspunkt i ungdoms egen mediekultur – alle skaper, alle kan bidra. Den eksplisitte henvendelsen til både skolens og fritidens arena er ikke uproblematisk.

Skillet mellom skolens normative, estetiske kulturforståelse og fritidens mangfoldige ungdomskultur har mazon som prosjekt forsøkt å forene. I hvilken grad dette har vært vellykket kommer jeg tilbake til senere.

3.1.2 Ny teknologi - nye definisjoner

Nye kommunikasjonsformer som følge av medie- og teknologiutviklingen har utfordret og utfordrer pedagogikk og utdanningssystem. De politiske retningslinjene styrte retningslinjene i de nye læreplanene kan tyde på at mediepedagogikk i sin tradisjonelle forstand er i ferd med å bli et enda mer marginalisert felt.¹⁸ I satsingen på 'digital kompetanse' som femte basisferdighet, i tillegg til å lese, skrive, regne og uttrykke seg muntlig, er det uenighet om det skal forstås som en 'smal' eller 'bred' kompetanse (Drotner 1995). Den 'smale' kompetansen er eksplisitte ferdigheter knyttet til IKT som verktøy. Disse ferdighetene kan forstås som 'tool literacies' (Tyner 1998). Den 'brede' kompetansen (ofte referert som digital dannelse) vektlegger også kritisk tilnærming til mediene og evnen til å tolke multimodale medietekster. Denne kompetansen kan forstås som 'literacy of representation' (Tyner 1998).

Ovenfor har jeg svært forenklet delt opp mediekompetanse i en teknisk brukerkompetanse og en tolkningskompetanse.¹⁹ La meg nå utdype dette skillet. Mediepedagogikkens fokus på innhold har tradisjonelt vektlagt en kritisk tolkningskompetanse: «*They stress the need to analyze information and to understand how meaning is created (...) media literacy are closely compatible and provide some foundation for research and practice about the uses of literacy for contemporary schooling, because they contain critical literacy competencies that are familiar in alphabetic literacy*» (Tyner 1998: 92). Den amerikanske mediepedagogen mener at den mediekompetansen som information-, visual- og *media literacy* fokuserer på gir læreren stor mulighet til å lese (medie-) tekster ut fra den kompetanse hun besitter og er formidler av innenfor skolens tradisjonelle kulturhierarki som bygger på et estetisk kulturbegrep.

Forskjellen mellom disse ulike forståelsene av kompetanse får Svein Østerud tydelig fram når han knytter Tyners kategorisering av *literacy* til vitenskapsfilosofen Marx Wartofsky klassifisering av artefakter:

Primære artefakter er slike som kommer i stand ved en omforming av deler av omgivelsene i den hensikt å produsere og reprodusere den daglige tilværelsen på best mulig måte. (...). Fra vår tid er det naturlig å nevne datamaskiner og nettverk

for telekommunikasjon. Dette kan selvfølgelig være et videokamera også. Primære artefakter er mentale bare i den betydning at de bærer med seg informasjon om sitt opprinnelige formål.

Sekundære artefakter er derimot slike som er utviklet og brukt i den hensikt å bevare de ferdigheter og praksiser som trengs for å skape og bruke primære artefakter, og overføre dem fra en generasjon til en annen. Det dreier seg om symbolske gjengivelser av de opprinnelige bruksmåtene (...). Det kan med andre ord være instruksjon og undervisning om hvordan man kan bruke et videokamera.

Tertiære artefakter er slike som kan utgjøre autonome "tenkte" virkeligheter, som i vitenskap eller kunst, der de formelle egenskapene ved fremstillingen manipuleres ved hjelp av fantasien, og uten at dens direkte referanse til den "virkelige" verden tas i betraktning. Symbolske størrelser som kunstverk, kulturelle koder, modeller og paradigmer som kan farge vår måte å oppfatte virkeligheten på og tilmed endre den, er tertiære artefakter. (...) Dette er selve videofilmen – den kan være av en slik art at tilskuerne får nye tanker og refleksjoner om hva som er virkeligheten.

(Østerud 2004)

Østerud påpeker at *literacy* som blir utfordret av materielle redskaper, er av en annen type enn den som aktiveres i forbindelse med symbolske verdener, enten de er estetiske, allmennkulturelle eller vitenskapelige.

Ungdoms tekniske brukerkompetanse knyttet til internett, datamaskin og digitale videokameraer er i mye mindre grad knyttet til kompetanser som er tilegnet på skolen eller innenfor skolens fag. Tyner lanserer *tool literacies* som et samlebegrep på disse kompetansene. De anses i større grad som spesifikke nøytrale ferdigheter som er nødvendige i bruken av IKT som verktøy. For ungdom er datamaskinen, videokamera og internett blitt viktige redskaper (*tools*) til å kommunisere og uttrykke seg. Dette er teknisk kunnskap de trenger om verktøyene for å delta i en digital, kulturell meningsproduksjon.

Som prosjekt forutsetter mزون at ungdom har nok *tool literacies* til å kunne produsere multimodale medietekster. Prosjektet har med andre ord ikke lagt opp til at ungdom trenger brukerstøtte eller detaljkunnskap om selve videokameraet eller redigeringsprogrammet.²⁰ Bortsett fra en 'tipsliste' over hvilke maskiner og programvare som burde kjøpes inn til skoler (og denne ble først og fremst etterspurt av lærerne (!)), er det ikke noe stort fokus på *tool literacies*. Mزون legger altså som

premiss at ungdom selv har *tool literacies*, slik at nettstedet kan være med på utvikle *literacies of representation*.²¹ *Tool literacies*, som mzoon ikke legger opp til å gi, retter seg altså primært mot primære og sekundære artefakter. Men læringssituasjoner som tar i bruk videokamera og de tekster det kan skape som tertiære artefakter er derimot målet for mzoons aktiviteter.

ITU problematiserer også forholdet mellom tekniske brukerkompetanser og kritisk kompetanse med utgangspunkt i en internasjonal diskurs omkring begrepet. I et problemnotat knyttes begrepet digital kompetanse²² til *information literacy* og *digital literacy* (Søby 2003). Det første begrepet referer i stor grad til å det å søke og analysere informasjon fra ulike kilder, mens *digital literacy* er å ha en fortrolighet med IKT og digitale medier, altså det å konkret kunne utnytte potensialet som ligger i disse mediene. Stortingsmelding nr.30, ”Kultur for læring”, blir i stor grad her kritisert for å stresse *information literacy* og ikke en bredere forståelse slik begrepet *digital literacy* legger opp til.

3.1.3 Mot en sosiokulturell forståelse av læring i arbeid med film

En videreutvikling av det mediepedagogiske arbeidet er ikke bare knyttet til utvikling av begrepet mediekompetanse, enten det er relatert til kulturbegrepet eller til teknologiutviklingen. I arbeidet med ungdom og film har det også vært en tydelig endring i oppfattelse av læring. Ola Erstad og Lars T. Braathen har skrevet nyansert om dette i: Film og pedagogikk – dialog og refleksjon i møte med film (2000). Boka gir et rammeverk for filmundervisningen i skolen i vår tid, men fokuserer mest på film som opplevelse.

Mzoon kan sees på som en forlenget ’digital arm’ av denne filmundervisningen. Men mzoon vektlegger produksjon framfor resepsjon. Dette forandrer imidlertid ikke dialogens viktige rolle, enten på nett mellom deltagere og profesjonelle filmarbeidere eller på workshops. Det sosiokulturelle, læringsteoretiske rammeverket som Braathen og Erstad trekker opp er derfor relevant for å forstå de deler av mzoons aktivitet som fokuserer på læring i et nettbasert fellesskap. Olga Dysthe oppsummer fellestrekk ved sosiokulturelle perspektivet på denne måten (2001):

- Læring er grunnleggjande sosial.
- Læring er situert.
- Læring er distribuert.
- Læring er mediert.

- Språket er sentralt i læringsprosesser.
- Læring er deltaking i læringsfellesskap.

Det er slike læringsteoretiske betingelser som bør ligge til grunn for vurderingen av mzoon som digital læringsressurs. Det er derfor viktig å stille spørsmål om mzoon muliggjør læringsformer som bygger på dette læringssynet. Denne problemstillingen presenterer jeg nå, og vender tilbake til den i kapittel fire der jeg drøfter deltagelse i en konkret workshop og kapittel fem der jeg drøfter mzoon som digital læringsressurs.

3.2 Teknologiske betingelser for et nettbasert medieverksted

De teknologiske betingelsene for å jobbe med videofilm har endret seg kolossalt på ti år. Kombinert med en mulighet for å sende store mengder data via bredbåndsteknologi, har det skapt helt nye teknologiske betingelser for filminteressert ungdom. I denne sammenheng er det mest interessant å se nærmere på det digitale videoformatet og bredbåndsimplementeringen i norsk skole. Men innledningsvis kan det være nyttig å merke seg noen kjennetegn på medie- og teknologiutviklingen slik den har utviklet seg i mzoon sin prosjektperiode.

Den engelske mediepedagogen David Buckingham beskriver tre særtrekk. For det første har det vært en enormt hurtig vekst i ulike audiovisuelle medier. For det andre pågår det en konvergens mellom informasjons- og kommunikasjonsteknologier. Utviklingen bidrar til at grensene mellom lineære og interaktive medier viskes ut. Disse to utviklingstrekkene sammen med en generell prisnedgang for audiovisuelle produkter skaper en helt ny mediekultur der de unge er innovatørene. De utfordrer gjennom sin multimodale tekstproduksjon de lineære massemediene: *«In process, it is argued, the boundaries between mass communication and interpersonal communication, are beginning to break down»* (Buckingham 2000:82). Drivkraften i denne utviklingen er digitaliseringen av alle medier. Tidligere analoge medier remedieres i digitalt format der dataskjermen blir det nye grensesnitt (Bolter & Grusin 1999). Det gir en konvergerende mediekultur i det alle medier 'smelter sammen', og datamaskinen blir redigerings-, publiserings og kommunikasjonsverktøy. For å leke med Marshall Bermans 20 år gamle tese; *all that is analog and solid melts into the digital air*.

Betydningen av digitaliseringen for filmindustrien blir av enkelte ansett som en like stor revolusjon for filmutviklingen som oppfinnelsen av lydfilmen.²³ Filmm-

diet blir 'demokratisert' i den forstand at det blir et økonomisk og teknisk tilgjengelig medium for alle som ønsker å lage film.²⁴ Dette skaper stor filmproduksjon blant unge filmskapere spesielt og blant filminteressert ungdom generelt, jfr pkt. 3.3.2.

For å gi et mer spesifikt bilde av hvilke teknologiske betingelser som ligger til grunn for å skape medieverksted på nett er det derfor interessant å se på tre forhold. For det første hvilken tilgang barn og unge har på PC hjemme og på skolen. For det andre hvilken tilgang de har på videokamera og redigeringsmuligheter. Og avslutningsvis er det interessant å se på hvilke muligheter bredbånd har gitt og i hvilken grad det er implementert på skolen og i hjemmet. Det dominerende datagrunnlaget vil være mzoons brukerundersøkelse og data fra tilsvarende undersøkelser av nyere dato (ITU monitor 2004, Torgersen 2004).

3.2.1 Det digitale skillet som forsvant

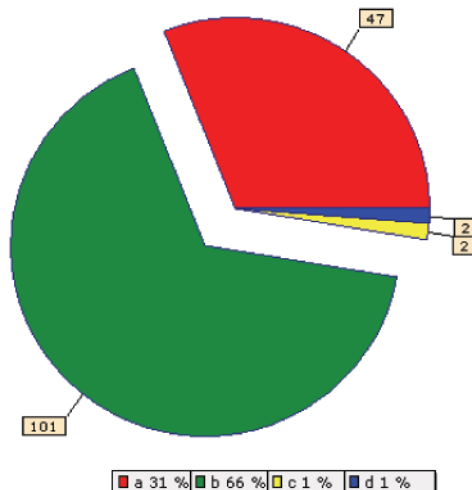
Som premiss for mzoon ligger at brukerne har tilgang på PC og internett. Til forskjell fra de lokale medieverkstedene som fungerte som 'utstysrverksteder' i geografisk begrensede områder, gir mzoon et tilbud til alle ungdommer som har tilgang til PC og internett. Dette er et stort sprang, både teknologisk og geografisk. I løpet av de fem årene fra forprosjektet medieveven ble lansert til prosjektperioden for mzoon utløp eksploderte internettbruken, og det er grunn til å stille spørsmål ved om enkelte av de digitale skillene (Frønes 2002) som har bekymret forskere og utdanningspolitikere er i ferd med å viskes ut. Det viser flere ferske undersøkelser.²⁵ En av de aller nyeste undersøkelsene viser at 95 prosent av ungdommer i alderen 13–19 år hadde tilgang til PC hjemme, mens litt færre (83 prosent) hadde tilgang til internett (Torgersen 2004). Det er vanskelig å finne tall fra en tilsvarende undersøkelse der ungdom er informanter i 1997-98 da forprosjektet medieveven ble startet opp, men SSB presenterte i samfunnsspeilet nr. 6 (2000) tall som ligger nær denne perioden. Undersøkelsene til SSB viser at 11 prosent hadde tilgang på internett i 1997, mens dette var økt til 42 prosent i desember 1999. Dette er et landsgjennomsnitt og det er grunn til å tro at husstander der det finnes en ungdom i alderen 13-19 år har noe hyppigere tilkobling til internett enn husstander som ikke inkluderer ungdom. I tillegg har så å si alle skoler PCer og internett i dag, men bruken varierer svært mye fra skole til skole. Det viser undersøkelsen ITU monitor (2004).²⁶

Dataene fra slutten av 1990-tallet og til 2004, fem år etter, viser at mzoon ble startet opp og drevet i en periode da internett gikk fra å være et tilbud for de få til en selvfølgelighet for de fleste. I denne perioden var det også stort fokus på å implementere IKT i skolen og få skolene til å bruke bredbånd. Dette kommer jeg tilbake

til i punkt 3.2.3, men først en oversikt over hvordan videokameraet utviklet seg fra slutten av 1990-tallet til begynnelsen av 2000.

3.2.2 Digitalisering av videoformatet

Digitaliseringen av levende bilder begynte tidlig på 1990-tallet. På datamaskinen var Apple først ute med sin QuickTime-teknologi som bidro til at man for første gang kunne vise lyd og bilde synkront på en PC-skjerm. Selve videokameraet gikk over fra å være analogt til digitalt om lag på samme tid. Samtidig begynte videokamera å bli populære blant vanlige folk, og det fikk i løpet av 90-tallet en betydelig større utbredelse enn super-8 filmen 30 år tidligere. De første videokameraene som kom på midten av 80-tallet var analoge, og den analoge teknikken dominerte til midten av 90-tallet.²⁷ Siden den tid har kameraene blitt betydelig mindre, enklere å håndtere og ikke minst; det er lett å redigere. Digital video har blitt standarden for hjemmemarkedet. Dette formatet krever 3,6 MB per sekund og per i dag er det ikke noe problem å overføre dette fra selve kameraet til en vanlig datamaskinen som finnes i de fleste hjem. Digitaliseringen av video er det foreløpige endepunktet for den remedieringen av alle medier i datamaskinen som hovedmedie.²⁸ Mzoons brukerundersøkelse viser også at svært få av brukerne har noe problemer med å skaffe et videokamera eller redigeringsutstyr når de vil lage film.



Figur 3.2: Figuren viser hvor medieelever har tilgang på video og redigeringsutstyr

a: redigere hjemme, b: redigere på skolen, c: redigere på medieverksted, d: ikke tilgang.

Digitaliseringen av videoformatet har altså skapt helt nye muligheter som vi foreløpig ved lite om. Video og film var tidligere medier som ble brukt innenfor tunge

institusjonelle kontekster med betydelige økonomiske midler. Nå er disse rammene sprengt og framtidsmulighetene kan foreløpig bare antydes: ”Det vi imidlertid vet, er at informasjonstypene, som de meningsbærende byggesteinene i fremtidens medier, i det digitale miljøet er frigjort fra sine opprinnelige kontekster og nå opptrer i hverandres (ubeskjyttede) kontekst.” Informasjonstypene har gjennomgått en rekontekstualisering: ”Rekontekstualiseringen er samtidig en fristilling fra tradisjonelle bånd, regler og konvensjoner, og åpner prinsipielt opp for et stort potensial av nye kommunikasjons- og medieformer, og dermed nye digitale genrer” (Liestøl og Rasmussen 2003).

Sjangerleken til innovative, unge filmskapere er en tydelig manifestasjon på denne nye mediekulturen. Mzoons visjon var en dristig satsing fordi den var svært tidlig ute. Men de siste fem årene har vist at satsingen, med noen endringer, kan være svært viktig som ressurs for filminteressert ungdom. Den kom med andre ord på rett tidspunkt.

3.2.3 Skoler og bredbånd

Å skape et behov for bredbånd er avhengig av at brukerne opplever at den økte båndbredden gir dem noe kvalitativt nytt og bedre. Nettverksleverandørene har derfor vært opptatt av å finne tjenester og tilbud som utnyttet potensialet i økt overføringshastighet. Det er helt tydelig at prosjektbeskrivelsene til mzoon har blitt til i et slikt klima: ”Kapasiteten øker med utbyggingen av bredbåndsnettet; tjenester smelter sammen og mediene får nye roller” (prosjektbeskrivelse 2001). Bredbåndsnettverk er altså en viktig del av de teknologiske betingelsene for opprettelsen mzoon fordi nettsidens hovedaktivitet bygger på at det skal være mulig for brukerne å sende til dels store datafiler som inneholder både lyd, bilde og tekst (altså digitale videofilmformater). Dette krever nettverk som kan håndtere store filer. Bredbåndsnettverk er slike nettverk.²⁹

Implementeringen av bredbånd i ulike skoler har gått tregt og vært preget av en tilfeldig satsing. Rapporten ”skole for digital kompetanse” (2003) og ITU-monitor (2004) gir trolig det beste og mest relevante bildet av hvordan det står til med bredbåndutbyggingen på skolene.

Rapporten ”skole for digital kompetanse” legger i særlig grad vekt på at arbeid med lyd og bildefiler er noe av den viktigste årsaken til implementering av bredbånd til skoler: ”Bruk av lyd, bilder og video fører til en større grad av variasjon og beriker læringsprosessen, kunnskapsproduksjonen og undervisningen ved å gi

elevene muligheter for å eksperimentere og være kreative i forhold til egen læring. Å ta i bruk multimediale produksjons- og presentasjonsformer representerer for elevene muligheter for å benytte seg av multiple kilder i deres egne arbeidsprosesser.” (HØYKOM 2003).

Rapporten konkluderer med at skolen har behov for et bredbåndnett i 2008-2009 for å utvikle digital kompetanse og digital dannelse knyttet til arbeidsformer som:

- *Nedlasting av kapasitetskrevende digitalt innhold, som lyd, foto, film, streamet video og simuleringer.*
- *Distribusjon av elevers og læreres produksjoner basert på bruk av digitale verktøy som lyd, foto og video.*
- *Samhandling på nett i sann tid med lyd og video og/eller med bruk av digitale verktøy for felles redigering av lyd og video*

I stor grad argumenteres det altså for å implementere bredbåndnettverk i skolene ut fra en antagelse om at elevene skal jobbe med lyd og bilder i ulike sjangere. Rapporten viser at videregående skoler antar at det er et større behov å jobbe med film/video der, enn det er i grunnskolen. Det er også et klart skille mellom elever og lærere. Halvparten av elevene mener at de kommer til å jobbe med video/film i ganske stor eller svært stor grad i tiden som kommer, mens bare 29 prosent av lærerne mener det samme. 25 prosent av elevene oppgir at det kommer til å bli behov for å sende video/film til andre, mens bare 8 prosent av lærerne oppgir det samme. Disse tallene viser tydelig hvordan mzoons tjeneste i mye større treffer elevenes visjoner for skolen enn lærernes visjoner. Ut fra disse tallene kan det dermed synes som om lærerne i stor grad ikke har de samme forventningene og ønskene om en videreutvikling av teknologien i en skolekontekst. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel fem.

3.3 Institusjonelle betingelser for nettbasert medieverksted

– *Whats in it for me?*

Mzoon er et nettbasert medieverksted som er rettet både mot fritidsarenaen og skolen. Tilbudet er altså tenkt innenfor institusjonelle rammer for læring og på mer uformelle arenaer for læring. Innenfor skolen er mzoons primære målgruppe elev-

er som har medier og kommunikasjon som fag i videregående skole. Sekundært er det rettet mot elever i alle fag, der det er naturlig å trekke inn film- og videoproduksjon i undervisningen. Utenfor skolen utgjør filmfestivaler for barn og ungdom en viktig institusjonell tilknytning, både når det gjelder aktiviteter knyttet til nettsiden og det tilbudet som nettsiden gir barn og unge. Institusjonelle rammer rundt produksjon av film er viktig. Drivkraften, i skolen, gjennom et vurderingssystem og på filmfestivaler gjennom premieringssystem, skaper motivasjon hos barn og unge til å både gjennomarbeide og ferdigstille filmer. De få medieverkstedene som fremdeles driver aktivt kan også være med på å skape institusjonelle rammer på fritiden for ungdom som ønsker å bruke nettstedet. Det er derfor interessant å se på hvordan de institusjonelle rammene har utviklet seg de siste årene.

3.3.1 Medieundervisning i skolen

Norsk skole har skapt institusjonelle rammer for medieundervisningen siden grunnskoleplanen ble innført i 1974. Da ble det etablert et valgfag i skolen der elevene fikk mulighet til å jobbe med og analysere film. Også i samfunnsfag, norsk og forming ble det skrevet inn formuleringer som åpnet for å undervise om ulike massemedier.

I videregående skole har det vært en lignende utvikling. Mediekunnskap/film kom inn i læreplanene som valgfag i 1976 og det ble særlig fokusert på film. På slutten av 1980-tallet ble det åpnet opp for å etablere faget mediekunnskap på videregående nivå, allmennfaglige studieretninger. Dette faget ble revidert i 1994 og i den planen legges det stor vekt på teoretisk arbeid med medier. Oppøvelsen av mediekompetanse kan i stor grad, innenfor denne retningen, forstås som oppøvelse av mediekompetanse som en kognitiv bevissthet (jfr. Potter 1998, 2004). Studieretning for medier og kommunikasjon på yrkesfaglig studieretning står i så måte for nye nytt. I denne studieretningen, som ble etablert høsten 2000 på grunnkursnivå (GK), har det praktiske arbeidet mye større plass enn på allmennfaglig studieretning. Gjennom et treårig løp på yrkesfaglig studieretning ble det lagt opp til at elever skulle få allmenn studiekompetanse.

Denne nye studieretningen er blitt svært populær. Med strategiske valg i det treårige løpet oppnår elevene full studiekompetanse og det er nok en av grunnene til at studieretningen har blitt svært populær hos andre elevgrupper enn den i utgangspunktet var tenkt for.³⁰ I løpet av to år, fra starten i 2000 da kurset av naturlige grunner kun ble gitt på grunnkursnivå, til 2002 da alle nivåer var etablert, begynte 2750 elever på denne studieretningen. Høsten 2004 er det økt med ytterligere to

tusen elever, så i skoleåret 2004/05 går det 4414 elever på medier og kommunikasjon i videregående skole. I tillegg søkte over fem hundre elever dette faget uten å komme inn (kilde: Utdanningsdirektoratet). Også på allmennfaglig studieretning er det etablert en 'revidert utgave' av mediekunnskap. Ifølge styreleder i Landslaget for medieundervisning (LMU), Elisabeth Aase, tilbyr 74 skoler her i landet en eller flere moduler i faget (Debattinnlegg, Stavanger Aftenblad januar 2005). Det betyr at nærmere 2000 elever har en eller annen form for mediekunnskap på allmennfaglig linje. Totalt er det dermed over 6000 elever på medier og kommunikasjonsfag på videregående skole. Det er uklart hvor mange elever som har valgfag film/media i grunnskolen. I dag finnes det ingen oversikt over hvilke skoler som tilbyr dette valget, innunder det som kalles skolens/elevens valg. Det er også helt umulig å få en reell oversikt over hvor mange lærere som jobber med film innenfor fag som forming, norsk og samfunnsfag.³¹

Den nye læreplanen på medier og kommunikasjonsfaget har vært svært ulikt tolket. Mye tyder også på at arbeidet med film for elevene i stor grad er preget av medielærernes erfaringsbakgrunn. Det er likevel stor grunn til å anta at den eksplosjonsartede økningen i antall elever som har begynt med medier og kommunikasjon gir et grunnlag for mzoons virksomhet. Mediefaget som institusjonell arena for unge filmskapere er en realitet, og alt tyder på at dette faget ikke blir mindre populært de neste årene.

3.3.2 Filmfestivaler for barn, ungdom og unge voksne

I mange år har det vært arrangert filmfestivaler for barn, ungdom og unge voksne. Mest kjent er nok kortfilmfestivalen i Grimstad som har pågått siden slutten av 1970-tallet.³² Men også Amandusfestivalen hver vår for unge filmskapere har fått stor oppmerksomhet, og premieutdelingsshowet vises på NRK noen uker etter at festivalen er over. Det siste skuddet på stammen er en nordisk ungdomsfilmfestival. Denne har base i Tromsø i miljøet knyttet til medieverkstedet TVibit. Denne festivalen har blitt arrangert de siste to årene og det har vært stor deltagelse.

Amandus filmfestival, som arrangeres og koordineres av NFI, har henvendt seg til barn og unge i nesten 20 år. Fra den helt spede begynnelse og fram til i dag har det vært en eksplosjonsartet utvikling med tanke på antall deltagere og antall bidrag. De første årene kunne man telle antall filmer på en hånd eller to. I 1999 kom det inn litt under 100 filmer, men bare fem år senere, i 2004, var tallet mer enn tredoblet. En viktig årsak er trolig bedre tilgang på digitale videokameraer og enklere redigeringsmuligheter jfr. punkt 3.2.2. I 2004 kom det inn ca. 320 filmer,

de aller fleste av disse i DV-format. Nordisk ungdomsfilmfestival overlapper målgruppene på Amandusfestivalen og kortfilmfestivalen i Grimstad. Den relativt nystartede festivalen opererer med tre aldersklasser: 15-17 år, 18-20 år og 20-25 år. Den skiller seg også fra de to andre filmfestivalene på et par viktige punkter. Den er ikke initiert av NFI og den drives i større grad av ungdom selv, ubetalt – eller på dugnad.³³ Til denne festivalen kom det inn over 80 filmer i 2004, også her de aller fleste i DV-format.

Filmfestivalene er utstillingsvindu for unge filmskaperes multimodale tekstproduksjon. Rekordmange bidrag de siste årene viser hvilken stor interesse det er for kreative uttrykksformer som kombinerer tekst, lyd og bilde.³⁴ Disse filmfestivalene fanger trolig opp store deler av den produksjonen som skjer i skolene. I tillegg produserer barn og unge en rekke filmer på fritiden. Disse er trolig i større grad preget av en sjangerlek eller som videodagbøker. Ulike videoblogger på nett viser noe av denne aktiviteten (Hoem 2004).

3.3.3 Video- og medieverksteder før og i dag

Medieverkstedene har vært den viktigste arenaen for å institusjonalisere barn og unges arbeid med videofilm på fritiden de siste årene. 1990-tallet var medieverkstedenes tiår. Da ble det startet opp og drevet nesten 10 medieverksteder innenfor et samlet prosjekt ulike steder i landet. De første ideene til dette prosjektet ble lansert i 1992, og prosjektet hadde følgende visjon: ”Alle barn og unge i Norge skal med tiden ha tilgang til et mediemiljø i skole og fritid hvor alle sider ved mediene kan praktiseres og drøftes.” Historisk har det vist seg at dette ikke er mulig, men kanskje kan visjonen realiseres på nett?

I prosjektet ønsket man å prøve ut ulike modeller for lokale medieverksteder. Samarbeidsprosjektet mellom Norsk kulturråd, KUF og NRK varte i tre og et halvt år fra august 1994 og ut 1997.³⁵ Torgeir Dimmen i Møreforskning i Volda har oppsummert prosjektet i en rapport (1998). Dimmen trekker opp en rekke konklusjoner i sin rapport og det er naturlig å fokusere på enkelte av dem. Som bakteppe for en evaluering av mzoon vil jeg særlig trekke fram en sprikende mediepedagogisk forståelse som Dimmen mener å ha funnet på de ulike medieverkstedene. I tillegg ser jeg på det fokuset som ble lagt på ungdom som medieprodusenter.

Dimmen påpeker at Prosjekt Medieverksted ikke brukte noen ressurser på et omfattende felles skoleringsopplegg: ”Dette har truleg ført til meir varierende kvalitet på opplæringa enn ein ville ha fått med ei meir systematisk skoling. Ein kan finne

svært ulike grunnholdninger som ligg bak verksemda på dei ulike prosjektstadenene, og ikkje alle har vore like tydeleg forankra i mediepedagogisk teori” (Dimmen 1998: 55). I evalueringen påpeker Dimmen at de fleste medieverkstedene først og fremst har fungert som en utstyrsentral og kompetansesenter med en eller noen få ressurspersoner. Han skriver at man i liten grad har klart å etablere et mediemiljø slik intensjonen var – dvs noe som er åpent daglig. De stedene man har best erfaring med kontinuitet er de stedene der opplegg har vært knyttet til skolen. Dimmen påpeker også at medieverkstedene i stor grad ble videoverksteder, selv om intensjonen var at det skulle lages både radio, avis og at det skulle brukes datamaskiner. Det å lage film er helt klart mest populært. Rent teknologisk påpeker også Dimmen at billigere utstyr og redigering på datamaskin bør gi god grobunn for medieverkstedsmiljøene, dersom det finnes politisk vilje til dette.

Enkelte av disse funnene i Dimmens evaluering er interessante for arbeidet videre i denne evalueringen. For det første viste evalueringen at medieverkstedene fungerte best der denne fritidsaktiviteten var sterkt knyttet til skolen. Slik bygger man bro mellom en institusjon på fritiden og medieundervisningen som institusjon i skolen. Denne positive erfaringen blir ytterligere forsterket i mzoos som prosjekt.

Det er i ettertid åpenbart at digitaliseringen av videoformatet har flyttet ’utstyrsentralene’ fra medieverkstedene og hjem til den enkelte husstand eller skole. Behovet for medieverkstedene som utstyrssentraler er så å si borte, men dersom det skal lages avanserte produksjoner kan disse medieverkstedene fremdeles ha en funksjon på dette nivået.³⁶ De resultater som kan skapes med digital teknologi og redigeringsmuligheter kan i stor grad overgå de tekniske løsninger som man brukte mange hundre tusen kroner på i 90-tallets medieverksteder. For det tredje viser det seg at dersom man oppretter et medieverksted, enten lokalt eller som et nettsted, så er det først og fremst video og filmskaping elever er interessert i (jfr punkt 4.2).

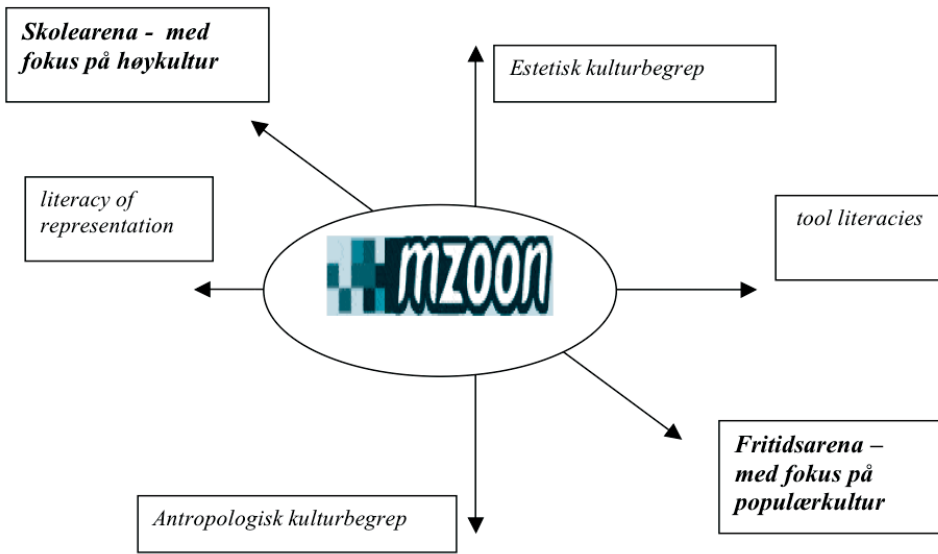
3.4 Oppsummering og presisering av forskningsspørsmål

I dette kapitlet har jeg i stor grad forsøkt å beskrive viktige faktorer som påvirket mzoos mulighet til å bli realisert som et vellykket prosjekt. Jeg har gitt de ulike innfallsvinklene en mediepedagogisk, en institusjonell og en teknologisk merkelapp. I den mediepedagogiske vinklingen har jeg lagt vekt på den forståelse av mediekompetanse som vi finner i ’*the media literacy movement*’ og i begrepet digital kompetanse. I den institusjonelle konteksten har jeg vist hvordan filminteressert

ungdom har fått endrede muligheter til å jobbe med medier på skolen og i fritiden. Dette er nært knyttet til den massive digitaliseringen av bildemedier som har pågått på samme tid. Denne utviklingen skaper de grunnleggende rammer for mzoon sin satsing og de var ikke på noen måte tydelige da prosjektet ble unnfanget. Ut i fra disse perspektivene oppfatter jeg mzoon på følgende måte:

For det første er mzoon grenseoverskridende fordi det eksplisitt ønsker å henvende seg til to ulike arenaer; en institusjonalisert skolearena og en fritidsarena. I skolen har tradisjonelt det estetiske kulturbegrep stått sterkt, mens det er antropologiens optikk som er mest fruktbar for å undersøke den mediekultur ungdom faktisk lever i på fritiden (Thavenius 1995, Drotner 1999). Ved å lage en tjeneste som henvender seg til begge disse arenaene, forsøker mzoon å bygge en bro mellom to svært ulike arenaer. Dette er ikke uproblematisk. Likevel oppfatter jeg at mzoon balanserer relativt godt innenfor dette feltet, selv om tyngdepunktet nok ligger på det estetiske, knyttet til skolearenaen. Dette har nok sammenheng med at prosjektet også er forankret i NFI.

Synet på film i Norsk Filminstitutt er nok mest relevant å forstå ved hjelp av et estetisk kulturbegrep. I dette ligger et normativt element, slik som i skolen. Filminstituttet har vært opptatt av å kanonisere en filmhistorie på samme måte som skolen har vært opptatt av sin litterære kanon. Begge disse kanoniseringsprosesser blir utfordret av ungdoms multimodale sjangerlek som ofte ironiserer og raljerer med ulike filmklassikere. Å likevel ta disse medietekstene på alvor og gi veiledning og inspirasjon uten å drepe den kreative leken er noen av de utfordringene som ikke minst kommer til syne i de læringsmiljøene som oppstår på workshopene som mzoon arrangerer (mer om dette i punkt 4.3).



Figur 3.4 – mzoona i spenningsfeltet mellom fritidens populærkultur og skolens/NFIs finkultur.

Mzoona satsning ligger i spenningsfeltet mellom skolearena og fritidsarena slik illustrasjonen forsøker å visualisere. En pol er den antropologiske kulturforståelse og antagelsen om at ungdom har en rekke *tool literacies*. Gjennom arbeidet på mzoona skal ungdom få mulighet til å opparbeide 'literacies of representation'. Denne type mediekompetanse er tradisjonelt oppfattet som en kompetanse det arbeides med i det mediepedagogiske arbeidet på skolens arena. Det er trolig av denne grunn at det i en rekke ulike sammenhenger, og også i den interne evalueringsrapporten, blir påpekt at prosjektet lider av å være litt 'skolsk'.³⁷

Mzoona satsning belyser ulike fortolkninger av digital kompetanse i henholdsvis 'policy-maker'-miljøer og forskere i ulike fagmiljøer. På den måten kan mzoona satsning være med på å klargjøre begrepet digital kompetanse, som er et svært viktig begrep i fremtidens skole.³⁸ I stortingsmelding nr. 30 – "Kultur for læring", blir digital kompetanse relativt snevert forstått som en teknisk brukerkompetanse, som best kan forstås som en form for *tool literacies*. Med andre ord; den kompetansen som både stortingsmeldingen og senere også utkastet til nye læreplaner legger opp til er en kompetanse som det først og fremst er lærerne som er opptatt av i arbeidet med mzoona som digitalt medieverksted.

Rent teknologisk har mzoona-prosjektet blitt til i en brytningstid. Ser vi på de fem årene fra den første ideen ble lagt på bordet i desember 1998 og til slutten av

2003, er dette kanskje den femårsperioden som i ettertid kan karakteriseres som den tiden der den digitale teknologien på alle områder ble allemannseie. Den ble en helt naturlig del av vår hverdag. I denne perioden ble internett, både på skolen og hjemme, vanlig – i hvert fall for aldersgruppen 13-19 år. Fra slutten av 1990-tallet har det blitt solgt flere digitale enn analoge videokameraer, noe som både gjør bruken og ikke minst redigeringsmulighetene lettere. De siste tre årene, fra 2001 til 2004, har salget eksplodert.

Bredbåndsutbyggingen har imidlertid vært preget av overdreven optimisme, etterfulgt av en rekke brutte visjoner på området. Det viste blant annet en utredning for programstyret i HØYKOM (2003). I 2004 har det imidlertid blitt skapt en ny tro på at bredbåndformatet i løpet av ganske kort tid kan bli en slags standard, både privat og i institusjoner. Det gjør en tjeneste som mzoon svært aktuell som innholdsleverandør i en framtidig skole koblet til bredbånd.

Betingelsene jeg nå har sett nærmere på bidrar til å gi en nyansering av de problemstillinger som er reist innledningsvis i denne evalueringen:

- Hvordan oppfatter brukerne mzoon i spenningen mellom ungdoms egen kultur og skolekulturen, jfr. modell 3.4?
- Hvilke former for *media literacy* kommer til uttrykk i mzoons aktiviteter i prosjektperioden?
- Hva slags digital læringressurs er mzoon?

Den første og andre problemstillingen introduserer et brukerperspektiv. Her vil dataene fra brukerundersøkelsen ha en naturlig plass i tillegg til de kvalitative dataene fra workshopen. I vurderingen av mzoon som digital læringsressurs vil særlig diskursen knyttet til begrepet multimodale medietekster være relevant, ikke minst på grunn av det pågående arbeidet med nye læreplaner, der begrepet nå brukes eksplisitt. De to første spørsmålene blir berørt i kapittel fire, mens det tredje og siste spørsmålet blir berørt i kapittel fem.

4. Visjoner, realitet og aktivitet: mzoons organisering og historikk

Dette kapitlet består av to deler. Den første delen beskriver de visjoner som både lå i forprosjektet medieeven og i hovedprosjektet mzoon. Gjennom den deskriptive beskrivelsen av hvordan prosjektet utviklet seg kommer jeg inn på hvilke visjoner som ble gjennomført og hvilke endringer som ble gjort underveis. Dette danner basis for å forstå mzoons utviklingen fra den første ideen til endelig lansering på nett om lag fire år etter. I den andre delen av kapitlet ser jeg nærmere på selve aktivitetene fra lansering og til prosjekttidens utløp. I denne delen vil brukernes aktivitet, nettstedet kurstilbud og ikke minst arbeidet med en utvalgt workshop stå i fokus. Datagrunnlaget i dette kapitlet er diverse dokumenter og kontrakter som er laget i prosjektperioden, projektrapporter, interne evalueringer, brukerundersøkelsen, intervju med produsenter og beslutningstakere og ikke minst intervjuene med deltagerne på workshopen under Amandusfestivalen 2004.

4.1 Mzoon – fra retoriske prosjektbeskrivelser til lansert nettsted

Prosjekt medieeven var mzoons forprosjekt. Det ble satt i gang med støtte fra Barne- og familiedepartementet, Norsk Filminstitutt, Nasjonalt Læremiddelsenter og Statens Filmtilsyn. Ideen til medieeven ble unnfanget i et medieverksted på Holmlia. To aktive brukere av medieverkstedet, Magnus Aaen Holst og Lars Vassenden, kom i kontakt med ECTC.³⁹ Dette diskusjonsforumet ga ideen til opprettelsen av medieeven. Den 17 år gamle Lars Vassenden jobbet fram en prosjektbeskrivelse i løpet av 1998, og ideen skulle lanseres 1. desember 1998. På lanseringstidspunktet var følgende personer direkte knyttet til prosjektet: Mia Lindrup (NFI), Are Mjølshnes (NLS), Einar Saga (BFD), Gudmund Hummelvoll (HiO), Hans Gerhard Meier (Web-design), Siv Heidi Rugaas (Markedsføringsansvarlig), Lars Vassenden (idè og redaksjon) og Karen Landmark (prosjektleder i forprosjektfasen).

Visjonen for medieeven var tredelt; et diskusjonsforum, en søkemotor/informasjonstorg og interaktive, nettbaserte kurs:



- Skape en arena for kommunikasjon mellom ungdommer, mediebransjen og ungdommer i mellom.
- Være et knutepunkt og skape kontakt mellom film/medieinteresserte ungdommer.
- Øke ungdoms kritiske sans til mediene og gjøre dem til bedre medieprodusenter.

Forprosjektet til medieeven ble gjennomført høsten 1998 og en webside ble knyttet til Skolenettet sine sider. Med utgangspunkt i denne ble det nå jobbet aktivt for å skaffe penger til å videreutvikle prosjektet. Det ble en lang prosess og det gikk over ett og et halvt år fra den første medieeven ble lagt ut på skolenettet sine sider til 'hovedprosjektet' ble tildelt de første midlene. Lars Vassenden mener prosjektet ble liggende som et sovende prosjekt på skolenettet sine sider: "Det ble en ganske lang periode der man ventet med midler til å kunne lansere det store prosjektet" (Vassenden, april 2004). I en periode preget av stillstand er det naturlig at prosjektet i lite grad endret karakter. Som nevnt inngikk Filminstituttet og Nasjonalt Læremiddelsenter (nå Utdanningsdirektoratet) en samarbeidsavtale om prosjekt medieeven. I denne finner vi en klar retning mot det som skulle bli hovedmålene i mzoon.⁴⁰ I samarbeidsavtalen heter det at medieeven er en internettjeneste for medieinteresserte barn og unge. Prosjektets overordnede mål er å skape en arena for debatt, informasjon og kompetanseheving innenfor mediefeltet, rettet mot barn og unge – i den hensikt å stimulere dem til å bli kompetente, aktive og kreative brukere og avsendere av mediebudskap. Fra medieeven ble lansert i desember 1998 til prosjektlederen ble ansatt i august 2000 var det altså ikke mye framdrift i prosjektet. Dette endret seg imidlertid mye da Cecilie Stran-ger Thorsen ble ansatt som prosjektleder.

Startfasen til mzoon var preget av en usikker økonomisk situasjon, og det er svært tydelig at det ble gjort en del endringer i den første perioden. Det kommer tydelig fram i den interne rapporten (2003):

- Målgruppen ble endret fra 16-25 til 13-19 år.
- En arena (tidligere: Magasinet) med ungdommers egne produksjoner.
- Workhops med profesjonelle.

- Tjenesten skiftet navn fra medieeven til mzoom.
- Fokuset ble endret fra film til medier.

Våren 2001 ble det levert en pilot på CD-rom og den var grunnlaget for søknaden om støtte høsten 2001. Utdannings og forskningsdepartementet (UFD) støttet søknaden, som var forhandlet ned til en prisramme på 1,3 millioner kroner i løpet av sommeren og tidlig høst 2001. Det som lå i prosjektet nå, i følge den interne evalueringsrapporten, var:

- Design og konseptutvikling
- Portal med ARENA, arkiv og kurs
- Publiseringsløsning for ARENA
- Integrasjon av kurs i kulturjournalistikk
- Videreutvikling av kurs i virkelighets-tv
- Publisering av stoff om journalistikk

Det var også en del elementer som falt ut i forhold til den opprinnelige visjonen grunnet økonomiske årsaker. Dette var:

- 'Learning Management System' med brukergjenkjenning (brukerprofil).
- Diskusjonsforum.
- Publiseringsløsning for workshops.
- Kurs i vold og sensur (ble produsert for prosjektmidler senere).

Som vi skal se senere skapte dette avgjørende endringer for hele prosjektet.

Ni måneder etter at prosjektlederen kom på plass nedkom piloten. Den ble levert av Hybris Film 2. april 2001 på CD-rom som avtalt.⁴¹ Innholdet skulle vise potensialet til den endelige tjenesten som skulle testlanseres i oktober 2001. Den besto av:

Intro

- Hovedside som avspeilet tenkt design og struktur
- Dummieside for arkiv og magasin
- Kurs i virkelighets-tv, bestående av:
 - Praktisk kurs med case, rollespill og klippeverktøy.
 - Bibliotek og skriftlig kurs.

En gruppe testbrukere, en faggruppe, styringsgruppa og prosjektgruppa evaluerte piloten i løpet av april ut fra to forhold: Hvordan piloten gir mulighet til å vise den ferdige tjenesten og selve prosessen med tanke på samarbeid, rutiner og organisering. Som en del av selve evalueringen svarte 42 ungdommer på et internt spørreskjema. Reaksjonene fra brukerne var i hovedsak positive, både på design og innhold.

En interessant del av spørreskjemaet inneholdt spørsmål om hvem testbrukerne trodde kom til å bruke tjenesten og hvor de kunne tenke seg å bruke denne (På dette tidspunktet var den ikke lansert på Internett). Angående alder regnet de spurte med at hovedmålgruppa ville være mellom 13 og 18 år. Så å si alle de spurte mente tjenesten ville passe i skolen, mens halvparten mente de kom til å bruke mzoon hjemme.⁴² 17 av 42 spurte regnet med at de kom til å bruke tjenesten hver uke, mens 12 av 42 mente de kom til å bruke den hver måned. Det er alltid vanskelig å vurdere resultater fra en slik intern undersøkelse, men det er åpenbart i ettertid at de første signalene fra brukerne peker i samme retning som hovedtrekkene i brukerundersøkelsen som ble gjennomført våren 2004.

Designet av siden la vekt på en community-opplevelse. Ifølge den interne evalueringen skulle denne fellesskapsfølelsen blandes med humor og Blair Witch:⁴³ ”Medieeven var tenkt som en mulig medieby man gikk inn i. Hybris film skulle være med på å strukturere dette tilbudet. ... I denne mediebyen skulle Blair Witch prosjekt-storyen være ganske sterk.” (Lindseth Barber på Hybris-film, mars 2004). Den utradisjonelle og eksperimentelle holdningen til design virket trolig litt forvirrende på brukerne og de fikk ingen motivasjon for å løse oppgavene, i følge den interne evalueringen. Det ble derfor små endringer i designen sommeren 2003.⁴⁴

4.2 Mzoons innhold og aktiviteter i prosjektperioden

I prosjektperioden fra mzoon var fullt operativ i februar 2002 ble det igangsatt og skapt en rekke aktiviteter i samhandling med sine brukere. Her oppsummeres disse ulike aktivitetene i en samlet oversikt med utgangspunkt i nettstedets brukerlogg, supplert med data fra brukerundersøkelsen.⁴⁵

4.2.1 Konkurranser og workshops

Workshopen er en del av mzoons kjernevirksomhet. Totalt er det blitt arrangert ni nett-workshops i hele prosjektperioden.⁴⁶ De krever mye ressurser, men er også de aktivitetene som mobiliserer flest brukere til å sende inn bidrag. Det viser data fra brukerloggen på nettstedet. Også i den interne evalueringsrapporten (2003) blir det lagt vekt på at aktiviteten på nettsiden får et oppsving under

slike workshops. Et eksempel er andre kvartal i 2003 som blir sammenlignet med samme kvartal året før. Antall innlogginger går opp fra 390 til 624: ”.. bruken får tydelig oppsving under perioder med stor aktivitet på tjenesten. Våren 2003 er et godt eksempel, hvor mzoon var godt integrert i Amandus Filmfestival, hadde tre nettworkshops og samarbeidet med Trafo.no om prosjektet Lynfilm.” (Stranger-Thorsen. 2003). Denne aktiviteten illustrerer et viktig poeng med mzoon. Aktiviteten på nettstedet er i stor grad avhengig av de konkurranser og workshops som nettstedet selv setter i gang og er ikke forankret i aktiviteter som pågår selvstendig i skolen. Brukerloggen måned for måned i prosjektperioden bekrefter dette. I løpet av de to årene, der tjenesten var fullt operativ, er det fem måneder der nettstedet har hatt mer enn 300 unike brukere (noe som tilsier gjennomsnittlig 10 unike brukere hver dag). I de andre månedene er antall unike brukere mellom 33–263. De fem månedene med høyest aktivitet er september 2002, november 2002, mars 2003, april 2003 og oktober 2003. I alle disse månedene, unntatt en, ble det arrangert en workshop.⁴⁷ Det kan tyde på at mzoons egne aktiviteter i form av workshops og konkurranser øker aktiviteten med om lag 50 prosent. I de to månedene med høyest aktivitet ble det også arrangert konkurranser. Det er åpenbart at kombinasjonen av mange genererte aktiviteter på nettstedet og ’typiske skolemåneder’ uten ferier skaper mange treff på nettstedet.

4.2.2 Kurs – medieundervisning som viktig inspirasjonsfaktor?

De fire kursene på nettstedet er svært forskjellige. Hovedsaklig kan de deles inn i to kategorier. Filmproduksjonskurset og virkelighets-tv er de mest avanserte kursene med mulighet for interaktiv animering og produksjon av korte trailere (virkelighets-tv) og ’elektronisk dreiebok’ (filmproduksjonskurset). I sin form legger disse kursene i mye større grad enn de to andre opp til en multimodal tekstproduksjon. Men denne produksjonen går på ingen måte an å lagre, verken i arbeidet eller ved avsluttet arbeid. Denne svakheten blir allerede påpekt ved en evaluering i 2001:

”Vi antar at det på sikt vil bli mulig å sende inn egne trailere, men så lenge dette ikke er mulig, bør det komme klarere frem i teksten. For å sikre at en ikke ’bare’ lager trailer men også skriver en artikkel om temaet, kan det være en ide å begrunne artikkelen ved å vise til løsninger i traileren? Vi savner også muligheter til å kunne forlate redigeringsarbeidet for å søke mer informasjon via mzoon og så gå tilbake. – Dette vil bl.a. være mulig dersom denne del av programmet åpnes i et eget vindu”

(Klafstad og Fahlvik, Evaluering, testlansering, nov 2001)

Mangelen som Klafstad og Fahlvik kommenterer her ble aldri utbedret. Brukerundersøkelsen viser også at dette irriterer mange brukere.

Kursene om vold og kulturjournalistikk er åpenbart de mest tekstbaserte og ligger i stor grad oppgaver i en gammel mediebok. Kulturjournalistikken ble evaluert i november 2001 (Klafstad), og han skriver: ”Innholdet i kurset er svært tekstbasert. Dersom vi velger å skrive om film, inneholder dette mange konkrete tips, men vi savner visuelle eksempler. Hva er dramaturgi? Hva er foto? Det skrives om ulike utsnitt og perspektiv, men ingen forklarende illustrasjoner.” (Evaluering, testlanseering, nov 2001). Kurset vold og sensur ble evaluert våren 2002. Også her blir det rettet kritikk mot at kurset var mye tekstbasert:

”En svakhet er at det er mye tekst. Det meste av stoffet er tekstlig, i tillegg regner jeg med at de fleste deltakerne vil levere oppgaver som er baserte på tekst. Sett med kritiske øyne er dette ikke en utnyttelse av mediets muligheter. Flere filmklipp og mer lyd/bevegelse ville kanskje ”løftet” opplevelsen.”

(Bratseth Johansen, Evaluering, voldskurs, vår 2002)

Det er krevende å etablere en nett-tjeneste rettet mot ungdom. Det er åpenbart at mzoon som digital læringsressurs lider av å være pionerprosjekt der man må utvikle de tekniske løsningene fra ’scratch’.

Blant brukerne er det de minst tekstbaserte kursene som er de mest populære.⁴⁸ Det blir tydelig dersom man setter de fire kursene inn i en tabell som viser hvor mange unike brukere som har åpnet et av kursene i perioden 15. mars 2003 til og med 28. februar 2004:⁴⁹

Kursnavn:	Film- produksjon	Virkelighets- tv	Kultur- journalistikk	Vold og sensur
Utviklet av: Lansert:	Hybris Film 2003	Hybris Film 2001	Samlaget 2001	Filmtilsynet 2002
Unike brukere:	1487	623	292	685

Figur. 4.2.2 Oversikt over unike brukere pr. kurs (Stranger-Thorsen 2003)

Filmproduksjonskurset var det dyreste å produsere.⁵⁰ Ifølge medielærere er det dette kurset som er mest populært i undervisningen (mer om dette i punkt 5.2).

Dette blir også bekreftet av data fra brukerundersøkelsen. Generelt viser denne at 17 prosent av brukerne har gjennomført et kurs på mzoon og halvparten av disse har gjennomført nettopp filmproduksjonskurset. Det er mer vanlig blant mediefagslever å gjennomføre kurs enn gruppen ungdommer i samme alder som ikke har mediefag på skolen (23.3 prosent mot drøye 16 prosent). Også blant mediefagslevene er filmproduksjonskurset mest populært (47,4 prosent), men også kurset om vold og sensur har større gjennomføringsgrad blant mediefagslever enn andre brukere i samme alder. Det kan derfor synes som om kurstilbudet på mzoon blir benyttet i selve mediefaget i videregående skole og at selve opplegget i faget er viktig ytre motivasjon for at brukerne gjennomfører kurset. Dette blir også bekreftet av enkelte medielærere (jfr. punkt. 5.2).

4.2.3 ARENA

Et tredje viktig element på mzoon er ARENA. I dette forumet legges brukernes egne medietekster ut på nett etter å ha blitt sett gjennom av den sentrale medarbeideren i ungdomsredaksjonen.⁵¹ I de aktuelle årene i prosjektperioden, 2002 og 2003, kom det inn henholdsvis 218 og 255 bidrag. Mange av disse bidragene er artikler, anmeldelser og filmer som det ligger relativt mye arbeid bak. I den interne evalueringsrapporten skriver prosjektlederen: "De fleste bidrag har vært av høy kvalitet og klare for publisering, noe som styrker inntrykket av at superbrukerne våre er ressurssterke og høyt motiverte. Det krever en betraktelig innsats å bidra med en filmkritikk, et manus eller en film – og størrelsen på denne målgruppen vil ha en naturlig begrensning" (Stranger-Thorsen, evalueringsrapport 2003). Brukerundersøkelsen viser at denne begrensede målgruppen består av en relativt stor gruppe aktive mediefagslever og langt færre superbrukere.⁵² Disse er de viktigste bidragsyterne til ARENA.⁵³ Blant annet viser brukerundersøkelsen at hver femte mediefagslev har sendt inn bidrag til ARENA, og dette er dobbelt så mange sammenlignet med hele gruppen.

4.2.4 Brukernes vurderinger av mzoons tilbud.

I løpet av to år fra lansering i februar 2002 til februar 2004 har nettstedet hatt 5206 registrerte brukere. Data fra brukerloggen forteller imidlertid at det kun er fem prosent av disse som over en toårsperiode har logget seg inn på tjenesten mer enn 10, 50 og 100 ganger.⁵⁴

- Brukere som har logget seg inn mer enn 10 ganger: 245 stk.
- Brukere som har logget seg inn mer enn 50 ganger: 8 stk.
- Brukere som har logget seg inn mer enn 100 ganger: 6 stk.

Om lag 200 brukere hadde også logget på tjenesten 7-9 ganger og de ligger dermed i grenseland for kategorien med lavest hyppighet. Om lag hver 15 registrerte bruker av mzoon kan regnes som en ivrig bruker, i hvert fall i perioder. Men det betyr samtidig at godt over 80 prosent av brukerne kun har benyttet tjenesten en håndfull ganger. Brukerloggen viser med andre ord at det store flertallet i gruppen på over 5000 brukere ikke har brukt tjenesten i noen utstrakt grad. Ser vi nærmere på demografi fordeler brukere i denne perioden seg slik:

Under 12 år:	604 brukere, 12 prosent.
Mellom 13 og 15 år:	327 brukere, 7 prosent. (målgruppe)
Mellom 16 og 19 år:	2281 brukere, 44 prosent (primær målgruppe)
Over 20 år:	2045 brukere, 37 prosent (mange lærere?)



□	under 12
■	13-15
■	16-19
■	over 20

Brukerloggen viser altså at de dominerende gruppene med brukere består av primærmålgruppen og en aldersgruppe på over 20 år. Mange fra den siste kategorien er trolig lærere som har ønsket å sjekke ut tjenesten og som eventuelt bruker den i sin undervisning. Det er overraskende få brukere i den nedre delen av målgruppa, 13-15 år.

I brukerundersøkelsen er demografien noe annerledes. Undersøkelsen er basert på de om lag 700 siste registrerte brukerne. De 52 prosent som svarte fordeler seg slik:

Under 12 år:	2 prosent
Mellom 13 og 15 år:	12 prosent (målgruppe)
Mellom 16 og 19 år:	59 prosent (mzoons primære målgruppe)
Over 20 år:	27 prosent

Dette viser trolig to viktige ting. For det første er det en stor gruppe over 20 år som bare er innom tjenesten en gang eller to, men som faktisk ikke bruker den og derfor heller ikke svarer på brukerundersøkelsen. I tillegg er det klart at brukerundersøkelsen avspeiler i større grad enn brukerloggen den primære målgruppens bruk av mzoon, og det er derfor viktig å se nærmere på denne.

Først og fremst fokuserer spørsmålene på brukernes oppfatning av sidenes design, innhold og brukervennlighet og ligner derfor på en del av spørsmålene som ble stilt i den interne evalueringen av piloten høsten 2001. I den første interne evalueringen av piloten var det kun avgitt 42 svar. Av disse mente så å si alle at mzoons

utseende var bra. Også helhetsvurderingen av den tidlige versjonen var overveie-
ende positiv. Det kommer blant annet fram i Klafstads evaluering november 2001:
”Mzoon burde ha alle muligheter til å bli et spennende nettsted som kan treffe
målgruppen hjemme. Tema som blir tatt opp er dagsaktuelle og interessante og
har tidvis en innpakning som lover godt for et dynamisk og tidsriktig design. (...)”
For øvrig mener vi at de praktiske kursene med fordel kan utprøves og evalueres
av elever og lærere som arbeider med medier i skolen i tiden frem mot oppstart i
februar 2002.” (Evaluering av testlansering nov 2001).

Siden denne interne evalueringen ble gjort er det ikke foretatt noen nærmere
evaluering av de enkelte kursene. I tillegg er nettsidens design og brukervennlig-
het endret noe. Likevel bekrefter brukerundersøkelsen våren 2004 dette første
positive inntrykket som både den skrevne evalueringen og den interne spørreun-
dersøkelsen skaper.

I brukerundersøkelsen svarer seks av ti at de er fornøyd med mzoons design på
forsiden. Hver fjerde bruker (25 prosent) har ingen bestemt oppfatning (synes ver-
ken den er god eller dårlig), mens fem prosent er i ulik grad negative til sidens
design. Ser vi på de ulike gruppene av brukere er det trolig mest interessant å se
hvordan de som bruker siden ganske hyppig⁵⁵ kommenterer innhold og design, jfr.
punkt 4.2.3. Det er trolig disse som har det mest bevisste forholdet til nettsiden, og
som kjenner den bedre enn bare et par tilfeldige besøk. Kommentarene fra super-
brukere er overveiende positive til innhold og design:

*”Det er utrolig bra at det finns en organisasjon (?) som MZOON for oss ungdom,
det vi lærer å lage bra filmer og sånn. Jeg er kjempefornøyd med tilbudet og det
har hjulpet meg masse”*

*”Dere har en super side, veldig bra at dere har laget denne siden for filminteres-
serte... Dere viser hva film handler om, og hvordan man lager filmer.”*

*”Jeg mener MZOON sitt tilbud er veldig bra. Det står mange informative tekster
som jeg kan bruke og få ideer fra, til mine stiler og lignende”*

Men enkelte av de som bruker nettsiden hyppig på fritiden er også negative til
hvordan siden er satt opp: ”Jeg synes nettsidene deres burde vært satt opp på en
annen måte, da jeg finner det vanskelig å få tak på informasjon. Utenom dette er jeg
veldig positive til dere”. Videre viser brukerundersøkelsen at tre av fire brukere er

fornøyde eller svært fornøyde med innholdet på nettsiden. Nesten 25 prosent har ingen bestemt mening, mens bare tre prosent ikke er imponert over nettsiden.

Gjennom ulike interne evalueringer er det tydelig at problemer knyttet til brukervennligheten på mzoons sider er en gjenganger. Også nettstedets design i den første versjonen (før sommeren 2003) har skapt problemer og reaksjoner, ikke minst i ungdomsredaksjonen som spilte en viktig rolle i prosjektets første fase. Ungdommene har ifølge prosjektleder Cecilie Stranger-Thorsen ikke vært fornøyd med både de skisser og løsninger som Hybris film og Inspera lanserte. På den annen side mener prosjektlederen i Hybris film, Sølvi A. Lindseth Barber at nettsiden hadde for lite prioriteringer. I denne evalueringen er det åpenbart for undertegnede at utviklerne og ungdommer i ungdomsredaksjonen sammen med prosjektleder på NFI har hatt ulike oppfatninger om hvordan nettsiden bør se ut.⁵⁶ Det er derfor verdt å merke seg at den redesignede forsiden som ble lansert sommeren 2003 får relativt god kritikk av brukerne i brukerundersøkelsen. Denne viser at 12 prosent av brukerne sier at de er svært misfornøyd eller misfornøyd med brukervennligheten. 29 prosent har ingen mening, mens godt over halvparten av brukerne tross alt er fornøyd eller svært fornøyd med bruken.

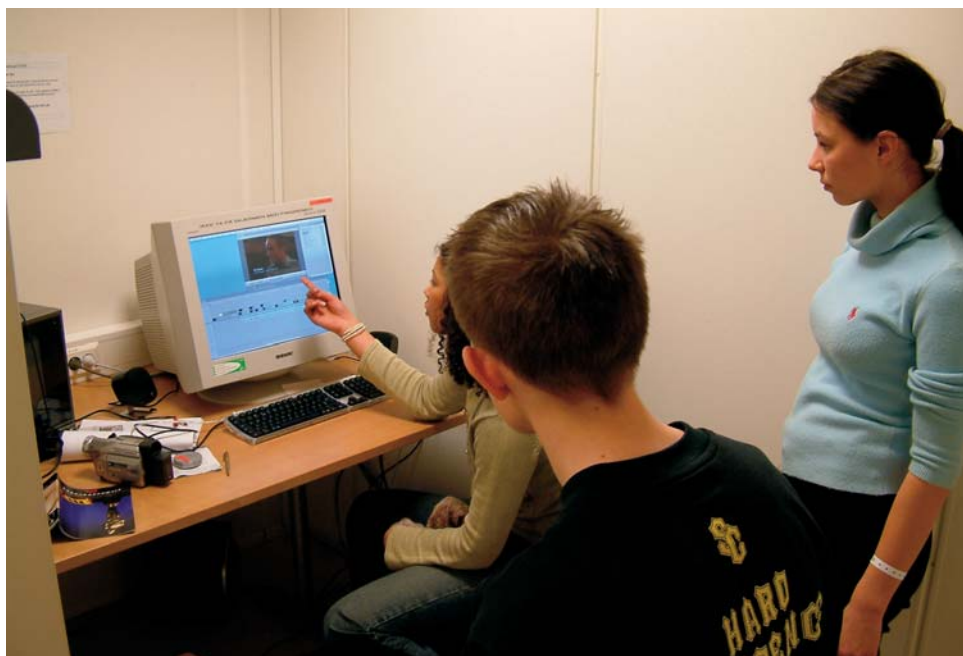
I brukerundersøkelsen spurte vi også direkte om brukerne mente at de var blitt mer kritisk til mediene ved å jobbe på mzoon sine sider.⁵⁷ Nesten halvparten av brukerne er helt enig eller delvis enig i utsagnet: "Arbeidet med film på mzoon har gjort meg mer kritisk til mediene". Videre er det tydelig at mzoon trekker ungdom som er interessert i å jobbe med media, samtidig som det kanskje kan være med på å skape større interesse. I hvert fall sier over 70 prosent av brukerne at de er enige eller delvis enige i følgende utsagn: "Mzoon har gitt meg lyst til å jobb med film og media". Disse to spørsmålene som ble stilt helt i slutten av spørreundersøkelsen gir kun enkle målinger på problemstillinger det er god grunn til å jobbe videre med. I neste punkt blir disse spørsmålene berørt i noen grad gjennom et kvalitativt datamateriale.

4.3 Workshop på nett og i virkeligheten (Amandus)

En viktig del av mzoons arbeid i prosjektperioden har vært å arrangere workshops for filminteressert ungdom. I prosjektperioden ble det arrangert ni workshops på nett. I tillegg ble det arrangert tre lignende nettworkshoper i 2004.⁵⁸ På grunnlag av innsendte bidrag til en nettworkshop, blir 8-12 ungdommer plukket ut til å delta på en samling sammen med erfarne filmskapere. Det oppstår altså et læringsmiljø der deltakerne, som ikke kjenner hverandre har som formål å skape multimodale medietekster, enten i form av et filmmanus med dreiebok, eller en ferdig animasjonsfilm i løpet av to-tre dager.

Aller først er det naturlig å fokusere på hvordan deltakerne har oppdaget konkurransen og workshopen på mzoon. I den interne evalueringsrapporten (Stranger-Thorsen 2003) blir det vektlagt at ”informasjonsvirksomheten rundt prosjektet har blitt nedprioritert av ressurs hensyn.” Prosjektlederen mener i ettertid at det burde vært jobbet mye mer systematisk mot presse og med synlighet generelt. Det har vært reklamert for mzoon i ungdomsblader, med redaksjonelt stoff i aviser og på TV og via NFI sine nettsider. Foredrag holdt av prosjektlederen har også, ifølge den interne rapporten, medført at prosjektet er kjent blant medielærere, som er hovedmålgruppa. Dette poenget i den interne rapporten blir bekreftet i brukerundersøkelsen. Den viser at tre av fire mediefagselever har blitt introdusert for tjenesten av læreren. 11 prosent av medieelevene fant det selv på internett, mens 8 prosent så det i en annonse.⁵⁹ Det er derfor åpenbart at mzoon i stor grad er et tilbud medieelever blir introdusert for av læreren sin innenfor skolens institusjonelle rammer, og at aktiviteten i forbindelse med konkurranser og lignende blir styrt av læreren. Dette bekreftes også av informantene under.

De ulike workshopene har i følge den interne evalueringsrapporten (2003) hatt forskjellig karakter og terskel for deltagelse. I følge denne viser det seg at de workshopene der ungdom selv kan delta med ide til filmmanus eller filmkritikk/anmeldelse fungerer best. Videre legger den interne evalueringen (2003) vekt på at rene nettworkshop er vanskelige å arrangere med mzoons smale nedslagsfelt.



Disse workshopene er på mange måter en kjernevirksomhet for mzoon, jfr punkt 4.2. Det er her de største ressursene blir lagt ned, spesielt når workshopen på nett blir fulgt opp med en fysisk workshop der utvalgte deltagere får jobbe mer med sin ide eller film.⁶⁰ Det er derfor hensiktsmessig å se nærmere på disse aktivitetene og det er særlig to problemstillinger som er interessante.

Deltagerne på workshopen på Lillehammer ble intervjuet den siste dagen av tre. Da hadde de både læringserfaring med å få tilbakemelding på e-post på sitt innsendte manus, men i tillegg hadde de en fersk læringserfaring fra den tre dager lange workshopen. Det er derfor interessant å undersøke hvordan ungdommene vurderte forskjeller ved disse to arbeidsmåtene og læringsstrategier knyttet til dem. For det andre var de aller fleste ungdommene elever på medier og kommunikasjon i videregående skole. Der hadde de fått en erfaring med hvordan det var å jobbe med manus og filmarbeid innenfor en formalisert læringsarena med krav og karakterer. Hvordan opplever de så den mer uformelle stilen som preget workshopen? Hvilken rolle spiller det at ungdommene får jobbe sammen med profesjonelle filmskapere sammenlignet med medielærerne de jobber daglig med på skolen? Gjennom de ti intervjuene som ble gjort på workshopen ønsker jeg å vise hvordan ungdommene selv reflekterer over disse problemstillingene.⁶¹ Deres utsagn legges til grunn for mine tolkninger.

4.3.1 Deltagere på workshop, mzoons ivrigste medlemmer? Deltagerne på workshopen på Amandus filmfestival våren 2004 hadde svært ulik grad av erfaring med å skrive manus og lage film. Enkelte av deltagerne jobbet med film på en slik måte til daglig at de nærmest må kunne kalles semiprofesjonelle, unge filmskapere, mens andre kun hadde film som en perifer fritidsinteresse. De hadde derfor trolig svært ulik motivasjon for å melde seg på workshopen på Lillehammer. Det var også et forholdsvis stort sprik i alder mellom yngste og eldste deltager.⁶²

Majoriteten av deltagerne på workshopen er likevel rekruttert fra mzoons primærmålgruppe. Men samtidig var ingen av deltagerne, bortsett fra den yngste, det vi kan kalle superbrukere, jfr. punkt 4.2.4. Det er med andre ord en deltagergruppe som i liten bruker mzoons hyppig på fritiden.⁶³ Deltagerne var primært kjent med nettstedet gjennom undervisning på skolen:

Intervjuer:	<i>Vi skal snakke litt om mzoons. Hva slags forhold har du til den nettsida?</i>
Informant 4:	<i>Jeg ble presentert for den siden når vi begynte på skolen og skulle være med i manuskonkurranse på Amandusfestivalen. Så det er første gang jeg har blitt kjent med den siden.</i>
Intervjuer:	<i>Du kjente den ikke fra før?</i>
Informant 4:	<i>Nei, hadde aldri hørt om den før.</i>
Intervjuer:	<i>Hvor ofte har du brukt den etter at du begynte på skolen?</i>
Informant 4:	<i>Jeg har brukt mzoons kun til denne manusgreia, også litt til roadmovieworkshopen som jeg er på nå. Også har jeg gått inn og utforsket litt hva som er på den siden. Og at man kan sende inn ulike produkter. Jeg har ikke brukt den til noe annet. Kun i skolesammenheng. Jeg har vel logget meg på en gang i uka.(...) Jeg ble presentert for mzoons når vi begynte på skolen og skulle være med i manuskonkurranse til Amandusfestivalen. Så det er første gang jeg har blitt kjent med den siden</i>

Eleven formulerer at han ble presentert for mzoons da han begynte på medier og kommunikasjonslinja. En slik introduksjon av mzoons ble også bekreftet i brukerundersøkelsen.⁶⁴

Mange av deltakerne var kommet med på grunn av lærerens spesielle oppfordring:

Intervjuer:	Nå skal vi se nærmere på den ideen du har sendt inn til roadmoviekonkurransen. Husker du hva som var bakgrunnen for den?
Informant 6:	Jeg hadde sett den her idekonkurransen for lenge siden og funnet ut at det ikke var noe for meg. For jeg er ikke noe utpreget manusforfatter egentlig. Jeg liker bedre det som kommer etterpå – organisere hva som har med opptak å gjøre, gjennomføre opptak og slike ting. Men så var det læreren min som sendte meg en mail, og sa at dette kanskje kunne være noe for meg, og ingen andre i klassen. Også så jeg her at det skulle være workshop med Morten Hovland og Erlend Loe og at det var veldig spennende. Om ikke annet så kan jeg knytte litt kontakter og slikt hvis jeg var så heldig å komme med.

Det kan også tyde på at enkelte lærere bruker aktiviteter på mzoon spesielt mot særlig filminteresserte elever. Uttalelsen ovenfor vitner om en håndplukking av elever for den aktuelle workshopen. I et annet tilfelle kan det synes som om mzoon sin workshop brukes som en tilleggsoppgave til elever som ikke har annet å gjøre:

Intervjuer:	La oss nå se på ideen du har sendt inn. Husker du hva som var bakgrunnen for ideen din, hvordan den ble til?
Informant 4:	Nei, det var egentlig bare sånn at vi hadde et filmprosjekt. Og så var jeg ferdig med å redigere filmen min, og så kom læreren og sa at dersom jeg ikke hadde noe å gjøre så kunne jeg bli med på den roadmoviekonkurransen på mzoon. Så tenkte jeg litt på det jeg kunne lage, og så fikk jeg bare en ide på det jeg kunne lage som var litt artig.

Det viste seg at mange av deltakerne på workshopen hadde slike historier å fortelle. Mange av deltakerne kunne altså takke læreren sin for at de ble gjort oppmerksom på tilbudet. Det kan altså synes som om selve deltagelsen på slike workshops er læreravhengig, både med tanke på å finne tilbudet og med tanke på å oppfordre elever til å dra:

Intervjuer:	Mzoon. Hva slags forhold har du til den nettsiden?
Informant 3:	Det er veldig vanskelig å logge seg på! Vi bruker det veldig flittig i klasserommet. Vi får beskjed av lærerne at når er det konkurranse der – og så skal vi inn å logge oss på – halvparten klarer det og halvparten klarer det ikke.
Intervjuer:	Men hvis det er noe nytt på mzoon så er det ofte læreren som introduserer det?
Informant 3:	Han (læreren) er alltid innom. Han er innom hver kveld tror jeg. Det virker det som. Fordi han er alltid oppdatert om hva som foregår der.
Intervjuer:	Hvor ofte er du sjøl innom – sånn på eget initiativ?
Informant 3:	I år har jeg vært innom to ganger. I forbindelse med roadmoviekonkurransen. Men jeg får informasjon av ham (læreren) og derfor trenger jeg ikke, egentlig. Hadde jeg ikke fått informasjon av ham hadde jeg nok vært innom litt oftere, hvis det hadde være lettere å logge seg på.

Sett fra lærernes side kan det virke som om medielærerne primært forholder seg til nyhetstjenesten og konkurranser på mzoon, nettopp som en mulighet til å tipse elevene om. Flere lærere på medier og kommunikasjon bekrefter den bruken av mzoon som elevene gir uttrykk for ovenfor:

*”(Jeg) anbefaler imidlertid elevene å gå inn og se om det er noe for dem. En gang var det en elev som var med på en manuskonkurranse, mener jeg”
(Mann, MK-lærer, Hamar)*

En annen lærer referer også til konkurranser og workshop:

*”Jeg bruker ikke mzoon i min undervisning. Praktisk talt aldri. Tipser litt om artikler, men elevene finner ikke sidene tilstrekkelig attraktive til å gidde å registrere seg. (...) Jeg refererer til mzoon når jeg utlyser konkurranser. Det er praktisk talt alt.”
(Mann, MK-lærer, Oslo)*

I uttalelsen hevder også læreren at siden ikke er interessant for elevene. En slik uttalelse blir for ensidig i møte med de dataene som brukerundersøkelsen ga. Datamaterialet fra medielærerne har ingen god kvalitet. Men det kan synes som om nettsiden av enkelte lærere blir brukt som en slags ressurs for ekstraoppgaver i medieundervisningen.

4.3.2 Fra idé på e-post til manus på Lillehammer

Som nevnt innledningsvis i punkt 4.3 har enkelte av workshopene på mzoon gjennom prosjektperioden vært todelt. De fleste workshoper har kun blitt arrangert som et 'møte på nett' mellom deltagere som bidrar med tekster og en eller flere profesjonelle filmskapere/anmeldere. De 'fysiske' workshopene har det vært færre av og de oppleves nok også som mer eksklusive, både med tanke på hvor mange som kan være med, men ikke minst på grunn av de økonomiske ressursene den krever. Som praksiser er de svært ulike. Networkshopene er utelukkende tekstbaserte. Brukerne sender inn en manusede, en filmanmeldelse eller lignende. Denne får de skriftlig tilbakemelding på av en profesjonell filmarbeider. Slik opprettes det et veiledningsforhold over kort tid, der selve teksten er svært sentral. Ved å bruke e-post som medie blir den også mer 'bestandig' enn en muntlig tilbakemelding. De fysiske workshopene er mye mer omfattende. Her opprettes det læringssituasjoner der ungdommer med ulik kompetanse deltar under veiledning av profesjonelle filmskapere. I dette miljøet jobbes medieproduktet fram, enten en animasjonsfilm eller et filmmanus.

Roadmovieworkshopen som jeg henter data fra besto av både en networkshop og en fysisk workshop. I en konkurranse kom det inn nesten 50 ideer i løpet av

en uke. Deretter ble 10 ungdommer plukket ut til å være med på en workshop sammen med profesjonelle filmarbeidere under Amandus filmfestival på Lillehammer i april 2004. Intervjuene på slutten av denne prosessen ga anledning til å få bedre innsikt i hvordan ungdommene selv tenker og ikke minst sammenligne den oppfatningen de har av å få tilbakemelding i et nettbasert forum og deretter i et konkret, fysisk læringsmiljø. For å illustrere hvordan et bidrag til den første tilbakemelding på e-post ser ut gjengir jeg her informant nr. 8 sin idé.⁶⁵

Råner`n; av informant nr. 8

En fyr (18-19 år) sitter i forsetet på en stilig rød Jaguar. Han har tre jenter i baksetet, hver gang bilen svinger brått, hylar jentene og fniser. Fyren gliser og tøffer seg for jentene. Han bråbremsar, og jentene hylar. Han ler rått, begynner å kjøre igjen og legger ut om alle hestekreftene, motor, sylindrar og spoiler. På radioen spilles høg musikk.

Plutselig kommer man tilbake til virkeligheten: gutten dagdrømmer, alene i en gammel lada. Helt alene, og i bakgrunnen hører man Øystein Sundes "Gammal Amazon". Bilen kjører rundt og rundt i rundkjøringa. Svinger brått, bråbremsar, og inne fra bilen hører man gutten le og fortsetter å legge ut om hestekreftene igjen.

Manusforfatter Morten Hovlands tilbakemelding

Ideen er kort og grei og den er beskrevet på en konkret og filmatisk måte. Og det er bra! Men den er kanskje litt for kort og litt for grei til at det blir en hel historie. Dette er egentlig en skildring av en tilstand. En situasjon der en råner dagdrømmer. Vi tar del i drømmen hans, og på slutten får vi slått fast at det bare er en drøm. Og at han trives med at det er sånn. Som sagt, det er fint. Men vi har ikke fått fortalt en historie med en begynnelse midt og slutt. Der vi blir engasjert i hovedpersonens problem og hvordan han løser det. Vi har bare fått fortalt at en person er fornøyd med å drømme.

Hvis du vil gjøre dette til en historie om dette temaet, kan du forsøke å gi ham et mål. Hva vil han? og tenke deg hva som kan være motstanden/problemene han må overvinne for å nå dette målet. Kanskje målet hans i starten er å få en fet jaguar full av damer? Midten: at han forsøker å oppnå denne drømmen, Slutten; at han velger dagdrømmen fremfor virkeligheten. Eller at målet hans er å dagdrømme, men at noe/noen hindrer ham i det, og at han på slutten endelig får dagdrømme i fred. Eller en jaguar full av damer, eller noe helt annet... alt etter hva du syns er kjekkest å fortelle om. Og det trenger ikke være langt. Du har allerede mye på plass. En filmatisk og fin situasjon - kjør på.

Denne idéen ble vurdert av manusforfatter Morten Hovland. Denne formen for tilbakemelding inneholder både elementer av kritikk og veiledning. For mange er det spennende å skulle forsøke seg på en ny sjanger (formulere en idé til et filmmanus) innenfor en distribuert læringskontekst. Samtidig viser datamaterialet at mange elever ikke tar deltagelsen i en slik konkurranse/workshop spesielt høytidelig:

<i>Intervjuer:</i>	<i>Hva tenkte du om ideen deres når dere sendte den inn?</i>
<i>Informant 1:</i>	<i>Jeg tenkte at den ikke kom til å komme med. Fordi den lissom – gjort på en halvtime. Skrevet ned ideen. Og. Ja. Læreren sa at vi bare kunne sende den inn og så gjorde vi det for moro skyld. Så da. Vi hadde egentlig ikke regna med at den skulle komme med. Det var gøy da.</i>

En annen informant beskriver prosessen det på denne måten:

<i>Intervjuer:</i>	<i>Når du sendte inn denne ideen til manusworkshopen. Hva tenkte du om den da?</i>
<i>Informant 3:</i>	<i>Jeg hadde tenkt å vinne. Å komme videre. Jeg var egentlig veldig stolt av den ideen. Jeg likte den godt selv. Det var liksom litt annerledes. Den gikk an å bygge opp. Jeg likte den veldig godt og det gjorde læreren også, og så tenkte jeg at den egentlig hadde veldig god sjanse.</i>

Det er åpenbart at de ulike deltagerne på workshopen hadde svært ulike motiver og ikke minst innsats lagt i arbeidet med den første ideen. På bakgrunn av data fra denne workshopen kan det synes som om man ikke nødvendigvis rekrutterer ungdom som er genuint interesserte i å komme med.

En nettworkshop er et distribuert læringsfellesskap der deltagerne bruker kommunikasjonsverktøy til å kommunisere med hverandre. Tidligere undersøkelser viser at for eksempel e-post fellesskap med tilbakemelding på egne tekster er sårbart med tanke på tillit mellom de ulike deltagerne (Løkensgard Hoel 2002). Datamaterialet fra workshopen viser at ungdommene i liten grad har problemer med å utlevere sine umodne ideer til profesjonelle filmskapere. Ingen av informantene reflekterer over dette, selv om de er usikre på om selve ideen er noe god. En informant formulerer det slik:

<i>Intervjuer:</i>	<i>Hva tenkte du da du sendte inn ideen din?</i>
<i>Informant 2:</i>	<i>Jeg var veldig usikker på om den funka eller ikke. Jeg synes sjøl at den ikke gjorde det. Det var en del ting som ikke var helt bra. Men her på workshopen har vi klart å løse opp i problemene.</i>

Innsenderen av ideen om Råner 'n ovenfor ble også konfrontert med tilbakemeldingen igjen i intervjuet. Hun reflekterte slik om hvordan hun fikk ideen:

Intervjuer:	<i>Ideen din. Kan du huske hvordan du fikk den?</i>
Informant 8:	<i>Jeg hadde sett et bilde på internett. Det handler om en fyr som kjører rundt i rundkjøringen og så ser vi bilder av en bil. Og så ser man at det er snø over hele veien, så alt er dekt bortsett fra rundkjøringa. Så vi tror nok at han har vært der veldig lenge og kjørt. Og det er mange rånere i byen som kjører samme strekningen gang på gang. Så hadde jeg lyst til å tulle litt med det da.(...)</i>
Intervjuer:	<i>Så fikk du tilbakemelding fra Morten Hovland. Hvordan opplevde du den?</i>
Informant 8:	<i>Jeg synes det var veldig greit. Synes ideen var litt kort. Og når han begynte å snakke om konflikt, da ble det litt mer interessant. Det er kanskje slik at man ikke ser tingene selv, men når man får hjelp så blir det ganske mye lettere å finne på. Så da, før jeg kom til Lillehammer, tenkte jeg på hva jeg kunne ha med for å skape en hindring og lage konflikt, og sånne ting.</i>

Mange av informantene forteller nettopp om at tilbakemeldingen startet en prosess som pågikk fram mot workshopen på Lillehammer. Selv om de ikke jobbet med manusskriving lot mange av informantene ideen modne:

Intervjuer:	<i>Når du fikk tilbakemelding første gang. Hva tenkte du da?</i>
Informant 9:	<i>At det var veldig fint, god konstruktiv kritikk. Jeg hadde ikke noe særlig forventninger til det endelige produktet eller noe sånt. Og så ble det veldig konstruktiv kritikk. Det ble noe jeg kunne bruke videre til arbeidet.</i>
Intervjuer:	<i>Du fikk tilbakemelding av Ståle Stein. Første gange på mail. Hva tenkte du da du fikk den tilbakemeldinga?</i>
Informant 3:	<i>Jøss, de har jo peiling. Det var veldig bra tilbakemelding. Det var sånn at jeg kunne sette meg ned å tenke på det istedenfor å si: Å, det er jo ikke sånn det skal være! Slik det blir når du får tilbakemelding av medelever eller lærere.</i>

I dette tilfellet opprettes det ikke noe gruppefellesskap i den første workshopen på nett, men det er åpenbart at deltagerne ikke har noen motforestillinger mot å delta i slike konkurranser. I tillegg gir den skriftlige tilbakemeldingen pr. e-post et åpenbart grunnlag for en videre refleksjon over ideen. Nettworkshop for ungdom synes derfor å være en god form som ikke krever for mange ressurser, samtidig som den gir mange ungdommer mulighet til å få tilbakemeldinger fra profesjonelle filmarbeidere.

Den fysiske workshopen har åpenbart andre kvaliteter. Den viktigste er trolig det sosiale samspillet som oppstår ved at ungdommene bor sammen i to-tre dager og blir veiledet av profesjonelle filmfolk som er tilstede. I svarene er det tydelig at det læringsfellesskapet som oppstår i samværet oppleves positivt av deltagerne sammenlignet med nettworkshop:

Intervjuer:	<i>Dere fikk jo først tilbakemelding på mail og dere kunne jo fortsatt slik. Hva ville vært forskjell på en slik arbeidsmetode og det at dere er her?</i>
Informant 9:	<i>Det som er bedre med at vi møtes er at man er flere. Det er jo ikke bare en som sitter og leser. Og så blir tilbakemeldingen litt mer spontan. Man får alle ideene på bordet og så kan man velge ut den man vil ha. Det blir litt sånn spontant</i>

Særlig det fysiske nærværet og umiddelbarheten i tilbakemeldingene oppleves som viktig:

”Den viktigste forskjellen er at man blir mye mer oppmuntret til å jobbe videre med det og med en gang når du får en ren tilbakemelding slik du får her. (...) Det blir en helt annen greie, når du har en person foran deg. Jeg blir mye mer inspirert av å jobbe her”

Informant 10.

Enkelte deltakere reflekterte også over fordeler og ulemper med begge måter å arrangere en workshop på.

Intervjuer:	<i>Hvis du tenker deg at du skulle fortsatt med en ren nettkonferanse. – Hva ville vært annerledes sammenlignet med denne workshoppen</i>
Informant 2:	<i>En ting er at det er artigere å møte en person ansikt til ansikt, det å ha dialog – å kunne kaste ball litt mer. Det blir sikkert mer stramt når man skal sende mail. Man kan ikke ha umiddelbare tilbakemeldinger, sånn som i går da vi satt i en ring rundt bordet og folk skulle presentere sin ide så kunne alle kaste inn sin umiddelbare reaksjoner og sånn og det hadde vi aldri fått til ved å maile fram og tilbake. Så. Jeg så i hvert fall tydelig at mange manus ble forandret og forbedret gjennom dette arbeidet.</i>

Ser man disse uttalelsene i lys av sosiokulturell læringsteori, jfr punkt 3.1.3 gir samhandlingen i en tradisjonell workshop helt andre betingelser enn tilbakemelding pr. e-post. Læringen oppstår i det sosiale samspillet mellom erfarne manusforfattere og filminteressert ungdom. Mestere og lærlinger har et felles prosjekt; å realisere de 10 filmmanusene som ungdommene har sendt inn en ide til, og som de tidligere kun har fått skriftlig tilbakemelding på. Enkelte av deltagerne beskriver forskjellen mellom skriftlig kommunikasjon pr. e-post og den fysiske workshoppen på denne måten:

Intervjuer:	<i>Den første tilbakemeldingen du fikk, den var jo på mail. Tenk deg at du skulle utvikle manuset videre på den måten. Hva ville vært forskjellen da, på en slik nettkonferanse og det du har opplevd her?</i>
-------------	--

Informant 6:	<p>Jeg synes at det å bare få en skriftlig tilbakemelding er veldig dumt. For når du skriver et manus så har du veldig mange ideer i hode ditt som du ikke konkret greier å få ned på papiret, men mot-tageren skjønner ikke helt hva du mener. Og da er det mye greiere å sitte ansikt til ansikt med en person som skal gi tilbakemelding – hva den synes var bra og hva den synes var dårlig. Som manusforfatter kan du da si at (informanten peker i manus) – der har du misforstått littgrann, det var ikke slik jeg tenkte å gjøre det til slutt. Det er litt forskjell på om du skal regissere filmen sjøl eller bare manus. Men hvis du både skal ha manus og regi så er det ofte en del ting som ser litt krøkkete ut i manus så er det slik du har tenkt å gjøre det. Og ved å møtes så kan du også få tilbakemelding på det du har tenkt og ikke bare det du har skrevet. Men dersom du bare skal ha en tilbakemelding på logiske brister i manus så er det greit å bare få en tilbakemelding på mail.</p>
--------------	---

Denne informanten kan nærmest betegnes som en semiprofesjonell filmskaper. Det er også åpenbart i hans refleksjon over hvilke metoder som støtter ulike nivåer i filmmanusarbeidet. Men selv om han er reflektert på dette, er det åpenbart at han får mer ut av selve møtet, på et faglig plan. Dette er han relativt alene om blant informantene. De fleste andre legger kun vekt på det sosiale aspektet som ikke finnes i workshopen på nett:

”Hvis vi skulle diskutert den (ideen) på internett så måtte vi sende masse mailer og sånn. Det ville fungert det også, men det her er litt mer sosialt. Det er jo også litt artig å møte folk som en ikke ville møtt ellers”

Informant 8.

Disse uttalelsene viser at enkelte læringsformer ikke kan bli erstattet med nettworkshopen. Det fysiske samværet, muligheten til å få tilbakemelding fra flere og den inspirasjonen det gir var hovedårsaken til at de aller fleste deltagerne fikk utviklet sine ideer til ferdige manus på denne workshopen. For at en workshop på nett kan fungere like godt, må nok tjenesten utvikles betydelig fra det punkt den er på i dag. Med de løsningene som finnes for distribuert læringsfelleskap i dag, burde det være mulig å bruke andre teknologier enn vanlig e-post. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel fem der jeg vurderer mzoos som digital læringsressurs.

4.3.3 Mediekompetanse i praksis; kritisk refleksjon og sjangerbevissthet

Et viktig utgangspunkt for å undersøke hvordan deltagerne opplever workshopen var deres egen refleksjon av hvordan de opplever ulike medietekster. En slik selvrefleksjon er et viktig element i mange ulike mediepedagogiske arbeider (Erstad 1997, Buckingham 2003). En slik kritisk refleksjon kan ha mange ulike former. Enten samfunnskri-tisk eller sjangerbevissthet. Som tidligere påpekt er det åpenbart at mzoos visjon er forankret i et slikt mediepedagogisk prosjekt.⁶⁶ I forbindelse med manusworkshopen er det mest naturlig å se nærmere på sjangerbevissthet som mediekompetanse.

Innledningsvis er det viktig å bemerke at de fleste av deltagerne på workshopen opplever seg selv som sjangerbevisste. De opplever altså at de skiller seg ut fra sine medelever som ikke har medier og kommunikasjon på skolen. Slik beskriver en 17 år gammel jente dette forholdet:

<i>Intervjuer:</i>	<i>Blir du mer bevisst når du ser film, fordi du også lager film?</i>
<i>Informant 3:</i>	<i>Åh, det er helt grusomt! Du har sikkert opplevd det du også (henvender seg til intervjuer). Når man begynner å analysere filmer så har man sett de her filmene som er kjempegode og alt mulig og så ser man andre filmer og spør seg: Hvorfor har de valgt det utsnittet? Og det klippet der var helt forferdelig og sånne ting. (...) Hvis jeg snakker med folk som ikke studerer film da – så synes de det er skikkelig teit. De driter jo i hvordan lyden er i forhold til bildet. Men, jeg snakker jo nesten bare med de som holder på med film da. Så. Vi snakker om litt dypere innhold i filmen enn hvordan handlingen var.</i>

Deltagerne på workshopen reflekterer også over sin egen kunnskap om film og knytter denne raskt opp til en kvalitetsvurdering som de selv finner gyldig innenfor sitt faglige, sosiale miljø i medier og kommunikasjonsklassen:

<i>Intervjuer:</i>	<i>Hva synes du at du lærer i medieundervisningen som du ikke visste så mye om fra før?</i>
<i>Informant 8:</i>	<i>Vi blir mer bevisst på reklame. Hvordan ting påvirker oss. Og da lærer vi også om hvordan vi kan påvirke andre. Også lærer vi hvor utrolig mye arbeid som ligger bak en film. Når vi har jobbet med synopsis og manus så kom jeg til å tenke på hvor mye arbeid det må være på de store filmene som Ringenes herre osv.</i>
<i>Intervjuer:</i>	<i>Du sier at du har blitt mer bevisst. Hva betyr det?</i>
<i>Informant 8:</i>	<i>Hvis man ser en film så legger jeg merke til ting som kunne være gjort annerledes. Jeg ser på det som er bra, fordi jeg tenker mer over det. Før kunne jeg se at ting var bra eller dårlig, men nå kan jeg si hvorfor ting er bra eller dårlig. (...)</i>
<i>Intervjuer:</i>	<i>Når du ser film sammen med andre. Hvordan prater du da om filmen etterpå?</i>
<i>Informant 8:</i>	<i>Jeg er ofte litt negativ. Folk kommer ut og sier at den filmen var bra. Og så kommer jeg med en bemerkning. Og så sier de at kanskje den ikke var så bra likevel. Jeg er kanskje litt pessimistisk når jeg ser filmer. Men hvis jeg først liker en film så er jeg ganske optimistisk og prater mye om den. Men det er ikke så lett å få meg over på deres mening.</i>
<i>Intervjuer:</i>	<i>Mener du kanskje at du framstår bevisst overfor andre?</i>
<i>Informant 8:</i>	<i>Det er jo derfor jeg mener at jeg kan si noe. For fordi jeg har gått på skolen så har jeg også lært en del. De andre har jo ikke lært sånne ting som jeg har</i>

Utsagnene over tyder på at deltakerne på workshopen er preget av at de har en grunnleggende refleksjon omkring medier, en slags mediebevissthet som kommer til syne både innenfor en institusjonell lærekontekst og på fritiden. Denne bevisstheten reflekterer de over i intervjusituasjonen på workshopen.

Alle disse informantene har som nevnt mediefag på skolen og det kan virke som om denne bevisstheten er knyttet til denne medieundervisningen.

Deltagelsen på workshopen oppfattes likevel som noe annet enn medieundervisningen på skolen. Mange av deltagerne ga uttrykk for at det var annerledes å bli veiledet av profesjonelle filmskapere sammenlignet med læreren, slik vi også så ovenfor. På workshopen ga fokuset på en spesiell sjanger en mulighet for å skape økt sjangerbevisstheten hos deltagerne:

<i>Intervjuer:</i>	<i>Hva har du hentet ut av workshopen i forhold til din ide?</i>
<i>Informant 2:</i>	<i>Jeg har blitt mer bevisst om hva som gjør en roadmovie til en roadmovie. Det har jeg. Og blitt mer bevisst om hvorfor min film ikke er en roadmovie. Men ellers så har jeg (...) Jeg hentet mest ut på et generelt plan. Jeg har lært mer om – når jeg selv holder kurs for yngre ungdommer om manusarbeid, så henter jeg mye ut om hvordan man enkelt kan formulere tanker – altså rett og slett litt pedagogiske om manusarbeid. Så det er kanskje der jeg har hentet mest.</i>

Denne informanten var den eldste av alle deltagerne. Gjennom sitt arbeid i det daglige hadde han også ansvar for å veilede andre ungdommer. Men selv om han var en erfaren filmarbeider mente han at han var blitt mer bevisst. De aller fleste informantene kunne også forklare hvorfor deres opprinnelige ide ikke passet til roadmoviesjangeren:

<i>Intervjuer:</i>	<i>Slik du ser det nå. Er den ideen du sendte inn en ide til en typisk roadmovie?</i>
<i>Informant 3:</i>	<i>Nei, det er egentlig ikke det (Les: en roadmovie). Det er en jente som går – det er det. Jeg har med de elementene da. At man er ute på tur og hun blir på en måte tvunget til den turen. For hun kan jo bare gå hjem. Men det kommer til å bli veldig vanskelig å vise at hun bare kan gå igjen. Så jeg tror ikke akkurat at den går under roadmovie, men kanskje noe annet?</i>

I hovedsak viser utsagnene fra deltagerne på workshopen flere viktige forhold. For det første støtter networkshopen andre læringserfaringer enn de som blir gjort på en fysisk workshop. For det andre viser uttalelsene at den ideen de sendte inn, og som de mente kunne fungere som en roadmovie, ikke egnet seg i sin opprinnelige form. I prosessen med å utvikle ideen hadde de blitt tilført ny kunnskap i møte med andre ungdommer og ikke minst erfarne filmskapere. Slik skapte de et nytt syn på sin egen ide og ikke minst en større forståelse av roadmovie som sjanger. Å bedre denne fruktbare kombinasjonen mellom workshop/tilbakemelding på nett og reelle møter mellom unge filmskapere blir en stor utfordring i det videre arbeidet med en nordisk nettarena for filminteressert ungdom.

4.4 Tilbud og aktivitet – en oppsummering

Å vurdere aktivitetene og hvem som bruker dem har ikke vært noen enkel oppgave. La meg derfor avslutningsvis knytte noen kommentarer til brukerne. For å bli bruker må du registrere deg og oppgi en e-post adresse.⁶⁷ Minimumskriteriet for å bli mzoonbruker er altså at du har registrert deg en gang for å for eksempel sjekke innholdet på nettsiden. I ettertid finnes det ikke noe system for å bli slettet dersom du ikke bruker tjenesten igjen. Det er åpenbart at slike inaktive brukere utgjør en stor gruppe av de drøye 5000 som har logget inn i på mzoon i prosjektperioden.⁶⁸ De siste årene har også nettstedet Trafo.no blitt evaluert av NIFU Step. Denne evalueringen er betydelig både i substans og omfang. Også her er det påpekt at inaktive brukere ikke blir slettet (Borgen 2005).

Bidragene til ARENA og dataene fra brukerundersøkelsen blir derfor i denne sammenheng mer interessante. Dersom vi definerer at en bruker er aktiv dersom han/hun sender noe inne til ARENA har nettstedet hatt drøye 200 aktive brukere i året. Men dette tallet er trolig for lavt, fordi flere ungdommer står bak ett innsendt bidrag. Likevel er det vanskelig å forestille seg at flere enn 500 har bidratt med en eller annen medietekst til ARENA hvert år i prosjektperioden. Når det gjelder kursene er det åpenbart at filmproduksjonskurset er det mest populære. Det viser både brukerloggen, men ikke minst brukerundersøkelsen. Slik ga dette ressurskrevende kurset god uttelling.

Et overveiende inntrykk var at alle deltagerne opplevde workshopen som svært lærerik. Etter å ha tolket de ulike dataene synes jeg informant nr. 10 formulerer dette på en måte som oppsummer også mitt inntrykk som forsker:

”Jeg har fått masse konstruktiv kritikk bare etter at jeg kom hit. Skjønt mye mer om hvorfor ting henger sammen, og slike ting. Har også skjönt hvordan jeg kan gjøre ting annerledes. Også har jeg fått veldig læringsutbytte om film og manus og sånn.”
Informant 10.

5. Mzoon – en læringsressurs for multimodale tekster?

MZOON skal fungere som et e-læremiddel innen skolen – og bruk i medieverksted og individuelt.

(Prosjektbeskrivelse 2001)

Mzoons visjon er å være en digital læringsressurs. På mange måter kan det sees på som NFI sin satsing på feltet i en tid da det generelt ble brukt store ressurser på dette området. Slik sett er den digitale læringsressursen blitt til en teknologi-optimistisk tid, og fordi mzoon var tidlig ute med mange nye løsninger ble det også i dette tilfellet et ressurskrevende prosjekt (jfr. Punkt 3.4). Gjennom tre ulike innfallsvinkler belyser jeg nå mzoon som digital læringsressurs. For det første skisserer jeg kort det digitale medielandskapet mzoon vokste ut av. For det andre påpeker jeg hvilke ulike læringsformer som mzoon understøtter. Og til sist gjør jeg noen viktige refleksjoner om hvilket potensiale mzoon kan ha som ressurs i spenningsfeltet mellom skolekulturens monomodale fokus på skrift og fritidskulturens multimodale fokus på både lyd, skrift og bilde. Høringsutkastet til nye fagplaner fra høsten 2006 viser i stor grad at dette er et aktuelt tema i mange fag (Utdanningsdirektoratet 2005).

5.1 Elektroniske læringsmidler i et klimaskifte

Digitale læringsmidler har de siste åtte-ti årene vært et satsingsområde innenfor utdanning og undervisning. Det er laget nasjonale strategier for digitale læringsressurser i grunnopplæringen.⁶⁹ I følge prosjektleder Cecilie Stranger-Thorsen ble det fokusert på at mzoon skulle markedsføres som en digital læringsressurs fordi det var et slikt fokus som ga uttelling i søknaden om penger. Representant for lærings-senteret (nå utdanningsdirektoratet) Petter Korseth mener at: ”mzoon fikk fram ressurser som viser at det finnes innhold på nett som er permanent.” Slik klarte NFI i samarbeid med flere andre samarbeidspartnere å skaffe penger til å gjennomføre selve prosjektet og skape nettstedet.

Selve ideen til mzoon – medieeven – kan sees på som et ønske om å skape et digitalt læremiddel eller digital læringsressurs for medieinteressert ungdom, både innenfor en skolekontekst og på fritiden. Som vi har sett tidligere blir tilbudet beskrevet som: ”en tjeneste som skal gi bredbåndet innhold gjennom å skape en

arena hvor ungdom selv slipper til”. Målet var å: ”produsere et ’medieverksted’ på nettet som kan brukes som kreativt verktøy, læremiddel og underholdning” (prosjektbeskrivelse 2001). Beskrivelsene fra prosjektbeskrivelsen viser tydelig hvordan prosjektet, som læringsressurs, skulle operere i skjæringspunktet mellom skole og fritid. Forprosjektet og oppstarten av mzoon pågikk i en tid da ’alle’ satset på digitale læringsmidler. Språkbruken i prosjektbeskrivelsene avspeiler også i stor grad denne generelle satsingen. I tillegg er også debatten om hva slags innhold et bredbåndnett skal inneholde, relativt tydelig i prosjektbeskrivelsen, jfr. punkt 3.2.3.

5.2 Hva slags digital læringsressurs er mzoon?

”Utviklingen av mzoon skjedde parallelt med satsingen på digitale læremidler. Både teknisk og innholdsmessig er satsingen preget av pionerarbeid. Mange løsninger ble laget helt fra bunnen av, for eksempel klippeverktøyet i Little sister.”
(Lindseth Barber, Hybris film, mars 04)

Fremveksten av internett har skapt en rekke nye ressurser for læring. Men det er viktig å påpeke at en rekke ulike medier kan sees på som (digitale) læringsressurser. Derfor er det også vanskelig å finne en entydig definisjon av begrepet. I Utdanningsdirektoratets strategi for digitale læringsressurser defineres begrepet slik: ”Med digitale læringsressurser menes pedagogiske redskaper som kan brukes til læringsformål og som utnytter IKT for å fremme læring via produkter, tjenester og prosesser” (2004). En slik vid definisjon favner en rekke ulike IKT-baserte produkter og tjenester. Selve innsnevringen ligger først og fremst i konteksten; brukes den digitale ressursen til et læringsformål? Det er med andre ord konteksten for ressursen som i stor grad avgjør om det kan kalles en læringsressurs og det er nettopp dette poenget som gjør mzoon sin satsing mot både fritiden og skolekonteksten spennende, men også problematisk (se pkt. 5.3). For hvilke ulikheter og hvilke fellestrekk har disse to kontekstene? Og hvilken betydning får det for læring?

For å vurdere dette er det naturlig å velge et læringsteoretisk ståsted. I denne rapporten har jeg argumentert for at et sosiokulturelt syn på læring er mest hensiktsmessig, jfr. punkt 3.1, 3.3 og 4.3. Innenfor denne retningen legges det stor vekt på at den lærende er en aktiv kunnskapsprodusent i samhandling med andre. Den lærende jobber aktivt med stoffet, ved for eksempel å produsere ulike medietekster, enten i fysisk kontekst eller virtuelt.

Vurderingen av workshopen viste at ungdommene i stor grad anerkjente det sosiale samspillet som svært viktig for sin egen kunnskapsutvikling. Dette midlertidige læringsmiljøet innenfor en institusjonell ramme gir derfor et betydelig bedre rammeverk for læringsprosesser enn selve læringsressursen i seg selv (nettsiden). Hvilken verdi den har som læringsressurs rettet mot en ren fritidskontekst er vanskelig å forestille seg, og det ligger utenfor denne rapportens begrensninger å tegne et bilde av dette. Men det synes opplagt at workshops i kombinasjon nett/fysiske møter gir en god uttelling når det gjelder læring.⁷⁰ I hvilken grad mzoon blir brukt som en digital læringsressurs innenfor en skolekontekst kommer jeg tilbake til i pkt. 5.4.

Diana Laurillard ved Open University i UK gir i boka: "Rethinking University teaching – a framework for the effective use of learning technologies" en god kategorisering av de ulike kommunikasjonsprosessene som er inkludert i ulike læringsprosesser som inkluderer (digitale) læringsressurser (2002). Kategoriseringen kobler læringserfaringer til teknologiformer og sjangere. Jeg gjengir her en norsk, forenklet oversettelse av begrepene Laurillard bruker:⁷¹

Læringserfaring	Metoder/teknologier	Formidlingsform/ sjanger
Oppleve	Tekst, TV, video, DVD	Narrativt/ fortellende
Undersøkende, utforske	Bibliotek, CD, DVD, web	Interaktiv
Diskuterende, debatterende	Seminar, online konferanse	Kommunisere- rende
Eksperimenterende, praksis	Lab, feltarbeid, simulering	Tilpassende
Artikulerende, uttrykkende	Essay, animasjon, medietekst	Produktiv

(Laurillard 2002:90)

Som digital læringsressurs støtter mzoon en rekke ulike læringserfaringer. Nettsiden åpner opp for å kunne oppleve andre ungdommers medietekster, samtidig som den oppfordrer til å selv artikulere og uttrykke seg gjennom egne medietekster. Det gir altså både rom for artikulering og opplevelse. ARENA sin funksjon som utstillingsvindu for disse medietekstene kan være med på å skape motivasjon for konsumerende og produserende ungdom. Men denne 'møteplassen' mangler et debattforum. Den diskuterende og debatterende læringserfaring blir ikke støttet av den digitale læringsressursen i seg selv, utenom ved nettworkshop når erfarne

filmskapere gir tilbakemelding. Derfor må denne læringserfaringen knyttes til en læringskontekst der mzoon blir brukt som ressurs. Medier og kommunikasjonsfaget er, som tidligere påpekt, et slikt opplagt læringsmiljø. Det er derfor avgjørende at nettstedet blir implementert som en del av denne undervisningen. Dette kommer jeg tilbake til i neste punkt.

Kursene på mzoon derimot støtter andre læringserfaringer. Både realitykurset little sister og ikke minst filmproduksjonskurset gir mulighet for en slags simulering, enten ved å 'liksom klippe' en trailer til en såpeserie eller simulere ulike scener i en film (filmproduksjonskurset). Dette gir mulighet for en eksperimenterende læringserfaring som isolert sett står bedre på egne ben. Likevel er det nok avgjørende at disse kursene blir brukt innenfor en institusjonell kontekst der læring står i fokus.

Kategoriseringen til Laurillard viser seg å ikke være helt ideell for dette formålet. Men den setter søkelyset på læringskontekst og medietekst. Derfor skal jeg berøre disse to aspektene avslutningsvis i dette kapittelet.

5.3 Mzoon – pionerarbeid med multimodale, digitale tekster

"This one person now has to understand the semiotic potentials of each mode – sound, visual, speech – and orchestrate them to accord with his or her design. Multimedia production requires high levels of multi-modal competence based on knowledge of the operation of different modes, and highly developed design abilities to produce complex semiotics 'texts'"

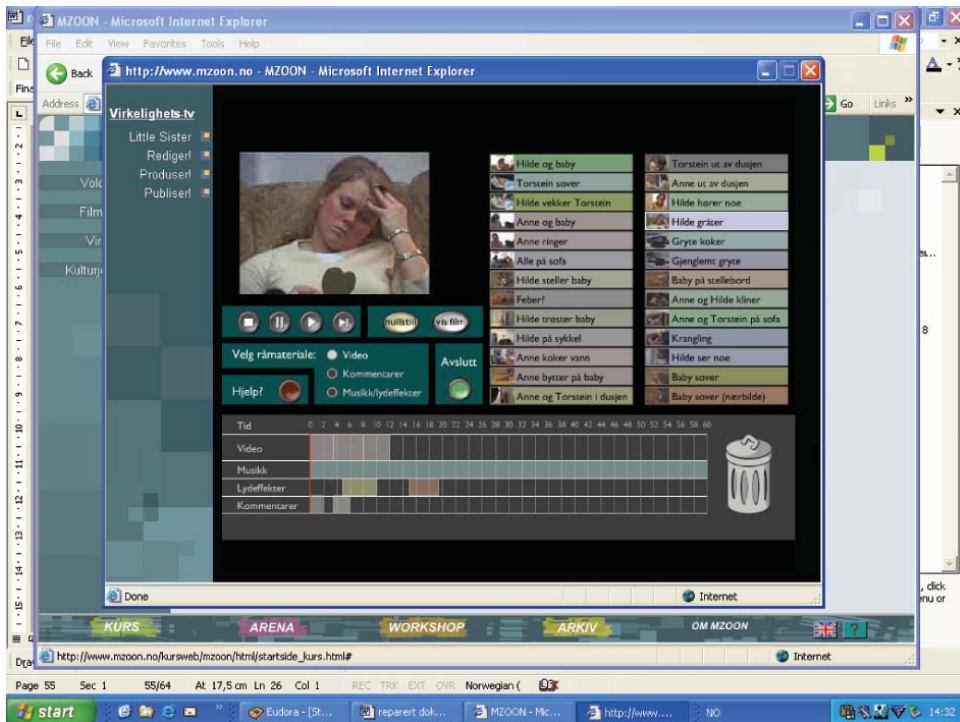
(Kress 1998)

Kompetanse for å utvikle slike tekster er selve fundamentet for medier og kommunikasjonsfaget. Men høringsutkastet til de nye fagplanene viser at arbeid med slike multimodale tekster også kiler seg inn i skolens øvrige monomodale skriftkultur. Spesielt tydelig er dette i morsmålsfaget som har fått sammensatte tekster som et av fire hovedområder gjennom hele skoleforløpet.

Gjennom alle mzoons aktiviteter blir ungdom oppfordret til å jobbe med multimodale, digitale tekster. Mzoon er altså en digital læringsressurs som kan brukes til bevisstgjøring av elevers multimodale *literacy*. Som jeg har vært inne på tidligere er det fire kurs på mzoon sine nettsider; kulturjournalistikk, vold og sensur, Little

sister og filmproduksjonskurs. Det er kun de siste to som gir brukerne mulighet til å skape multimodale tekster. Derfor er det naturlig å fokusere på disse to kursene i vurderingen av mzoon som digital læringsressurs, og nedprioritere vurderingen av de to mer tekstbaserte kursene.

Little sister problematiserer 'reality-TV' sjangeren. Noe av det mest interessante med kurset er det enkle klippeverktøyet der brukerne selv kan få mulighet til å skape en 'trailer' for neste episode av den oppdiktete realityserien. Selve nettstedet der man jobber med dette ser slik ut:



Figur 5.1

I little sister skapes den multimodale medieteksten av brukerne ved at de kombinerer de forhåndsinnspilte bilde, lyd og musikklippene. Slik blir verktøyet en god øvelse i å sette sammen ulike uttrykksformer innenfor en gitt sjanger som ungdom kjenner godt, traileren i såpeserier.

Det er derfor en svakhet ved ressursen at den ikke kan lagres og evt. knyttes til brukerens profil. En slik lagring ville gitt mulighet for å sende den som vedlegg til mail (hei! Se hva jeg har laget!) eller publisere den på mzoons eller egen hjemmeside. Slik ville den multimodale medieteksten kunne inngå i en større sammenheng

der brukerne i større grad fikk sammenlignet sitt produkt med andre eller bare vist det fram som et produkt av en aktivitet.

Filmproduksjonskurset er det mest omfattende kurset på mzoon, og også det dyreste å produsere. I kurset inngår det mye informasjon i form av tekst, men det mest interessante i denne sammenheng er 'simuleringen' av ulike scener. Disse kan heller ikke lagres på noen måte.

Slik ville brukeren også blitt en produsent av digitalt innhold, og ikke bare aktivisert når han/hun jobbet med selve kurset på nett online. En løsning som åpner for å lagre medieprodukter fra kursene ville ha gjort det tilgjengelig for andre i en læringskontekst, enten innenfor eller utenfor skolen. Aktivt lærende mennesker i vårt samfunn er kunnskapsprodusenter og derfor er det et viktig poeng at den lærende får muligheten til å produsere egne tekster, filmer og multimedieprodukasjoner (Østerud 2004). Mzoon er i så måte godt egnet som læringsressurs, fordi nettsiden legger opp til at det er ungdom selv som skal utvikle innholdet gjennom sin aktive deltagelse, men da må det være mulig å lagre.

5.4 Blir den digitale læringsressursen brukt?

Det er to rammevilkår for framtidens bruk av digitale læringsressurser, markedet og brukerne. Disse står i et gjensidig forhold til hverandre. Man kan ikke fokusere på det ene uten å trekke inn det andre. Et sentralt spørsmål avslutningvis er derfor om mzoon har blitt brukt som digital læringsressurs, oppfattes den attraktiv for lærerne og elevene?

Læreren har en sentral rolle; både når ressursen skal introduseres for elevene men ikke minst når den skal bli en ressurs over tid i undervisningen. Andre undersøkelser viser at dette ikke er noe unikt problem for mzoon. ITU-monitor (2004) viser at lærere og elever i norsk skole i svært liten grad bruker tilgjengelige digitale læringsressurser. Dette synes også å være tilfelle for mzoon.

I brukerundersøkelsen blir dette bildet både bekreftet og nyansert. Funnene viser at mange lærere introduserer mzoon for elevene som en 'faglig internettside'.⁷² Tre av fire mediefagelever på videregående har blitt kjent med mzoon sitt tilbud gjennom en introduksjon eller henvisning fra læreren. Av de elevene som ikke har mediefag på skolen har bare 15 prosent fått introdusert tilbudet av læreren. Dette sier lite om hvordan læreren bruker mzoon, men det viser at det først og fremst er lærere på medier og kommunikasjon som ser seg bryet med å introdusere et slikt

tilbud for elevene. Vi vet som sagt lite om hvordan lærerne benytter den digitale læringsressursen i undervisningen, men enkelte tilbakemeldinger har kommet fra mediellærere i den videregående skole. Uttalelsene kommer etter henvendelse pr. e-post der lærerne ble bedt om å beskrive sitt forhold til nettstedet mzoon. De er altså ikke plukket ut via e-postsystemet i tjenesten:

”Jeg bruker ikke mzoon direkte i undervisningen, men henviser elever dit ved anledning. Bruker det mer som bakgrunn for undervisningsopplegg”
(Mediellærer, mann, Telemark)

Som det er påpekt flere ganger tidligere fungerer mzoon som en ressurs som læreren til dels bruker i sitt eget planleggingsarbeid og til dels kun henviser sine elever til. Funnene i brukerundersøkelsen og uttalelsene fra ungdommene som deltok på workshopen viste at læreren spilte en viktig rolle når det gjelder introduksjonen av selve tilbudet:

”Jeg anser ikke mzoon som en ressurs i min undervisning. Det som finnes av artikler er for så vidt relevant, men nivået er ikke høyt nok for meg – og elevene gidder ikke registrere seg for å lese dem. Nettet er stort – og det er sjelden problematisk å finne relevant stoff – hvor man ikke må registrere seg”
(Mediellærer, mann, Oslo)

Den gjentatte kritikken mot å måtte registrere/logge seg inn hver gang man skal bruke tjenesten blir også påpekt av mediellærerne I tillegg til at kritikken mot innloggingen blir bekreftet i utsagnet, påpeker også mediellæreren en stor problemstilling knyttet til spesialutviklede digitale læringsressurser i skolen. Det er åpenbart at disse må skreddersys på en slik måte at de oppleves som kvalitativt mer relevante og brukbare enn det øvrige stoffet som finnes på nett. Dette er trolig den største utfordringen for den særegne satsingen på digitale læringsressurser innenfor utdanningssystemet.

Når det gjelder de ulike kursene er det åpenbart at filmproduksjonskurset er populært. Det viser både brukerloggen, brukerundersøkelsen og ikke minst uttalelsene fra de mediellærerne som benytter tilbudet aktivt i deler av sin undervisning:

”Opplegget for filmproduksjon egner seg godt som det er i MK undervisningen. Det dekker det som skal dekkes og følger prosessen fra ide til ferdig produkt. Jeg lar mzoons opplegg her inngå som en del av mitt opplegg. Noen ganger plukker jeg det

som passer best – det er ikke alltid vi tar med alt fra mzoon – det kan bli litt omfattende. Elevene trenger oppgaver som definerer mål for arbeidet de gjør på mzoon. (...) Intervjuer med filmfolk gir elevene førstehåndsinformasjon om filmproduksjon og et verdifullt innblikk i arbeidsprosessene. Filmeksemplene inspirerer elevene til å lage egne filmer – kan være et springbrett og gir elevene konkrete inntrykk av hva som er mulig å få til ofte med enkle midler”

Medielærer, kvinne, Vestfold.

”Jeg bruker mzoon når vi har innføring i filmkunnskap. Elevene bruker bl.a. ”huskeliste for produsenter” osv. for å forberede seg til filmopptak. Vi har også brukt ”little sister” i forbindelse med manusarbeid og innføring og redigering”

Medielærer, Kvinne, Agder.

Disse utsagnene beskriver hvordan kursene er implementert i medier og kommunikasjonsfaget på enkelte skoler. Ut i fra dataene i brukerloggen og i brukerundersøkelsen er det åpenbart at det er denne type kurs både er de mest populære og at de fanger enkelte medielærernes interesse.⁷³

Tidlig i 2005 ble de nye læreplanene sendt ut på høring. Samtidig jobber forlagene med nye lærebøker til mange fag, ikke minst medier og kommunikasjonsfaget.⁷⁴ I den første e-læringsfasen var det åpenbart en for optimistisk tro på utviklingen og bruken av digitale læringsressurser i kombinasjon med lærebøker. Prosjektene i dag er mer realistiske. Spørsmålet er bare hvordan man skal gå fram. Med sin klare faglige forankring i medier og kommunikasjonsfaget ville det vært naturlig å forankre mzoon som digital læringsressurs i de nye lærebøkene som nå blir produsert. På den måten kunne mzoon som digital læringsressurs i større grad blitt implementert i boka som læringsmiddel på medier og kommunikasjonsfaget på videregående skole. Illustrasjoner fra forbedrede versjoner av filmproduksjonskursset og ’little sister’ kunne med fordel inngå som en del av læreboka med klare henvisninger til nettstedet.

Slik det er i dag har mzoon bare i liten grad blitt implementert som en digital læringsressurs i medielærernes undervisning. Man kan spørre seg om det isteden har blitt en digital henvisningsressurs. Derfor bør arbeidet med den nordiske nettarena for filminteressert ungdom ha en bedret implementering i skolene som en av sine viktigste målsetninger.

APPENDIKS

VEDLEGG 1 - BRUKERUNDERSØKELSEN - VÅR 2004

1. Hvor gammel er du?		
Under 13 år	6	1,7% of total 347
13 - 15 år	43	12,4% of total 347
16 - 19 år	204	58,8% of total 347
Over 19 år	94	27,1% of total 347
2. Er du gutt eller jente?		
Gutt	191	55,0% of total 347
Jente	156	45,0% of total 347
3. Hvor i Norge bor du?		
Østlandet	210	60,9% of total 345
Sørlandet	23	6,7% of total 345
Vestlandet	59	17,1% of total 345
Midt-Norge	20	5,8% of total 345
Nord-Norge	33	9,6% of total 345
4. I hvilken klasse går du?		
1-4 klasse	2	0,6% of total 346
5-7 klasse	9	2,6% of total 346
8-10 klasse	54	15,6% of total 346
Videregående skole	195	56,4% of total 346
Studier etter videregående	33	9,5% of total 346
Other	53	15,3% of total 346
5. Har du mediefag på timeplanen?		
Ja, som valgfag (elevens valg)	45	13,0% of total 346
Ja, som linjefag	150	43,4% of total 346
Nei	125	36,1% of total 346
Other	26	7,5% of total 346
6. Hvor mye bruker du internett?		
Ofte over tre timer hver dag	118	34,0% of total 347

Mellom en og tre timer hver dag	162	46,7% of total 347
Mindre enn en time hver dag	48	
Bare noen dager i uka	16	4,6% of total 347
Sjeldnere	3	0,9% of total 347
7. Hvilke type nettsider bruker du mest?		
Spillesider	17	4,9% of total 347
Chattesider	22	6,3% of total 347
Hotmail og andre mailsider	64	18,4% of total 347
Søkesider (som f eks google)	103	29,7% of total 347
Nettaviser	81	23,3% of total 347
Other	60	17,3% of total 347
8. Hvilket sted bruker du oftest internett?		
På skolen	116	33,6% of total 345
Hjemme	195	56,5% of total 345
Medieverkstedet/fritidsklubb	2	0,6% of total 345
Biblioteket	2	0,6% of total 345
På jobb	30	8,7% of total 345
På internett-cafe	0	0,0% of total 345
9. Hvem er du sammen med når du bruker internett?		
Sammen med venner	64	18,4% of total 347
Sammen med lærer	15	4,3% of total 347
Sammen med foreldre	5	1,4% of total 347
Mest alene	263	75,8% of total 347
10. Har du tilgang til videokamera?		
Ja	273	78,7% of total 347
Nei	74	21,3% of total 347
11. Hvor har du/får du låne videokamera? (Kryss gjerne av på flere svaralternativer)		
På skolen	169	37,1% of total 455
Vi har kamera hjemme	119	26,2% of total 455
Jeg har eget videokamera	74	16,3% of total 455
Hos venner	55	12,1% of total 455

Medieverkstedet/fritidsklubben	19	4,2% of total 455
Other	19	4,2% of total 455
12. Hva bruker du videokameraet til? (Kryss gjerne av på flere svaralternativer)		
Filme venner for moro skyld	125	20,4% of total 613
Lage `jackass`-filmer	43	7,0% of total 613
Lage filmer med handling	171	27,9% of total 613
Gjøre skoleoppgaver og lekser	162	26,4% of total 613
Filmer familien på ferier	112	18,3% of total 613
13. Har du mulighet til å redigere video?		
Ja, hjemme	115	42,1% of total 273
Ja, på skolen	126	46,2% of total 273
Ja, på fritidsklubben/ medieverkstedet	9	3,3% of total 273
Nei, ingen mulighet	23	8,4% of total 273
14. Hvem introduserte deg for MZOON?		
Læreren min på skolen	157	45,5% of total 345
En kamerat/venninne	41	11,9% of total 345
Så det i en annonse	42	12,2% of total 345
Fant det tilfeldig på internett	105	30,4% of total 345
15. Når bruker du MZOON?		
På eget initiativ i fritiden	211	61,7% of total 342
For å løse oppgaver i skoletiden	131	38,3% of total 342
16. Hvor ofte bruker du MZOON sitt tilbud?		
Nesten hver dag	7	2,0% of total 346
Minst en gang hver uke	100	28,9% of total 346
Minst en gang hver måned	123	35,5% of total 346
Sjeldnere	116	33,5% of total 346
17. Har du fullført noen kurs på MZOON?		
Ja	57	16,4% of total 347

Nei	290	83,6% of total 347
18. Hvilke av kursene på MZOON har du FULLFØRT?		
Filmproduksjon	35	51,5% of total 68
Vold og sensur	23	33,8% of total 68
Virkelighets-tv	8	11,8% of total 68
Kulturjournalistikk	2	2,9% of total 68
19. Har du sendt inn noen bidrag til ARENA på MZOON?		
Ja	46	13,3% of total 347
Nei	301	86,7% of total 347
20. Hva slags bidrag til ARENA?		
Film	15	28,8% of total 52
Filmanmeldelse	1	1,9% of total 52
Manus	27	51,9% of total 52
Artikkel	7	13,5% of total 52
Musikk	0	0,0% of total 52
Bilde	2	3,8% of total 52
Nyhet	0	0,0% of total 52
21. Har bruken av MZOON gitt deg nye kjente		
Ja	36	10,4% of total 347
Nei	311	89,6% of total 347
22. Hvor har du truffet dem du har blitt kjent med?		
På workshoper til MZOON	16	39,0% of total 41
På Amandus filmfestival	4	9,8% of total 41
På andre skoler	8	19,5% of total 41
På andre arrangement	13	31,7% of total 41
23. MZOON sin design på forsiden		
Very Unsatisfied	3	0,9% of total 345
Unsatisfied	13	3,8% of total 345
Indifferent	89	25,8% of total 345
Satisfied	196	56,8% of total 345
Very Satisfied	44	12,8% of total 345

24. Innholdet på nettsiden		
Very Unsatisfied	3	0,9% of total 345
Unsatisfied	7	2,0% of total 345
Indifferent	78	22,6% of total 345
Satisfied	183	53,0% of total 345
Very Satisfied	74	21,4% of total 345
25. Brukervennligheten av nettsiden		
Very Unsatisfied	9	2,6% of total 345
Unsatisfied	33	9,6% of total 345
Indifferent	100	29,0% of total 345
Satisfied	151	43,8% of total 345
Very Satisfied	52	15,1% of total 345
26. Arbeidet med film på MZOON har gjort meg mer kritisk til mediene		
Helt enig	29	8,5% of total 343
Delvis enig	120	35,0% of total 343
Verken enig eller uenig	151	44,0% of total 343
Delvis uenig	17	5,0% of total 343
Helt uenig	26	7,6% of total 343
27. MZOON har gitt meg lyst til å jobbe med film og media		
Helt enig	108	31,4% of total 344
Delvis enig	134	39,0% of total 344
Verken enig eller uenig	80	23,3% of total 344
Delvis uenig	10	2,9% of total 344
Helt uenig	12	3,5% of total 344
28. For å fortsette med arbeidet på MZOON er det viktig å møte andre brukere		
Helt enig	60	17,4% of total 345
Delvis enig	92	26,7% of total 345
Verken enig eller uenig	136	39,4% of total 345
Delvis uenig	38	11,0% of total 345
Helt uenig	19	5,5% of total 345

29. MZOON er viktig for meg i mitt arbeid med film og media		
Helt enig	50	14,5% of total 345
Delvis enig	112	32,5% of total 345
Verken enig eller uenig	116	33,6% of total 345
Delvis uenig	40	11,6% of total 345
Helt uenig	27	7,8% of total 345

VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE - DELTAKERE PÅ MANUSWORKSHOP

Intervjuet er av eksplorerende karakter. Hovedhensikten er å skape større innsikt

- Omkring deltagerens mediebakgrunn, interesse og bruk av mzoon
- Om deltagerens under workshopen utvikler en større sjangerbevissthet
- Hva slags betydning har en slik workshop for deltagerens filmproduksjon.?

Hva skal undersøkes?

- Hvilken mediebakgrunn har deltagerne fra sine lokalmiljøer?
- Hva slags teknologiske verktøy de behersker?
- Hva var motivet for å delta på en slik konkurranse?
- Hvilket forhold har de til mzoon, hva slags brukere er de av tjenesten?
- Hva har skjedd med ideen deres siden de sendte den inn til workshopen?
- Hva gjorde de etter første tilbakemelding?
- Hva har skjedd på workshopen?

TEMAER:

Teknologi, skole og medievaner skal gi innsikt i mediekompetanse (kritisk og teknisk).

MZOON skal først og fremst utdype en del funn I spørreundersøkelsen.

Ide og innsending skal beskrive og gi innsikt I den første fasen av workshopen.

Networkshop vs fysisk workshop skal gi innsikt I utviklingen av ideen til manus og den sosiale betydningen av å treffes.

KORT INFORMASJON (til intervjuobjektene)

Denne manusworkshopen er en del av arbeidet som mzoon driver. Jeg har fått I oppdrag å evaluere hvordan en slik workshop oppleves av de som deltar. Derfor skal jeg intervju de som har deltatt – etter at dere altså har vært her noen dager.

Jeg tar opp intervjuet på minidisk for å lettere huske hva som har vært sagt. Sitater som blir brukt i rapporten kommer ikke til å være med navn, slik at alt det dere sier blir behandlet anonymt. Selve opptaket kommer ikke til å bli brukt – slik at stemmen blir kjent igjen.

Dere må gjerne gi meg beskjed, dersom det er noe dere lurer på før vi begynner.

Bakgrunn til person, teknologi og mediebruk

(Fortell kort om det stedet du kommer fra.)

SKOLE: Går du på skole – I tilfelle hvor?

Har du hatt mediefag på skolen?

Hva er mest interessant med medieundervisningen?

Hva lærer du?

Blir du mer kritisk?

INTERNETT: Bruker du internett mye?

Til hva?

Faste sider – er det noen du er innom så og si hver dag?

VIDEOKAMERA: Hva slags tilgang til videokamera har du?

Har du mulighet til å redigere video?

Har du laget filmer før?

Hva inspirerer deg til å lage film?

FILMBEVISSTHET: Hva er den beste filmen du har sett I det siste?

Ser du ofte film (DVD, video, kino)?

Favorittsjanger?

Når du snakker om filmen med andre etterpå – mener du da at du selv framstår som en bevisst filmseer/kritiker?

MZOON: Jeg har lyst til å snakke litt om mzoon

Du har brukt det noen måneder – mye eller lite?

Hvor ofte er du innom sidene? (en del av et fast rituale?)

Hva skal til for at du hadde brukt det oftere?

Hvordan oppfatter du nettstedet?

Et tilbud som passer til skolejobbing eller fritid?

Hva synes du om innholdet der?

Har du deltatt på noen andre konkurranser eller Arena?

Ide og innsending (sjanger og ide – selvforståelse)

Husker du hva som var bakgrunnen for ideen din – hvordan du fikk den?

Hva tenkte du om ideen din når du sendte den inn til manusworkshopen?

Er den ideen du sendte inn – en ide til en typisk roadmovie, slik du ser det nå?

Her er tilbakemeldingen du fikk første gang: (Les opp tilbakemelding).

Husker du hva du tenkte da du fikk den?

Hvordan jobbet du videre med ideen før du kom til Lillehammer?

Om jobbingen på workshop

Hva har skjedd med roadmovie-ideen din etter at du kom til Lillehammer?

Hvor mye er endret?

Hvordan har du jobbet med den?

Hva synes du at du har lært?

Du fikk først en tilbakemelding på mail – på den første workhopen.

Tenk deg at du skulle utvikle manuset med en konsulent på denne måten (pr.mail)

Hva ville vært annerledes?

Hva har vært mest inspirerende med å delta i en slik workshop?

Hva betyr det for ditt eget manus - å se hvordan andre jobber/utvikler manus?

LITTERATURLISTE

- Berman, Marshall (1982): *All that Is Solid Melts Into Air. – The Experience of Modernity*. USA: Simon and Schuster.
- Bolter J.D. & Grusin R. (1999): *Remediation. Understanding New Media*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts.
- Borgen, Jorunn Spord (2005): *Kunstaktiv ungdom på internett – Evaluering av nettstedet Trafo.no*. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning/Senter for innovasjonsforskning.
- Bourdieu, P (1995): *Distinksjonen; en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Braathen Lars Thomas og Ola Erstad (2000): *Film og pedagogikk – dialog og refleksjon i møte med film*. Oslo: Norsk filminstitutt.
- Bratseth Johansen, Marthe (2002): *Ekstern evaluering av voldskurset*. Trondheim: NTNU. Upublisert.
- Buckingham, David (2000): *After the death of childhood. Growing up in the Age of Electronic Media*. London: Polity Press.
- Buckingham, David (2003): *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. London: Polity Press.
- Cuban, Larry (1986): *Teachers and Machines. The classroom use of Technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Dimmen, Torgeir (1998): *Evaluering av Prosjekt Medieverksted*. Volda: Møreforskning.
- Drotner, Kirsten (1995): *Mediedannelse; Bro eller barriere? – Om børns og unges mediebrug*. København: Rapport utgitt av Medieudvalget, Statsministeriet.

Drotner, Kirsten, Klaus B. Jensen, Ib Poulsen og Kim Schrøder (1996): *Medier og kultur. En Grundbok i medieanalys och medieteori*. København: Borgen Forlag.

Drotner, Kirsten (2001): *Medier for fremtiden. Børn, unge og det nye medielandskab*. København: Høst & Søn.

Drotner, Kirsten (2003): *Multimodal learning: handling complexity*. Åpningsforedrag i anledning oppstart av prosjektet CMC, UiO. Oktober 2003.
<http://cmc.uio.no/activities.html>

Elmfeldt, Johan (2002): *Challenging Literacy*. Commentary on paper by Gunther Kress.

Engelsen, Knut Steinar (2002): "Lærerutdanning og utvikling i praksisfeltet". I: Ludvigsen, S. og Løkensgard Hoel (red.): *Et utdanningssystem i endring – IKT og læring*. Gyldendal Akademisk.

Erstad, Ola (1992) «Mediepedagogikk: En begrepsdrøfting». I: Skogerbø, Eli og Ove Solum, Ove (red.) *Bildekommunikasjon*. Norsk medieforskerlags rapport nr. 3, s. 23–37.

Erstad, Ola (2004): *Mediekompetanse i det sosiokulturelle felt*. I: Norsk medietidskrift nr.3/04. Side 215-236.

Frønes, Ivar (2002): *Digitale skiller: Utfordringer og strategier*. Fagbokforlaget. Bergen.

Gilje, Øystein (2002): *Nye medier – nye mål: om hvordan mediekompetanse som mediepedagogisk siktemål kan legitimeres i skolen*. Hovedoppgave Universitetet i Oslo, PFI

Gundem, Bjørg B. (2004): "Johann Amos Comenius: Den pansofiske labyrint." I: Steinsholt, K. og Løvlie, L.: *Pedagogikkens mange ansikter – pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haddal, Per (2004): *Det store digitalåret på kino* I: Aftenposten. Morgenutgave. 30. des.

- Hobbs, Renée (1998): *The seven Great Debates in the Media literacy Movement*. Journal of communication, 48, 1. (on medialiteracy)
- Hoem, Jon (2004): *Videoblogs as "Collective Documentary"*. Paper presentert på BlogTalk 2004.
- HØYKOM (2003): *Skole for digital kompetanse – Om fremtidige behov for bredbånd i utdanningssektoren. En utredning for programstyret i HØYKOM*. Norges forskningsråd.
- Klavstad, Henning og Fahlvik, Morten (2001): *Evaluring av nettstedets testlansering*. Høyskolen i Bergen: Mediesenteret. Upublisert.
- Kløvstad, Vibeke & Kristiansen, Tove (2004): *ITU Monitor. Skolens digitale tilstand 2003*. Rapport 1/2004. Oslo: ITU.
- Kress, Gunther (1992): «Media Literacy as Cultural Technology in the Age of Transcultural Media» I: Bazalgette, C., E. Bevort og J. Savino (eds.) *New directions. Media Education Worldwide*. London: British Film Institute.
- Kress, Gunther (2001): *Multimodal learning*. London: Routledge
- Kress, Gunther (2003): *Literacy in the new media age*. London: Routledge
- Kristvik, Erling (1925): "Kino og åndsliv". I: Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 9. side 146-149.
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Laurillard, Diana (2002): *Rethinking University teaching – a framework for the effective use of learning technologies*. 2 nd Ed. London and New York: Routledge/Farmer.
- Liestøl, Gunnar og Rasmussen, Terje (2003): *Digitale medier – en innføring*. Oslo. Universitetsforlaget.

- Livingstone, Sonia & Bovill, Moira (2001): *Children and their changing media environment. - A European comparative study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Livingstone, Sonia (2004): *Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies*. I: *The communication Review*, 7:3-14. Taylor & Francis.
- Ljunggren, Carsten (1996): *Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati*. Avhandling for filosofi doktoreksamen i pedagogikk. Uppsala Universitet.
- Læringscenteret (u.å): *Læremidler på nett. Digitale læremidler som kan støtte deg som lærer*. Oslo.
- Læringscenteret (2004): *Strategi for digitale læringsressurser 2005-2008*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- NOU nr. 26 (1999) *Konvergens*. Samferdsels- og kulturdepartementet, Oslo.
- Postman, Neil (1984): *Den tapte barndommen*. Oslo: Gyldendal.
- Postman, Neil (1985): *Amusing ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. New York: Viking.
- Potter, James W. (1998): *Media Literacy*. Sage Publications. USA: Thousand Oaks.
- Potter, James W. (2004): *Theory of Media Literacy – A cognitive approach*. Sage Publications. USA: Thousand Oaks.
- Qvortrup, Lars (1996): *Mellem kedsomhed og dannelse – variationer over et tema af Pico*. Odense: Odense universitetsforlag.
- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. Forlaget UP (Unge pedagoger). København.
- Silverman (2001): *Interpreting Qualitative Data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. London. Sage Publications.

- Slagstad, Rune. (1998): *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Slagstad, Rune.(2000): *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax.
- Stranger-Thorsen, Cecilie (2001): *Prosjektbeskrivelse mzoon*.
Internt dokument. NFI
- Stranger-Thorsen, Cecilie (2004): *Rapport – Drift av mzoon 2003 og prosjektperiode 2000-2003*. Internt dokument. NFI.
- Stranger-Thorsen, Cecilie (2004): *Nordisk nettarena for filminteressert ungdom*.
Rapport på oppdrag fra Nordisk ministerråd. Malmø. Internt dokument.
- St.meld.30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: UFD.
- Søby, Morten (2003): *Digital kompetanse* Problemnotat. Oslo. ITU.
- Tapscott, Don (1998): *Growing up digital. The rise of the Net-Generation*.
New York: Mc Graw-Hill.
- Thavenius, Jan (1995): *Den motsägelsesfulla bildningen*. Stockholm: Brutus
Östlingens Bokforlag Symposion.
- Torgersen, Leila (2004): *Ungdoms digitale hverdag*. Rapport 8/04. Oslo: NOVA.
- Tyner, Kathleen (1998): *Literacy in a digital world. Teaching and Learning in the
Age of Information*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Utdanningsdirektoratet (2005): *Læreplaner for kunnskapsløftet –Høringsutkast fra
Utdanningsdirektoratet 15.02.05*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2005): *Strategi for digitale læringsressurser*.
- Vassenden, Lars (1998): *Medieeven*. Prosjektbeskrivelse. NFI: internt dokument.
- Vettenranta, Solikki (2004): ”Mediepedagogikk: Fra instrumenthåndtering til
kritisk borgerskap. I: Norsk medietidsskrift årg.11/4.

Østerud, Svein (2004): *Utdanning for informasjonssamfunnet – den tredje vei*.
Oslo: Universitetsforlaget.

Aase, Elisabeth (2005): Debattinnlegg, Stavanger Aftenblad 7.1.2005

I TILLEGG ER DET GJORT INTERVJUER MED FØLGENDE PERSONER

Sølvi A. Barber Lindseth	Produksjonsleder	Hybris film
Petter Korseth	Ansvarlig for pro- sjektet hos	Læringscenteret (nå: Utd. Dir.)
Lars Vassenden	Idemaker til medi- evenen	Medieverkstedtilknyttet (1998)
Cecilie Stranger Thorsen	Prosjektleder	Mzoon, NFI

PRESENTASJON AV FORFATTEREN

Øystein Gilje er Cand. Polit med pedagogikk hovedfag fra PFI, ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitet i Oslo. Han har jobbet som lærer i grunnskolen og på folkehøyskole i seks år. I tillegg har han de tre siste årene vært journalist i NRK. For tiden er han Ph.D. studerende ved PFI, UV, UiO. Der er han tilknyttet KIM-prosjektet: Literacy og konvergerende medier (ledet av Svein Østerud). Hans eget delprosjekt i dette handler om unge filmskapere og deres digitale sjangerlek på ulike læringsarenaer. Oystein.gilje@ped.uio.no

FOTNOTER

- ¹ *Mzoon* betyr ifølge prosjektbeskrivelsen mediemenneske (m: medier, zoon; menneske (gresk)). I rapporten har jeg valgt å skrive mzoon med små bokstaver slik det også er skrevet i den siste interne rapporten. Dette avspeiler også ordet slik det fremstår på nettsidene.
- ² Nettstedet er operativt på den måten at kursene kan brukes, men det er betydelig færre konkurranser og workshops.
- ³ Prosjekt ”Nordisk nettarena for filminteressert ungdom”.
- ⁴ Dataene i brukerloggen er tilgjengelige via en administratorpålogging til selve nettsiden. Denne har jeg som forsker hatt passord til og dermed kunne hente ut de opplysningene som finnes.
- ⁵ Den indre validiteten i disse dataene bygger på at brukerne faktisk oppgir riktige opplysninger ved første pålogging, noe som ikke er en selvfølge ved nettbruk.
- ⁶ Ideelt sett ville det vært best å operere med et tilfeldig (randomized) utvalg brukere de siste to årene, men fordi ungdom erfaringsvis bytter mailadresse ofte valgte vi ut godt over 700 brukere fra det siste halve året som tjenesten har vært operativ (august 2003 t.o.m. februar 2004). Godt over halvparten av brukerne svarte på undersøkelsen som ble distribuert pr. mail og purret to ganger med 10 dagers mellomrom. Selve spørreundersøkelsen er utformet av Øystein Gilje i samarbeid og forståelse med Mia Lindrup. Questback sto for den tekniske gjennomføringen av undersøkelsen. (se vedlegg 1 i appendiks)
- ⁷ På grunn av støtte fra RAM har det vært mulig å drøfte mzoon i lys av den mediepedagogiske debatt og diskusjonen om digitale læringsressurser, kapittel 3 og 5. Disse perspektivene mener jeg gjør rapporten mer faglig interessant enn den ville ha vært dersom jeg kun hadde kunnet arbeidet med den med de ressurser som NFI og ITU hadde til rådighet. Dette arbeidet er primært synlig i kapittel 4.
- ⁸ En kopi av intervjuguiden som ble brukt ligger som vedlegg bakerst i rapporten.
- ⁹ Her ligger det selvfølgelig en forskjell mellom undervisning med medier (filmen som læremiddel) og undervisning om medier (å lære å lage film). Innenfor denne siste retningen er det en disitinksjon mellom mediekunnskapen (medier og kommunikasjon), som etter hvert har blitt et anerkjent eget fagområde; først på høyskole og universitet, senere som eget fag på videregående skole. Her har mediepedagogikken tradisjonelt blitt utformet som et normativt svar på selve teknologiutvikling og nye former for medietekster. I stor grad har den støttet seg på medieforskningen slik den har vært utformet innenfor effektforskningen (Gilje 2002). Dermed har ofte mediepedagogiske undervisningsopplegg tatt utgangspunkt i og avspeilet den offentlige debatt omkring barn, ungdom og medier (f. eks. vold

på skjermen, NFI 1992). I dette ligger det et normativt ståsted direkte rettet mot mediefeltet, på samme måte som pedagogikken som fagdisiplin generelt inneholder normative elementer.

- ¹⁰ Hobbs (1998) argumenterer for at det er sju viktige spørsmål i det internasjonale, mediepedagogiske arbeidet: ¹¹ 1. Should media literacy education aim to protect children and young people from negative media influences? 2. Should media production be an essential feature of media literacy education? 3. Should media literacy focus on popular culture texts? 4. Should media literacy have a more explicit political and ideological agenda? 5. Should media literacy be focused on school-based K-12 educational environments? 6. Should media literacy be taught as a specialist subject or integrated within the context of existing subjects? 7. Should media literacy initiatives be supported financially by media organizations?
- ¹² The Aspen Institute Communications and Society Program, directed by Charles M. Firestone, convened twenty-five educators and activists for a National Leadership Conference on Media Literacy in December 1992.
- ¹³ I Norden ligger den faglige forankringen for mediepedagogikken primært i medievitenskapen, men i Norge spesielt er det mediepedagogiske felt i større grad forankret i pedagogikken (Vettenranta 2004). Vettenranta hevder at faget i liten grad utvikler seg fordi det oppleves som splittet mellom pedagogikk og medievitenskap.
- ¹⁴ Mange mediepedagoger har f. eks. argumentert for at det er viktig å 'vaksinere' barn og unge mot negativ mediepåvirkning (Ljunggren 1996).
- ¹⁵ Denne metodisk-didaktiske tradisjonen kan knyttes helt tilbake til den tsjekkiske pedagogen og filosofen Johann Amos Comenius (1592-1670). Og når tsjekkerne feiret hans 400 års jubileum var 'læremidler i informasjonsteknologiens kontekst' et av temaene på en konferanse med over 2000 deltakere (Gundem 2004).
- ¹⁶ I grunnskolen kommer medieundervisningen i hovedsak inn på eksisterende fagområder. Mest konkret skjer dette på et fagplannivå, særlig i fagene norsk, samfunnsfag og kunst og håndverk (og foto og film valgfag i M-74 og M-87) Noe fotfeste som eget fag i grunnskolen har mediekunnskapen/mediepedagogikken aldri fått (Gilje 2002, Kress 1992).
- ¹⁷ I overgangen mellom analoge og digitale medier har dette begrepet i enda større grad fått en større mulighet til å ta opp i seg ulike teoritradisjoner og innfallsvinkler.
- ¹⁸ Et viktig bidrag her er KIM-prosjektet literacy og konvergerende medier som er ledet av Svein Østerud ved PFI, UV, UiO. Prosjektet inneholder fem delprosjekter som skal avsluttes i løpet av 2008. I alle prosjektene blir ulike former for literacy problematisert i møte med konvergerende medier.
- ¹⁹ Høsten 2004 bestemte regjeringen seg for å legge ned skolefilmutvalget, som har eksistert i over 15 år. De nye læreplanene, som skal tre i kraft fra 2006, legger ganske stor vekt på bilder og film, men hele tiden knyttet til digital teknologi. En kritisk

tradisjon som av mange blir oppfattet som kjernen i mediepedagogikken har lite fotfeste. Både medier og kommunikasjonsfaget på yrkesfaglig studieretning og mediekunnskap har av regjeringen det siste året (2004) blitt foreslått redusert eller slått sammen med andre fag. Etter sterke protester fra blant annet Landslaget for medieundervisning har disse forslagene blitt avvist.

- ²⁰ Forståelsen av disse to begrepene ligger svært nær en kategorisering som Kathleen Tyner gjorde i sin bok *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the age of Information*.
- ²¹ En rekke andre nettsider der ungdom/unge voksne diskuterer og viser sine filmer har for eksempel tips om tekniske redskaper for å lage filmene, både i form av korte artikler og ikke minst i chat-muligheten som en rekke av disse nettsidene har.
- ²² Det er også verdt å merke seg at denne kunnskapen var det først og fremst lærerne som etterspurte. Ungdommene selv var lite opptatt av selve teknologien, men mer opptatt av hva de kunne gjøre med den. På mange måter viser dette selve dilemmaet mellom to generasjoner der teknologien i seg selv er helt ulikt integrert som naturlige verktøy i hverdagen.
- ²³ Dette begrepet har i møte med den teknologiske utviklingen i stor grad overtatt for begrepet mediekompetanse, men med den forskjellen at det fokuserer mer på teknologien enn på innholdet.
- ²⁴ ”Muligheten til å uttrykke seg på film vokser over hele verden som ikke bare blir en provins av Hollywood. (...) Enkelte mener at vi nå er ved begynnelsen av filmens æra, foran Hollywoods nedgang, mener enkelte. 2004 motbeviser ikke optimismen på det første punktet. Det siste er jeg ikke så sikker på.” (Haddal, Aftenposten desember 2004).
- ²⁵ Se bare på hvordan globaliseringsbevegelsene utnytter dette mediet for å skape sine versjoner av hva som skjer ved demonstrasjoner i forbindelse med toppmøter ulike steder i verden.
- ²⁶ De ferskeste undersøkelsene er knyttet til SAFT prosjektet som er et samarbeidsprosjekt mellom NOVA, Institutt for Kulturstudier, Psykologisk Institutt og SINTEF. I løpet av våren 2004 ble tre rapporter ferdigstilt og det er den siste som omhandler ungdoms tilgang på PC og internett som er særlig interessant (Torgersen 2004).
- ²⁷ I brukerundersøkelsen er det tydelig at mzoonbrukerne er storbrukere av internett. Generelt svarer 46 prosent at de bruker internett mellom en og tre timer hver dag, mens hele 34 prosent oppgir at de bruker internett mer enn tre timer hver dag. Totalt bruker altså åtte av ti mzoon-brukere internett mer enn en time hver dag.
- ²⁸ Salget av videokameraer gikk markant ned tidlig på 90-tallet. Dette skyldes nok i stor grad også de økonomiske forholdene i Norge. Fra 1992 til 1995 falt antall solgte kameraer fra 43 000 til 26 000. Deretter snudde trenden, både pga bedre tider, men

også fordi det digitale videokameraet ble introdusert. I 1996 ble det solgt 32 tusen videokameraer hvert år. Og ved utgangen av 2004 ble det solgt over 80 tusen. I 2005 regner EE-bransjen med at annenhver husholdning i Norge har et videokamera.

- ²⁹ I løpet av det siste året har også skillet mellom digitale stillbilde-kameraer og videokameraer blitt mindre. Med stort minnekort er det nå mulig å bruke det digitale stillbilde-kameraet til å filme i enkle videoformater. EE-bransjen anslår at annenhver husholdning har et digitalt stillbilde-kamera, men ikke alle disse er utstyrt med nok minne til å filme video, eller av en slik type at videoformatet er mulig.
- ³⁰ Bredbandsformat blir normalt definert som nettverk der overføringshastigheten er mer enn 2 Mbit pr sekund. Enkelte kommuner og fylkeskommuner bygger nå ut fiberoptiske nettverk med en kapasitet på opp mot 100 Mbit pr. sekund. (NOU nr. 26 1999, Skole for digital kompetanse 2003)
- ³¹ I stor grad var det grafisk bransje sammen med reklamebransjen som så behov for en slik studieretning. De første årene har vist at svært få av elevene er motivert for å gå videre som grafikere med læretid m.m. Studieretningen er en av de aller vanskeligste å komme inn på av de yrkesfaglige studieretningene, og mange av elevene ville trolig valgt allmennfag dersom medier og kommunikasjon ikke hadde gitt mulighet for allmenn studiekompetanse. Trolig ser mange elever det som en god mulighet til en innføring for senere studier i mediebransjen.
- ³² NFI jobbet i siste del av 1990-tallet med å kurse filminteresserte lærere slik at de kunne fungere som kompetansepersoner i sitt nærmeste skolemiljø. Disse kursene var det stor interesse for og over 100 lærere deltok i løpet av tre-fire kurs. I hvilken grad det skapte flere lærere i grunnskolen som brukte film i sin undervisning er vanskelig å si noe om.
- ³³ Kortfilmfestivalen i Grimstad er minst relevant i denne sammenheng fordi bidragsyterne stort sett er i alderen 20-35 år og dette ikke er primærmålgruppen for mzoon. Men med tanke på teknologi er det likevel interessant å registrere at denne festivalen har opplevd en markant oppgang i antall innsendte bidrag og det er helt tydelig at denne økningen er forankret i introduksjonen av det digitale videoformatet. I 1998 var det litt over 150 påmeldte. Tre år senere var dette mer enn doblet til 336, et nivå som har holdt seg mer eller mindre de siste årene fra 2001 til 2004. Når vi ser på ulike formater ble det ikke levert noen bidrag på DV i 1998, mens det i perioden 2001-2004 i gjennomsnitt ble levert 175 bidrag på DV, altså godt over halvparten av bidragene. Denne utviklingen viser konkret hvilke teknologiske betingelser et slikt nytt digitalt format gir unge filmskapere.
- ³⁴ Nært knyttet til festivalmiljøet og filmverkstedet TVibit i Tromsø planlegges det nå en spillefilm lagd av og med ungdom. Den skal etter planen ha premiere høsten 2005 på Nordisk ungdomsfilm festival.

- ³⁵ Se blant annet ungisentrum.net (Et dr. gradsprosjekt i mediepedagogikk, drevet av Birte Hatlehol, NTNU, Trondheim).
- ³⁶ I denne perioden ble det opprettet seks medieverksteder på ulike steder i landet; Kristiansand, Ås/Ski, Holmlia (sør for Oslo), Alta, Kautokeino og Vesterålen. Totalt kostet prosjektet rundt seks millioner kroner. Enkelte av disse stedene har kommunen overtatt driften av medieverkstedet slik at det finnes fremdeles i dag, gjerne knyttet til en ungdomsklubb.
- ³⁷ Dette er for eksempel tydelig i mediemiljøet i Tromsø som har vokst opp rundt medieverkstedet TVibit.
- ³⁸ Dette er et begrep vi har vendt tilbake til i flere omganger. Det finnes i enkelte interne dokumenter: Også prosjektleder Cecilie Stranger-Thorsen og Sølvi A. Barber Lindseth på Hybris film har brukt det.
- ³⁹ Digital kompetanse blir regnet som like viktig som de fire basisferdigheter; lese, skrive, regne og uttrykke seg muntlig.
- ⁴⁰ ECTC er en forkortelse for Children Television Centre. Denne organisasjonen setter fokus på ungdom og deres medieprodukter gjennom det internettbaserte diskusjonsforumet AFFY.
- ⁴¹ NFI hadde stor innflytelse ved å 'huse' prosjektet. I følge prosjektleder Cecilie Stranger-Thorsen ønsket læringscenteret på de første styringsgruppemøtene å understreke at prosjektet skulle fjerne seg fra NFIs profil og å ikke ha for mye fokus på film. Petter Korseth som satt i styringsgruppen for læringscenteret sier at: "Prosjektet har hatt riktig utvikling. Det er godt at det har blitt knyttet til NFI." På samme måte som NRK ikke profilerte sin egen nettside mot ungdommen, men heller etablerte upunkt i 2001, opprettet NFI mzoon – riktignok i samarbeid og med støtte fra flere bidragspartnere. Slik er det mulig å skape en design og profil på nettsiden som ikke er for tett bundet til det noe mer formelle uttrykket som finnes på instituttets hjemmesidesider.
- ⁴² Det var Hybris film som hadde ansvaret for piloten (og som senere, i samarbeid med Inpera, fikk ansvaret for utviklingen hele nettstedet).
- ⁴³ Dette skillet mellom mzoons to ulike arenaer har jeg vært inne på tidligere og jeg kommer tilbake til det i punkt 5.3.
- ⁴⁴ Filmen Blair Witch fra slutten av 1990-tallet skapte nærmest en ny sjanger for ungdomsfilm. Inspirert av blant annet Lars von Triers dogmeregler skaper filmen en uhyggestemning ved sin sterkt dokumentariske stil.
- ⁴⁵ Ifølge prosjektleder Cecilie Stranger-Thorsen var det manglende økonomisk støtte som gjorde at forsiden ikke ble bedre enn den ble i første omgang. Etter at tjenesten ble lansert i februar 2002 ble det uttrykt stor misnøye med designen på forsida.
- ⁴⁶ Brukerloggen i seg selv gir selvfølgelig svært begrenset informasjon. Brukerloggen sier

- ikke noe om hva brukerne lærer, hvordan de oppfatter nettstedet og hvor lang tid de bruker på det når de er innom.
- ⁴⁷ I tillegg kommer tre nett-workshops i 2004, som ligger utenfor den opprinnelige prosjektperioden fra 2000 til 2003. Konkurransene går ut på å sende inn bidrag som kan ble belønnet med en workshop på et senere tidspunkt.
- ⁴⁸ 23.-27. september 2002 ble det arrangert ideworkshop med filmskapere, 18.- 22. november samme år ble det arrangert manusworkshop. I overgangen mars/april 2003 ble det arrangert filmkritikkworkshop og denne typen workshop ble igjen arrangert høst samme år.
- ⁴⁹ Brukerloggen teller bare hvor mange som åpner en 'kurslink', den sier altså ingenting om hvor mange som gjennomfører et kurs. Antall som gjennomfører kurs blir sett nærmere på i brukerundersøkelsen.
- ⁵⁰ Tallene i tabellen gjengir altså bare halvparten av den tiden det ellers referes til som prosjektperiode. Dette fordi filmproduksjonskurset ble lansert etter de andre kursene. Perioden før lansering er derfor ikke så relevant.
- ⁵¹ Filmproduksjonskurset ble utviklet over lang tid. Ifølge prosjektleder Cecilie Stranger-Thorsen ble det ikke bevilget midler til et helhetlig kurs fra begynnelsen av. Arbeidet strakk seg fra august 2002 til våren 2004, og Hybris film ble koblet inn i produksjonen i april/mai i 2003. Til sammen kostet kurset drøye en million kroner.
- ⁵² Her var imidlertid intensjonen en annen fra start. Fra februar 2002 og nesten et år framover fungerte en egen ungdomsredaksjon. Denne ga tilbakemelding på alle innsendte bidrag, men ble avvirket i løpet av 2003 pga. arbeidsmengde og økonomi.
- ⁵³ Begrepet 'superbrukere' går igjen i ulike dokumenter og bør forklares. I interne dokumenter ansees disse som svært autonome brukere og som bidrar med ulike medieprodukter uten at disse nødvendigvis er blitt til innenfor de institusjonelle rammene som skolens medieundervisning gir. I brukerundersøkelsen ble disse silt ut ved variabler knyttet til hyppighet i bruk av tjenesten og om brukerne mest benytter den i fritiden. Hvordan nettopp disse brukerne vurderer mzoon kommer jeg tilbake til i punkt. 4.2.4.
- ⁵⁴ Ansvarlig for filmprodusentkurset hos Hybris uttrykket det slik da hun beskrev mulighetene for mzoon i framtiden: "Mzoon er et utrolig godt utgangspunkt for å skape framtidens filmprodusenter og filmskapere. Dersom et titalls ungdommer bruker kursene skikkelig har man oppnådd målet. Det gjelder å finne talentene blant medieinteressert ungdom" (Intervju, Lindseth Barber, mars 2003).
- ⁵⁵ Utifra datamaterialet var det naturlig å lage kategoriene etter disse størrelsene.
- ⁵⁶ Disse superbrukerne er silt ut i brukerundersøkelsen ut fra svaralternativene: Bruker nettsiden ukentlig og primært i fritiden. De har altså en høy egenmotivasjon for bruk av nettsiden og den er ikke nødvendigvis koblet til undervisning i medier og kommunikasjonsfaget.

- ⁵⁷ Dette trolig også hovedårsaken til at prosjektleder på Hybris film uttalte i et intervju at:
”En litt mer åpner prosess på hvordan for eksempel forsiden skulle se ut, ville vært en fordel” (Lindseth Barber – intervju, mars 2003).
- ⁵⁸ Dette betyr selvfølgelig ikke at brukerne ER blitt mer kritisk til mediene, men det sier noe om hvordan de ønsker å framstå i en slik spørreundersøkelse. Alene er derfor denne informasjonen uten særlig interesse, men kombinert med intervjuene på workshopen på Lillehammer er det interessant å se hvordan disse bevissthetsprosessene kan fungere i samspillet mellom en digital læringsressurs og en ’fysisk’ workshop.
- ⁵⁹ Begrepet networkshop er svært upresist, men likevel beskrivende for aktiviteten. Den går ut på at en eller flere profesjonelle filmarbeidere (enten kritikere eller manusforfattere) får distribuert utkast til filmanmeldelser, filmdeier eller filmmanus. Disse blir det i den aktuelle uken gitt respons på til innsenderne. Enkelte utplukkede bidrag til workshopene blir i etterkant av workshopen lagt ut på mzoon sine nettsider. Disse workshopene blir annonsert i lang tid på selve nettstedet, og enkelte ganger har det også vært oppslag i pressen om networkshopene.
- ⁶⁰ Nettstedet mzoon har blitt annonsert blant annet i ungdomsmagasinet Spirit som deles ut gratis på skolene.
- ⁶¹ På disse mer tradisjonelle workshopene dekker mzoon utgifter både til reise og opphold for om lag 8 – 12 ungdommer fra ulike steder i landet.
- ⁶² Selve intervjusituasjonen inngikk i workshopen siste dagen. Deltagerne ble hentet ut av den aktiviteten de jobbet med. Dette skapte en rolig ramme for intervjuet, men samtidig ble de hentet av en aktivitet de ’lengtet’ å komme tilbake til. Intervjusituasjonen kan derfor ha blitt opplevd som kunstig av intervjuobjektene.
- ⁶³ Den yngste var 11 år, den eldste 20. På grunn av deres avvik både med tanke på alder og rekrutteringen til workshopen legger jeg i mindre grad vekt på deres uttalelser i vurderingen.
- ⁶⁴ Et slikt utvalgs-kriterie lå heller ikke til grunn i selve utvelgelsen av deltagerne. Deltagerne ble utelukkende valgt ut til workshopen på bakgrunn av den kvaliteten som fantes på den innsendte manusede til networkshopen i forkant av workshopen
- ⁶⁵ Over 76 prosent av brukerne i videregående skole, som har mediefag på skolen, fikk mzoon introdusert av læreren sin.
- ⁶⁶ Ideen ble utviklet til manus på workshopen på Lillehammer, deretter filmet som et eget prosjekt på medier og kommunikasjonslinja der informanten går og til slutt vist på mzoon sine sider og på storskjerm i foajeen under ITU-konferansen høsten 2004.
- ⁶⁷ ”Før du kan vite hva mediene gjør med deg, må du vite hva du kan gjøre med mediene”.
- ⁶⁸ Det var disse adressene vi tok utgangspunkt da vi gjennomførte brukerundersøkelsen elektronisk.

- ⁶⁹ For eksempel har vinnere på Amandus filmfestival blitt publisert på nettsiden. For å se disse filmene må man registrere seg som bruker.
- ⁷⁰ Utdanningsdirektoratet sin strategi for digitale læringsressurser 2005-2008 er her et sentralt dokument. Læringscenteret presenterer et utvalg av disse ressursene i heftet: "læremidler på nett". Her finner vi for eksempel Samfun.net og SPN (om samfunnsfag), Vi på vindusrekka (matematikk), Viten.no (naturfag) og KunstWeb (Kunst- og håndverk). I brosjyren finner vi også en bred presentasjon av mzoosom som en læringsressurs for mediefaget i skolen. I en skolekontekst (informasjonsbrosjyren som ble sendt til alle landets skoler) opptrer altså mzoosom som en digital læringsressurs på lik linje med andre ressurser for skolens øvrige fag. Læringscenteret (nå utdanningsdirektoratet) presenterer et utvalg av disse ressursene i heftet: "læremidler på nett". Her finner vi for eksempel Samfun.net og SPN (om samfunnsfag), Vi på vindusrekka (matematikk), Viten.no (naturfag) og KunstWeb (Kunst- og håndverk). I brosjyren finner vi også en bred presentasjon av mzoosom som en læringsressurs for mediefaget i skolen. I en skolekontekst (Læremidler på nett; informasjonsbrosjyren som ble sendt til alle landets skoler) opptrer altså mzoosom som en digital læringsressurs på lik linje med andre ressurser for skolens øvrige fag.
- ⁷¹ Denne kombinasjonen av lokale workshops knyttet til et nettprosjekt finner man mange eksempler på innenfor sjangeren digital storytelling. Blant annet har det vært arrangert en rekke workshops lokalt i Wales, UK i tilknytning til et BBC-ledet prosjekt med tittel: Capture Wales. Se nettside: <http://www.bbc.co.uk/wales/capturewales/index.shtml>
- ⁷² Fagrådet for nasjonal læringsnett tar utgangspunkt i Diana Laurillard sin kategorisering. Rådet anbefaler UFD at det utvikles: "ressurser som kan inngå i ulike læringsforløp og som ikke er 'ferdigproduserte' læremidler." (notat 31.01.2004). I dette ligger det en oppfordring fra rådet om at det bør utvikles medierike og komplekse læringsressurser innenfor et mangfold av temaer for alle utdanningsnivåer og læringsarenaer.
- ⁷³ Termen 'faglig internettside' er hentet fra kategoriseringen ITU monitor gjør i sin undersøkelse under spørsmålet: "Hvor ofte bruker du følgende typer digitale læremidler?". Spørsmålet ble stilt til lærerne i skolen og over en tredel av lærerne på VK1 nivå sier at de bruker slike sider daglig eller ukentlig.
- ⁷⁴ Utsagnene fra medielærerne er kun illustrasjoner på hvordan enkelte lærere oppfatter tjenesten. De er ikke samlet inn systematisk og er derfor kun interessante i den grad de bekrefter tendenser i de andre dataene.
- ⁷⁵ Aschehoug tar opp kampen med GAN-forlag som i flere år nesten har hatt stor dominans med sine lærebøker på området.