



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Att utbilda det tjugoförsta århundradets medborgare

En intervjustudie om digital kompetens och digitalisering
inom samhällskunskapsämnet

Namn: Pelle Lindblom
Program: Ämneslärarprogrammet
Antal ord: 9985
Betyg: VG



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSH2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2020
Handledare: Ulf Bjereld
Examinator: Anna Bendz
Kod: VT20-2490-031

Nyckelord: Samhällskunskap, digital kompetens, digitalisering, syfte, kunskapssamhälle, utbildning, medborgare

Abstract

Digitaliseringen har de senaste årtiondena medfört en stor förändring av samhället vilket gjort digital kompetens till en nödvändighet för medborgares möjligheter till deltagande och konkurrenskraft. För att bemöta denna utveckling ändrades 2018 gymnasieskolans läroplan och skrivelser infördes som stärkte skolans uppdrag att utveckla elevernas digitala kompetens. Ett av de ämnen som påverkades mest var samhällskunskapsämnet där nytt ämnesinnehåll skrevs in och frågor relaterade till digitalisering gavs större utrymme. De som ska verkställa den nya läroplanen och därigenom utbilda digitalt kompetenta medborgare är lärarna. I denna studie intervjuas sex lärare i samhällskunskap för att studera vilket syfte de ser med utbildning relaterat till digital kompetens och digitalisering. Syftet analyseras utifrån tre funktioner för utbildning och relateras även till tidigare forskning om vad digital kompetens innebär i dagens kunskapssamhälle. Resultatet av studien visar att det finns stora skillnader i det syfte lärare beskriver med utbildning relaterat till digital kompetens och digitalisering. Vissa beskriver det som en viktig del i samhällskunskapsämnet och en grund för medborgarskapet; andra visar ett mer avgränsat synsätt främst relaterat till hantering av digital teknologi. Därmed finns det även stora skillnader i hur deras syfte relaterar till tidigare forskning om digital kompetens – en kompetens som är avgörande för elevernas möjligheter att delta och utvecklas i kunskapssamhället.

Innehållsförteckning

1. INTRODUKTION.....	1
2. TIDIGARE FORSKNING OCH TEORI.....	1
2.1. DET TJUGOFÖRSTA ÅRHUNDRADETS KUNSKAPSSAMHÄLLE	2
2.2. DEN DIGITALA KLYFTAN	3
2.3. DIGITAL KOMPETENS – ETT MÅNGFACETTERAT BEGREPP	3
2.4. SYNTETISERING AV DIGITAL KOMPETENS I KUNSKAPSSAMHÄLLET	5
2.5. UNDERVISNINGENS SYFTE – TRE FUNKTIONER.....	6
3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	7
4. METOD.....	8
4.1. VAL AV METOD OCH URVAL	8
4.2. ANALYS	10
4.3. VALIDITET OCH RELIABILITET	10
5. RESULTAT OCH ANALYS.....	11
5.1. LÄRARNAS, DIGITAL KOMPETENS OCH DIGITALISERING	11
5.1.1. <i>Digitalisering som verktyg kontra digitalisering som mål.....</i>	<i>11</i>
5.1.2. <i>Digitalisering som någonting separat kontra digitalisering som någonting integrerat</i>	<i>14</i>
5.1.3. <i>Teknologisk syn på digital kompetens kontra holistisk syn på digital kompetens</i>	<i>16</i>
5.1.4. <i>Digital kompetens som skolkompetens kontra digital kompetens som medborgarkompetens</i>	<i>19</i>
5.2. SYFTET MED DIGITAL KOMPETENS OCH DIGITALISERING	21
6. SLUTSATSER OCH AVSLUTANDE REFLEKTION	23
7. REFERENSLISTA.....	26
8. BILAGOR	
8.1. BILAGA 1 - INTERVJUGUIDE	
8.2. BILAGA 2 - MISSIVBREV	

1. Introduktion

1993 använde mindre än två procent av Sveriges befolkning internet (Tekniska Museet, 2019). Snart tre årtionden har gått sedan dess och den samhällsutveckling som skett har beskrivits som den tredje industriella revolutionen (Brynjolfsson & McAfee, 2011). Den första drevs av ånga, den andra av elektricitet – den tredje av datorer och nätverk. 2018 använde 94 procent av Sveriges befolkning internet (Internetstiftelsen, 2018).

Europeiska kommissionen klassar idag digital kompetens som en av åtta nyckelkompetenser som krävs för ett livslångt lärande (Europeiska kommissionen, 2007). Dessa åtta nyckelkompetenser anses varje europeisk medborgare behöva för att kunna utvecklas som människa, vara anställningsbar, social inkluderad samt en aktiv medborgare. Digital kompetens är, och kommer förbli, avgörande för såväl samhälle som individ.

2017 beslöt regeringen att skolan skulle ges ett än tydligare uppdrag att utveckla och stärka den digitala kompetensen hos eleverna (Regeringskansliet, 2017). Detta innebar förändringar i såväl läroplanen som i specifika ämnesplaner. Då en ny läroplan för gymnasieskolan presenterades 2011 nämndes inte ordet *digital* i någon form i avsnitten *Skolans värdegrund och uppgifter* samt *Övergripande mål och riktlinjer* (Skolverket, 2011). I dagens reviderade läroplan nämns ordet 13 gånger i samma avsnitt och där står bland annat att ”*I ett allt mer digitaliserat samhälle ska skolan också bidra till att utveckla elevernas digitala kompetens*” (Skolverket, 2020). Ett av de ämnen som påverkats mest av inträdet av digital kompetens och digitalisering i läroplanen är samhällskunskapsämnet. Hela vägen från mellanstadiet, genom högstadiet, upp till gymnasiet ska samhällskunskapsämnet nu belysa olika aspekter av hur digitaliseringen påverkar samhället samt den kompetens som krävs för att eleverna ska kunna hantera digitaliseringen (Regeringen, 2017). Men hur förstår lärare i samhällskunskap detta nya uppdrag? Om digital kompetens är en absolut nödvändighet för deltagande i det moderna samhället, ger lärarna eleverna möjlighet att utveckla denna kompetens?

2. Tidigare forskning och teori

I detta avsnitt behandlas inledningsvis forskning om digitaliseringens påverkan på samhället och de nya krav detta medfört på individerna i det. Utifrån denna genomgång presenteras teorier och forskning kring vilka egenskaper som är nödvändiga i det digitaliserade

kunskapssamhället samt hur begreppet digital kompetens kan förstås. Därefter lyfts frågan kring utbildningens syfte, varför den är viktig att reflektera över samt hur den kan förstås och synliggöras.

2.1. Det tjugoförsta århundradets kunskapssamhälle

2000-talet har genom den informationsteknologiska utvecklingen medfört ett allt mer kunskapsbaserat samhälle vilket, jämfört med tidigare samhällsmodeller med andra produktions- och arbetsmodeller, kräver helt andra kompetenser (van Laar, van Deursen, van Dijk och de Haan, 2017). I kunskapssamhället ska allt mer komplexa uppgifter utföras vilket gjort humankapital avgörande i såväl det moderna samhället som på den moderna arbetsplatsen (van Laar et al., 2017). Detta har lett till att allt fler genomför allt längre utbildningar, samtidigt saknar många de digitala färdigheter som krävs för att applicera digital teknologi på sin utbildning (Gallardo-Echenique, Minelli de Oliveira, Marqués-Molias & Esteve-Mon, 2015). Detta får konsekvenser då digital kompetens i allt högre utsträckning är avgörande för den utbildades anställningsbarhet. I kunskapssamhället krävs enligt Somerville, Lampert, Dabbour Harlan & Shader (2007) utbildade medborgare vilka är kapabla att finna, utvärdera, organisera, tolka och sprida information i allt mer digitaliserade och föränderliga format.

Van Laar et al. (2017) benämner de egenskaper som är nödvändiga i kunskapssamhället som *21st-century digital skills*. Grunden för *21st-century digital skills* utgörs av två dimensioner vilka är nödvändiga för den moderna arbetaren: *technological skills* och *21st-century skills*. *Technological skills* utgörs av de färdigheter som krävs för att hantera digitala verktyg. Vilka dessa färdigheter är definieras till stor del av tekniken själv då den är i konstant förändring. *21st-century skills* innefattar de färdigheter som krävs för att kunna utnyttja ens *technological skills* och använda dem på ett meningsfullt sätt (van Laar et al., 2017). De båda dimensionerna sammanförs i *21st-century digital skills* vilket utgörs av de sju kärnfärdigheter¹ och fem kontextuella färdigheter² som är nödvändiga för en individs deltagande och konkurrenskraft i kunskapssamhället och i den kunskapsbaserade ekonomin (van Laar et al., 2017). Detta kan jämföras med den Europeiska kommissionen som definierat digital kompetens som en av de åtta nyckelkompetenserna för livslångt lärande (Europeiska kommissionen, 2007).

¹ Teknologiska färdigheter, informationshantering, kommunikation, samarbete, kreativitet, kritiskt tänkande och problemlösning

² Etisk medvetenhet, kulturell medvetenhet, flexibilitet, självständighet och livslångt lärande

2.2. Den digitala klyftan

Det tjugoförsta århundradets behov och den digitala kompetensen är avgörande för medborgarnas inkludering i kunskapssamhället och sett utifrån skolans kompensatoriska uppdrag öppnas här ett nyckelområde för utbildningen att arbeta med. Van Deursen och van Dijk (2014) visar hur en digital klyfta mellan medborgare skapas baserad på deras tillgång till, samt förmåga att använda, digitala verktyg. Denna klyfta är, och kommer allt mer bli, avgörande för en medborgares roll på arbetsmarknaden samt hans sociala status. Paino & Renzulli (2012) argumenterar för att man utifrån Bourdieus teorier om kapital och habitus borde vidga begreppet kulturellt kapital för att även inbegripa en digital dimension. Bourdieus koncept om kulturellt kapital innebär att de som besitter ett högt värderat kulturellt kapital har möjlighet att omvandla detta till andra kapital, vilket exempelvis kan innebära utbildning eller arbete (Paino & Renzulli, 2012). Liknande mekanismer kan ses i den digitala dimensionen av kulturellt kapital. Teknologi kan därmed ses som både orsak till och konsekvens av social ojämlikhet då unga människors sociala bakgrund påverkar hur de exponeras för digitala verktyg (North, Snyder & Bulfin, 2008). Sett ur skolans kompensatoriska uppdrag är det dock inte nog att ge elever tillgång till digitala verktyg för att motarbeta den digitala klyftan. Eleverna måste lära sig hantera verktygen på ett effektivt och meningsfullt sätt (Paino & Renzulli, 2012). En ambition att göra detta kan ses i regeringens beslut att förstärka den digitala kompetensen hos elever (Regeringskansliet, 2017).

2.3. Digital kompetens – ett mångfacetterat begrepp

Begreppet digital kompetens är mångfacetterat, omdebatterat och föränderligt. I takt med teknologins utveckling förändras de kompetenser som behövs för att hantera den (Janssen, Stoyanov, Ferrari, Punie, Pannekeet & Sloep, 2013). Då de digitala verktygen å ena sidan blir allt mer användarvänliga ställs lägre krav på avancerad operationell hantering, men då de å andra sidan samtidigt blir mer genomträngande i samhället krävs ett allt mer kritiskt förhållningssätt till dem. Janssen et al. (2013) visar på tolv aspekter som frekvent återkommer då 95 digitaliseringsexperter i deras studie ska definiera digital kompetens³. Dessa tolv aspekter

³Generell kunskap och funktionella färdigheter, användning i vardagen, specialiserad och avancerad kompetens för arbete och kreativa uttryck, teknologiskt förmedlad kommunikation och samarbete, bearbetning och hantering av information, integritet och säkerhet, juridiska och etiska aspekter, balanserad attityd gentemot teknologi, förståelse för och medvetenhet kring informationsteknologins roll i samhället, lärande om och med digitala tekniker, välinformerade beslut kring lämpliga digitala tekniker, sömlöst användande och självförmåga.

är i olika grad specifikt knutna till teknik. Exempelvis aspekten *specialiserad och avancerad kompetens för arbete och kreativa uttryck* är helt baserad på hantering av den digitala tekniken medan flera andra aspekter, exempelvis *juridiska och etiska aspekter*, lätt kan separeras från den digitala tekniken. Här finns även mer systemorienterade aspekter som *förståelse för och medvetenhet kring informationsteknologins roll i samhället*. Alla dessa aspekter relaterar till teknologin på olika sätt men är avgörande för den digitala kompetensen (Janssen et al, 2013).

Benämningarna för de egenskaper som krävs i det digitala kunskapssamhället är många. Inom utbildningsområdet används oftast termen digital kompetens (Janssen et al., 2013), vilket exemplifieras i den svenska gymnasieskolans läroplan (Skolverket, 2020). Inom forskningen används samtidigt andra begrepp för att beskriva nödvändiga digitala egenskaper i kunskapssamhället, ett sådant är *digital literacy* (Gallardo-Echenique et al., 2015). Begreppen digital literacy och digital kompetens är nära relaterade till varandra men digital literacy har en längre tradition (Gallardo-Echenique et al., 2015). Digital literacy etablerades i och med Paul Gilsters bok med samma namn från 1997. Där introduceras en idé om att hanteringen av digitala verktyg kräver såväl kognitiva och sociala, som teknologiska färdigheter (Eshet-Alkai, 2004). Eshet-Alkai (2004) utgångspunkt är, likt Gilsters, att digital literacy måste ses som någonting mer än att hantera digitala källor, det är snarare ett sätt att tänka. Vikten av detta sätt att tänka understryks av Eshet-Alkai då han beskriver digital literacy som ”a survival skill in the digital era” (Eshet-Alkai, 2004, s. 102). I ett försöka att konkretisera begreppet presenterar Iordach, Mariën och Baelden (2017) tre utgångspunkter för digital literacy:

- *Kunskap* vilket definieras som informationen, medvetenheten och förståelsen som användare har om existensen och användandet av olika digitala verktyg
- *Färdigheter* vilket definieras som den praktiska, mätbara appliceringen av specifik kunskap, samt fallenhet för digitalt användande
- *Kompetens* vilket definieras som förmågan att applicera dessa kunskaper och färdigheter i olika kontexter i livet, såväl personliga som professionella

Iordachs, Märiens och Baeldens utgångspunkter för *digital literacy* är även vanligt förekommande då digital kompetens diskuteras och olika författare argumenterar på olika sätt för hur begreppen relaterar till varandra. Calvani, Fini och Ranieri (2010) menar att begreppen kan användas i relation till, och till stor del utbytbar med, varandra. De väljer dock själva att använda digital kompetens då begreppet tar allt större plats inom utbildningsområdet och dessutom ger själva ordet kompetens större vikt åt begreppet då det därmed jämförs på samma nivå som de övriga nyckelkompetenserna som Europeiska kommissionen definierat (Calvani,

et al., 2010). Utifrån samma argumentation kommer begreppet digital kompetens användas i denna studie som rör sig inom utbildningsområdet och som dessutom utgår från skolans styrdokument där digital kompetens används som begrepp.

Calvani et al.:s (2010) utgår från att digital kompetens är:

- *Multidimensionell* i det att den innebär en integration mellan förmågor och färdigheter av kognitiv, relationell och social natur vilken av nödvändighet gör det till ett icke-linjärt koncept.
- *Komplex* i det att den inte är fullständigt kvantifierbar utifrån enskilda prov. Vissa aspekter av denna kompetens är svåra att bedöma och kan förbli dolda och kräva mer tid eller andra kontexter innan de upptäcks.
- *Sammankopplad* i det att den inte är självständig från andra förmågor eller kompetenser med vilka den överlappar
- *Känslig för sin sociokulturella kontext* i det att en enskild modell av digital kompetens inte rimligen kan vara tillräcklig för alla tider och kontexter.

Calvani et al. (2010) beskriver digital kompetens som samexistensen av tre dimensioner samt deras integration. En *teknologisk dimension*: att kunna utforska och möta problem och nya teknologiska kontexter på ett flexibelt sätt; en *kognitiv dimension*: att kunna läsa, välja, tolka och utvärdera data och information utifrån dess relevans och pålitlighet; en *etisk dimension*: att kunna interagera med andra individer på ett konstruktivt sätt med en känsla av ansvar gentemot sig själv och andra. Slutligen beskrivs interaktionen mellan de tre dimensionerna: att förstå potentialen i det som teknologier erbjuder vilket möjliggör för individer att dela information och genom samarbete bygga ny kunskap.

2.4. Syntetisering av digital kompetens i kunskapssamhället

Som visats finns det i tidigare forskning olika begrepp som används för att benämna de egenskaper som är nödvändiga för individen i ett digitaliserat kunskapssamhälle. I denna studie kommer begreppet digital kompetens användas då detta, av tidigare redogjorda anledningar, bäst överensstämmer med studiens studieområde. Utifrån en syntetisering av tidigare forskning förstås digital kompetens i kunskapssamhället som:

1. *Teknologisk färdighet*, vilket innefattar förmågan att hantera digitala verktyg.
2. *Kunskap*, vilket innefattar kunskap om digitalisering och digitala verktyg såväl som

kunskap om dessas påverkan på och av individ och samhälle. 3. *Kognitiva förmågor*, vilka innefattar problemlösningsförmåga, flexibilitet samt förmåga att kritiskt granska och värdera information. 4. *Etisk förståelse*, vilket innefattar en känsla av ansvar gentemot sig själv och andra samt en förståelse för etiska frågor i relation till digitalisering. 5. *Kulturell medvetenhet*, vilket innefattar förståelsen för att, hur och varför digital kompetens är föränderligt beroende på kulturen den existerar inom.

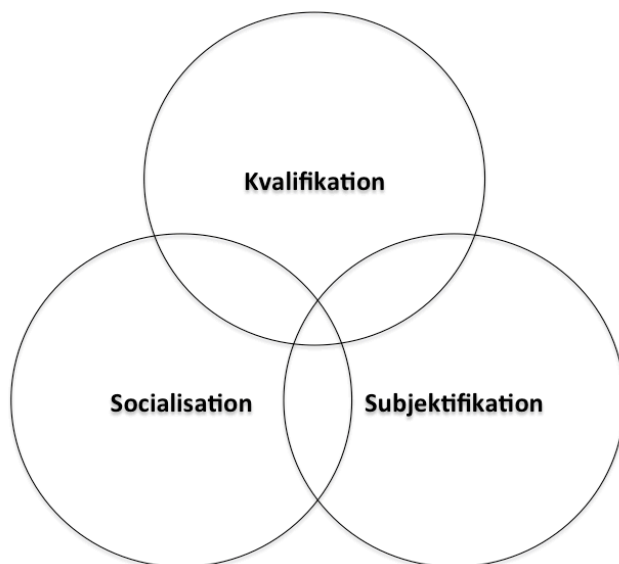
2.5. Undervisningens syfte – tre funktioner

”Varför?” utgör en av didaktikens grundfrågor (Liberg, 2014), och det är en komplex fråga att besvara. Frågan ”varför?” relaterar till frågan om utbildningens syfte, en fråga som Biesta (2009) anser delvis gått förlorad och åter måste lyftas fram. Över de senaste 20 åren har fokus på det mätbara inom skolan ökat. Ett exempel på detta är att tester som PISA, TIMSS och PIRLS fått allt större genomslag (Biesta, 2009). Detta fokus på det mätbara har påverkat utbildningens innehåll och praktiker vilket gäller hela vägen från nationell politisk nivå där styrdokument bestäms ner till den enskilda läraren. Biesta menar att detta lett till att värderingsfrågor om vad som *borde* ingå i en utbildning satts åt sidan. Enligt Biesta uppstår ett problem då vi i denna situation värdesätter det som går att mäta snarare än mäter det som värdesätts (Biesta, 2009). Därav finns ett behov av att åter lyfta frågan kring vad som är utbildningens egentliga syfte.

För kunna analysera och diskutera syftet med utbildningen har Biesta (2009) skapat ett teoretiskt ramverk utifrån tre funktioner som han menar utbildningen utför: *kvalifikation*, *socialisation* och *subjektifikation*. *Kvalifikation* lyfts fram som en av skolans främsta funktioner vars syfte är att ge elever kunskaper, färdigheter och förståelse för att kunna utföra någonting. Vad detta någonting är varierar. Primärt är kvalifikation kopplat till ekonomiska faktorer som att utbilda kompetenta medborgare till arbetskraften och därigenom bidra till ekonomisk utveckling och tillväxt. I detta fall handlar det ofta om specifika kunskaper. Kvalifikation kan dock även handla om mer generella kunskaper som är nödvändiga, exempelvis kunskap om samhället, medborgarskap och kultur (Biesta, 2009). *Socialisation* avser hur utbildningen gör elever till medlemmar i en specifik social, kulturell och politisk ordning. Hur framträdande socialisationen är inom utbildningen varierar. Detta gäller delvis från politiskt håll, där de normer och värderingar som ska genomsyra utbildningen kan vara olika explicit uttryckt, men kan även variera mellan olika utbildningsinstitutioner med specifika kulturella eller religiösa

värdegrunder (Biesta, 2009). *Subjektifikation* avser de individualiseringsprocesser som utbildningen innefattar där eleverna ska uppmuntras bli autonoma subjekt. På många sätt kan socialisation och subjektifikation ses som varandras motpoler då subjektifikation är en funktion där eleverna självständigt ska förhålla sig kritiskt till existerande ordningar (Biesta, 2009).

Biesta menar att då en utbildnings syfte ska studeras bör dess förhållande till, och syn på, kvalifikation, socialisation och subjektifikation specificeras. De tre funktionerna kan och bör inte separeras helt då de på flera sätt går in i varandra. Det är snarare i balansen och förhållandet mellan de olika funktionerna som en analys av utbildningens syfte kan göras. Bäst förstås funktionerna som ett Venn-diagram (figur 1) där de mest intressanta frågorna uppstår i mötet mellan funktionerna (Biesta, 2009).



Figur 1: Utbildningens tre funktioner enligt Biesta (Sandahl, 2015, s. 28)

Biestas tre funktioner kommer i denna studie fungera som teoretiska utgångspunkter och analysverktyg för att studera lärare i samhällskunskaps syfte med utbildning relaterat till digital kompetens och digitalisering.

3. Syfte och frågeställningar

Ett förändrat samhälle ställer nya krav på sina medborgare och i det tjugoförsta århundradet är digital kompetens avgörande för såväl samhället som individen. Med en ambition att förbereda

eleverna för det allt mer digitaliserade samhället beslöt regeringen 2017 att tydliggöra skolans uppdrag att stärka elevernas digitala kompetens. De som ska verkställa detta beslut och skapa digitalt kompetenta medborgare är lärarna. Hur lärarna förstår och tar sig an detta uppdrag är dock mer utforskad mark och här finns därmed en forskningslucka att fylla. Denna studie ämnar därför studera vilket syfte lärare i samhällskunskap beskriver med utbildning relaterat till digital kompetens och digitalisering. Utifrån Biestas teori om skolans tre funktioner – kvalifikation, socialisation och subjektifikation – ämnar jag studera lärarnas syfte med utbildningen och hur detta kan förstås i relation till tidigare forskning kring digital kompetens i dagens kunskapssamhälle. Studien ämnar därmed besvara följande forskningsfrågor:

- *På vilka sätt beskriver lärare i samhällskunskap syftet med utbildning relaterat till digital kompetens och digitalisering? Hur kan detta syfte förstås utifrån Biestas tre funktioner för utbildning?*
- *På vilka sätt relaterar de syften lärare i samhällskunskap beskriver med utbildning relaterat till digital kompetens och digitalisering till den digitala kompetens som beskrivits som nödvändig för medborgare i dagens kunskapssamhälle?*

4. Metod

4.1. Val av metod och urval

För att möta studiens syfte och besvara forskningsfrågorna har kvalitativa forskningsintervjuer med lärare i samhällskunskap valts som datainsamlingsmetod. Genom den kvalitativa forskningsintervjun söker forskaren producera kunskap genom att förstå den intervjuades livsvärld och utveckla mening ur deras livserfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2009). Denna forskningsmetod väljs då studien ämnar synliggöra vilka syften lärare i samhällskunskap själva ser med utbildning relaterat till digital kompetens och digitalisering.

Kvalitativa forskningsintervjuer har ingen standardiserad procedur (Kvale & Brinkman, 2009). En viktig avvägning i utformningen av intervjun dock är den mellan struktur och flexibilitet. För denna studie valdes en semistrukturerad intervju (Kvale & Brinkmann, 2009) där en intervjuguide med frågeområden och tillhörande frågor utformas utifrån de ämnen som intervjun ska behandla, baserat på studiens syfte. Med utgångspunkt i intervjuguiden finns det utrymme att vid intervjusituationen ställa följdfrågor eller ändra frågeordning för att fördjupa

sig i den intervjuade lärarens svar. Samma intervjuguide användes vid samtliga intervjuer för att möjliggöra en jämförelse mellan de olika lärarnas svar.

Respondenterna valdes utifrån ett kriterieurval (Dalen, 2015), där respondenterna skulle vara behöriga lärare i samhällskunskap på gymnasiet samtidigt som jag som intervjuare vare sig personligt eller professionellt skulle ha någon tidigare relation till dem. Detta urvalskriterium grundade sig i en ambition att uppnå så hög objektivitet som möjligt i intervjun och minimera risken att intervjusvar och analys skulle påverkas av tidigare relationer (Kvale & Brinkmann, 2009). Bland de som uppfyllde kriterierna applicerades sedan ett bekvämlighetsurval (Esaiasson et al., 2017) för att underlätta effektiviteten i den datainsamlingen. Detta urval innebär att studien inte har en ambition skapa ett slumpmässigt eller statistisk representativt resultat för en större population. De intervjuade lärarna ses istället som representanter (Ritchie, Lewis & Elam, 2010) för de livsvärldar och livserfarenheter som finns inom populationen som utgörs av lärare i samhällskunskap.

Intervjuerna kom av nödvändighet att genomföras på distans, via digitala videokommunikationstjänster. Hela intervjuerna, såväl bild som ljud, spelades in efter godkännande av respondenterna. I studien har samtliga intervjuade lärare anonymiserats och namnen har ersatts med en bokstavsbezeichnung:

- Lärare A. Behörig gymnasielärare i samhällskunskap och religion med 20 års yrkeserfarenhet.
- Lärare B. Behörig gymnasielärare i samhällskunskap med 24 års yrkeserfarenhet.
- Lärare C. Behörig gymnasielärare i samhällskunskap och historia med 21 års yrkeserfarenhet.
- Lärare D. Behörig gymnasielärare i samhällskunskap, historia och juridik med 24 års yrkeserfarenhet
- Lärare E. Behörig gymnasielärare i samhällskunskap och historia med sex års yrkeserfarenhet
- Lärare F. Behörig gymnasielärare i samhällskunskap och historia med tre års yrkeserfarenhet

4.2. Analys

Efter att intervjuerna genomförts granskades inspelningarna i syfte att skapa en överblick och bekanta sig med materialet. Utifrån denna första granskning valdes de delar som bedömdes vara relevanta för studiens syfte ut och transkriberades (Brinkmann & Kvale, 2009).

Vid transkriberingarna användes en öppen kodning för att sortera återkommande teman och koncept i de intervjuades svar (Ritchie, Spencer & O'Connor, 2010). Denna öppna kodning har en utgångspunkt i *grounded theory*, där resultaten i empirin utgör grunden för vilka koder som utvecklas (Kvale & Brinkmann, 2009). Detta innebär för analysarbetet att inga konkreta, färdiga koder tagits fram på förhand utan dessa utvecklades utifrån intervjumaterialet i syfte att jämföra och begreppsliggöra detta (Kvale & Brinkmann, 2009). Koderna ska inte ses som ömsesidigt uteslutande och det finns inga vattentäta skott mellan dem. Snarare kan en lärares förhållande till en av koderna indikera dennes förhållande till en annan kod.

De koder som utvecklades användes för att presentera resultatet och därigenom också analysera data utifrån tidigare forskning om digital kompetens. Lärarnas svar och reflektioner kring digital kompetens samt hur dessa kan förstås i relation till utbildningens syfte analyserades utifrån Biestas tre funktioner för utbildning – kvalifikation, socialisation och subjektifikation.

4.3. Validitet och reliabilitet

Enligt klassisk definition av begreppet validitet avses om en metod undersöker det som avses undersökas (Kvale & Brinkmann, 2009), ofta med utgångspunkt i mätbara faktorer. Inom ramen för denna kvalitativa studie tolkas validiteten i ett bredare perspektiv och innefattar huruvida de data som utvecklas i intervjusituationen verkligen speglar de fenomen och variabler som studeras vid intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009). Då det är lärares uppfattning och livsvärld som efterfrågas och undersöks finns det inte någon ambition att hitta någon enda "sann" verklighet (Lewis & Ritchie, 2010). Den externa validiteten ges därmed mindre vikt då målet med studien inte är ett resultat som är generaliserbart för en hel population (Lewis & Ritchie, 2010). En central aspekt i validiteten för studien är däremot forskarens hantverksskicklighet att utifrån en djup kunskap inom ämnet genomföra och analysera intervjuerna på ett valitt och meningsfullt sätt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Möjligheten till reliabilitet, utifrån förståelsen att studien ska vara replikerbar, diskuteras ständigt då det kommer till kvalitativa studier (Lewis & Ritchie, 2010). Studiens data utgörs av utsagor från ett relativt litet antal intervjupersoner, vilket gör att urvalet av dessa har en stor påverkan på studiens resultat. Studiens replikerbarhet kan därmed, utifrån en sådan tolkning av begreppet reliabilitet, ifrågasättas. Reliabiliteten i denna studie utgår istället från att det i de intervjuades svar finns innehåll, faktorer, dimensioner, teman med mera som skulle återkomma om andra representanter från samma population skulle intervjuas (Lewis & Ritchie, 2010).

5. Resultat och analys

Resultatet av intervjuerna kommer presenteras genom att åtta av de koder som framkommit i analysen av materialet jämförs två och två. Dessa koder och jämförelser kommer vara:

- *Digitalisering som verktyg* kontra *digitalisering som mål*
- *Digitalisering som någonting separat* kontra *digitalisering som någonting integrerat*
- *Teknologisk syn på digital kompetens* kontra *holistisk syn på digital kompetens*
- *Digital kompetens som skolkompetens* kontra *digital kompetens som medborgarkompetens*

Lärarnas svar i respektive koder relateras i analysen dels till tidigare forskning om digital kompetens samt analyseras utifrån Biestas funktioner kvalifikation, socialisation och subjektifikation. Dessa jämförelser följs av en mer utförlig analys av hur lärarnas hela syn på syftet med utbildning relaterat till digital kompetens och digitalisering kan förstås utifrån Biestas tre funktioner

5.1. Lärarna, digital kompetens och digitalisering

5.1.1. Digitalisering som verktyg kontra digitalisering som mål

Hos de intervjuade lärarna framkom en skillnad kring huruvida digitaliseringen sågs som ett verktyg i arbetet att utveckla annan kunskap eller om kunskap om digitalisering även var ett mål i sig. Alla intervjuade lärare använde i större eller mindre utsträckning digitala verktyg i sin undervisning. För vissa lärare framstod just användning av digitala verktyg som redskap som i princip hela omfattningen av digitaliseringens roll i undervisningen. Ett exempel på detta gav Lärare C, då hen ansåg det vara svårt att beskriva digitaliseringens roll då den konstant är integrerad som verktyg:

” Jag använder det dagligen i mitt lärande, digitala medel... det kan vara allt ifrån, från att strömma... att eleverna till exempel får titta på filmer eller dokumentärer..., eller att man använder olika plattformar som dom kan redovisa i”

Lärare C:s svar talar här om digitala medier som ett redskap för att exempelvis strömma film, men där redskapet i sig inte ges någon uppmärksamhet. Detta citat illustrerar hur fokus hamnar på digitalisering som ett verktyg i arbetet att utveckla annan kunskap i undervisningen. Ett sådant synsätt kan i förhållande till *21st-century digital skills* tolkas som ett exempel där den teknologiska kärnfärdigheten, förmågan att hantera ett digitalt verktyg, möter den kontextuella färdigheten kulturell medvetenhet (van Laar et al., 2017). Lärare C ser här digitalisering som ett digitalt verktyg inom en specifik kulturell kontext – skolkontexten.

På liknande sätt, om än mer rakt på sak, beskrev Lärare A sitt synsätt då hen svarade frågan om hen brukar ha med digitalisering och digital kompetens i tankarna när hen planerar sin undervisning *”Det... nej jag har det nog mer som ett verktyg”*. Lärare A lägger senare till *”Det är tillräckligt svårt med samhällskunskap som det är, det ska inte vara en digitaliseringskurs”*. Lärare A ser alltså inte kunskap om digitaliseringen som ett mål i samhällskunskapsämnet, utan ett sätt att utföra det. Även här ses alltså digitaliseringen som en teknologisk färdighet. Här exemplifieras funktionen av kvalifikation i utbildningen (Biesta, 2009). Lärare A och C ser främst digitalisering som ett verktyg och hanteringen av detta verktyg blir därmed en färdighet, en specifik kvalifikation som ska utvecklas hos eleverna.

Även Lärare D lyfte att digitalisering främst behandlas som ett verktyg, men reflekterade samtidigt över detta som ett problem: *”Nej, det blir mycket mer ett verktyg. Våldigt sällan att man diskuterar fenomenet som sådant”*. Lärare D beskrev dock sig se digitalisering som ett mål i sig och gav ett exempel på hur hen tidigare behandlat det som ett innehåll:

”Jag brukar visa bilder på nått kontor på 50-talet där det sitter rad efter rad efter rad med kvinnliga maskinskriverskor – och dom finns ju inte längre. Det yrket dog ut när personatorn gjorde sitt intåg på arbetsmarknaden. Att dom [eleverna] ska ha sånt i bakhuvudet också liksom, att hur... tekniken påverkar ju inte bara dom utan det påverkar hela samhället.”

I citatet visas en syn på digitalisering som en samhällsfråga vilket är ett mål i sig att eleverna ska ha kunskap om. Janssen et al. (2013) talar om *medvetenhet kring informationsteknologins roll i samhället*, vilket Lärare C:s utsaga kan tolkas som ett exempel på. I citatet finns en funktion av subjektifikation då eleverna, som en del i en individualiseringsprocess, måste förhålla sig till tekniken och hur den påverkar dem själva och samhället.

Lärare E talade om digitalisering på ett sätt som kan tolkas som ett mål och innehåll i utbildningen. Hen uppgav att hen i stor utsträckning funderat på frågor om digitalisering och strävar efter att föra in dem som ämnesinnehåll i samhällskunskapsundervisningen:

”Sådana frågor som AI, som digital demokrati... även sociala medier är ju otroligt tacksamt att tala med dom om. Det finns ju ett område om identitet i samhällskunskap 1b där jag har tagit in sociala medier och talar om hur det påverkar oss och sådär.”

Lärare E ger i citatet uttryck för hur kunskap om digitalisering är ett mål i sig i hens undervisning utöver att vara ett verktyg i undervisningen. En sådan syn på syftet med utbildning kan tolkas innefatta såväl socialisations- som subjektifikationsfunktioner där individens roll i den digitala världen och dess påverkan på samhället tas upp.

Likt Lärare E beskrev Lärare F hur digitaliseringen för hen är ett viktigt innehåll i samhällskunskapsämnet. *”Jag tänker på det som en samhällsförändring framförallt. Alltså att det är någonting vi lär oss om i samhällskunskapen”*. Här ger respondenten uttryck för digitalisering utifrån en förståelse för samhället och den rådande ordningen, vilket innebär att socialisation kan identifieras som funktion i utbildningen. Då Lärare F fortsatte utläggningen lyfte hen även aspekter av kvalifikation och subjektifikation: *”När man kopplar på det här med källkritik och hur man manövrerar i det digitala landskapet så blir det ju också att man ger eleverna färdigheter att hantera den här förändringen också”*. Här lyfts förmågan att navigera inom och kritiskt förhålla sig till digitaliseringen in som ett mål i undervisningen vilket kan ses som uttryck för såväl kvalifikation som subjektifikation i utbildningen. Detta kan relateras till de dimensioner av digital kompetens Calvani et al. (2010) beskriver som teknologiska och kognitiva. I det teknologiska innefattas att kunna utforska teknologiska kontexter medan den kognitiva dimensionen innefattar att kunna värdera och bedöma dess innehåll. Kvalifikationsfunktionen är här tydlig genom utvecklandet av färdigheter men även en funktion av subjektifikation visas då det finns ett fokus på elevers individuella hantering av innehållet.

Lärare F ger här ett exempel på hur kunskap om digitaliseringen kan vara ett mål i sig, men även agera som ett verktyg i undervisningen.

Sammanfattningsvis visar resultaten att för de lärare som främst såg digitalisering som verktyg var kvalifikation den centrala funktionen i undervisningen. Denna funktion var tydligt närvarande i alla lärares svar men vissa respondenter visade sig dock en bredare tolkning av digitalisering där även socialisation och subjektifikation förekom. Detta synsätt kunde främst identifieras hos de lärare som även såg digitalisering som ett mål i sig. Dessa respondenter lyfte fram kunskap om digitaliseringen och även hur man som individ kan förstå och förhålla sig till den.

5.1.2. Digitalisering som någonting separat kontra digitalisering som någonting integrerat

Då digitaliseringen som innehåll diskuterades såg vissa lärare det som någonting integrerat i det övriga samhällskunskapsämnet, någonting som kunde relateras till annat ämnesinnehåll. Andra lärare visade ett synsätt där digitalisering främst framställdes som någonting separat, ett fristående ämnesinnehåll som kunde behandlas utan en tydlig relation till samhällskunskapsämnet i övrigt.

Lärare F gav ett exempel där digitaliseringen integreras med det inom samhällskunskapen centrala ämnesinnehållet sociologi, där identitet, normer och sociala relationer ska diskuteras:

”Som fokus för det momentet så hade vi att eleverna skulle göra en granskning av en influencer och vilken... alltså vilka normer och ideal som den här influencern sänder i sina sociala mediekkanaler. Och där fundera på, ja dels då vad sänds det för normer här och vad kan det ge för påverkan på individer och samhälle”

Det beskrivna ämnesinnehållet kan relateras till den aspekt av kritiskt tänkande som van Laar et al. (2017) lyfter fram som en kärnfärdighet för digital kompetens. Här ges också uttryck för en etisk medvetenhet, vilket utgör en kontextuell färdighet, då eleverna ska förhålla sig till normer och ideal samt dess innebörd för samhället. Här belyses åter Janssen et al:s (2013) aspekt av informationsteknologins roll i samhället. Denna aspekt återkom då Lärare F talade om vikten av att informera eleverna om digitaliseringens påverkan på demokratin och debatten i samhället:

”Dom sociala medierna, dom här stora kanalerna ofta använder AI [artificiell intelligens] på ett sätt som gör att vissa röster förstärks och vissa liksom typer av... vad ska man säga... polariseringar förstärks med hjälp av hur dom är programmerade att fungera då”.

I båda detta citat och det föregående framträder subjektifikationsfunktionen tydligt. Båda citaten handlar om att se digitaliseringen utifrån och se sig själv i relation till den rådande ordning som digitaliseringen utgör.

Även Lärare E underströk att hen lyfter digitala aspekter så ofta hen kan i undervisningen. Hen exemplifierade sitt arbete med en uppgift där eleverna genom en applikation skulle granska sitt mobilanvändande vad gäller tid och användningsområde:

”När vi får datan sen så talar jag med dom om just hur data säljs. Alltså varan data... Sen börjar jag då köra en kort körning om vad data är och varför den är så värdefull, och sen säger jag liksom 'här har ni liksom' och frågar dom om det skulle vara värt att sätta upp en kamera i deras rum, och dom bara 'det skulle vi aldrig någonsin göra' – men det är ju här du spenderar ditt liv, du spenderar ju inte ditt liv i ditt rum utan i din telefon och så vidare.”

Lärare E berör här många aspekter av digitaliseringen. Iordach et al. (2017) lyfter fram kunskap som en del av digital literacy vilket innebär en medvetenhet om och förståelse för existensen och användandet av olika digitala verktyg. I Lärare E:s citat kan denna kunskap ses ur två håll. Delvis ges eleverna kunskap om hur de kan använda digitala verktyg, men de ges också kunskap om hur digitala verktyg används runt dem och varför. Här indikeras den multidimensionella aspekten av digital kompetens Calvani et al. (2010) talar om då en integration av flera förmågor och färdigheter är nödvändiga för att förstå digitaliseringen. En aspekt av kvalifikation (Biesta, 2009) kan ses här då eleverna får lära sig att använda digitala verktyg i ett specifikt syfte. Framförallt framträder dock en stark subjektifikation då eleverna kritiskt tvingas förhålla sig till såväl ekonomiska som sociala ordningar i samhället. Janssen et al. (2013) lyfter fram såväl integritet som etiska aspekter av digitaliseringen som centrala för den digitala kompetensen. Dessa aspekter reflekteras på ett tydligt sätt i den beskrivna uppgiften.

Lärare B lyfte också etiska, och även juridiska, aspekter då hen beskrev digitaliseringens relation till samhällskunskapsämnet: *”Dels då hur man förhöll sig gentemot varandra med dom*

nya formerna... typ nätmobbning och lite sånt. Lite lagar och regler kring det också". Detta citat kan förstås utifrån Cavani et al:s (2010) etiska dimension av digital kompetens där förmågan att integrera med andra på ett ansvarsfullt och konstruktivt sätt utgör en utgångspunkt. Denna etiska dimension kan förstås som ett uttryck för socialisation (Biesta, 2009) där normer och värderingar såväl som samhällets lagar diskuteras och förmedlas.

I övrigt tillstod Lärare B att hen gav frågor som rör digitalisering lite utrymme jämfört med andra delar av samhällskunskapsämnet: *"Källkritiken blev ganska stor, men i övrigt ska jag inte säga att jag la så mycket mer just på det digitala"*. Lärare A såg det på ett liknande sätt då hen uttryckte det *"För mig är det en bisats"* när digitalisering och digital kompetens i undervisningen diskuterades. Även hen lyfte dock fram källkritikens betydelse i samhällskunskapsämnet. Lärare A reflekterade även över att *"För oss som har en allmänbildning så är det enormt med Google, men för dom utan allmänbildning så blir Google inte någon speciell fördjupning"*. I detta citat visas ett synsätt att digitala färdigheter kan användas för att fördjupa kunskap, men digitala färdigheter ses inte i sig själv som en del av allmänbildningen. I både lärare A:s och Lärare B:s citat ges en bild av att de inte har ett tydligt syfte med undervisning relaterat till digitalisering då det ges lite utrymme och ses som en bisats. Det syfte som främst framkommer kan tolkas utifrån kvalifikationsfunktionen exempelvis i form av källkritik.

En sammanfattning av resultaten i denna del visar att de lärare som såg digitalisering som någonting integrerat i samhällskunskapen också i mycket högre utsträckning berörde syften vilka kan förstås utifrån funktionerna socialisation och subjektifikation. Detta är möjligen inte helt förvånande då alla intervjuade lärare, på ett eller annat sätt, talade om förståelse för samhället och ett kritiskt förhållningssätt som några av samhällskunskapsämnets viktigaste uppgifter. De lärare som såg digitalisering som någonting separat visade överlag ett mindre tydligt syfte med undervisningen om digitalisering. Det syfte som dock lyftes fram relaterades i största del till kvalifikation då det ofta bestod av olika förmågor och färdigheter som skulle utvecklas.

5.1.3. Teknologisk syn på digital kompetens kontra holistisk syn på digital kompetens

En skillnad som synliggjordes genom lärarnas svar var huruvida de främst hade en teknologisk, mer avgränsad, syn på digital kompetens eller en bredare, här benämnd som holistisk, syn där fler aspekter och dimensioner vägdes in.

Den teknologiska aspekten, att kunna hantera digitala verktyg, lyftes av samtliga lärare. Denna aspekt lyfts också av Calvani et al. (2010) som en av tre huvuddimensioner för digital kompetens. Främst kan denna aspekt kopplas till kvalifikationsfunktionen då den primärt syftar till att tillskansa sig färdigheter och specifika kunskaper. Lärare C gav uttryck för att sådant synsätt och beskrev digital kompetens som att behärska *”Dom digitala medel som finns här. Allt ifrån datorer och mobil...”*. Lärare B beskrev digital kompetens på ett likartat sätt. Här synliggörs en teknologisk syn på digital kompetens då fokus riktas mot hanteringen av digitala verktyg. Förstått utifrån Iordach et al:s (2017) utgångspunkter för digital literacy kan här den dimension de kallar färdigheter identifieras, vilken innefattar den praktiska appliceringen av en specifik kunskap. Även det dessa författare benämner kompetens – att applicera kunskaper och färdigheter i olika kontexter – ryms inom Lärare C:s beskrivning av digital kompetens. Den kontext som lyfts fram är dock främst kopplad till skolmiljön, vilket innebär att även om det finns en tydlig funktion av kvalifikation blir syftet begränsat.

Även Lärare A förmedlade en teknologisk syn på digital kompetens. Hen relaterade dock detta till aspekter som flexibilitet och problemlösningsförmåga. Hen pekade på att en digitalt kompetent person lätt anpassar sig till olika digitala plattformar och *”kan förstå när någonting har gått fel, vad det är som har gått fel”*. Detta synsätt relaterar på flera sätt till den teknologiska dimensionen av digital kompetens som Calvani et al. (2010) diskuterar där problemlösning och flexibilitet ingår.

Även om samtliga lärare lyfte vikten av den teknologiska aspekten indikerade vissa respondenters svar en mer holistisk och bredare syn på vad digital kompetens innefattar. Lärare E beskrev det som att digital kompetens vilar på två ben:

”Det ena är ju rent teknisk kunskap... att kunna använda verktygen, att kunna förstå både hårdvaran och mjukvaran”... ”Sen den andra... digital kompetens är att kunna förstå vad det tillför, alltså förstå ett bredare sammanhang rörande integritetsfrågor, vad data används till”.

Här synliggörs ett holistiskt perspektiv, där förståelse för digitaliseringens påverkan på samhälle och individ, likt Janssen et. Al. (2013) diskuterar, lyfts som en del i den digitala kompetensen.

På liknande sätt beskrev Lärare D den digitala kompetensen som tudelad: *”Det är både den rent liksom tekniska kompetensen ’hur gör jag, hur använder jag tekniken?’, men också sen, ’hur ska jag förhålla mig till den?’.*” I både Lärare E:s och Lärare D:s svar kan man se att ett kritiskt förhållningssätt gentemot digitaliseringen utgör en del av den digitala kompetensen. Det kritiska tänkandet i förhållande till tekniken menar såväl van Laar et al. (2017) som Calvani et al. (2010) är en nödvändig dimension av att förhålla sig till digitaliseringen. Lärare D lyfter i sitt citat dessutom aspekter av digital kompetens som kan relateras till subjektifikation då fokus läggs på självreflektion och individens förhållande till digitaliseringen. Lärarna E:s och D:s syn på digital kompetens innefattar på så vis en individualiseringsprocess. Lärare D exemplifierar även hur etiska och kognitiva aspekter av digital kompetens berörs i utbildningen då hen diskuterar *”Förmågan och möjligheter att ta till sig och dela information och tankar. Och när man gör det vara medveten om hur det kan påverka andra och vad man själv ska liksom ta vara på”.* Dessa kognitiva och etiska dimensioner återfinns i Calvani et al:s (2010) beskrivning av digital kompetens. Här lyfts dels förmågan att kunna tolka och värdera data, men även att ha och ta ansvar gentemot sig själv och andra. Liknande tänkesätt går att finna i Gilsters ursprungliga syn på *digital literacy* där sociala och kognitiva färdigheter lyfts som nödvändiga (Eshet-Alkalai, 2004).

Även Lärare F beskrev digital kompetens i ett bredare, holistiskt, perspektiv då hen jämförde det med begreppet *”civic literacy”*, något hen beskrev som samhällsläskunnighet: *”Det gäller för det digitala också då. Att man liksom kan det språket genomgående i alla sammanhang som man möter det i.”* Här beskriver Lärare F digital kompetens på ett sätt som liknar Eshet-Alkalais (2004) sätt att se *digital literacy*, nämligen att kompetensen utgör ett tankesätt mer än en färdighet.

Resultaten i denna del visar att lärare som främst hade en teknologisk syn på digital kompetens också primärt hänvisade till ett syfte relaterat till kvalifikation, även om andra funktioner berördes. Fokus låg dock här på att ge kunskaper och utveckla färdigheter för att kunna hantera tekniken och därigenom utföra specifika uppdrag. Även de lärare som hade en holistisk syn på digital kompetens beskrev betydelsen av den teknologiska aspekten i digitala kompetens, men lyfte även funktioner som kan relateras till socialisation och subjektifikation.

5.1.4. Digital kompetens som skolkompetens kontra digital kompetens som medborgarkompetens

Alla intervjuade lärare talade om digital kompetens som viktig i dagens samhälle. Hur tydligt denna kompetens betonades skilde sig dock markant. Vissa av lärarna beskrev främst uppdraget att utveckla elevers digitala kompetens som ett uppdrag att utveckla de kompetenser som är nödvändiga inom skolans värld. Andra lärare såg uppdraget som någonting mycket bredare. För dem sågs digital kompetens som en medborgarkompetens, en nödvändighet för ett aktivt deltagande i samhället

Lärare E visade en syn på digital kompetens som medborgarkompetens. Hen beskrev det som en demokrati- och jämlikhetsfråga och exemplifierade detta med hens föräldrars förhållande till teknik: *”Det har varit uppenbart för mig att dom kommer längre och längre ifrån att kunna delta i samhället för att mycket bygger på att du kan tillskansa dig information och liknande via digitala verktyg som för dom har varit väldigt främmande”*. I citatet demonstreras hur digital kompetens kan ses som en nödvändighet för deltagande i samhället. Här synliggörs också hur digital kompetens hos befolkningen kan förstås som en jämlikhetsfråga. Detta kan ses som ett uttryck för den digitala klyfta van Deursen och van Dijk (2014) talar om och menar kommer bli allt tydligare i samhället.

Även Lärare F visade ett synsätt av digital kompetens som en medborgarkompetens: *”För att ungdomar ska kunna fungera i samhället så behöver dom ha någon typ av grundläggande digital kompetens med sig... mycket samhällsservice och kontakt med myndigheter och sånt flyttas över till det digitala”*. Här synliggörs hur digital kompetens ses som en nödvändighet för att klara sig i samhället men också hur den är avgörande för ett demokratiskt deltagande. Paino och Renzulli (2012) menar att digital kompetens bör ses som en del av ett kulturellt kapital, vilket påverkar individens möjlighet att tillskansa sig andra kapital. Detta speglas i Lärare F:s citat då den digitala kompetensen ses som avgörande för individens möjligheter och konkurrenskraft i samhället. Flera lärare gav uttryck för den digitala kompetensens nödvändighet för att ungdomar ska kunna hävda sig på en framtida arbetsmarknad: *”Jag menar idag så kan du ju inte jobba... du kan ju inte skruva på bilar om du inte har digital kompetens idag”*, uttryckte lärare C det. Syftet med digital kompetens framstår därmed främst som kvalifikation (Biesta, 2009) vilket är avgörande för elevernas deltagande i samhället och på arbetsmarknaden.

Även Lärare D beskrev hur digital kompetens idag är en avgörande aspekt för individers möjlighet att påverka samhället. Hen talade bland annat om *"Individernas möjlighet att påverka, som har ökat dramatiskt i och med alla sociala medier... avståndet mellan beslutsfattare och medborgarna har ju på ett sätt minskat"*. Citaten ovan målar en bild av att digital kompetens är avgörande i dagens samhälle och att skolan därmed måste bemöta detta. *"Skolan kan ju inte få lov att vara reflektion av samhället hur det såg ut för 50 år sen"*, som Lärare D beskrev det. Här gör Lärare D uttryck för att en del av socialisationsfunktionen i skolan ligger i att göra eleverna till medlemmar i den kulturella ordning som den digitala världen utgör.

Samtidigt relaterade vissa lärare digital kompetens främst till skolans värld. Ett exempel på detta är Lärare C, som talade om skolans roll i skapandet av digital kompetens i samhället: *"Sverige är ju världsledande när det gäller, har jag fått för mig i varje fall, digital kompetens. Och jag tror skolan är väl en stor anledning till det, att vi har kommit såpass långt"*. Hen fortsatte sedan resonemanget med att lyfta fram den mängd tekniska verktyg det finns i svenska skolor jämfört med andra länder. Här kan både aspekter av främst kvalifikation men även socialisation ses då elever ges möjligheter att utveckla färdigheter vilka möjliggör deras deltagande i samhället. Som Paino och Razulli (2012) påpekar så räcker det dock inte att ge eleverna tillgång till digitala verktyg utan de måste även lära sig hantera dem på ett effektivt och meningsfullt sätt. Här kan den kognitiva dimensionen av digital kompetens som Calvani et al. (2010) talar om lyftas in vilket då också utgör en del av kvalifikationen.

Vissa lärare begränsade den digitala kompetensen ytterligare genom att enbart relaterad till skolkontexten utan hänvisning till ett vidare samhälle. Här handlade kompetenser om att utveckla förmågor för att hantera en skolvardag hos eleverna. Ett exempel gav Lärare A då hen beskrev hur digitala läroplattformor kan försvåra undervisningen: *"Förutom att dom [eleverna] hade svårt att förstå det [ämnesinnehållet] så klarade dom inte av att navigera den här appen...Det blir inte det kompensatoriska, det går emot det kompensatoriska uppdraget på ett sätt. Att du avancerar det hela så att vi tappar också ett gäng"*. Här gav Lärare A uttryck för att det krävdes en digital kompetens som inte alla elever besatt för att ta till sig undervisningen. Behovet av denna digitala kompetens gjorde att det kompensatoriska uppdraget riskerades då det skapades en skillnad mellan eleverna. Lärare A:s indikerar att utvecklandet av digital kompetens handlar om någonting annat snarare än att utgöra en del av kompensatoriska uppdraget. Digital kompetens blir någonting som krävs för att klara av sina studier snarare än

någonting det finns ett värde i sig att utveckla. Åter kan här en jämförelse göras med Paino och Razullis syn på digital kompetens som ett kulturellt kapital. Att utifrån ett sådant perspektiv inte se digital kompetens som en del av det kompensatoriska uppdraget kan bidra till den digitala klyfta som van Deursens och van Dijks (2014) beskriver uppstår baserat på tillgång till, och förmåga att använda, digitala verktyg. En sådan tolkning kan förstås som att socialisationsfunktionen saknas sett utifrån förståelsen att utveckling av digital kompetens är nödvändig för att ingå i samhällsordningen. Dessutom blir kvalifikationsfunktionen lidande då de digitala läromedlen väljs bort istället för att utveckla elevers färdigheter i att använda dem.

En sammanfattning av resultaten i denna del visar att digital kompetens sågs som viktig i dagens samhälle av samtliga respondenter. Förståelsen för skolans uppdrag att utveckla denna såg dock olika ut. De lärare som främst såg digital kompetens som en skolkompetens visade ett mindre tydligt syfte med utbildningen relaterat till digital kompetens. Det syfte som visades hade främst fokus på kvalifikation då målet med den digitala kompetensen var tillskansa sig färdigheter som var nödvändiga för att genomföra sin utbildning. För de lärare som såg digital kompetens som en medborgarkompetens var också kvalifikation en viktig funktion i den digitala kompetensutvecklingen. Här relaterades dock kvalifikation på ett tydligare sätt till socialisation och subjektifikation. Kvalifikationsfunktionen gavs ett tydligt fokus utifrån förståelsen att digital kompetens är avgörande för en individs deltagande och konkurrenskraft i samhället. Kvalifikationen skapar på så vis socialisation genom att öppna dörrar för att kunna delta i olika kulturella kontexter i samhället.

5.2. Syftet med digital kompetens och digitalisering

Ett viktigt resultat i denna studie är att syftet med utbildning i relation till digital kompetens och digitalisering framförallt kan förstås utifrån en kvalifikationsfunktion. Biesta (2009) beskriver kvalifikation som en av skolans främsta funktioner och utifrån förståelsen att denna funktion har som syfte att utveckla kunskaper och färdigheter är kopplingen till digital kompetens tydlig. Samtliga lärare visade en förståelse för att digital kompetens innefattar en teknologisk färdighet i hanteringen av digitala verktyg vilket också speglades i hur de hanterade innehållet i sin undervisning. De lärare som hade en teknologisk syn på digital kompetens lyfte fram den som nödvändig för att utföra specifika uppgifter. Ofta hängde dessa resonemang samman med en syn på digital kompetens som en skolkompetens vilket ledde till att det var sådana kvalifikationer som krävdes i skolan som utbildningen syftade till att utveckla. Detta

fokus på kvalifikation framträdde starkast hos dem som såg digitalisering som ett verktyg och som någonting separat i undervisningen samt hade en teknologiskt syn på digital kompetens. Denna syn på digital kompetens och digitalisering indikerade även en mer avgränsad syn på kvalifikation, den Biesta beskriver handlar om att utföra någonting specifikt som kan kopplas till kompetens inom arbetskraften och ekonomisk utveckling. När en sådan avgränsad syn på kvalifikation i relation till digitalisering och digital kompetens dominerade framstod inte syften utifrån socialisation och subjektifikation tydligt. Med det sagt kan kvalifikationen bidra till socialisation och subjektifikation. Funktionerna utesluter inte varandra utan agerar i balans mellan varandra (Biesta, 2009).

De lärare som såg digital kompetens som en medborgarkompetens såg i hög utsträckning även kunskap om digitalisering som ett mål i sig. Här finns möjligen ett förstäligt samband eftersom samhällskunskapsämnet ofta berör just frågor om medborgarskap. Ser man digital kompetens som en del i medborgarskapet kan det också framstå som en naturlig del av ämnets innehåll. Bland de som såg digital kompetens som en medborgarkompetens framstod funktionen socialisation som ett syfte med utbildning relaterat till digital kompetens och digitalisering. På många sätt gick socialisationen här hand i hand med kvalifikationen då tillskansandet av kunskap och färdigheter sågs som nödvändig för att kunna socialiseras in i den kulturella och sociala ordningen vilken blivit allt mer digitalt baserad. Här ses spår av de generella kunskaper; kunskaper om samhället, medborgarskap och kultur som Biesta menar att kvalifikationen kan handla om (Biesta, 2009). De lärare som såg kunskap om digitalisering som ett mål såg det även i högre utsträckning som en integrerad del av samhällskunskapsundervisningen. Flera av dessa lärare berörde syften med mer renodlad socialisering då det kom till de frågor om etik och juridik som finns att förhålla sig till i den digitala världen. Även en slags socialisation in i skolans och lärarnas sätt att förhålla sig till digital kompetens och digitalisering framkom då elever måste anpassa sig till olika digitala plattformar och arbetssätt.

Hos de lärare som hade en holistisk syn på digital kompetens beskrevs ett tydligt syfte av subjektifikation. Flera av lärarna beskrev hur digital kompetens inte enbart kan förstås som kunskapen att hantera ett digitalt verktyg utan att det också måste finnas ett mått av förståelse för vad tekniken innebär för samhället, hur det påverkar en själv likväl som andra individer. Här presenteras ett kritiskt förhållningssätt mot de sociala och kulturella ordningar som digitaliseringen är en del av. Även självreflektion kring sitt eget användande av digitala medel belystes såväl som kognitiva och etiska förmågor som värdering av och ansvar kring den

digitala tekniken. I mångt och mycket relaterade en holistiskt syn på digital kompetens till synen på digitalisering som något integrerat i samhällskunskapsämnet. De lärare som såg digitalisering som integrerad beskrev flera exempel av hur digitaliseringen påverkar såväl individ som samhälle.

Subjektifikation framstod som den funktion som visade störst variation bland de intervjuade lärarna. Vissa hade en mycket tydlig bild av hur funktionen var ett syfte med utbildningen samt hur det skulle omsättas i undervisning. För andra framstod inte subjektifikation som ett tydligt syfte. Genomgående för samtliga lärare var däremot en förståelse av kvalifikation som ett syfte med utbildning relaterat till digitalisering. Digital kompetens sågs på många sätt som en sorts kvalifikation i sig. Även hos de som hade ett holistiskt synsätt på digital kompetens, som såg socialisation och subjektifikation som en del i utvecklandet av den, beskrevs kvalifikation som den funktion vilken gavs mest tid och vikt.

6. Slutsatser och avslutande reflektion

Att den digitala kompetensen är och kommer förbli av stor betydelse för såväl samhälle som individ har visats i tidigare forskning och även beskrivits i resultaten av denna studie. Förståelsen för vad digital kompetens innebär skiljer sig dock åt, såväl mellan forskare som mellan medborgare och lärare. Detta visar även denna studies resultat där lärare i samhällskunskap beskriver syftet med utbildning relaterat till digital kompetens och digitalisering på olikartade sätt. Trots att tidigare forskning visat att digital kompetens är mycket viktigt för individers deltagande och konkurrenskraft i samhället – frågor som är centrala utgångspunkter i såväl samhällskunskapen som skolan i stort – framkommer stora skillnader i det syfte lärare ser med utbildning relaterat till dessa frågor.

Att synliggöra och reflektera över syftet med utbildningen är enligt Biesta (2009) av största vikt för att också förstå vad som värderas inom denna utbildning – en fråga som borde ges större utrymme. Resultaten i denna studie understryker nödvändigheten av att studera utbildningens syfte då stora skillnader bland lärarna framkommer utifrån Biestas teoretiska ramverk.

”På vilka sätt beskriver lärare i samhällskunskap syftet med utbildning relaterat till digital kompetens och digitalisering?” frågade jag mig i denna studie. Svaret är att det skiljer sig åt relativt mycket. I relation till tidigare forskning kan detta ses som ett problem i sig. Vissa av

lärarna beskrev digitaliseringen som en enorm samhällsförändring – likt den tredje industriella revolutionen som Brynjolfsson och Macfee (2011) benämner det. Dessa lärare såg därmed ett tydligt syfte med utbildningen och för dem var utvecklandet av digital kompetens en fråga om medborgarskap och jämlikhet. Bland dessa lärare synliggjordes på olika sätt samtliga av Biestas (2009) tre funktioner för utbildningen. Andra lärare beskrev en mer teknologisk och avgränsad syn där ett tydligt syfte med den digitala kompetensen bortom skolans värld saknades. Även bland dessa lärare beskrevs ett syfte med utbildning relaterat till digital kompetens och digitalisering men detta var inte lika framträdande, inte lika integrerat med ämnet i övrigt och innefattade främst en funktion av kvalifikation.

Vad denna skillnad beror på är inte denna studies ambition att besvara. Tydligt är dock att stora skillnader i syftet med utbildning relaterat till dessa frågor finns och detta kommer påverka lärarnas undervisning, vilket i förlängningen kommer påverka elevers kunskap om digitalisering och deras möjlighet att utveckla digitala kompetens. Som van Deursen och van Dijk (2014) i tidigare forskning visat riskerar detta att leda till en digital klyfta vilket bör förstås som en jämlikhetsfråga i samhället. Att elevers utveckling av digital kompetens i så stor utsträckning villkoras av vilka lärare de har bör därmed ses som ett problem utifrån skolans kompensatoriska uppdrag.

De lärare som beskrev digital kompetens som en medborgarkompetens beskrev även ett syfte med utbildningen som på flera sätt relaterade till tidigare forskning om digital kompetens. Svaret på studiens andra forskningsfråga är alltså att bland vissa av lärarna relaterade det syfte de såg med utbildningen väl till den digitala kompetens som är nödvändig för medborgarna i det moderna kunskapssamhället. Hur väl deras syfte sen omsätts i utbildning är upp till en annan studie att besvara. Andra lärare förstod digital kompetens och digitalisering på ett helt annat sätt. Även dessa lärare såg att digitaliseringen är en viktig förändring i samhället och att digital kompetens är viktigt för unga individer. De beskrev dock inte på ett lika tydligt sätt hur detta relaterade till samhällskunskapsämnet och deras uppdrag som lärare. Det syfte med utbildning relaterat till frågorna som de gav uttryck för visade en mer avgränsad syn på digital kompetens och digitalisering. Denna syn relaterar till delar av, men långt ifrån hela, det den tidigare forskningen beskriver som digital kompetens. Detta kommer i förlängningen begränsa den digitala kompetens elever ges möjlighet att utveckla då hela omfånget av digital kompetens inte representeras i lärarnas syfte med utbildningen.

Denna studie gör inte anspråk av generalisering i det att de intervjuade lärarna exakt speglar sin population. Däremot ses de intervjuade lärarna som representanter för de livsvärldar och livserfarenheter som finns inom populationen. De skillnader som visas i studiens resultat existerar alltså inom populationen lärare i samhällskunskap vilket ger bäring åt studiens syfte. Ett annat urval hade möjligen lett till ett annat resultat då en mängd faktorer som inte diskuteras i denna studie – exempelvis ålder, nationalitet, sociokulturell bakgrund, könstillhörighet, ämneskombinationer med mera – kan tänkas påverka lärarnas syn på och förståelse av digital kompetens och digitalisering. Vad som påverkar hur lärarna beskriver syftet är dock en fråga för vidare forskning. Likaså att söka förstå hur lärarnas syfte mer konkret tar sig uttryck i undervisning och hur denna undervisning mottas av eleverna.

Denna studies resultat visar att det finns stora skillnader i det syfte lärare i samhällskunskap ser med läroplanens nya innehåll gällande digital kompetens och digitalisering. Studien har genom tidigare forskning även visat vilken vikt detta är av för eleverna som medborgare men även för samhället i stort. Skolan har getts ett nytt uppdrag, de som ska verkställa detta uppdrag är lärarna. Som studien visat är dessa lärare avgörande för elevernas möjligheter att inom samhällskunskapsämnet utveckla digital kompetens – en nyckelkompetens för det tjugoförsta århundradets medborgare.

7. Referenslista

Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46, doi: 10.1007/s11092-008-9064-9.

Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2011). *Race Against the Machine*. Lexington, Massachusetts: Digital Frontier Press

Calvani, A., Fini, A. & Ranieri M. (2010). Digital Competence In K-12. Theoretical Models, Assessment Tools and Empirical Research. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 157-171. doi: 10.7238/a.v0i40.1151

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Jl. Of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Wolters Kluwer Sverige AB.

Europeiska kommissionen. (2007). *Key competences for lifelong learning – A European framework*. Luxemburg

Gallardo-Echenique, E., Minelli de Oliveira, J., Marqués-Molias, L. & Esteve-Mon, F. (2015). Digital Competence in the Knowledge Society. *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1)

Internetstiftelsen. (2018). *Svenskarna och internet 2018*. Hämtad 2020-05-20 från https://internetstiftelsen.se/docs/Svenskarna_och_internet_2018.pdf

Iordach, C., Mariën, I. & Baelden, D. (2017). Developing Digital Skills and Competences: A Quick-Scan Analysis och 13 Digital Literacy Models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6-30. doi: 10.14658/pupj-ijse-2017-1-2

Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K. & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computer & Education*. 56, 473 - 481. doi: 10.1016/j.compedu.2013.06.008

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lewis, J. & Ritchie J. (2010). Generalising from Qualitative Research. I J. Ritchie & J. Lewis (Red.) *Qualitative Research Practice – A Guide for Social Science Students and Researchers*. (s. 263 - 286). London: Sage Publications Ltd.

Liberg, C. (2014). Att vara lärare. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.) *Lärande skola bildning* (s. 335 – 356). Stockholm: Författarna och Natur & Kultur

North, S., Snyder, I., & Bulfin S. (2008). DIGITAL TASTES: Social class and young people's technology use. *Information, Communication & Society*, 11(7), 895-911. doi:10.1018/12691180802109006

Paino, M., & Renzulli, L. (2012). Digital Dimension of Cultural Capital: The (In)Visible Advantages for Students Who Exhibit Computer Skills. *American Sociological Association*, 86(2), 124-138. doi: 10.1177/0038040712456556

Regeringskansliet. (2017). *Stärkt digital kompetens i läroplaner och kursplaner*. Hämtad 2020-04-13 från <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2017/03/starkt-digital-kompetens-i-laroplaner-och-kursplaner/>

Ritchie J., Lewis J. & Elam G. (2010). Designing and Selecting Samples. I J. Ritchie & J. Lewis (Red.) *Qualitative Research Practice – A Guide for Social Science Students and Researchers*. (s. 77 - 108). London: Sage Publications Ltd.

Ritchie, J., Spencer, L. & O'Connor, W. (2010). Carrying out Qualitative Analysis. I J. Ritchie & J. Lewis (Red.) *Qualitative Research Practice – A Guide for Social Science Students and Researchers*. (s. 219 – 262). London: Sage Publications Ltd.

Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. (Doktorsavhandling, Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik). Stockholm: Stockholms Universitet

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2020). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad 2020-04-13 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan>

Somerville, M., Lampert, L., Dabbour, K., Harlan, S. & Schader, B. (2006). Toward large scale assessment of information and communication technology literacy. *Reference Services Review* 35(1), 8-20. doi: 10.1108/00907320710729337

Tekniska Museet (2019). *Internet*. Hämtad 2020-05-20 från <https://www.tekniskamuseet.se/lar-dig-mer/100-innovationer/internet/>

van Deursen, A. & van Dijk, J. (2010). Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*. 1-19. doi: 10.1177/1461444810386774

van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J. & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588. doi: 10.1016/j.chb.2017.03.010

8. Bilagor

8.1. Bilaga 1 - Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- Hur länge har du arbetat som lärare i samhällskunskap?
- Vad fick dig att välja just samhällskunskapsämnet?
- Vilka frågor skulle du säga är särskilt viktiga att lyfta inom samhällskunskapen?
- Vilka förmågor skulle du säga är särskilt viktiga att eleverna utvecklar inom samhällskunskapen?

Digital kompetens och digitalisering på skolnivå

- Hur skulle du beskriva en digitalt kompetent person?
- Det står i läroplanen att skolan ska ”bidra till att utveckla elevernas *digitala kompetens*”. Vad är digital kompetens för dig i detta sammanhang?
 - Hur skulle du beskriva skolans roll i att utveckla digital kompetens hos sina elever?
- Vad är dina tankar kring varför digitalisering och digital kompetens getts ett så stort utrymme i skolans styrdokument sedan 2018?
 - Hur stor vikt lägger du vid delar av styrdokumenterna som rör digital kompetens och digitalisering, jämfört med andra?

Digital kompetens och digitalisering inom samhällskunskapsämnet

- Hur skulle du beskriva relationen mellan digitalisering och samhällskunskapsämnet?
- Vad anser du att samhällskunskapsämnet spelar för roll då det kommer till utveckling av digital kompetens hos eleverna?
 - Spelar samhällskunskapen en mer eller mindre viktig roll än andra ämnen? I så fall, på vilket sätt?
- På vilka sätt och i vilken utsträckning skulle du säga att du tar hänsyn till digital kompetensutveckling då du planerar din undervisning i samhällskunskap?
- Kan du ge exempel på olika ämnesinnehåll eller didaktiska tillvägagångssätt du använder för att utveckla digital kompetens hos eleverna?
- På vilka sätt kan man enligt dig utvärdera om eleverna utvecklat digital kompetens?
- Väljer du olika innehåll kring digitalisering för olika klasser i samhällskunskap? I så fall varför?
- Har du någonting du vill tillägga?

8.2. Bilaga 2 - Missivbrev



Information och förfrågan om deltagande i intervjustudie.

Sedan 2018 utgör skrivelser om digitalisering och digital kompetens en central del av skolans styrdokument. Detta har även kommit att påverka samhällskunskapsämnets ämnesplaner.

Jag vill genom kvalitativa intervjuer studera lärare i samhällskunskaps förhållande till innehåll kopplat digitalisering och digital kompetens. Syftet med studien är att studera hur lärares synsätt relaterar med kunskapsläget kring vad digital kompetens innebär i dagens samhälle.

För att genomföra intervjuerna tillfrågas ett antal utvalda lärare i samhällskunskap på gymnasiet. Deltagandet är helt frivilligt och allt insamlat material kommer anonymiseras och behandlas konfidentiellt. Inga enskilda personer eller skolor kommer kunna identifieras i studien.

Intervjuerna kommer genomföras digitalt, förslagsvis via Zoom eller Skype. Intervjuerna beräknas ta mellan 30 - 40 minuter och den intervjuade kan när som helst välja att avbryta.

Mitt namn är Pelle Lindblom och jag läser just nu min sista termin på ämneslärarprogrammet med inriktning samhällskunskap och historia vid Göteborgs Universitet. Studien som intervjuerna ingår i kommer utgöra mitt examensarbete.

Har du några frågor är du välkommen att höra av dig.

Göteborg 2020-04-21

Studerande

Pelle Lindblom

0703-65 66 74

pellelindblom@hotmail.com

Handledare

Ulf Bjereld

ulf.bjereld@pol.gu.se