

Vad innebär digitalisering inom sfi?

Hur arbetar sfi-lärare med elevernas digitala kompetens mot bakgrund av de behov som identifierats? Mycket tyder på att där finns en klyfta mellan de krav som ställs i styrdokumentet för sfi och de reella behov av digital kompetens eleverna har. Det menar Daniela Darkman som, utifrån teorier av bland andra Tony Bates (2015) och Koehler och Mishra (2009), belyser vikten av kartläggning på temat, samt en utgångspunkt som ligger närmare elevernas förkunskaper.

Utbildningen i svenska för invandrare syftar till att ge språkliga redskap för att aktivt kunna delta i vardags-, samhälls- och arbetsliv (Skolverket, 2017a). I de nya revideringarna från 1 juli 2018 betonas den digitala kompetensen i både läroplanen för vuxenutbildningen och kursplanen i svenska för invandrare (sfi). Den digitala kompetensen beskrivs av Skolverket (2017b) utifrån fyra aspekter: att förstå digitaliseringens påverkan på samhället, att kunna använda och förstå digitala verktyg och medier, att ha ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt, att kunna lösa problem och omsätta idéer i handling. Den digitala kompetensen är också en demokratisk rättighet eftersom ett deltagande i formella (samhällsliv) och informella (vardagsliv) sammanhang ställer krav på individen att kunna använda informationssamhällets teknik och hantera grundläggande IKT-färdigheter (Basaran, 2016). A.W. Tony Bates (2015) beskriver framväxten av ett kunskapssamhälle där digital kompetens är en grundläggande förmåga.

Jag arbetar som sfi-lärare och har även under en kortare period haft uppdrag som IT-pedagog så jag upplevde ganska snart att de nya skrivelserna i styrdokumentet och det alltmer digitaliserade samhället kommer att påverka min undervisning. Isgren (2016) har i en mindre omfattande undersökning om lärares upplevelser av digital kompetens på Komvux kunnat konstatera att det finns en digital klyfta bland eleverna som enligt lärarna påverkar undervisningen. Den digitala klyftan relateras till elevernas utbildningsnivå och huruvida eleven har växt upp i ett digitaliserat eller mindre digitaliserat samhälle (Isgren, 2016). Som sfi-lärare behöver jag ”tänka om” och arbeta för att eleverna ska utveckla både språkkunskaper och digital kompetens för att minska den digitala klyftan. När det var dags för uppsatsskrivning föll valet naturligtvis på integrering av digital kompetens i sfi-undervisningen. I min undersökning ville jag ha reda på vilka behov av digital kompetens sfi-lärarkollegor runtom i landet har kunnat upptäcka hos sina elever, hur de definierar begreppet

digital kompetens samt hur de planerar och integrerar arbetet med digital kompetens i undervisningen. Undersökningens resultat bygger på material som har samlats in med hjälp av ett strukturerat webbaserat frågeformulär och där 37 sfi-lärare runtom i Sverige har deltagit i undersökningen.

Forskning om undervisning och digitalisering

Teknologins utveckling har föranlett en förändring i vårt sätt att undervisa. Bates (2015) menar att det har skett en ökning av distanskurser och ”blended learning” som är en kombination av traditionell undervisning med digitala tillägg. Flippat klassrum är ett annat exempel på hur undervisningen har förändrats när lektionsinnehållet kan spelas in och lektionerna kan användas till interaktivt arbete. Sociala medier och öppna läresurser exempelvis digitala läroböcker som fritt delas på nätet är ett tredje exempel. Bates (2015) presenterar tre kategorier som kan användas som riktlinjer i användningen av teknologi i undervisningen.

1. envägs- (broadcast) eller kommunikativ media. Envägsmedia karakteriseras av envägskommunikation medan kommunikativa medier utgår från tvåvägskommunikation med möjlighet att kommunicera och interagera med varandra. Det kan exempelvis vara telefon, videokonferenser, e-mail, diskussionsforum eller sociala medier.
2. Synkronisering eller asynkronisering (egen översättning). Synkroniserad teknologi gör det möjligt för användarna att bestämma över platsen för sitt deltagande men inte tiden exempelvis webinarier. Användningen av asynkroniserad teknologi låter användarna bestämma över både tid och plats för sitt deltagande. Ett exempel på asynkroniserad teknologi är förinspelade föreläsningar.
3. Singel eller rikt medium (egen översättning). Ett rikt medium har vissa fördelar i undervisningssammanhang eftersom den tillåter lärarna att modellera och anpassa den till lärandeobjektet. Demonstrationer av experiment, animationer, simulationer, videoinspelningar eller virtual reality är exempel på rikt medium.

Nackdelen med rikt medium är att mängden av informationen i kombination med dess komplexitet kan leda till kognitiv överbelastning för individen. Bates (2015) menar att användningen av ett rikt medium behöver ske med

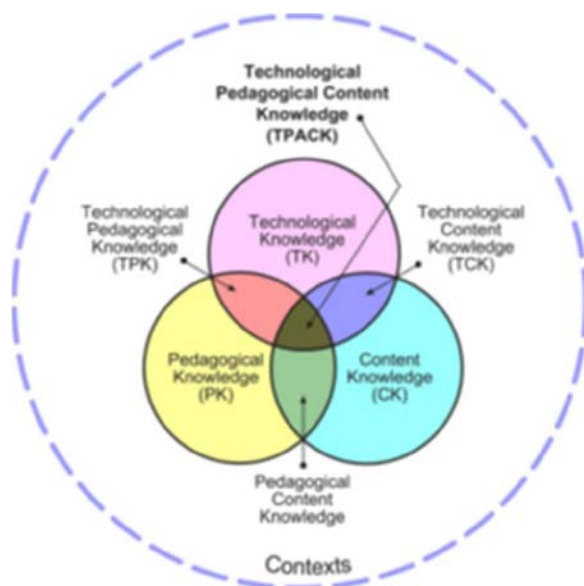
viss försiktighet och med hänsyn till Vygotskijs teorier om elevens proximala utvecklingszon.

I min undersökning har jag kunnat konstatera att sfi-lärare använder sig av envägsmedia i högre grad än kommunikativ media. Envägsmedia kan till exempel vara förinspelade föreläsningar eller digitala övningar på diverse websidor. Wedin, Rosén och Hennius (2018) har undersökt hur den grundläggande skriftspråksundervisningen inom sfi kan utvecklas när blogg används som verktyg. Deltagande elever från två olika skolor kommunicerade med varandra utifrån inlägg som publicerades i en blogg. Wedin m.fl. (2018) konstaterar i studien att bloggen gav möjlighet till autentisk skriftspråksinteraktion och uppmuntrade eleverna till användning av skrift och förhandlingar kring textens utformning. Studien är ett exempel på arbetssätt som utgår från kommunikativ media och kan enligt Wedin m.fl. (2018) utvecklas så att eleverna även lär sig hantera bloggen som digitalt verktyg.

Undersökningen visar också att synkroniserad teknologi dominerar i sfiundervisningen men till skillnad från Bates (2015) definition kan inte användarna bestämma över platsen eller tiden för sitt deltagande. Det kan till exempel vara så att eleverna under lektionstid arbetar i dator eller Ipads med diverse uppgifter. När det gäller distansundervisningen är det däremot asynkroniserad teknologi som dominerar. Det förefaller som att användningen av rikt medium är vanligt förekommande i sfi-undervisningen särskilt när elever har begränsade språkkunskaper och förkunskaper i digitalt arbete. Digitala verktyg och andra digitala resurser är i högre grad multimodala och ställer höga krav på användaren. Det innebär att teknologi och digitala medier många gånger fungerar som ett rikt medium för sfi-elever (Darkman, 2019). Det är något som jag kan relatera till utifrån min egen undervisning och som jag ser som en utmaning för sfi-lärare. Som ensam lärare i klassrummet utan tillgång till studiehandledare eller annan lärarkollega är det svårt att introducera digitala verktyg när varken språket eller förkunskaperna räcker till. I min studie hänvisar jag till Vygotskijs och elevernas proximala utvecklingszon som i det här fallet blir oerhört viktigt att utgå ifrån. I detta sammanhang kan en inledande kartläggning av elevernas kunskaper i digitalt arbete underlätta arbetet och hjälpa läraren få syn på elevernas närmaste utvecklingszon. Den tidigare forskningen pekar på vikten av en inledande

kartläggning av elevers befintliga kunskaper och erfarenheter inom IKT och diverse digitala verktyg för att kunna planera, individanpassa samt kunna välja lämpliga digitala resurser (Jimoyiannis & Gravani 2011, Williams, Abraham & Bostelmann 2014).

Koehler och Mishra (2009) argumenterar för att teknologin inte längre kan isoleras från pedagogiska kunskaper och ämneskunskaper då den medför nya möjligheter att undervisa på. De presenterar TPACK-modellen, en förkortning som står för technological pedagogical content knowledge. Modellen fokuserar på interaktionen mellan teknologisk kunskap (technological knowledge, förkortad TK), pedagogisk kunskap (pedagogical knowledge, förkortad PK) och ämnesinnehåll (content knowledge, förkortad CK).



Figur 1. TPACK-modellen enligt Koehler och Mishra (2009)

Teknologisk kunskap definieras av Koehler och Mishra (2009) som förmågan att förstå och använda informationsteknologin i syfte att bearbeta information, kommunicera och lösa problem. Det är en grundläggande förmåga som möjliggör hanteringen av nya teknologiska förändringar. Av definitionen kan vi konstatera att teknologisk kunskap ställer höga krav på användarens språkkunskaper. Enligt Koehler och Mishra (2009) ska samtliga delar TK, PK och CK integreras och

anpassas i undervisningen. Det förutsätter att lärarna har fördjupade kunskaper om de enskilda delarna men även om relationen dem emellan som enligt modellen kan ta sig uttryck i form av TCK (technological content knowledge), PCK (pedagogical content knowledge), TPK (technological pedagogical knowledge) och slutligen TPACK (technological, pedagogical, content knowledge).

Sfi-lärarna som har deltagit i min undersökning berättar om att eleverna har stora behov av att kunna hantera digital kompetens i vardagen så som bearbeta information från förskolan eller via skolans portal, rapportering till arbetsförmedling eller försäkringskassan, hantera lönebesked och BankID. Det handlar om att eleverna ska kunna utbyta och bearbeta information i sin vardag i både formella och informella sammanhang och de behöver såväl tekniska kunskaper som digital litteracitet. I min undersökning visar det sig att sfi-lärare arbetar med och reflekterar över de enskilda delarna i TPACK-modellen dock saknas reflektioner över helheten och integreringen av samtliga delar på en och samma gång (Darkman, 2019). Av undersökningen framgår att lärare beskriver arbetet med digital kompetens utifrån sfi-kursens kunskapsområden: skriftlig färdighet, läsförståelse, hörförståelse, muntlig interaktion och muntlig produktion. Lärarna exemplifierar relationen mellan teknologi och kunskapsinnehåll (TCK) när de reflekterar över hur valet av teknologi kan begränsa eller förstärka de förmågor som elever ska utveckla. Exempel som lyfts upp är hur teknologin kan begränsa den muntliga interaktionen men den kan också förstärka den muntliga produktionen med hjälp av inspelningsverktyg. Slutligen så ser jag TPACKmodellen som användbar i planerings- och utvärderingsfasen där jag som lärare kan få syn på om och hur ämneskunskaper, pedagogik och teknologi integreras i min undervisning.

I min studie kan jag se intryck av en klyfta mellan elevernas digitala behov i vardagen och lärares arbetssätt som främst utgår från sfi-kursens kunskapsområden. För att minska denna klyfta behöver lärare gynnsamma organisatoriska förutsättningar där skolledare har en viktig roll. Det kan handla om att ha tillgång till studiehandledare och datakunskapslärare som i samarbete med sfi-lärare kan arbeta med att utveckla elevernas digitala kompetens redan i Akursen (Darkman, 2019). Lärare behöver också finna arbetssätt som gör det möjligt att utveckla både språket och den digitala kompetensen trots elevernas begränsade språkkunskaper. En tidigare studie om IKT-undervisning för vuxna inlärare poängterar vikten av en

ämnesövergripande undervisning som inkluderar IKT-färdigheter och integrerar den digitala kompetensen och digital litteracitet i ämnesundervisningen (Jimoyiannis & Gravani, 2011). Det betraktas av Jimoyiannis & Gravani som en av fem framgångsfaktorer i inläringen av digital kompetens och digital litteracitet.

Lärare beskriver också hur de integrerar arbetet med digital kompetens i undervisningen. Deras beskrivningar har jag analyserat med hjälp av SAMR-modellen (Puentedura, 2014), en modell som beskriver hur den digitala tekniken används i undervisningen utifrån fyra kategorier: substitution, augmentation, modification och redefinition. Substitution är en kategori som lärarna i min studie gav uttryck för och innebär att den digitala tekniken används i syfte att ersätta andra arbetssätt exempelvis arbetet med papper och penna. Augmentation är dock den dominerande kategorin i lärarnas uppfattningar. Augmentation handlar om att nya möjligheter som den digitala tekniken medför uppmärksammas av lärarna och en viss funktionell förbättring av undervisningen sker. Lärarna beskriver hur de med hjälp av digital teknik kan kombinera fler kunskapsområden såsom textskrivning, multimodalitet, läsförståelse och uttal (Darkman, 2019). Den digitala tekniken kan förstärka vissa kunskapsområden såsom muntlig produktion. Den tredje och fjärde kategorin i SAMR-modellen, modification och redefinition, innebär att en omvandling av undervisningen sker med nya sätt att lära på som tidigare varit omöjliga. En lärare beskriver sin önskan om att eleverna jobbar mot någon annan skola och har en verklig mottagare vid redovisningar. Det kan relateras till Wedin m.fl. (2018) studie om autentisk skriftspråksinteraktion med hjälp av bloggen som verktyg.

Lärare beskriver även tillfällena då digitalt arbete inte integreras i sfi-undervisningen. Tillgången till datorer eller Ipads saknas på skolan eller är för få vilket enligt lärarna försvårar det digitala arbetet. Detta är något som skolledare behöver få syn på och åtgärda. Många sfi-elever har smartphones och även om inte alla har det så kan lärarna börja med att undersöka vad eleverna använder sina mobiler till, vilka applikationer de redan är bekanta med för att sedan bygga vidare på det. Eleverna kan då lära sig att använda sina smartphones på nya sätt som i förlängningen ökar deras digitala kompetens. Men eleverna behöver fortfarande lära sig att hantera olika hårdvaror som dator eller Ipad. Två lärare uppger att de inte arbetar digitalt eftersom eleverna har svårt att logga in och deras bristande

kunskaper i digitalt arbete gör det svårt att arbeta med digitala verktyg. Det kan vara oerhört energi- och tidskrävande att som ensam lärare instruera tjugo sfi-elever om hur man loggar in på en dator.

I detta sammanhang behöver lärare resurser antingen i form av en annan lärarkollega, studiehandledare eller datakunskapslärare. Det digitala arbetet behöver inte heller försvåras utan kan börja i det enkla med exempelvis elevernas smartphones eller Ipads för att byggas på med datorhantering. Många lärare som deltog i min undersökning gav uttryck för att eleverna har stora behov av grundläggande datakunskaper. Vi kan här återgå till Bates och hans definition av rikt medium. Datorn kan många gånger upplevas som ett rikt medium av våra sfi-elever och då behöver vi som lärare varsamt inleda arbetet med datorer och med hänsyn till elevens närmaste utvecklingszon. Att digitalt arbete inte integreras i undervisningen är också ett medvetet val enligt vissa lärare. Eleverna behöver utveckla strategier för muntlig produktion och interaktion men också strategier för läsförståelse utan digitala översättningsverktyg eller andra medel tillgängliga (Darkman, 2019).

Ovanstående resonemang visar att sfi-lärare reflekterar över det digitala arbetet i klassrummet och över hur man använder digitala verktyg i undervisningen. En viktig aspekt är deras behov av stöd i det digitala arbetet. För att kunna integrera den digitala kompetensen i sin undervisning på ett sätt som motsvarar den tredje och fjärde kategorin i SAMR-modellen behöver lärare kompetensutveckling. Att ha kännedom om olika digitala verktyg och hur dessa kan användas i andraspråksundervisningen är ett första steg. Men det är också viktigt att ha en helhetssyn på digital kompetens, pedagogik och ämnesinnehåll.

Av lärares beskrivningar och revideringarna i kursplanen framgår att digital kompetens är en förutsättning för att kunna delta i vardagsliv och samhällsliv. Utbildningen i svenska för invandrare syftar även till att förbereda eleverna för ett deltagande i arbetsliv. Bates (2015) menar att de flesta yrkesområden kommer att ingå i det framväxande kunskapssamhället. Den största förändringen kommer ske inom den tekniska och yrkesförberedande sektorn eftersom yrkesmässiga, praktiska kunskaper behöver byggas ut med kunskapsbaserade förmågor såsom: problemlösning, IT-specialisering och en ökning av egenföretagare. Gemensamma

drag för arbetare i det digitala kunskapssamhället är just digital kompetens eftersom användningen av digital teknologi har en nyckelroll i deras arbete och de behöver kunna hantera informella sociala nätverk för att nå ut till kunder samt kunna hålla sig uppdaterade inom sin bransch. Det är en viktig aspekt som Bates (2015) lyfter fram som innebär att det i det framväxande kunskapssamhället inte längre räcker att ha praktiska, yrkesmässiga kunskaper. Våra sfi-elever ska förberedas för ett aktivt deltagande i arbetsliv och även här är den digitala kompetensen en förutsättning.

Sammanfattningsvis vill jag understryka att sfi-elever är en heterogen grupp. Några av dem har lite erfarenhet av digitalt arbete, några kan till och med vara IT - ingenjörer medan andra aldrig har arbetat med en smartphone, dator eller Ipad. Vi sfi-lärare behöver kartlägga elevernas befintliga kunskaper och erfarenheter i digital kompetens för att kunna få reda på nästa steg. Vi behöver också kunna följa elevernas progression i digital kompetens när de byter grupp eller kurs.

Undervisande lärare behöver information om vad eleverna har arbetat med och vilka digitala kompetenser de redan har för att kunna bygga vidare på det. I detta arbete är det kollegiala lärandet och ett gemensamt utvecklingsarbete en framgångsfaktor. Vi behöver finna arbetsätt som gör att eleverna kan utveckla både språket och sin digitala kompetens, arbetsätt som integrerar teknologisk kunskap med pedagogisk kunskap och ämnesinnehåll.

Daniela Darkman
Sfi-lärare på Lunda Välkomsten
E-post: daniela.darkman@lund.se

Litteraturförteckning

- Basaran, Hülya 2016. "Digitala verktyg och andraspråksutveckling hos vuxna." <<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3713>> hämtat 2018-12-19.
- Bates, Tony 2015. Teaching in a digital age: guidelines för designing teaching and learning for a digital age. Vancouver: BC Open Textbooks. <<http://www.tonybates.ca/teaching-in-a-digitalage>> hämtat 2019-02-15.
- Darkman, Daniela 2019. Digital kompetens på SFI- en fenomenografisk studie om integrering av digital kompetens i SFI-undervisningen. Högskolan Väst.
- Isgren, Catarina 2016. Digital kompetens på Komvux- Lärares upplevelser av digital kompetens i undervisningen. Göteborgs universitet.
- Jimoyiannis, Athanassios, and Maria Gravani. 2011. "Exploring Adult Digital Literacy Using Learners' and Educators' Perceptions and Experiences: The Case of the Second Chance Schools in Greece." Journal of Educational Technology & Society 14.1.
- Koehler, J. Matthew & Punya, Mishra 2009. "What is Technological Pedagogical Content Knowledge?" i: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60–70.
- Puentedura, Ruben R 2014. "SAMR: First Steps". <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/2014/11/13/SAMR_FirstSteps.pdf> > hämtat 2019-02-18.
- Skolverket 2017a. Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. <<https://www.skolverket.se/download/18.45c3a0221623365b28e33ca/1524144175623/Kursplan%20kommunal%20vuxenutbildning%20SFI.pdf>> hämtat 2019-04-18
- Skolverket 2017b. Få syn på digitaliseringen i vuxenutbildningen– ett kommentarmaterial för komvux och särvtux.
- Wedin, Åsa, Jenny Rosén, and Samira Hennius 2018. "Transspråkande och multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi." Pedagogisk forskning i Sverige 23.1–2, 1538.
- William Lawrence, Lee B. Abraham & Evan D. Bostelmann 2014. "A survey-driven study of the Use of digital tools for language learning and teaching." Digital Literacies in Foreign and Second Language Education: 29.