



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Examensarbete, 15 hp, för Kandidatexamen i Informatik
VT 2021
Fakulteten för Ekonomi, avdelningen för Design

Digital kamratrespons i svenska som andraspråk Design för ökat kollaborativt lärande inom mångkulturell vuxenutbildning

Veronica Granlund

Författare

Veronica Granlund

Titel

Digital kamratrespons i svenska som andraspråk: Design för ökat kollaborativt lärande inom mångkulturell vuxenutbildning

Engelsk titel

Digital peer response in Swedish as a second language: Design for increased collaborative learning in multicultural adult education

Handledare

Maria Freij

Examinator

Montathar Faraon

Sammanfattning

Corona-pandemin har påverkat utbildningen på många sätt, inte minst för dem som studerar svenska som andraspråk. Interaktion, kommunikation och kollaborativt lärande är viktiga delar av språkinläring och något som blivit lidande av den påtvingade distansundervisningen. En metod för kollaborativt lärande som med fördel kan genomföras med digitala verktyg är kamratrespons. I denna studie undersöktes hur deltagare på en folkhögskola påverkats av den påtvingade distansundervisningen, med fokus på deras studier i svenska som andraspråk på gymnasienivå, och huruvida ett digitalt kamratresponsystem skulle kunna gynna det kollaborativa lärandet med digitala hjälpmedel. Studien genomfördes med deltagare och lärare på Mångkulturella Folkhögskolan i Göteborg, genom kvalitativa frågeformulär och intervjuer. Det empiriska resultatet visar på en varierad bakgrund bland deltagarna, till viss del försämrade studiemotivation på grund av distansundervisningen, samt en positiv inställning till kamratrespons som en möjlighet att lära av varandra. Tillsammans med tidigare forskning inom språkinläring, datorstödd språkinläring och datorstött kollaborativt lärande identifierades ett antal riktlinjer för framtagandet av ett digitalt kamratresponsystem som anses kunna gynna den studerade kontexten. Dessa riktlinjer gestaltas i ett designkoncept som visar ett förslag till hur det digitala kamratresponsystemet skulle kunna se ut.

Ämnesord

Digital kamratrespons, svenska som andraspråk, datorstött samarbete för lärande (CSCL), datorstödd språkinlärning (CALL).

Author

Veronica Granlund

Title

Digital peer response in Swedish as a second language: Design for increased collaborative learning in multicultural adult education

Supervisor

Maria Freij

Examiner

Montathar Faraon

Abstract

The Corona pandemic has affected education in many ways, and those studying Swedish as a second language are no exception. Interaction, communication, and collaborative learning are all important factors of successful second language acquisition, all of which have been reduced because of forced remote learning. One method for collaborative learning that can be enhanced using digital tools is peer response. This study has examined how the adult students at a folk high school have been affected by the forced remote learning, focusing on their studies in Swedish as a second language at high-school level. The study also investigates whether a digital peer-response system could benefit the collaborative learning process for the involved students. The study involved students and teachers at Mångkulturella Folkhögskolan in Gothenburg, Sweden, who were asked to participate through an online survey and individual interviews. The empirical result shows a vast diversity among the participants, a somewhat decreased motivation to study due to forced remote learning, and a positive attitude towards peer response as a possibility to learn from each other. Together with previous research in the fields of language acquisition, computer assisted language learning and computer supported collaborative learning, several guidelines have been developed for the development of a digital peer review system that are considered to be favourable for the studied context. These guidelines have been illustrated in a design concept that shows a suggestion as to what the digital peer response system could look like.

Keywords

Digital peer response, Swedish as a second language, computer supported collaborative learning (CSCL), computer assisted language learning (CALL).

Förord

Arbetet med den här uppsatsen har varit en fantastisk lärarrik process, mycket tack vare de personer som ställt upp längs vägen och bidragit på olika sätt. Det är framför allt några som förtjänar ett extra stort tack.

Till deltagarna och lärarna på Mångkulturella Folkhögskolan i Göteborg, tack för att ni tog er tid att besvara mina frågor och ge mig värdefulla insikter om språk, distansundervisning och kollaborativt lärande från just ert perspektiv.

Carolina, tack för att du regelbundet bidragit med ovärderlig kamratrespons och inte bara stöttat mitt arbete, utan också bevisat hur kamratrespons verkligen kan främja lärandeprocessen, oavsett ämne som studeras.

Mif, tack för ditt enorma stöd och oändliga tålamod, både när jag euforiskt hoppat runt av lycka vid ett framsteg och när paniken tagit över vid något av många bakslag.

Maria, det största av tack för alla långa handledningssamtal där du genom otroligt pedagogisk vägledning, intressanta synpunkter och konstruktiv kritik inte bara format den här uppsatsen, utan också mig som student, blivande designer och person.

Tack!

Göteborg, 2021

Veronica Granlund

Innehållsförteckning

1. Inledning	9
1.1. Syfte och frågeställning.....	12
1.2. Avgränsningar	12
1.3. Definitioner	13
1.4. Disposition	14
2. Bakgrund och litteraturgenomgång	16
2.1 Språkinläring	16
2.1.1. Behaviorism och audio-lingvistik.....	16
2.1.2. Universell grammatik och kritiska inlärningsperioder.....	17
2.1.3. Interaktion, input och output i språkinläring.....	18
2.2. Återkoppling i språkundervisningen	19
2.2.1. Formativ kontra summativ bedömning	19
2.2.2. Korrigering och återkoppling	21
2.2.3. Automatisk återkoppling i digitalt lärande	21
2.3. Digitala stöd för lärande på distans	22
2.4. Folkbildning och kollaborativt lärande	23
2.4.1. Lärarens roll i det kollaborativa lärandet	24
2.4.2. Kollaborativt lärande i språkundervisningen	25
2.4.3. Datorstött samarbete vid språkinläring.....	27
2.5. Kamratrespons.....	28
2.5.1. Kamratrespons och anonymitet.....	32
2.5.2. Digital kamratrespons.....	33
3. Metod.....	34
3.1. Litteraturstudier.....	34
3.2. Val av metod	35
3.2.1. Urval	35
3.2.2. Frågeformulär till deltagare.....	35
3.2.3. Deltagare.....	36
3.2.4. Intervjuer med deltagare.....	37
3.2.5. Intervjuer med lärare	38

3.3. Etiska överväganden	39
4. Resultat och analys.....	40
4.1. Frågeformulär till deltagare.....	40
4.1.1. <i>Frågor om Itslearning, kommunikation och samarbete</i>	40
4.1.2. <i>Kamratrespons</i>	42
4.2. Intervjuer med deltagare.....	44
4.2.1. <i>Motivation och engagemang</i>	44
4.2.2. <i>Distansundervisning och språk</i>	45
4.2.3. <i>Kommunikation och kamratrespons</i>	46
4.3. Intervjuer med lärare	47
4.3.1. <i>Motivation och engagemang på distans</i>	47
4.3.2. <i>Distansundervisning</i>	48
4.3.3. <i>Återkoppling</i>	49
4.3.4. <i>Kamratrespons</i>	50
4.3.5. <i>Anonymitet</i>	53
4.4. Riktlinjer för design	54
4.5. Designförslag	55
4.5.1. <i>Mobiltelefon kontra dator</i>	55
4.5.2. <i>Stöttande gränssnitt</i>	57
4.5.3. <i>Anonymitet och lärande genom diskussion</i>	60
5. Diskussion	62
5.1. Metoddiskussion	64
5.1.1. <i>Litteraturgenomgång</i>	64
5.1.2. <i>Frågeformulär</i>	64
5.1.3. <i>Intervjuer</i>	65
6. Sammanfattning och slutsatser	66
6.1. Slutsatser	66
6.2. Fortsatt forskning	67
7. Referenser	69
Bilaga 1	79

Frågeformulär till deltagare, med informationsbrev och samtyckesformulär. 79

Bilaga 2..... **86**

Informationsbrev och samtyckesformulär inför deltagarnas intervjuer 86

Bilaga 3..... **88**

Informationsbrev och samtyckesformulär inför lärarnas intervjuer..... 88

1. Inledning

Den rådande pandemin har gjort att så gott som alla vuxenutbildningar har tvingats ställa om till mer eller mindre digital distansundervisning (Folkhälsomyndigheten 2020). Enligt Internetstiftelsens (2020) årliga rapport om svenskarnas internetanvändande uppger elever på både gymnasie- och högskolenivå att de anser att lärarna har både tekniken och förmågan att lära ut på distans, men de flesta upplever ändå att det egna lärande inte fungerar lika bra på distans och att de föredrar lektioner i fysiska klassrum. Andra studier visar att många studenter som inte har någon tidigare vana av distansstudier har upplevt negativa effekter såsom minskad studiemotivation när studierna flyttats från skolan till en datorskärm i hemmet (Mittuniversitetet u.å.; Eliason 2020; Sveriges förenade studentkårer (SFS) 2020). Även personer som specifikt studerar ett främmande språk tenderar att föredra att studera i en fysisk miljö med en lärare, framför en digital miljö på distans (Alhamami 2018), trots att digitala verktyg har vissa fördelar, såsom multimodalitet, vilket kan bidra till ett mer interaktivt lärande, inte minst vid språkinläring (Chen, Freeman & Balakrishnan 2019).

Skolinspektionens årsrapport om skolans utmaningar under 2020 lyfter även de vissa positiva effekter av den påtvingade distansundervisningen, såsom ökad kunskap och användande av digitala hjälpmedel och ökat digitalt samarbete mellan lärare (Skolinspektionen 2020). Även Internetstiftelsens Måns Jonasson påpekar möjligheterna med den digitala undervisningen; han menar att det handlar om att bygga upp den på ett sådant sätt att den även i framtiden kan vara ett komplement till traditionell undervisning (Forsén 2021). Att digital undervisning är ett välkommet komplement till klassrumsundervisningen vid språkinläring har konstaterats i flera olika studier där olika digitala verktyg används för att underlätta exempelvis kollaborativt lärande (Sobel, Kovacs, McQuillen, Cross, Chandrasekaran, Henry Riche, Cutrell & Ringel Morris 2017) och mikroinläring med hjälp av mobilapplikationer (Dingler, Weber, Pielot, Cooper, Chang & Henze 2017; Schneegass, C., Terzimehić, Nettah & Schneegass, S. 2018). Precis som tidigare nämnda studier, visar Skolinspektionens rapport dock att den påtvingade distansen har inneburit utmaningar, speciellt för vissa elevgrupper (Skolinspektionen 2020). Enligt rapporten har bland annat nyanlända elever på gymnasieskolan och inom vuxenutbildningen haft mycket stora problem med distansundervisningen, delvis på grund av språkliga hinder och försvårande hemförhållanden som trångboddhet (Skolinspektionen 2020). Rapporten visar också att en del elever har upplevt det svårt att få kontakt med och respons av lärare under distansutbildningen, och många har känt sig ensamma och omotiverade

(Skolinspektionen 2020). Detta kan till viss del förklaras av varierande tekniska kunskaper hos lärarna, där vissa har upplevt problem med de digitala verktyg som använts (Skolinspektionen 2020).

För att klara den påtvingade distansundervisningen har skolorna tvingats använda olika typer av digitala lärplattformar (Skolinspektionen 2020). Exempel på plattformar som används inom svenska skolor är Google Classroom, Itslearning och Canvas. Något som länge upplevts som ett problem med distansundervisning genom digitala plattformar, inte bara under den påtvingade distansundervisningen, är kommunikation, både mellan lärare och elever och elever emellan (Skolinspektionen 2015). Det har i synnerhet visat sig vara svårt att skapa meningsfulla interaktioner mellan elever på digitala plattformar (Skolinspektionen 2015), trots att dessa plattformar är designade för att skapa en virtuell undervisningsmiljö som är tänkt att kunna hantera alla aspekter av undervisningen och lärandet (Cavus 2015; Watson & Watson 2007). För språkinläring är interaktion och olika former av input en mycket viktig faktor för den fortsatta utvecklingen (Krashen 1982; Swain 2000; Vygotsky 1978), och även något som folkbildningen i Sverige förespråkar (Folkbildningsrådet 2020).

Folkhögskolor tillhör den statligt organiserade folkbildningen, och de är unika i det att de når ut till deltagare som antingen misslyckats med tidigare utbildning eller av olika anledningar inte kan eller vill välja andra utbildningsformer (Regeringen 2013). Svenska för invandrare (SFI) och svenska som andraspråk (SAS) är exempel på kurser som erbjuds genom folkhögskola, både som enskilda kurser och som en del av en grundläggande och/eller gymnasieutbildning (Folkbildningsrådet 2020). Möjligheten att läsa svenska som andraspråk i en integrerad gymnasieutbildning är en anledning att antalet deltagare med invandrarbakgrund ökar på folkhögskolorna (Regeringen 2013). År 2020 studerade över 16,000 deltagare med utländsk bakgrund på en grundskole- eller gymnasieutbildning på någon av Sveriges folkhögskolor, vilket kan jämföras med knappt 10,000 år 2017 (SCB u.å.).

Folkhögskolor har ett stort fokus på kollaborativt lärande (Folkbildningsrådet 2020), en kognitiv process där lärande på olika nivåer triggas av samarbete och interaktion (Dillenbourg 1999). När två språkstudenter tillsammans diskuterar och förhandlar fram mening i målspråket, på målspråket, är detta ett exempel på kollaborativt lärande (Swain 2000; Swain & Watanabe 2013). Deltagarna ger olika former av återkoppling till varandra för att förstå varandra och föra diskussionen framåt (Swain 2000). Detta är en interaktionsform som kan implementeras i kamratrespons, där deltagarna får ge olika former av återkoppling på andra deltagares texter (Topping 2017). Kamratrespons har visat sig vara gynnsamt i grupperna där deltagarna har olika bakgrund (Hansen Edwards & Liu 2018) och det är också en process som med fördel kan genomföras med digitala verktyg (Zheng,

Chen, Cui & Zhang 2019). Flera studier har gjorts där digitala kamratresponssystem designats och testats i olika kontexter, bland annat i öppna onlinekurser, där kamratresponser misslyckats som en följd av frivilligt deltagande och avsaknaden av både uppmaning och uppmuntran att delta i kamratresponser (Maygar & Haley 2020). I en annan studie designades ett kamratresponssystem för andraspråksinläring för och med gymnasieelever i en lågresursmiljö, där fokus låg på att göra systemet anpassat för mobiltelefoner (Molapo, Moodley, Akhalwaya, Kurien, Kloppenberg & Young 2019). Detta system visade sig ha flera positiva effekter på elevernas inlärningsprocess, samtidigt som det identifierades problem med användningen av mobiltelefoner för långa skriftliga uppgifter (Molapo et al. 2019). Ytterligare en studie där en metaanalys gjorts på tidigare forskning inom digital kamratrespons, visar att många av dagens kamratresponser inte utnyttjar de möjligheter som digital teknik erbjuder för att stötta deltagare i en digital kamratresponssystemprocess, exempelvis genom guidande frågor och rubriker för återkopplingen (Song, Hu, Guo & Gehring 2016; Zheng et al. 2019). Det finns med andra ord en kunskapslucka gällande hur man på bästa sätt designar ett digitalt kamratresponssystem för en specifik kontext, såsom mångkulturell vuxenutbildning med fokus på andraspråksinläring, vilket är vad denna studie ämnar försöka besvara.

För att undersöka om vuxna språkstudenter på en folkhögskola skulle kunna gynnas av kollaborativt lärande genom digital kamratrespons, och i så fall hur ett sådant koncept skulle kunna designas, gjordes en kvalitativ studie genom frågeformulär och intervjuer. För studien tillfrågades lärare och deltagare vid Mångkulturella Folkhögskolan i Göteborg, där svenska som andraspråk undervisas på gymnasienivå genom påtvingad distansundervisning under Corona-pandemin.

Med stöd i litteratur och tidigare forskning inom både andraspråksinläring och digitala verktyg för kollaborativt lärande, återkoppling och kamratrespons, ämnar denna studie att vidare utforska upplevelsen av kommunikation, samarbete och återkoppling på en digital lärplattform. Med det som utgångspunkt undersöks hur kollaborativt lärande kan förbättras med hjälp av ett digitalt kamratresponssystem anpassat för språkinläring hos vuxna deltagare i en mångkulturell kontext. Studien mynnar ut i ett antal designriktlinjer för ett digitalt kamratresponssystem anpassat för den studerade kontexten, samt ett förslag till hur ett sådant kamratresponssystem skulle kunna designas.

1.1. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka hur ett digitalt system för kamratrespons kan designas för att främja studiemotivation och kollaborativt lärande. Målgruppen består i denna kontext av vuxna med varierande bakgrund som studerar svenska som andraspråk med digitala hjälpmedel på distans till följd av pandemin. Studien ämnar undersöka hur ett digitalt kamratresponsystem bör designas för att fungera som en möjlighet till interaktion, samarbete och kollaborativt lärande mellan deltagare som tidigare haft vanan att träffas fysiskt i traditionell klassrumsundervisning. Vidare undersöks hur ett digitalt kamratresponsystem skulle kunna designas för att även i framtiden kunna användas som ett komplement till den traditionella klassrumsundervisningen. Studien ämnar därmed besvara följande frågeställning:

Hur kan ett digitalt koncept designas för att skapa förutsättningar för kollaborativt lärande genom kamratrespons vid skriftliga uppgifter hos vuxna elever som studerar svenska som andraspråk på gymnasienivå med digitala verktyg?

1.2. Avgränsningar

Studien handlar om hur det kollaborativa lärandet har påverkats under påtvingade distansstudier till följd av Corona-pandemin, med fokus på vuxna deltagare som studerar svenska som andraspråk på gymnasienivå vid en folkhögskola. Deltagarna i studien har innan pandemirestriktionerna endast haft klassrumsundervisning, och de har varierande ålder och ursprung. Samtliga deltagare har dock grundläggande kunskaper i det svenska språket och kan läsa och skriva. Deltagare på den valda skolan som har svenska som modersmål inkluderas inte i studien.

Studien utgår från teknik som finns tillgänglig för dagens distansstudier, det vill säga dator, surfplatta och/eller smarttelefon. Digital teknik som kräver utrustning som inte rimligtvis kan förväntas av varken skolan eller deltagarna har inte berörts i vare sig metod eller utforskande av designkoncept. Vidare har den aktuella skolans digitala lärplattform, Itslearning, varit utgångspunkt för de frågor som ställts gällande upplevelsen av den digitala undervisningen.

Studien syftar inte till att förändra lärarnas eller skolans undervisningsmetoder, utan att försöka hitta en lösning till problemet med bristande interaktion, samarbete och kollaborativt lärande vid språkstudier på distans på den aktuella skolan. På grund av begränsningar i tid och resurser har den föreslagna designen inte testats, vilket innebär att påverkan på elevernas långsiktiga motivationsnivå, språkinlärning och kunskapsnivå inte kan utvärderas.

1.3. Definitioner

I uppsatsen används följande begrepp på det sätt som de definieras här:

- **Artificial intelligence, AI**
Artificiell intelligens är ett ämnesområde inom datavetenskap och ingenjörsvetenskap som handlar om möjligheten att förse datorsystem med förmågan att förstå och lära sig, vilket tolkas som intelligent beteende (Shapiro 2003). En underkategori av artificiell intelligens är naturligt språk, vilket innebär att datorsystem har förmågan att förstå hur människor använder språk samt på egen hand använda språk på ett så mänskligt, naturligt sätt som möjligt (Shapiro 2003).
- **Behaviorism**
Behaviorism eller beteendepsykologi är en teori om inlärning som menar att människan föds som ett tomt blad som sedan formas av stimuli från och interaktion med sin omgivning (Lightbown & Spada 2013; Skinner 1957). Denna teori ligger till grund för den audiolinguala språkinlärningsmetoden, där fokus ligger på att imitera och repetera korrekt språk och så långt som möjligt undvika felsägningar och -skrivningar (Lightbown & Spada 2013).
- **Computer assisted language learning, CALL**
Datorstödd språkinlärning är ett tvärvetenskapligt forskningsområde som sträcker sig från lingvistik, psykologi, sociologi och utbildning, till datavetenskap och informatik (Hinkel 2011). Forskningsområdet ämnar därigenom undersöka hur digital teknologi kan underlätta olika aspekter av språkinlärning (Hinkel 2011).
- **Computer supported collaborative learning, CSCL**
Datorstött kollaborativt lärande är forskningsområdet som undersöker hur digital teknologi används och kan användas för kollaborativt lärande (McManus 1997).
- **Deltagare**
Studenter vid folkhögskolor benämns som ”deltagare”, oavsett om de studerar på grundskole-, gymnasie- eller eftergymnasial nivå (Folkbildningsrådet 2020).
- **Kamratrespons**
Kamratrespons är en metod för kollaborativt lärande där deltagare får läsa, utvärdera och kommentera på andra deltagares uppgifter (Topping 2017). Kamratrespons fokuserar på formativ, kvalitativ återkoppling för att uppmana till kritiskt tänkande och förbättra uppgiften som helhet eller utifrån vissa aspekter, exempelvis grammatik (Chang 2016; Topping 2017).

- **Kollaborativt lärande**
Kollaborativt lärande är en lärprocess där två eller fler personer lär sig eller försöker lära sig något tillsammans, ofta till följd av gemensam problemlösning eller genomförandet av en uppgift (Dillenbourg 1999).
- **Lärplattform**
Lärplattformar (eng. *learning management system*) är en utveckling av integrerade lärsystem (eng. *integrated learning systems, ILS*), som hanterar alla aspekter av lärandeprocessen (Watson & Watson 2007). Lärplattformar erbjuder en virtuell undervisningsmiljö i form av en samlad plats där lärare kan publicera uppgifter och undervisningsmaterial, övervaka och följa elevernas arbete, genomföra tester och examinationer, samt kommunicera med sina elever (Cavus 2015).
- **Mikroinläring**
Ny kunskap delas upp och levereras till användaren i mindre bitar, något som är vanligt i mobilapplikationer för språkinläring (Dingler et al. 2017; Schneegass et al. 2018). Mikroinläring underlättar inläringen och hjälper till att bibehålla motivationen vid en annars omfattande och tidskrävande uppgift som språkinläring (Dingler et al. 2017; Schneegass et al. 2018).
- **Multimodalitet**
Digital teknik erbjuder möjligheten att inkludera kommunikativa resurser i undervisningen utöver tal och text, såsom gester, video och bilder (Chen, Freeman & Balakrishnan 2019). Multimodalitet kan bidra till att göra språkinläring på distans och genom digitala medier mer interaktiv och hjälpa studenter att identifiera områden där de behöver förbättras (Chen, Freeman & Balakrishnan 2019).
- **Zone of proximal development, ZPD**
Zonen mellan det en språkstudent behärskar och det som denne ännu inte kan, men som går att lära sig med hjälp av någon som är mer kunnig inom målspråket (Vygotsky 1978). Effektiv språkinläring sker när den språkliga inputen ligger inom denna zon. (Krashen 1982; Vygotsky 1978).

1.4. Disposition

Uppsatsen börjar med ett avsnitt som går igenom tidigare forskning inom de olika ämnesområden som frågeställningen berör. I avsnitt 2.1 *Språkinläring* förklaras olika teorier om språkinläring, från behaviorismen till interaktionsteorier. Dessa leder sedan in på vikten av återkoppling inom språkinläring, vilket förklaras i avsnitt 2.2. *Återkoppling i språkundervisningen*. Därefter introduceras olika metoder för datorstött lärande på distans, i avsnitt 2.3 *Digitala stöd för lärande på*

distans. I avsnitt 2.4. *Folkbildning och kollaborativt lärande* berättas om vikten av kollaborativt lärande inom folkbildning, och även dess betydelse för språkinläring. Det leder till avsnitt 2.5. *Kamratrespons*, som lyfter litteratur om kamratrespons som metod och hur detta tidigare försökts åstadkommas med digitala medel. Efter denna litteraturgenomgång presenteras studiens metod, i avsnitt 3. *Metod*. Här förklaras motivationen bakom valet av metod, hur genomförandet gick till och vilka etiska överväganden som gjorts. Resultatet av den empiriska studien som förklarats i metodkapitlet presenteras i avsnitt 4. *Resultat och analys*. I analysen identifieras ett antal riktlinjer för design av ett digitalt kamratresponssystem för den studerade kontexten, vilket presenteras i avsnitt 4.4. *Riktlinjer för design*, och som även gestaltas i ett designförslag i avsnitt 4.5. *Designförslag*. Därefter följer en diskussion om resultatet och designförslaget i avsnitt 5. *Diskussion*, där även den valda metoden och hur den påverkat studien diskuteras i avsnitt 5.1. *Metoddiskussion*. Slutligen sammanfattas studien, frågeställningen besvaras och slutsatser lyfts, tillsammans med rekommendationer om vidare forskning, i avsnitt 6. *Sammanfattning och slutsatser*. Efter en förteckning av de referenser som används till studien i avsnitt 7. *Referenser*, finns även ett antal bilagor med bland annat samtyckesformulär för de kvalitativa studierna.

2. Bakgrund och litteraturgenomgång

För att förstå grunden till hur digitala system för kollaborativt lärande för språkinlärning fungerar och varför, presenteras i detta avsnitt först en introduktion till hur språkinlärningsteorier utvecklats och hur man ser på språkinlärning med fokus på flerspråkighet idag, samt vikten av återkoppling i språkinlärningen. Därefter lyfts forskning inom lärande på distans, där problem och möjligheter med digitalt lärande presenteras, vilket följs av en genomgång av datorstött språkinlärning, datorstött samarbete för språkinlärning, samt den senaste forskningen inom området för digitalt kollaborativt lärande och digital kamratrespons.

2.1 Språkinlärning

I detta avsnitt presenteras en introduktion till språkinlärning, med fokus på andraspråksinlärning. Avsnittet är uppdelat i underrubriker som förklarar behavioristiska teorier, medfödda inlärningsförmågor samt interaktionens betydelse för en språkstudent.

2.1.1. Behaviorism och audio-lingvistik

I mer än hundra år har teorierna om hur barn och vuxna lär sig språk löst av och kompletterat varandra. Behaviorismen, som menar att människan föds som ett tomt blad som sedan formas av stimuli från sin omgivning, slog igenom på 1940- och 50-talen (Lightbown & Spada 2013; Skinner 1957). Enligt behaviorismen finns allt ett barn behöver för att lära sig ett språk i dess omgivning, barnet matas ständigt med ett språk som det sedan imiterar och repeterar tills det själv har utvecklat ett fullvärdigt språk (Skinner 1957). Ur dessa teorier föddes även en ny metod för språkinlärning, den så kallade "audiolinguala metoden" (eng. *audio-lingual method*) (Lightbown & Spada 2013). Den audiolinguala metoden är en lärarcentrerad undervisningsmetod som innebär att språkstudenter lyssnar på läraren, repeterar vad läraren sagt och får sedan korrigerande återkoppling för att rätta till eventuella fel (Lightbown & Spada 2013). Metoden är baserad på strukturell undervisning med fokus på form och grammatik, som åstadkoms genom mekaniska övningar där tanken är att kontinuerligt övande skapar perfektion, samtidigt som förståelse av meningen av det som studeras har låg prioritering (Lightbown & Spada 2013). Fokus ligger på att undvika fel och misstag redan från början, innan de hunnit bli en vana, och korrigerande återkoppling används därför flitigt (Lightbown & Spada 2013). Metoden har visat sig vara framgångsrik i vissa unika miljöer med mycket motiverade vuxna studenter, men det saknas belägg för huruvida metoden är lämplig i mer generella lärandemiljöer där undervisningen

riktas mot elever i olika åldrar samt med olika nivåer av motivation och begåvning (Lightbown & Spada 2013). Kritik har även riktats mot behaviorismen och den audiolinguala metoden och deras syn på fel, där andra forskare hävdade att det finns en skillnad mellan slumpartade felsägningar/-skrivningar i form av misstag som kan hända vem som helst, oavsett nivå på språket, och fel som beror på avsaknad av kunskap, att språkeleven ännu inte lärt sig vad som är rätt i den situationen. Det senare kallas "övergångskompetens" (eng. *transitional competence*) (Corder 1967), och en av de viktigaste aspekterna med övergångskompetensen är att språkstudenter kan testa sina teorier om språket och antingen få dem bekräftade (det blir rätt) eller dementerade (det blir fel) (Corder 1967; Swain 2000).

2.1.2. Universell grammatik och kritiska inlärningsperioder

Den behavioristiska teorin att imitation och repetition är allt som krävs för att lära sig behärska ett språk möttes av kritik från forskare som hävdade att ett barn eller en vuxen person som lär sig ett språk omöjligt kan lära sig alla delar av språket, inklusive komplex grammatik, enbart genom imitation och repetition av ord och meningar (Chomsky 1959). Det ledde till en utmanande teori som menar att alla människor har en medfödd förmåga att lära sig språk, så kallad "universell grammatik" (eng. *universal grammar*), vilket antogs vara det som möjliggör inläring, förståelse och bemästrande av ett språk i sin helhet (Chomsky 1959). Förmågan att lära sig ett modersmål ansågs dock ha en negativ påverkan på andraspråksinläring, då de regler och strukturer som automatiskt lärts in för modersmålet inte alltid är applicerbara i andra språk utan då aktivt måste återställas och läras om (Lightbown & Spada 2013). Det skulle med andra ord innebära att de inlärd språkliga parametrarna från modersmålet utgör ett hinder för att lära sig nya språk; en teori som senare kommit att kritiseras (Lightbown & Spada 2013).

Teorin om en medfödd förmåga att lära sig språk är vida accepterad, men vissa hävdar att denna förmåga endast fungerar fullt ut under en viss period, något som framför allt påverkar möjligheten till andraspråksinläring (Lenneberg 1967; Lightbown & Spada 2013). Precis som att barn lär sig olika saker ungefär vid samma ålder, exempelvis att gå, så menar hypotesen om den kritiska perioden (eng. *the critical period hypothesis*) att förmågan att lära sig ett språk till modersmålsnivå är begränsad till en viss period i livet (Lenneberg 1967; Lightbown & Spada 2013). Denna förmåga finns med från födseln och minskar sedan drastiskt eller försvinner helt efter puberteten, vilket påverkar vuxnas förmåga att lära sig nya språk (Lenneberg 1967).

Den kritiska perioden för språkinläring är däremot bara en av flera faktorer som påverkar skillnaden mellan första- och andraspråksinläring. En äldre studerande har en kognitiv kapacitet och en förståelse för språk som ett barn som lär sig sitt

modersmål ännu inte har, samtidigt som motivationen för andraspråksinläring är annorlunda mot inläringen av modersmålet som i de flesta fall är en oundviklig del av barns uppväxt och mognadsprocess (Corder 1967). De olika kognitiva förmågorna påverkar även designen av digitala artefakter för språkinläring då barn som lär sig ett första språk med hjälp av digitala medel har andra förutsättningar än vuxna som studerar ett andraspråk med digitala verktyg (Sobel et al. 2019).

2.1.3. Interaktion, input och output i språkinläring

Medfödda förmågor och kognitiv utveckling i kritiska perioder förklarar inte hela inlärningsprocessen; interaktion med omvärlden är också en viktig faktor (Piaget 1951). Människor bygger aktivt upp sin kunskap och förståelse av världen genom att interagera med den, vilket skapar en mental bild som sedan revideras och förfinas genom manipulation av och interaktion med människor och objekt (Piaget 1951). Just den sociala interaktionen med andra människor har konstaterats vara en mycket betydande faktor för språkinläring, både hos barn och vuxna (Lightbown & Spada 2013; Vygotsky 1978). Genom att interagera med en person som vet mer än den lärande själv, så kan den lärande få hjälp och stöttning (eng. *scaffolding*) att förstå sådant som ligger strax ovanför den egna kunskapsnivån (Vygotsky 1978). Zonen mellan det den lärande behärskar och det som de ännu inte vet men som de med hjälp av någon mer kunnig kan lära sig kallas "The zone of proximal development" (ZPD) (Vygotsky 1978). För att språkinläring ska ske så effektivt så möjligt bör all input ligga strax ovanför den egna kunskapsnivån, så kallad "förståelig input" (eng. *comprehensible input*) (Krashen 1982), alltså inom ZPD. Både stöttning och ZPD är viktiga begrepp inom språkinläring och något som utforskats även inom informatikområdet, bland annat i en studie där ett system som erbjuder stöttande motivation och återkoppling designats med målet att skapa ett utrymme för elever att utvecklas (ZPD) med hjälp av digitala pedagogiska agenter i blandade undervisningsformer (Martha, Santoso, Junus & Suhartanto 2019). Den studien är ett exempel på hur digital teknik kan anpassas för att vara gynnsamt för speciella lärandesituationer genom att ta hänsyn till pedagogiska och kognitiva aspekter som är utmärkande för den unika kontexten (Martha et al. 2019).

Vilken typ av språklig input som är bäst för språkinläring har diskuterats, men det finns forskning som tyder på att naturlig kommunikativ input från en person med ett något mer avancerat språk är det bästa sättet att utveckla ett naturligt språkbruk (Krashen 1982), medan man utökar sin vokabulär bäst genom att läsa texter av rimlig svårighetsgrad för nöjes skull, eftersom det är enklare att förstå nya ord i text än i tal (Krashen 1989). För att input ska generera långsiktig kunskap och förståelse för språket, måste dock studenten medvetet lägga märke till och bearbeta inputen (Schmidt 1990). På så sätt leder input till intag (eng. *intake*) av ny

information och kunskap (Schmidt 1990). Genom att på detta sätt medvetet bearbeta ny kunskap, kan språkstudenten även bli medveten om brister i det egna språket, vilket inte minst kan visa sig vid sociala interaktioner (Swain 2000). När studenten märker att något saknas för att kunna åstadkomma en mening som kan förstås av mottagaren i ett samtal, det vill säga förståelig output (eng. *comprehensible output*), så görs ett försök att fylla i luckan med den kunskap som studenten redan besitter inom språket (Swain 2000). Mottagaren kan sedan ge återkoppling på olika sätt, exempelvis genom att visa att meningen förstås eller inte, eller genom korrigerande feedback (Pica 1994; Swain 2000). Tillsammans "förhandlar" (eng. *negotiate*) deltagarna i samtalet fram förståelig mening (Pica 1994). Genom denna process så blir studenten medveten om sina språkliga luckor, kan reflektera över sina språkkunskaper och därmed medvetet utveckla sitt språk (Swain 2000). Vikten av olika former av återkoppling för språkstudenters utveckling och motivation, samt hur detta kan stöttas av digital teknik diskuteras vidare i nästa avsnitt.

2.2. Återkoppling i språkundervisningen

Här presenteras olika former av återkoppling och bedömning. I underrubrikerna förklaras formativ bedömning, summativ bedömning, korrigerande återkoppling samt automatiserad återkoppling i digitala lärandemiljöer.

2.2.1. Formativ kontra summativ bedömning

Återkoppling är en viktig del av all undervisning, både för att skapa och bibehålla motivationen hos elever, och för att de ska kunna utvecklas och komma framåt i sitt lärande (Dörnyei 2001; Lightbown & Spada 2013; Sadler 1989). Speciellt positiv, informativ återkoppling (eng. *positive information feedback*), har visat sig ha stor påverkan på elevers motivation (Dörnyei 2001). Positiv, informativ återkoppling erbjuder positivt vinklad information om elevens styrkor, prestation och framsteg, tillsammans med uppmaningar till reflektion och förslag på hur eleven kan effektivisera sitt lärande (Dörnyei 2001).

För att återkoppling ska anses vara effektiv behöver den uppfylla tre krav: för det första så måste det vara tydligt för studenterna vad som anses vara en godkänd prestation; för det andra måste studenterna kunna se hur deras nuvarande prestation förhåller sig till det som anses vara en godkänd prestation; och för det tredje måste studenterna få information om hur de ska gå till väga för att gå från nuvarande till godkänd prestation (Sadler 1989). Andra studier som fokuserar på självreglerat lärande (eng. *self-regulated learning*), det vill säga lärande där studenten själv skapar mål för sitt lärande samt följer upp, reglerar och kontrollerar sin motivation

och sitt beteende med hjälp av omgivningen för att uppnå de individuella målen (Pintrinch & Zusho 2002), lyfter ytterligare faktorer för effektiv återkoppling. För att underlätta självreglerat lärande, något som är en naturlig del av distansundervisning, behöver återkopplingen förutom de tre nämnda kraven även uppmana till reflektion och självgranskning, ge högkvalitativ information om elevens lärande, uppmana till positivt tänkande och ökat självförtroende, samt ge information till läraren som kan bidra till att förbättra undervisningen (Nicol & Macfarlane-Dick 2006). Dessa krav syftar framför allt på så kallad formativ bedömning, alltså återkoppling som specifikt syftar på förbättring av utförande för att påskynda lärande (Sadler 1989). Tidigare forskning har identifierat tre olika typer av formativ bedömning i lärandemiljöer, nämligen: kontinuerlig bedömning som ges genom stöd, hjälp och återkoppling under utbildningens gång; vanlig formativ bedömning som ges retroaktivt för att förbättra resultat eller prestation; samt proaktiv bedömning som ämnar ge information som främjar det framtida lärandet (Espasa & Meneses 2010). Samma studie visar att återkoppling som ett verktyg för att reglera det egna lärandet är en mycket viktig faktor för lyckad undervisning, inte minst när undervisningen sker online (Espasa & Meneses 2010).

Till skillnad från formativ, kvalitativ bedömning så handlar summativ bedömningen om hur elevernas samlade kunskap på ett kvantitativt sätt mäter sig mot generella kriterier; med andra ord, den totala kunskapen summeras och jämförs med den önskade utkomsten (Harlen & James 1997). Ett fel eller misstag i en uppgift kan med hjälp av formativ bedömning göra både läraren och eleven mer uppmärksamma på vad som behöver förbättras och hur detta kan åstadkommas, medan samma fel eller misstag enligt summativ bedömning endast ses som just ett fel (Harlen & James 1997). Summativ bedömning används ofta i slutet av en kurs för att utvärdera den kunskap eleven erhållit under kursens gång och bedöma huruvida eleven är kapabel att fortsätta till nästa nivå (Torres 2019). Även om både formativ och summativ bedömning har sin plats i språkundervisning, så har det visats att summativ, kvantitativ bedömning har en större betydelse för lärarna eftersom det ger dem ett praktiskt sätt att betygsätta och rapportera elevresultat, medan eleverna har mest nytta av formativ, instruerande bedömning (Torres 2019). I dagens digitala lärmiljöer med digitala verktyg och lärplattformar finns ofta möjligheten till både formativ och summativ bedömning och återkoppling i olika varianter (Cavus 2015). Det finns även automatiska system som utvecklats för att ge specifika former av återkoppling i olika kontexter. Ett exempel är automatiskt genererad formativ återkoppling som med hjälp av artificiell intelligens ämnar stötta elever när de ger varandra kommentarer på skriftliga uppgifter, så kallad kamratbedömning (Nguyen, Xiong & Litman 2017). Automatisk återkoppling

diskuteras vidare efter en introduktion till korrigerande återkoppling och dess funktion för språkinläring.

2.2.2. Korrigerande återkoppling

Korrigerande återkoppling (eng. *corrective feedback*) innebär återkoppling som syftar till att rätta till ett fel i den output som den lärande producerar, antingen i tal eller skrift (Kawaguchi & Ma 2012). Den korrigerande återkopplingen kan delas upp i två underkategorier: direkt återkoppling där ett fel pekas ut och förklaras; och indirekt återkoppling vilket kan betyda antingen att en mer kunnig person eller lärare repeterar frasen med felet korrigerade, eller att två personer tillsammans förhandlar fram mening genom att tillsammans korrigera varandra (Kawaguchi & Ma 2012; Pica 1994). Både direkt korrigerande återkoppling och förhandlande av mening anses ha stor betydelse för inläringen av ett andraspråk (Kawaguchi & Ma 2012), men det är viktigt att återkopplingen tar hänsyn till den lärandes kunskapsnivå och ZPD (Aljaafreh & Lantolf 1994). Genom att hålla återkopplingen inom en kunskapszon som är tillgänglig för den lärande så blir återkopplingen relevant och kan därför tas emot av den lärande som därmed modifierar sitt "övergångsspråk" (eng. *interlanguage*), det vill säga den lärandes språk i utveckling (Aljaafreh & Lantolf 1994; Lightbown & Spada 2013).

2.2.3. Automatisk återkoppling i digitalt lärande

De former av bedömning och återkoppling som beskrivits ovan handlar om förhållandet mellan en elev och en lärare eller någon mer kunnig person än den lärande själv. Det finns också studier som utforskat möjligheten hos automatiska återkopplingssystem ämnade att stötta elevers lärande i skriftliga uppgifter med hjälp av artificiell intelligens (eng. *artificial intelligence, AI*) (Xiong & Brook Wu 2019), medan andra studier undersöker hur automatiska återkopplingssystem bör designas för att på bästa sätt hjälpa elever och studenter i sitt lärande (Marwan 2020). I ett förslag till automatisk återkoppling används så kallade konceptuella kartor (eng. *concept maps*) för att ge stöd som ämnar underlätta elevernas konceptuella förståelse och lärande i skriftliga uppgifter (Xiong & Brooks Wu 2019). Systemet baseras på formativ återkoppling, men som komplement till beskrivande information om specifika delar av elevens text, såsom grammatik, struktur och sammanhang, användes konceptkartor för att även ge specifik information för att hjälpa eleven att reflektera över sitt eget arbete och identifiera kunskapsluckor i den konceptuella förståelsen av uppgiften (Xiong & Brook Wu 2019). Detta är ett exempel på hur digital teknik används i lärandemiljöer, vilket utforskas närmare i nästa avsnitt.

2.3. Digitala stöd för lärande på distans

Digital teknik och verktyg används idag på olika sätt inom utbildning, både i klassrum och på distans (Skolverket 2020). Digitala lärplattformar (eng. *learning management systems, LMS*), är en utveckling av integrerade lärsystem (eng. *integrated learning systems, ILS*), som hanterar alla aspekter av lärandeprocessen (Watson & Watson 2007). Lärplattformar erbjuder en virtuell undervisningsmiljö i form av en samlad plats där lärare kan publicera uppgifter och undervisningsmaterial, övervaka och följa elevernas arbete, genomföra tester och examinationer, samt kommunicera med sina elever (Cavus 2015). Det finns ett flertal öppna lärplattformar med olika funktioner, men de allra flesta har egenskaper som ämnar underlätta delandet av kunskap, öka användandet av interaktiva medier i undervisningen, samt skapa nya möjligheter för interaktion både mellan lärare och elever, och elever emellan (Cavus 2015). Ett exempel på en sådan plattform är Itslearning, vilket är en plattform skapad av ett företag i Norge, men som även används i andra länder, däribland Sverige (Casey 2013). Förutom att vara digitala verktyg i sig själva, så kan dessa lärplattformar även kopplas samman med vissa andra digitala system och verktyg (Casey 2013). En nackdel är dock begränsningen i hur dessa digitala system kan integreras med varandra, då inte alla system tillåter integrering på samma sätt (Casey 2013).

En fördel med lärplattformar, både som virtuell undervisningsmiljö vid distansstudier och som komplement till klassrumsundervisningen, är att de erbjuder en ökad möjlighet att inkludera kommunikativa resurser i undervisningen utöver tal och text, såsom gester, video och bilder (Chen, Freeman & Balakrishnan 2019). Denna typ av multimodalitet har visats vara en faktor som kan bidra till att göra språkinläring på distans och genom digitala medier mer interaktiv (Chen, Freeman & Balakrishnan 2019). Multimodalitet hjälper även deltagarna att identifiera områden där de behöver förbättras (Chen, Freeman & Balakrishnan 2019). För att självreglerat lärande ska lyckas så krävs det att den studerande har personliga, konkreta mål med studierna, mot vilka prestationen kan jämföras och bedömas (Mallawaarachchi 2019). Den ökade möjligheten till kommunikation och interaktion som uppnås genom multimodalitet ger studenten möjlighet att kommunicera sina mål, visa sina kunskaper och se sina framsteg, vilket leder till en ökad motivation att fortsätta studera (Chen, Freeman & Balakrishnan 2019).

Ett annat sätt att öka interaktiviteten och regelbundenheten i distansstudier och framför allt språkinläring på språng är användandet av mobilapplikationer (Mallawaarachchi 2019; Dingler et al. 2017). Lärandet blir genom mobila artefakter mer integrerat i användarens vardag och i sociala kontexter, vilket uppmuntrar till engagemang och ökad förståelse (Mallawaarachchi 2019). Dessutom är

mobilapplikationer ofta fokuserade på mikroinläring, det vill säga att ny kunskap delas upp och levereras till användaren i mindre bitar, vilket underlättar inläringen och hjälper till att bibehålla motivationen vid en annars omfattande och tidskrävande uppgift som språkinläring (Dingler et al. 2017). En studie som gjorts om mobilapplikationer för språkinläring har undersökt möjligheterna med personligt anpassade applikationer som genom maskininläring och AI studerar, läser av och anpassar innehållet efter användarens humör, vilket visade sig kunna bidra till ökad motivation att fortsätta använda applikationen och lära sig språket (Schneegass et al. 2018). Användare av mobilapplikationer för språkinläring spenderar dock i regel endast korta tidsintervaller med applikationen och ofta på språng (Dingler et al. 2017), medan studier genom traditionell distansundervisning via dator genomförs mer fokuserat och under längre tidsintervaller (Mallawaarachchi 2019; Schneegass et al. 2018).

En underkategori av datorstött lärande är datorstött kollaborativt lärande (eng. *computer supported collaborative learning*, CSCL), det vill säga kollaborativa lärandemetoder som stöts med hjälp av digital teknik (McManus 1997). Detta diskuteras vidare i följande avsnitt, efter en introduktion till folkbildning och kollaborativt lärande och dess betydelse för språkinläring.

2.4. Folkbildning och kollaborativt lärande

Med grund i interaktionsteorier för språkinläring beskrivs här kollaborativt lärande, både generellt och specifikt vid andraspråksinläring. Avsnittet tar avstamp i folkbildning som fenomen och filosofi, då den aktuella studien är begränsad till deltagare på en folkhögskola.

Folkhögskolor och deras verksamhet räknas till den statligt organiserade folkbildningen (Folkbildningsrådet 2020). I regeringens proposition om folkbildningspolitik beskrivs folkbildning följande: "Folkbildningen ska ge alla möjlighet att tillsammans med andra öka sin kunskap och bildning för personlig utveckling och delaktighet i samhället" (Regeringen 2013). Folkbildning handlar om frivillig utbildning och bildning för vuxna som anpassas efter deltagarna, där deltagarna lär av varandra samtidigt som de studerar på ett demokratiskt och engagerande sätt (Folkbildningsrådet 2020). Deltagarna styr i hög grad sitt eget lärande genom dialog, interaktion och reflektion med andra deltagare, och lärandet på en folkhögskola kännetecknas av att det sker i grupp (Folkbildningsrådet 2020). Folkhögskola som utbildningsform har med andra ord ett stort fokus på deltagarnas självständighet, samtidigt som interaktion, samarbete och kollaborativt lärande är viktiga delar av arbetssättet och pedagogiken (Folkbildningsrådet 2020, Regeringen 2013).

Kollaborativt lärande i sin bredaste definition innebär att två eller fler personer lär sig eller försöker lära sig något tillsammans, ofta som en bieffekt av gemensam problemlösning eller genomförandet av en uppgift (Dillenbourg 1999; Glass & Putnam 1988), till skillnad från konkurrerande och individuellt lärande där elever arbetar på egen hand (Hammond 2017). En kollaborativ elev kan identifieras som en elev som aktivt söker stöd från andra elever och bidrar med stöd till andra (El Mhouti & Erradi 2018). Kollaborativt lärande handlar alltså inte om en specifik metod eller mekanism, utan om en kognitiv process där lärande på olika nivåer triggas av samarbete och interaktion (Dillenbourg 1999). Precis som Lev Vygotsky (1978) redan på 70-talet hävdade i sina teorier om den positiva påverkan som interaktion och samtal innebär för språkutveckling, så har det kollaborativa lärandet även på senare tid bevisats ge många kognitiva fördelar, ökad motivation och en positiv emotionell förändring (Hammond 2017; Slavin 1990). Det kan dock uppstå problem vid kollaborativt lärande, både från elevernas och lärarnas håll (Le, Janssen & Wubbels 2018). Faktorer som kan minska framgången av kollaborativt lärande för eleverna är bland annat bristande samarbetsförmåga, att deltagare med lägre kompetensnivå underskattas och att deltagarna ignorerar andras åsikter (Le, Janssen & Wubbels 2018). Digitala medel kan underlätta elevernas situation bland annat genom att erbjuda ett gränssnitt som underlättar genomförandet av uppgifter, sparar och analyserar aktiviteter och framsteg, samt sparar information om de kollaborativa verktyg som använts och hur användandet gått till, vilket också gör det lättare för lärarna att utvärdera hela lärandeprocessen (El Mhouti & Erradi 2018).

2.4.1. Lärarens roll i det kollaborativa lärandet

För lärarna uppstår andra typer av problem. Påverkande faktorer som svårighet att bedöma utfört arbete vid kollaborativt lärande och grupparbeten samt utmaningen att förbereda, sätta relevanta mål med samarbetet och följa upp arbetet gör att problem kan uppstå vid implementering av kollaborativt lärande (Hammond 2017; Le, Janssen & Wubbels 2018). Studien som genomförts av Ha Le, Jeroen Janssen och Theo Wubbels (2018) visar att när lärare inte aktivt lär ut tekniker för samarbete och förklarar egenskaper som krävs för kollaborativt lärande blir det svårare för eleverna att engagera sig i kollaborativa lärandesituationer.

Ytterligare ett problem relaterat till lärarnas svårigheter att bedöma arbete och prestation i kollaborativt lärande är det faktum att många läroplaner och utbildningssystem baseras på individuell bedömning och mål (Hammond 2017; SKOLFS 2010:261). Om inläring och kunskapande antas fungera på ett socialt, kollaborativt sätt med fokus på process och utveckling, uppstår ett problem när detta utvärderas och bedöms utifrån vad läroplaner och utbildningssystem menar att

kunskap är (Hammond 2017). Samtidigt är det viktigt att inte enbart fokusera på huruvida det kollaborativa lärandet leder till förbättrade resultat, utan snarare hur man bäst främjar samarbete från början och hur man skapar en kommunikativ process som är både genomarbetad och demokratisk (Hammond 2017), vilket anses vara grunden till lärande för livet enligt folkbildningens pedagogik (Folkbildningsrådet 2020).

Det finns med andra ord ett antal problem som lärare ställs inför när kollaborativt lärande ska implementeras i undervisningen, inte minst om undervisningen sker på distans eller med digitala verktyg i klassrummet. I en studie som fokuserat på lärarens roll i den kollaborativa lärandeprocessen, konstateras ett behov av två typer av stöd för lärare vid användandet av digitala lärosystem för kollaborativt lärande, nämligen stöd i planeringen av uppgifter som syftar till kollaborativt lärande och stöd i uppföljningen av det kollaborativa lärandet. (Žunić & Holenko Dlab 2019). Utmaningar för lärare innebär bland annat att hitta en lämplig digital lärplattform och verktyg för planering och genomförande av gruppuppgifter, samt uppföljning av det kollaborativa lärandet för att se till att eleverna både bidrar på en acceptabel nivå och får ut så mycket som möjligt av aktiviteten (El Mhouthi & Erradi 2018; Žunić & Holenko Dlab 2019). Verktyg som kan minska arbetsbördan för lärare i planeringen och hanteringen av kollaborativa lärandemoment inkluderar automatiska påminnelser till eleverna om exempelvis deadlines, och varningar som indikerar om någon eller några elever har problem eller inte bidrar aktivt i aktiviteterna (Žunić & Holenko Dlab 2019). Ett system som automatiskt ger eleverna återkoppling och stöd medan arbetet pågår kan även det underlätta lärarens arbete vid gruppuppgifter samtidigt som det skapar bättre förutsättningar för elevernas lärande (Žunić & Holenko Dlab 2019), vilket undersökts även i andra kontexter gällande automatisk återkoppling (Nguyen, Xiong & Litman 2017; Xiong & Brook Wu 2019).

2.4.2. Kollaborativt lärande i språkundervisningen

Samarbeten och kollaborativt lärande har visats ha en positiv påverkan på språkutveckling och -inläring (Hammond 2017). Att genom interaktion förhandla om mening och betydelse, som beskrivits tidigare, är ett exempel på hur samarbete triggar kollaborativt lärande genom en "samarbetsdialog" (eng. *collaborative dialogue*) (Swain & Watanabe 2013) (se avsnitt 2.1.3. *Interaktion, input och poutput i språkinläring* samt 2.2.2. *Korrigerande återkoppling* för en vidare förklaring av förhandlande av mening). I språkundervisning innebär samarbetsdialoger att elever, oavsett kunskapsnivå inom målspråket, tillsammans genom tal eller text kan producera korrekt språk genom att samarbeta med och korrigera varandra (Swain & Watanabe 2013). Genom den kollaborativa dialogen

formar och testar eleverna hypoteser om korrekt språkbruk, samtidigt som de blir medvetna om och kan reflektera över sitt eget språkbruk och lärande (Swain & Watanabe 2013). För att kunna göra sig förstådd så måste den lärande nämligen kunna se sig själv och sitt språk från den andres perspektiv, och genom denna reflektiva process så tvingas den lärande anpassa sitt språk för att det så gott som möjligt ska tas emot på önskat sätt (Dewey 1916). Även om ett samtal eller en uppgift handlar om kommunikativa färdigheter med fokus på mening, får deltagarna en möjlighet att kommunicera inte bara *på* språket utan också *om* språket på en metanivå, och samtidigt reflektera över sin förmåga vilket leder till språklig utveckling (Swain 2000).

I språkundervisning där det är stor skillnad på elevernas kunskapsnivå så är det svårare att få lyckade samarbeten mellan elever där alla parter bidrar konstruktivt (Swain & Watanabe 2013). Olika nivåer av målspråket kan ändå bidra till framgångsrik kommunikation och lärande på olika sätt, då elever med en högre nivå av målspråket tenderar att föra konversationen framåt och ge återkoppling genom att repetera en felaktig mening på ett korrekt sätt, medan elever med en lägre nivå av målspråket oftare väljer en förhandlande metod för att förstå och göra sig förstådda (Kawaguchi & Ma 2012). I kollaborativa dialoger där de deltagande eleverna tillsammans skapar en interaktionsform som passar dem, gynnas samtliga elevers språkbruk, oavsett skillnad i språkkunskap dem emellan (Swain & Watanabe 2013). Kamratrespons är en form av kollaborativt lärande som har visats vara gynnsamt i grupper med elever som har olika nivå på målspråket, där alla kan både lära sig av processen att ge och få återkoppling och samtidigt få en ökad motivation och inspiration till sina studier (Hansen Edwards & Liu 2018). Deltagare med olika etnisk bakgrund gynnas även de av kollaborativt lärande, då samarbetet leder till en ökad respekt och uppskattning för varandra (Slavin 1990). Det kollaborativa lärandet kan leda till ökad vänskap klasskamrater emellan, likväl som förbättrat självförtroende och en mer positiv syn på ämnet som studeras (Slavin 1990). Varierande bakgrund hos deltagarna ställer dock krav på hur samarbetet designas för att passa i en komplex kulturell kontext, även om deltagare med olika bakgrund och synsätt i sig själva bidrar till en produktiv lärandemiljö och gynnar kollaborativt lärande (Dillenbourg 1999; Hammond 2017). Faktorer såsom varierande bakgrund hos deltagarna och konstaterandet att detta påverkar det kollaborativa lärandet på olika sätt beroende på uppgift, innebär att det är svårt att skapa förutsättningar som garanterar en effektiv kollaborativ lärandeprocess för samtliga deltagare (Dillenbourg 1999). Vissa situationer kan dock underlättas genom att använda digital teknik för det kollaborativa lärandet (McManus 1997), vilket lyfts i följande avsnitt.

2.4.3. Datorstött samarbete vid språkinläring

Det finns många fördelar med användande av digitala stöd för kollaborativt lärande. Regler för interaktion och samarbete kan i datorstött kollaborativt lärande bäddas in i designen av gränssnittet, exempelvis genom att styra eller begränsa deltagarnas interaktionsmöjligheter (Dillenbourg 1999). I en studie med förstaårselever i Indien designades ett socialt flöde för surfplattor, för att just utforska möjligheterna till kollaborativt lärande av ett andraspråk, med hjälp av digitala medel (Sobel et al. 2017). Det sociala flödet var ämnat att ge elever möjligheten att välja bland olika uppgifter att genomföra och dela med sina klasskamrater (Sobel et al. 2017). Systemet designades utifrån tre mål: 1) det skulle kunna användas av elever utan eller med begränsade läs- och skrivkunskaper; 2) det skulle visa elever innehåll och uppgifter som låg inom deras individuella ZPD så att de skulle ha möjlighet att klara av uppgifterna med hjälp av stöd och guidning från systemet och klasskamrater; 3) det skulle göra det möjligt för eleverna att dela uppgifter med sina klasskamrater (Sobel et al. 2017). Utvärdering av konceptet visade att kombinationen av det digitala delandet av uppgifter och det fysiska samarbetet med klasskamrater var mycket motiverande för eleverna (Sobel et al. 2017). Författarna menade att det kan bero på barnens digitala kunskap och deras kognitiva oförmåga gjorde det enklare att förstå det metaforiska konceptet av digitalt delande när de samtidigt samarbetade och delade kunskap fysiskt (Sobel et al. 2017). Studien visar på en möjlighet till digitalt kollaborativt lärande inom andraspråksinläring. Studien gjordes dock endast med yngre barn som inte bara hade begränsad kunskap i målspråket, utan också fortfarande var i processen att lära sig läsa och skriva (Sobel et al. 2017). Detta betyder att deras kognitiva förmåga att lära sig ett andraspråk var annorlunda jämfört med vuxna språkstudenter, oavsett målspråket (Corder 1967), vilket också fick konsekvenser för själva designen (Sobel et al. 2017). Systemet som designades användes dessutom som ett komplement till undervisningen i fysiska klassrum, och inte vid distansundervisning (Sobel et al. 2017).

En annan form av kollaborativt lärande utforskades i ett projekt där ett digitalt kamratresponssystem designades tillsammans med användarna, det vill säga eleverna på en utvald gymnasieskola (Molapo et al. 2019). I detta projekt undersöktes möjligheterna för mobilbaserad kamratrespons och -bedömning vid skriftliga uppgifter inom andraspråksinläring, där konceptet utvecklades med hänsyn till de begränsade resurser som fanns på skolan (Molapo et al. 2019). Trots att eleverna upplevde mobiltelefoner som begränsande för skriftliga uppgifter, så märktes en markant skillnad i elevernas texter före och efter kamratresponsen och eleverna själva menade att kamratresponsen förbättrat deras språkinlärningsupplevelse (Molapo et al. 2019). Många av eleverna ansåg att de uppskattade att få möjligheten att ta del av klasskamraternas texter och tankesätt

samt att de genom användandet av systemet förbättrat sin skriftliga förmåga (Molapo et al. 2019). När kvalitativ återkoppling testades med eleverna kom de fram till att möjligheten att kommentera på och notera specifika misstag direkt i texten var ett gott komplement till mer övergripande och reflekterande kommentarer om texten som helhet. Användartester visade också på ett problem med inkorrekta korrigeringar och noteringar under kamratresponsen, vilket antogs bero på att deltagarna studerade målspråket på en relativt grundläggande nivå (Molapo et al. 2019). Det föreslogs därför att systemet borde kunna upptäcka och rätta felaktiga kamratkorrigeringar och/eller möjliggöra diskussion om kommentaren eller korrigeringen mellan de involverade eleverna direkt på plattformen (Molapo et al. 2019). Enligt författarna bekräftade studien teorin att iteration och övning hjälper eleverna att förbättra sina texter, och att få ta del av andra elevers texter erbjuder ännu en möjlighet till lärande, vilket visar på fördelarna med kamratrespons som metod för digitalt kollaborativt lärande inom andraspråksinläring (Molapo et al. 2019).

Med detta som grund diskuteras kamratrespons vidare i nästa avsnitt, där potentiella problem och möjligheter lyfts tillsammans med rekommendationer och principer vid kamratrespons inom språkinläring.

2.5. Kamratrespons

Kamratrespons eller kamratbedömning kan definieras som en utbildningsstrategi där elever får utvärdera en uppgift (skriftlig eller muntlig) av någon på samma utbildningsnivå, för att på så sätt uppnå en lärandesituation både genom att formulera genomtänkt återkoppling och diskutera återkopplingen med andra elever för att genom förhandling av mening uppnå en gemensam förståelse av det diskuterade ämnet (Topping 2017). Begreppen kamratrespons och kamratbedömning används ibland för att beskriva samma sak, men det finns betydande skillnader mellan de två. Vid kamratbedömning får eleverna kvantitativt bedöma en klasskamrats uppgift genom någon form av betygsättning, medan kamratrespons i stället fokuserar på formativ, kvalitativ återkoppling för att förbättra uppgiften som helhet eller i förhållande till vissa områden, exempelvis struktur (Chang 2016; Topping 2017). Kamratbedömning och kvantitativ återkoppling som guidas av en numerisk skala har visat sig ha en negativ effekt på deltagarnas återkoppling, medan kamratrespons med öppna kommentarsfält utan numeriska skalor att förhålla sig till kan leda till att deltagarna ger mer förklarande, kvalitativ återkoppling till sina klasskamrater (Hicks, Pandey, Fraser & Klemmer 2016). Formativ kamratrespons kan dessutom bidra till att öka motivation och

engagemang hos deltagarna, både i förhållande till studierna generellt och till den aktuella uppgiften specifikt (Ion, Barrera-Corominas & Tomàs-Folch 2016).

Uppgifterna som eleverna får ge återkoppling på kan vara både muntliga och skriftliga (Topping 2017), men i asynkrona, datorstödda lärmiljöer handlar det oftast om skriftliga uppgifter och skriftlig återkoppling (Chang 2016). Textbaserad kommunikation har många egenskaper som gör det till ett effektivt redskap för interaktioner vid kollaborativt lärande online (Hayashi, Sugimoto & Seta 2017). Bland annat är textbaserad kommunikation fördelaktigt då deltagarna får en bättre chans att planera sitt bidrag till konversationen eller diskussionen, till skillnad från tal där interaktionen är mer spontan och ögonblicklig. (Hayashi, Sugimoto & Seta 2017). En tidigare studie om olika typer av samarbete vid skriftliga uppgifter visade att elever presterade bäst efter att de granskat och korrigerat sina texter tillsammans med en klasskamrat innan texten lämnades in till rättning av läraren (Zammuner 1995).

Kamratrespons i olika former är ett vanligt förekommande inslag i språkundervisning, framför allt inom skriftlig utveckling då det kan vara ett effektivt sätt att inkludera meningsfull interaktion i målspråket och en möjlighet att förhandla om mening med andra elever (Pica 1994; Swain 2000; Zhu & Mitchell 2012). Just förhandling är en viktig del av kollaborativa interaktioner då eleverna får lära sig att inte bara förmedla sin åsikt utan även göra sitt bästa för att förklara sin åsikt, argumentera för densamma och förhandla om vad som kan anses rätt i sammanhanget (Dillenbourg 1999). Därför måste det också finnas utrymme för förhandling, alltså ett sätt för deltagarna att skapa en gemensam lösning eller förståelse, en gemensam grund att stå på (Dillenbourg 1999; Swain 2000), vilket också bör inkluderas vid designandet av kollaborativa lärandesystem och kamratresponsystem (Dillenbourg 1999). Generellt har elever en mer positiv inställning till att ge kommentarer genom skriftlig återkoppling, men det är en utmaning att skapa ett system som fungerar även för att diskutera återkopplingen, vilket eleverna tenderar att vilja göra ansikte mot ansikte (Hansen Edwards & Liu 2018)

Kamratrespons har den potentiella fördelen att det är mer tillgängligt och kan ske snabbare än lärarens återkoppling, då antalet elever i förhållande till läraren ofta är stort, och där läraren kan ha svårt att hinna granska alla uppgifter på en utsatt tid kan eleverna ha mer tid att granska en klasskamrats uppgift och bidra med sin återkoppling innan uppgiften rättas av läraren (Topping 2017). Men även kamratresponsen kan leda till problem om den inte genomförs i tillräckligt god tid för att deltagarna ska hinna ta till sig återkopplingen och göra revideringar i uppgiften innan den skickas till läraren för granskning (Ion, Barrera-Corominas & Tomàs-Folch 2016).

Kamratrespons ska inte ses som ett alternativ till automatisk rättning eller lärarbedömning, och inte heller ett som komplement till dessa, med tanke på att målet inte är att korrigera felaktigheter (Topping 2017). I stället bör kamratrespons ses som en situation för lärande i sig självt, precis som annat kollaborativt lärande och samarbete, där målet är att de involverade deltagarna lär sig mer än att bara rätta fel (Topping 2017). Dessutom har det visat sig att elever kan få ut mer av granskning av skriftliga uppgifter när granskningen sker av klasskamrater som studerar på samma nivå, än om granskningen sker av en expert eller lärare, eftersom en lärare ibland ger sådan återkoppling som eleven inte alltid har kunskap nog att ta till sig (Cho, Schunn & Wilson 2006).

Två lämpliga strategier för kamratrespons är att instruera deltagarna att presentera kritik eller korrigerande återkoppling som ett förslag till förbättring snarare än ett påpekande av felaktigheter, och att alltid börja med att lyfta positiva kommentarer och styrkor i uppgiften som granskas, innan svagheter och kritik presenteras (Chang 2016; Topping 2017). När korrigerande återkoppling ges bör det finnas en möjlighet att inte bara nämna antalet fel eller tveksamheter, utan också visa var dessa felaktigheter finns i texten och hur de skulle kunna förbättras (Topping 2017).

Precis som vid annat kollaborativt lärande kan det vara svårt för eleverna att engagera sig i kamratresponsen utan tillräckliga instruktioner inför aktiviteten (Le, Janssen & Wubbels 2018). Kamratrespons bör därför introduceras långsamt för att deltagarna ska lära sig processen och få en ökad acceptans till återkoppling från klasskamrater (Topping 2017). Enligt Keith J. Topping (2017) bör deltagarna även få möjligheten att öva på att ge återkoppling på neutrala texter innan de blir tilldelade varandras texter. Andra faktorer som spelar roll för framgångsrik kamratrespons är personliga egenskaper såsom motivation att delta i kollaborativa läroaktiviteter och förmåga till självreglerat lärande (Hongxia, Chengling, Zhihui, Gang & Wenjuan 2020). Hur väl klasskamraterna känner varandra och om de betraktar varandra som nära vänner eller inte påverkar också hur eleverna bedömer sina kamrater. Ju närmare vänner de anser sig vara, desto mer partisk blir bedömningen och tenderar att överskatta den uppgift som bedöms (Panadero, Romero & Strijbos 2013), vilket kan leda till att eleverna själva varken litar på eller ser något värde i kamratresponsen (Le, Janssen & Wubbels 2018). Kamratrespons är dessutom en tidskrävande process, både för elever och lärare. Samtidigt är det en process som låter deltagarna utveckla sin skriftliga förmåga i målspråket, sitt kritiska tänkande och sina sociala färdigheter, samt öva sina metalingvistiska kunskaper (Lightbown & Spada 2013), vilket gör att kamratresponsen i de flesta fall anses väga upp både tidsåtgången och potentiella problem som kan uppstå (Topping 2017).

Ett annat problem som kan uppstå vid kamratrespons är att återkoppling som ges inte alltid är korrekt, då den deltagare som ger återkoppling också är elev och ännu inte behärskar språket till fullo (Topping 2017). Även om detta inte kan undvikas så kan eleverna instrueras att vara mer vaksamma på den återkoppling de får av sina klasskamrater och inte vara rädda att diskutera återkoppling de anser är felaktig (Dillenbourg 1999; Topping 2017). Det finns även system som med hjälp av algoritmer varnar deltagarna om återkopplingen är felaktig eller håller en låg kvalitet, vilket har visats ge en ökad grad av kvalitativ, formativ återkoppling (Nguyen, Xiong & Litman 2017).

För att underlätta kamratresponsen och öka kvaliteten på den återkoppling som eleverna ger till varandra kan man stötta processen på olika sätt (Cho, Schunn & Wilson 2006). Ett exempel på ett sådant stöd är ett gränssnitt som styr elevernas interaktionsmöjligheter eller ger dem guidande rubriker eller frågor att besvara efter att ha läst texten de granskar, såsom "Vad tyckte du var textens styrkor? Varför?", vilket kan leda till mer utförliga och förklarande kommentarer och förbättra det konstruktiva lärandet hos både den elev vars text granskas och den elev som genomför granskningen (Dillenbourg 1999; Song et al. 2016; Zhu & Mitchell 2012). Inom andraspråksinlärning är stöd och guidning en förutsättning för att de involverade deltagarna ska gynnas så mycket som möjligt av kamratrespons som metod för kollaborativt lärande (Vygotsky 1978). Rubriker och guidande information/frågor för formativ bedömning bör formuleras så att de inte går att besvara med "ja" eller "nej", och om detta är oundvikligt så bör det även finnas en följdfråga om varför eleven svarat ja eller nej (Song et al. 2016). Eleverna kan i informationen om återkopplingen påminnas om vanliga misstag att titta efter i texten som granskas beroende på textens karaktär och syfte, och eventuella frågor som eleverna ska besvara i sin granskning kan med fördel kombineras till en mer omfattande fråga i stället för många små, eftersom detta kan leda till ett mer utvecklat och genomtänkt svar från eleverna (Song et al. 2016). Guidande rubriker eller frågor för eleverna att besvara när de ger återkoppling till sina klasskamrater kan vara effektivt för att öka kvaliteten på kommentarerna, speciellt om deltagarna inte är anonyma, men det kan inte ses som en garanti för att kamratresponsen ska vara framgångsrik (Hongxia et al. 2020).

Att använda guidande rubriker eller frågor vid kamratrespons är en metod som betydligt underlättats genom användandet av digital teknik (Song et al. 2016). Trots det är stöd och guidning i kamratresponsprocessen inte ett vanligt fenomen i de kamratresponsystem som finns tillgängliga, varken i dedikerade kamratresponsystem eller i kamratresponsfunktioner som en del i mer omfattande lärplattformar (Zheng et al. 2019).

Stöd och guidning är alltså aspekter som bör tas i beaktande vid skapandet och användandet av kamratresponsystem, men det finns fler. När en kamratresponsituation skapas behöver man även utvärdera vilket/vilka verktyg som ska användas, vilka regler som kamratresponsen ska följa, exempelvis huruvida deltagarna ska vara anonyma eller hur länge kamratresponsen ska pågå, vilka kriterier som ska uppfyllas av och med kamratresponsen med hänsyn till metod och format, samt hur grupperingen ska se ut (Zheng et al. 2019). Alla dessa aspekter ställer krav både på läraren och på det system som ska användas för kamratrespons (Zheng et al. 2019; Žunić & Holenko Dlab 2019). Anonymitet och lärarens inblandning i kamratresponsprocessen förklaras vidare i nästa avsnitt.

2.5.1. Kamratrespons och anonymitet

Angående anonymitet och huruvida deltagarna bör vara anonyma under kamratresponsprocessen, så har det visats att deltagare vars namn är synliga under kamratresponsprocessen tenderar att vara mer engagerade i återkopplingen än om deltagare som är anonyma (Hongxia et al. 2020). Det har visat sig att deltagare som inte är anonyma men får tillräcklig övning inför en kamratresponsprocess, samt har tillgång till kognitiva stöd såsom guidande rubriker eller frågor när de ska ge återkoppling, ger mer kvalitativ återkoppling än deltagare som är anonyma (Hongxia et al. 2020; Panadero & Alqassab 2019). Anonymitet anses å andra sidan kunna dämpa sociala effekter som kan ha en negativ effekt på granskningen, såsom vänskap mellan deltagarna eller gruppsytryck, och i stället skapa en mer jämlik återkopplingsprocess (Vanderhoven, Raes, Montrieux, Rotsaert & Schellens 2015). Det är däremot inte bevisat att dessa effekter alltid skapar problem i en situation där deltagarna inte är anonyma (Panadero & Alqassab 2019). I en grupp med deltagare som är ovana vid att ge och få kamratrespons kan anonymitet vara en fördel för att minska sociala aspekter och i stället låta deltagarna fokusera helt på att utveckla sin förmåga att ge och få kvalitativ återkoppling (Vanderhoven et al. 2020). Anonymitet i kamratresponsituationer är dock ett komplext fenomen med många olika aspekter att ta hänsyn till (Panadero & Alqassab 2019). Även om anonymitet kan ha positiva effekter såsom en ökad optimism till kamratrespons som en aktivitet för kollaborativt lärande, har anonymitet visats ha negativa effekter på faktorer som känslor mot den som givit återkopplingen, rättvishet i återkopplingen och psykologisk säkerhet (Panadero & Alqassab 2019). Lärarens engagemang inför kamratresponsen har visats ha en större effekt på hur deltagarna upplever kamratrespons och deras motivation inför aktiviteten, varför lärarens roll kan anses vara viktigare än att låta deltagarna vara anonyma (Hongxia et al. 2020). Anonymitet vid kollaborativt lärande med digitala medel riskerar dessutom att resultera i antisocialt beteende, minskad motivation och minskad vilja att hjälpa

varandra (Padero & Alqassab 2019). Vid formativ återkoppling som inkluderar fler moment av interaktion är det inte bara en fördel utan kan till och med vara avgörande att deltagarna känner till varandras identitet för att kunna reda ut oenigheter och därmed både öka lärandet och ge ökade positiva sociala effekter (Panadero & Alqassab 2019). När kamratresponsen trots detta genomförs anonymt är det viktigt att läraren kan identifiera deltagarna för att kunna stötta dem genom processen och ha kontroll över situationen (Vanderhoven et al. 2015). Elever som är vana vid en strikt lärarledd kultur i klassrummet kan dessutom uppleva en trygghet i att läraren med sin expertis är involverad i processen, både för att rätta felaktig återkoppling från klasskamraterna och för att ge en slutgiltig utvärdering av uppgifterna (Vanderhoven et al. 2015). Lärares delaktighet är viktig även för att kontinuerligt kunna bidra med återkoppling där det behövs för att stötta deltagarna och bidra till en positiv upplevelse av att både få och ge kamratrespons (Hongxia et al. 2020).

2.5.2. Digital kamratrespons

Digitala kamratresponsystem har utforskats på olika sätt, både som separata system enbart för kamratrespons och som en del av mer omfattande lärplattformar (Zheng et al. 2019). Ett exempel på digital kamratrespons presenterades i avsnitt 2.4.3. *Datorstött samarbete vid språkinläring*. I en annan studie där kamratrespons testades i en onlinekurs användes en form av galleri där deltagarna fick möjligheten att publicera sina arbeten och ange vad de ville ha återkoppling på (Magyar & Haley 2020). I den studien var deltagandet i kamratresponsen frivillig, vilket ledde till att majoriteten av deltagarna använde verktyget för att dels visa att de använt alla tillgängliga funktioner inom kursen, dels för att få inspiration till sina egna arbeten (Magyar & Haley 2020). Författarna till studien menade att deras design var enkel att använda, men den var inte användbar eftersom verktyget i sig vare sig uppmanade eller uppmuntrade till kamratbedömning, och själva kommentarsmöjligheten upplevdes som förvirrande då även de kursdeltagarna som laddade upp material i galleriet inte hade för avsikt att återvända till sina inlämningar och göra justeringar utifrån eventuell återkoppling (Magyar & Haley 2020). Förutom slutsatsen att frivilliga kamratresponsystem måste designas på ett sätt så att återkopplingen får ett tydligt fokus, så menade författarna även att liknande system kan göras tillgängliga för andra undervisningssituationer, men att de då måste göras tillräckligt flexibla för att kunna anpassas till den specifika brukskontexten (Magyar & Haley 2020).

3. Metod

I detta avsnitt presenteras hur studien genomförts, från litteraturstudier till val av metod och genomförandet av studien. Slutligen presenteras etiska överväganden som påverkat studien.

3.1. Litteraturstudier

Arbetet inleddes med en litteraturstudie med boken *How languages are learned* av Patsy M. Lightbown och Nina Spada som utgångspunkt, för att bättre förstå hur andraspråksinläring går till och vad som kan påverka inlärningsprocessen och studiemotivationen, framförallt vid språkinläring på distans. De databaser som användes för litteratursökningen var Google Scholar och HKR Summon och utifrån ovan nämnda bok användes följande sökord i olika kombinationer för att hitta relevant litteratur inom andraspråksinläring, språkinläring på distans och studiemotivation:

“L2”, “second language acquisition”, “remote language learning”, “language learning”, “ZPD”, “motivation”, “feedback”.

Parallellt med sökningen efter akademisk litteratur gjordes en sökning med sökmotorn Google för att hitta information om hur Corona-pandemins restriktioner för vuxenutbildningen påverkat studenter på olika sätt. Denna sökning ledde till stor del fram till rapporter från diverse myndigheter och universitet som ansågs hålla hög kvalitet och trovärdighet. Sökorden som användes i olika kombinationer för denna sökning var:

”Distansundervisning”, ”pandemirestriktioner”, ”studiemotivation”, ”påtvingad distansundervisning”, ”vuxenutbildning”.

Med en ökad förståelse för språkinläring och vikten av interaktion och återkoppling för både den språkliga kunskapsutvecklingen och studiemotivationen, gjordes ytterligare litteraturstudier för att öka kunskapen om kollaborativt lärande och senare kamratrespons. Denna del av litteraturstudierna ämnade även identifiera vad som studerats inom kollaborativt lärande och kamratrespons för språkinläring inom området för informatik och digital design. Även för denna litteratursökning användes HKR Summon och Google Scholar, samt ACM Digital Library för att hitta tidigare forskning specifikt inom informatik. För denna del av litteratursökningen användes följande sökord i olika kombinationer:

“Peer review”, “peer assessment”, “peer response”, “computer supported collaborative work”, “computer supported collaborative learning”, “computer assisted language learning”, “collaborative learning”, “interface”, Learning Management Systems”, “second language writing”. “remote language learning”.

Efter denna litteraturstudie upptäcktes en kunskapslucka gällande utformandet av digitala kamratresponssystem som metod för kollaborativt lärande för andraspråksinläring inom svensk, mångkulturell vuxenutbildning, vilket ledde vidare till den empiriska studien som förklaras nedan.

3.2. Val av metod

Tidigare forskning om språkinläring, kollaborativt lärande och datorstött lärande ledde till att kamratrespons vid skriftliga uppgifter i svenska som andraspråk blev fokus för den empiriska studien. Frågeformulär och uppföljande intervjuer valdes som metod för att få en djupare förståelse av hur deltagare och lärare upplever distansstudierna på Mångkulturella Folkhögskolan i Göteborg, både generellt och specifikt i kurser i svenska som andraspråk, samt hur de ser på kamratrespons som en möjlig del av lärandeprocessen. Intervjuer kan vara tidskrävande, både med tanke på intervjun i sig, och den databearbetning genom transkribering och kodning som sker efter intervjun (Denscombe 2018), men tidsåtgången ansågs vara acceptabel och fördelarna med intervju som metod övervägde denna potentiella nackdel.

3.2.1. Urval

Utifrån litteraturstudier valdes Mångkulturella Folkhögskolan i Göteborg och dess lärare och deltagare inom svenska som andraspråk på gymnasienivå som intressenter. Då studien handlar om en speciell lärandesituation gjordes ett explorativt urval, det vill säga val av miljö och intressenter gjordes för att undersöka ett relativt outforskat område och för att ligga till grund för nya teorier och idéer, inte för att få ett tvärsnitt av den allmänna populationen (Denscombe 2018). Både skola och intressenter var ett så kallat bekvämlighetsurval (Denscombe 2018), då skolan låg inom en geografisk närhet till uppsatsförfattaren, och en av skolans deltagare tillhörde en av uppsatsförfattaren vald mindre krets av människor som denna umgicks med utifrån Folkhälsomyndighetens rekommendationer om social distansering och smittskydd (Folkhälsomyndigheten 2021). Vid tiden för studien fanns två lärare på skolan som undervisade i svenska som andraspråk på gymnasienivå, och i gymnasieklasserna gick sammanlagt 35 deltagare, varav en med svenskt ursprung och som därmed inte räknas in i studien då denne inte studerade svenska som andraspråk.

3.2.2. Frågeformulär till deltagare

Deltagarna som studerade svenska som andraspråk på Mångkulturella Folkhögskolan i Göteborg var huvudpersonerna i denna studie. Den empiriska

studien ämnade undersöka dessa deltagares uppfattning om den påtvingade distansundervisningen, med fokus på studierna i svenska som andraspråk. Det fanns en förhoppning om att delta vid en eller flera videolektioner i realtid och där kunna genomföra någon form av fokusgruppdiskussioner med flera av deltagarna samtidigt, då detta dels hade kunnat involvera ett större antal deltagare, dels hade kunnat leda till djupare diskussioner om ämnet (Denscombe 2018). På förfrågan av de inblandade lärarna, delvis på grund av avsaknaden av regelbundna videolektioner i realtid, så valdes dock självadministrerade frågeformulär som metod för att samla in data från deltagarna i de två utvalda klasserna. Frågeformuläret skapades i verktyget Microsoft Forms och länken distribuerades via lärarna till deltagarna i de digitala klassrummen på Itslearning.

I frågeformuläret fanns totalt 25 frågor som delades upp i följande underrubriker: du och din bakgrund; frågor om Itslearning, kommunikation och samarbete; samt kamratrespons. Dessa underrubriker valdes för att visa på den stora variationen i deltagarnas bakgrund, undersöka hur deltagarna upplever Itslearning som digitalt verktyg för studierna, undersöka hur de upplever att kommunikation och samarbete förändrats på distans, samt utreda hur kamratrespons skulle kunna passa in i den studerade kontexten. I formuläret fanns både fasta och öppna frågor (Denscombe 2018), där ja/nej-frågor samt frågor om bakgrund besvarades genom fasta svarsalternativ, medan frågor som handlade om deltagarnas egna tankar och åsikter hade öppna svarsfält där deltagarna fick svara fritt (se hela frågeformuläret i Bilaga 1). Frågeformuläret var aktivt i två veckor och en påminnelse om att genomföra enkäten skickades till eleverna från lärarna genom Itslearning i början av den andra veckan. Totalt erhöles svar från 16 deltagare, varav en med svenska som modersmål, vars svar därför inte räknats med i resultatet.

3.2.3. Deltagare

De 15 deltagare med svenska som andraspråk som medverkade i frågeformuläret fick inledningsvis svara på frågor om sig själva, detta för att få en bild av mångfalden i gruppen med hänsyn till ålder, ursprung och digital kompetens.

14 av studiens deltagare identifierar sig som kvinnor, medan en deltagare identifierar sig som man. Två av deltagarna var vid tillfället mellan 26 och 30 år, sex deltagare var 30–35 år, fyra deltagare var 36–40 år, och ytterligare två var 41–45 år. En deltagare var vid tillfället 46–50 år. Ingen uppgav sig vara under 25 eller över 50 år gammal.

Deltagarna uppgav sig ha vuxit upp i följande länder (antal svarande med samma alternativ inom parentes): Maldiverna (1), Syrien (1), Kurdistan (4), Makedonien (2), Bangladesh (1), Marocko (1), Irak (1), Sudan (1), Filippinerna (1), Yemen (1), Somalia (1). På en skala från 0 till 10, där 0 innebar att

datorer/surfplattor/smarttelefoner var mycket ovanligt där deltagarna växte upp, och 10 innebar att datorer/surfplattor/smarttelefoner var mycket vanligt förekommande där de växte upp, svarade deltagarna följande (antal svarande med samma alternativ inom parentes): 0(0), 1(0), 2(1), 3(2), 4(1), 5(3), 6(0), 7(0), 8(3), 9(3), 10(2). Denna fråga ämnade besvara hur de digitala förutsättningarna såg ut i de länder där deltagarna växte upp, vilket följdes upp av två frågor för att försöka skapa en bild av deltagarnas digitala kompetens i dagsläget. Elva personer uppgav att de använt dator, surfplatta och/eller smarttelefon i mer än 10 år, tre personer svarade att de använt sådan utrustning i 5–10 år, och en person svarade att hen använt dator/surfplatta/smarttelefon i 3–5 år. Alla deltagare förutom en använder dator/surfplatta/smarttelefon för något annat än skolarbete dagligen, en deltagare använder sådan utrustning varje vecka.

3.2.4. Intervjuer med deltagare

I frågeformuläret som deltagarna svarade på fick de möjlighet att ange om de var intresserade av att ställa upp på en uppföljande intervju för att vidare diskutera sina svar och utveckla sina tankar om påtvingad distansundervisning, kommunikation och kamratrespons. Av de 16 deltagare som svarade på enkäten valde endast två att delta i den uppföljande intervjun. Båda respondenterna fick ett informationsbrev med ett samtyckesformulär skickat till sig via email en vecka före intervjuerna, vilka skrevs under digitalt innan intervjuerna startade. Informationen i brevet och samtyckesformuläret upprepades sedan muntligt vid intervjuernas start. Deltagarnas informationsbrev och samtyckesformulär finns att se i Bilaga 2.

Då den första intervjun var tillsammans med en respondent som uppsatsförfattaren haft regelbunden kontakt med, hölls den ansikte mot ansikte men på smittsäkert avstånd, i enlighet med Folkhälsomyndighetens rådande rekommendationer (Folkhälsomyndigheten 2021). Munskydd och visir användes inte av vare sig intervjuare eller respondent, vilket innebar att ansiktsuttryck var fullt synliga och ljudkvaliteten under samtalet god. Ljudet spelades in med en smarttelefon efter godkännande, och intervjun transkriberades och anonymiserades efter avslutande. Vid den andra intervjun användes det digitala videokonferensverktyget Google Meet, men respondenten valde att inte använda sin videokamera, varför ansiktsuttryck och kroppsspråk inte kunde bidra till tolkningen av det respondenten sa. Intervjuaren hade dock sin videokamera aktiverad. Ljudet spelades även denna gång in med en smarttelefon och transkriberades efter avslutad intervju, samtidigt som erhållen data anonymiserades. I resultatpresentationen har båda respondenterna tilldelats fiktiva namn.

3.2.5. Intervjuer med lärare

På Mångkulturella Folkhögskolan i Göteborg arbetade vid tiden för studien endast två lärare som undervisade i ämnet svenska som andraspråk på gymnasienivå. Dessa två lärare tillfrågades om att ställa upp på personliga intervjuer genom videokonferensverktyget Google Meet. Trots geografisk närhet till skolan utfördes intervjuerna på detta sätt för att följa Folkhälsomyndighetens rekommendationer och försäkra social distansering enligt dåvarande riktlinjer under rådande pandemi (Folkhälsomyndigheten 2021). I detta fall valdes intervjuer för att delvis utifrån deltagarnas svar på frågeformulären få en så bra förståelse som möjligt av lärarnas prioriteringar, synpunkter och idéer, samt låta dem identifiera vad de ansåg vara centrala faktorer för upplevelsen av distansundervisningen genom lärplattformen Itslearning. Intervjuerna var semistrukturerade, med ett antal förutbestämda ämnen att diskutera och frågor att besvara, men med stor frihet för både intressenter att utveckla sina svar och för intervjuaren att ställa följdfrågor beroende på intressenternas svar (Denscombe 2018; Patel & Davidson 2011). Frågorna var indelade i följande kategorier: deltagarnas engagemang på distans; undervisning på distans; upplevelsen av Itslearning; kommentarer och återkoppling; samt kamratrespons. Att lärarna, precis som deltagarna, fick svara på frågor om Itslearning berodde på att det var den lärplattform som skolan använde för undervisning vid tiden för studien, och hur denna upplevdes ansågs kunna ge värdefulla insikter om olika aspekter av undervisning och lärande med digitala hjälpmedel generellt.

Innan intervjuerna startades fick båda respondenterna läsa ett informationsbrev och ett samtyckesformulär som de skrev under digitalt. Lärarnas informationsbrev och samtyckesformulär går att se i Bilaga 3. Under båda intervjuerna hade respondenter och intervjuare videokameran påslagen vilket gjorde det möjligt att se och använda ansiktsuttryck och kroppsspråk som komplement till den muntliga kommunikationen. Endast ljudet spelades in med hjälp av en smarttelefon efter respondenternas godkännande och övriga anteckningar om kontexten och noteringar om påståenden gjordes för hand som ett komplement till ljudinspelningen. Inspelningarna transkriberades och all data anonymiserades inför analysen. Även dessa två respondenter har i resultatpresentationen tilldelats fiktiva namn. Utifrån inledande frågor om kön, ålder, ursprung och digital kompetens, kan de två lärarna sammanfattas följande:

Lärare 1: "Anki", kvinna, 64 år, uppvuxen i Finland, låg digital kompetens.

Lärare 2: "Adis", man, 50 år, uppvuxen Jugoslavien (Bosnien), hög digital kompetens.

3.3. Etiska överväganden

För att genomföra de olika momenten i studien på ett forskningsetiskt sätt så användes de fyra huvudkraven för etisk forskning som riktlinjer (Patel & Davidsson 2018). *Informationskravet* uppfylldes genom att samtliga deltagare i studien, både vid frågeformulär och intervjuer, informerades skriftligen om studiens syfte, hur deras information skulle komma att användas, möjligheten att dra sig ur studien och hur de kan ta del av resultatet (Denscombe 2019; Patel & Davidsson 2018). Det informerades även om att deltagandet var frivilligt och att deltagandet inte på något sätt skulle påverka deltagarnas pågående utbildning på Mångkulturella Folkhögskolan. Deltagarna fick sedan skriftligen godkänna villkoren enligt *Samtyckeskravet* innan deras deltagande påbörjades (Patel & Davidsson 2018) (se Bilaga 2, informationsbrev och samtyckesformulär till deltagare, och Bilaga 3, informationsbrev och samtyckesformulär till lärare). *Konfidentialitetskravet* innebar dels att deltagarna var anonyma genom hela studien och att de presenteras i rapporten med hjälp av pseudonymer, dels att den data som behövdes samlas in för att förstå de unika aspekterna i den kontext som studerades, det vill säga deltagarnas ålder, kön, och ursprung, lagrades konfidentiellt och raderades efter att uppsatsen godkänts (Patel & Davidsson 2018, Vetenskapsrådet 2017). *Nyttjandekravet* uppfylldes genom att insamlad data endast användes för forskningsändamål inom ramarna för detta examensarbete (Patel & Davidsson 2018, Vetenskapsrådet 2017). Samtliga forskningsetiska krav uppfylldes i enlighet med dataskyddsförordningen, GDPR (Integritetsskyddsmyndigheten, IMY 2016).

4. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultatet från studien, tillsammans med en analys där data från intervjuer och frågeformulär jämförs dels med varandra, dels med tidigare forskning inom språkinlärning, kollaborativt lärande och datorstött lärande.

För genomförandet av analysen sorterades och färgkodades data från frågeformulär och intervjuer för att hitta nyckelord och -begrepp samt identifiera kategorier som var relevanta för problemformuleringen (Tjora 2012). De erhållna svaren från både intervjuer och frågeformulär analyserades med beskriven metod i förhållande till varandra, detta för att se eventuella mönster i kommentarer och svar från de olika metoderna och respondenterna. Därefter analyserades datan i förhållande till relevant litteratur och tidigare forskning. Utifrån denna analys identifierades ett antal riktlinjer (se avsnitt 4.4. *Riktlinjer för design*) som låg till grund för det föreslagna designkonceptet som presenteras i avsnitt 4.5. *Designförslag*.

4.1. Frågeformulär till deltagare

Frågeformuläret var tillgängligt för 35 deltagare, och under de två veckor som formuläret var aktivt erhöles totalt 16 svar. En av de svarande var svensk och räknades därmed bort från resultatet då fokus för studien var svenska som andraspråk. Nedan presenteras resultaten från frågeformuläret enligt underrubrikerna: frågor om Itslearning, kommunikation och samarbete; samt kamratrespons.

4.1.1. Frågor om Itslearning, kommunikation och samarbete

Denna underkategori började med en öppen fråga om vad deltagarna tycker om Itslearning som plattform. Majoriteten av de svarande angav att de var nöjda med plattformen, med kommentarer som “det är jättebra” och “jag är väldigt nöjd med Itslearning, att ha kontakt med lärarna och deltagare”. En person uppgav att det var svårt att förstå plattformen första gången hen använde det, och ytterligare en person svarade “jättejobbig”.

På frågan om deltagarna upplever att det är något som är svårt för dem att använda/göra/förstå så svarade samtliga “nej”, varpå följdfrågan om exempel på vad som upplevs som svårt lämnades tom av samtliga svaranden.

Deltagarna fick sedan svara på vad de tycker om återkopplingen från lärarna som de får på inlämningsuppgifter i ämnet svenska nu jämfört med när undervisningen var förlagd i skolan. Fem av de svarande skrev att de upplevde att återkopplingen var densamma som i skolan, medan sex personer svarade att återkopplingen fungerar bra. Två personer ansåg att det fungerade bättre i skolan, och ytterligare

en person svarade att det fungerar bättre nu: "Förut hade vi mycket grupparbete och läraren kunde inte ge personliga kommentarer, men nu gör de det". Problemet med individuell återkoppling vid grupparbete är känt sedan tidigare (Hammond 2017; Le, Janssen & Wubbels 2018), men det går till viss del att undvika genom skriftlig, digital kamratrespons där kollaborativt lärande gynnas samtidigt som läraren tydligt kan se och utvärdera de individuella deltagarnas aktivitet och bidrag (El Mhouti & Erradi 2018), förutsatt att deltagarnas identiteter är kända (Vanderhoven et al. 2015).

Frågan ovan följdes upp av två frågor: en fråga där deltagarna fick ange vad de tycker är bra med den återkoppling de får på Itslearning, och en fråga där de fick ange vad de tycker är mindre bra med återkopplingen på Itslearning. Bland de positiva kommentarerna angavs bland annat "att man får individuell respons", "kommentaren är skriftlig och du kan alltid se den när du vill" och "jag får rätta mina svar om jag hade fel svar". Sju personer svarade endast att de tyckte att det fungerar bra. Bland kommentarerna om vad som upplevs som mindre bra angavs bland annat: "Jag tror att om vi gick i skolan skulle vi få fler möjligheter för läraren att förklara mer detaljerat och mer exakt vad som saknas i uppgifterna.", "att det bara är några lärare som ger kommentarer på inlämningsuppgifterna" och "vissa lärares kommentarer upprepas hela tiden". Tio personer svarade att de inte upplever något som är mindre bra.

Deltagarna fick sedan svara på om de tycker att de får återkoppling från lärarna tillräckligt snabbt efter att de lämnat in en uppgift. Här svarade tio personer "ja", tre personer svarade "nej" och två personer svarade "vet inte".

Åsikterna om lärarnas återkoppling på distans går med andra ord isär. Även om kamratrespons inte är tänkt att ersätta återkoppling från läraren så kan det vara en möjlighet för deltagarna att få någon form av återkoppling på sitt arbete medan de väntar på lärarens granskning, och de kan dessutom få en möjlighet att revidera sitt arbete inför den slutgiltiga granskningen av läraren (Topping 2017). Problemet att återkopplingen sker för långsamt kan dock uppstå även vid kamratrespons, vilket kan leda till att mottagaren hinner agera på kamratresponsen och göra nödvändiga revideringar innan tidsgränsen för uppgiften passerat (Ion, Barrera-Corominas & Tomàs-Folch 2016). Detta kan dock undvikas på olika sätt, exempelvis genom inkludering av automatiska påminnelser till deltagarna om deadline för kamratrespons, något som dessutom kan bidra till att minska arbetsbördan för lärarna (Žunić & Holenko Dlab 2019). Det kan därför antas att sådana automatiska notifikationer är att rekommendera vid framtagandet av ett digitalt kamratresponsystem.

På frågan om deltagarna brukar diskutera inlämningsuppgifter tillsammans med sina klasskamrater svarade tre personer “ja, ofta”, tio personer svarade “ja, ibland”, och två personer svarade “nej”.

Deltagarna tillfrågades sedan om de skulle vilja ha möjligheten att diskutera uppgifter med sina klasskamrater online innan de lämnar in uppgifter till läraren. På denna fråga svarade nio personer “ja det skulle vara bra”, fyra personer svarade “nej det vill jag inte” och två personer svarade “vet inte”.

4.1.2. Kamratrespons

Underkategorin om kamratrespons inleddes med en kort förklaring till vad kamratrespons är. Därefter fick deltagarna svara på om de någon gång gjort uppgifter där de gett eller fått kamratrespons. Fem personer svarade “ja”, medan åtta personer svarade “nej” och två personer svarade “vet inte”. De fem som svarade ja fick sedan följdfrågan vad de tyckte var bra med kamratresponsen den gången. Tre av de svarande svarade att det var bra, medan de övriga två utvecklade sina svar följande: “Jag tycker att det är bra eftersom vi kan hjälpa varandra och uttrycka vår åsikt vad som är bra och vad vi tycker saknas i uppgiften” och “att man diskuterar med klasskompisarna och pratar om grammatiska fel eller kanske meningar som inte passar så bra i den raden jag hade skrivit”.

Samma personer fick även svara på frågan om vad de tyckte var mindre bra med kamratrespons när de använt det tidigare, och även här svarade tre personer att allt var bra, medan de övriga två båda lyfte problemet med att vissa inte kan acceptera den kritik de får av andra deltagare. Problemen med att acceptera kritik och lita på kritiken påpekades även i de efterföljande intervjuerna med både lärare och deltagare (se avsnitt 4.2.3. *Kommunikation och kamratrespons* och 4.3.4. *Kamratrespons*)

Samtliga deltagare fick sedan frågan om de skulle vilja ha möjlighet att få och ge kamratrespons på inlämningsuppgifter i ämnet svenska, varpå sex personer svarade “ja”, fyra personer svarade “nej” och de övriga fem svarade “vet inte”. Detta kan tolkas som att det finns ett visst intresse för kamratrespons som metod för kollaborativt lärande, men att deltagarna antingen inte riktigt förstår vad kamratrespons innebär eller är skeptiska till att det skulle fungera i just deras situation.

Den följande frågan löd: Om kamratrespons skulle vara en del av en skriftlig inlämningsuppgift i ämnet svenska, vad tror du att dina klasskamrater skulle kunna hjälpa dig med genom att läsa och kommentera på din uppgift? På detta svarade deltagarna följande: “grammatikfel”, “vi brukar diskutera ämnet budskapet och hur många ord krävs det”, “de kan hjälpa mig genom att peka på de grammatiska fel jag gjort”, “jag tror inte att det hjälper mig”, “det hjälper kanske”, och ”de säger till

mig sakerna som är dåliga i min text”. Övriga svarande gav svar som “ja”, “vet inte”, “nej vill jag inte”. En person lämnade svarsfältet tomt.

Deltagarna fick sedan ange på en skala från “jag har inga problem med detta” till “jag har ofta problem med detta” hur de upplever sin skriftliga förmåga i ämnet svenska. De olika punkterna som deltagarna fick bedöma sig själva utifrån var texten som helhet, struktur, grammatik och rättstavning. Grammatik var den enda punkt som ett flertal svarande uppgav att de ofta hade problem med. Nästan hälften av deltagarna angav att de har problem ibland med någon eller flera av de olika punkterna, medan en tredjedel uppgav att de inte har några problem med en eller fler av punkterna. Det som deltagarna ansåg sig tryggast i var “struktur”. Svaren på dessa frågor är en intressant kontrast till deltagarnas och lärarnas åsikter i intervjuerna, där alla fyra respondenter anser att positiva kommentarer är både enklare att förmedla och enklare att ta till sig i skrift. Detta trots att deltagarnas svar ovan antyder att det de skulle behöva och vilja ha hjälp med är kommentarer och återkoppling av korrigerande karaktär.

Följande fråga handlade om huruvida deltagarna skulle vilja att läraren var inblandad i kamratresponsen och hade möjlighet att se och kommentera på de kommentarer som deltagarna ger till sina klasskamrater. Sju personer svarade “ja”, två personer svarade “nej” och sex personer svarade “vet inte”. De sju som svarade ja fick i en följdfråga svara på varför de skulle vilja att läraren var inblandad i kamratresponsen. En person valde att inte svara på frågan, de andra svarade följande: “Jag tror att bättre läraren svara vi”, “för att få bra förklaring”, “för att lära andra var exakt problemet när det gäller språket”, ”lärare notes [anteckningar] ska hjälpa oss” och ”ja skulle vilja gärna för att man kan fråga eller få hjälp”. En av deltagarna utvecklade sitt svar vidare:

Jag tycker att läraren bör vara med i kommentarerna för att säga vem som har rätt. kanske tycker jag att det som en annan student skrev är fel men faktiskt kanske jag tänker fel.

De två deltagare som svarade “nej” på frågan ovan fick i stället följdfrågan varför de inte vill att läraren ska vara inblandad i kamratresponsen. Endast en av de två svarande valde att svara på frågan och skrev: “Vi lär från varandra”. Detta kan tolkas som att det finns en önskan om att lärarna bör vara delaktiga i en kamratresponsprocess. Deltagarna uppger att de vill kunna få hjälp av lärarna på olika sätt, men detta är ett behov som till viss del skulle kunna förebyggas genom tydliga instruktioner och förberedelser inför kamratresponsprocessen (Le, Janssen & Wubbels 2018) Därefter var frågeformulären slut och resultatet från de två deltagare som valde att ställa upp på en uppföljande intervju presenteras nedan.

4.2. Intervjuer med deltagare

I frågeformulären svarade två deltagare att de var intresserade av att ställa upp på en intervju för att vidareutveckla sina svar och diskutera upplevelsen av distansstudier med fokus på samarbete, kommunikation och kamratrespons ytterligare. Resultatet av de två intervjuerna redovisas här. Namnen är fiktiva för att låta deltagarna vara anonyma.

Utifrån frågeformulären framgick det att den första deltagaren som intervjuades, som här kallas "David", identifierar sig som man, är mellan 25 och 30 år och kommer från Maldiverna. Han uppger sig ha en hög digital kompetens. Den andra deltagaren som intervjuades, som här kallas "Sarah", identifierar sig som kvinna, är mellan 36 och 40 år och kommer från Bangladesh. Även hon uppger sig ha en hög digital kompetens. Ingen av deltagarna har någon tidigare erfarenhet av distansstudier.

4.2.1. Motivation och engagemang

Frågan om hur de påtvingade distansstudierna påverkat studiemotivationen ställdes inte till deltagarna i frågeformuläret av den anledning att motivation är svårdefinierat och kan bero på så många faktorer att det är svårt att få rättvisande svar i ett frågeformulär (Lightbown & Spada 2013). Detta togs däremot upp i intervjuerna, där möjligheten till följdfrågor och förklaringar var möjliga. Sarah berättar att hon upplever att hennes motivation ökat eftersom hon anser att det är enklare att planera och genomföra sina studier hemma utan stress, något som David håller med om. Sarah har däremot vissa problem med just ämnet svenska, där det är mycket hon inte förstår och därför får söka efter svar online när det inte finns någon lärare att fråga direkt. Även detta håller David med om, och han säger att svaren han får av lärarna på sina frågor på email eller i direktmeddelanden inte är tillräckligt utförliga och oftast dröjer så pass länge att han under väntetiden tvingas leta reda på svaret på egen hand. Att båda deltagarna upplevt problem med inläringen av svenska under pandemin är inte oväntat. Många tidigare studier och teorier har påpekat vikten av interaktion och muntlig input vid andraspråksinläring (Lightbown & Spada 2013; Vygotsky 1978), något som upplevts som bristfälligt under månaderna med distansundervisning.

David upplever just nu en sämre studiemotivation än vid klassrumsstudierna, framför allt för att han saknar interaktionen med klasskamrater och lärare. David tror också att studiemotivationen försämras när man inte har tydliga mål med utbildningen, och för honom har pandemirestriktionerna gjort det svårare att fokusera på sina mål och han upplever att det av den anledningen inte känns lika viktigt att lära sig svenska just nu.

4.2.2. Distansundervisning och språk

Om Itslearning som plattform anser David att det enda problemet är att vissa lärare inte har den digitala kompetens som krävs för att använda plattformen på ett bra sätt, vilket påverkar honom som deltagare. Att bristande digital kompetens hos lärarna kan vara ett problem vid digitaliseringen av skolmiljön bekräftades i en rapport av Skolverket (2020) redan innan pandemin. Davids kommentar tyder på att detta skulle kunna vara problem i den studerade kontexten och att även om deltagarna själva upplever sig ha en hög digital kompetens så kan lärarpågången med digitala medel påverkas negativt om lärarna har svårt att förstå de digitala verktyg som används. Design av digitala verktyg för lärande måste med andra ord ske med både lärarnas och deltagarnas behov och förutsättningar i fokus.

Sarah berättar att hon är väldigt nöjd med Itslearning som plattform och gärna skulle fortsätta att använda den för vissa uppgifter även när undervisningen återgår till klassrummet. Både David och Sarah berättar att de använder Itslearnings mobilapplikation som komplement till webbplatsen på datorn, men att de endast använder mobilapplikationen för att läsa notifikationer, meddelanden och uppgiftsbeskrivningar. Allt skriftligt arbete gör de på datorn. Hur deltagarna använder teknisk utrustning för sina studier togs inte upp i frågeformuläret, men svaren från intervjuerna med Sarah och David tyder på en begränsad användning av mobiltelefoner för datorstött lärande, framförallt när det gäller skriftliga uppgifter. Detta skulle kunna bero på att det är svårt att skriva längre texter på mobiltelefonen (Molapo et al. 2019), och samtliga uppgifter som deltagarna får i ämnet svenska när undervisningen sker på distans är enligt lärarna skriftliga inlämningsuppgifter av varierande omfattning (se avsnitt 4.3. *Intervjuer med lärare*). Mobilapplikationer för lärande, framför allt inom språkinläring, är ofta anpassade för mikroinläring, vilket kan bidra till att bibehålla studiemotivationen genom kortare intervaller av lärande (Dingler et al. 2017), men för längre, fokuserat lärande, exempelvis vid genomförandet av skriftliga inlämningsuppgifter, är datorer mer lämpliga (Mallawaarachchi 2019; Schneegass et al. 2018). Det betyder med andra ord att mobilapplikationer och mikroinläring inte kan ersätta traditionell språkundervisning, men de skulle däremot kunna utgöra ett komplement både till klassrumsundervisning och till distansundervisning. Med detta argument som grund, och utifrån kommentarerna av deltagarna, anses ett koncept för digital kamratrespons inte behöva vara fullt tillgängligt via mobiltelefon, utan det skulle vara tillräckligt om deltagarna endast kan se att en kamratresponsuppgift finns tillgänglig och eventuellt även läsa texten som ska granskas på mobiltelefonen, men genomförandet av kamratresponsen bör göras på dator.

4.2.3. Kommunikation och kamratrespons

På frågan om hur deltagarna upplever kontakten med sina klasskamrater sedan utbildningen blivit på distans svarar David att han väldigt sällan kommunicerar med sina klasskamrater, dels för att han ännu inte känner så många i klassen, dels för att majoriteten är kvinnor från många olika länder och enligt David kan det leda till kulturkrockar i samtalen. Han tror att specifika ämnen att diskutera skulle kunna underlätta kommunikationen mellan deltagarna. Sarah säger att hon inte haft några problem att ha kontakt med varken lärare eller klasskamrater, och att hon ofta skriver till sina klasskamrater för att prata om inlämningsuppgifter. Däremot anser Sarah att det är svårare att hålla sig till svenska när kommunikationen är online och att hon numera ofta kommunicerar på engelska för att det är enklare.

Vare sig David eller Sarah har tidigare deltagit i kamratrespons, men båda tror att det skulle kunna ha en positiv effekt på lärandet. Däremot är de inte helt övertygade om alla deltagare skulle kunna acceptera negativa eller korrigerande kommentarer från sina klasskamrater, och David påpekar svårigheten att ge korrigerande återkoppling i skrift:

Det är svårt att skriva att någon har fel i en kommentar på ett bra sätt. Jag tror att det är bättre att säga det ansikte mot ansikte så att du kan läsa av ansiktsuttryck och kroppsspråk.

Båda deltagarna anser att det vore bättre att fokusera på positiva kommentarer, samtidigt som de säger att de tror att klasskamraterna kan hjälpa dem att hitta felaktigheter i texten som de sedan kan korrigera innan de lämnar texten till läraren för rättning. Speciellt med hänsyn till uppgifter med ett stort fokus på grammatik, där David tror en möjlighet att korrigera eller kommentera felaktigheter direkt i texten skulle vara värdefullt. David tror att kamratresponsen kan gynna alla deltagare, eftersom de trots allt studerar på samma nivå även om alla inte kommit lika långt i sin språkliga utveckling. Han menar att alla har sina styrkor och svagheter, och så länge motivationen finns så kan alla hjälpa till med något, något som Sarah och de intervjuade lärarna håller med om. Sarah lyfter dessutom kamratrespons som en möjlighet att få kommunicera med klasskamrater på svenska, något som hon ibland saknar.

Både Sarah och David anser att lärarna borde vara delaktiga i en kamratresponsprocess för att kunde hjälpa till och rätta eventuella fel i den återkoppling som deltagarna ger till varandra. Sarah förklarar att det trots allt är läraren som vet bäst. David påpekar att läraren dessutom bör ge tydliga instruktioner inför kamratresponsen, för att alla ska veta vilken typ av kommentarer

man ska ge. David tror också att kamratresponsen måste vara obligatorisk för att samtliga deltagare ska genomföra det, åtminstone innan processen blivit en vana.

På frågan om huruvida kamratresponsen borde vara anonym svarar båda deltagarna att de skulle föredra anonymitet. David säger att det skulle vara lättare att förmedla en negativ kommentar eller påpeka felaktigheter om man är anonym, och lyfter återigen problemen med att formulera negativ eller korrigerande återkoppling i text. David påpekar dock att om kamratresponsen sker anonymt så måste lärarna ändå kunna identifiera deltagarna för att se till att allt går rätt till och att alla bidrar med något. Detta diskuteras vidare utifrån lärarnas åsikter i avsnitt 4.3.5. *Anonymitet.*

4.3. Intervjuer med lärare

Här redovisas resultat och analys av intervjuerna med de två svensklärarna. Lärarna har tilldelats fiktiva namn, Adis och Anki, för att underlätta läsning av resultaten. Båda intervjuerna utgick ifrån samma frågeställningar men då intressenterna hade stor möjlighet att utveckla sina svar blev följdfrågorna av naturliga skäl olika i de två intervjuerna.

4.3.1. Motivation och engagemang på distans

Intervjuerna inleddes med frågor om kön, ålder, ursprung och digital kompetens, precis som vid deltagarnas frågeformulär. Därefter ställdes frågor om lärarna upplevt att deltagarnas motivation och engagemang förändrats under distansundervisningen. Lärarna berättar att de märkt ett minskat engagemang från deltagarna ju längre distansundervisningen pågått, i synnerhet bland deltagare som behöver mer stöd. Adis påpekar att det börjat falla bort deltagare och han menar att det är på grund av den långvariga distansundervisningen utan fysisk kontakt. Båda lärarna lyfter vikten av att hålla kontakten regelbundet med sina deltagare, samtidigt som detta kan vara svårare på distans. Detta bekräftar det deltagarna i frågeformuläret och intervjuerna berättat om att den största skillnaden mellan undervisningen på distans och klassrumsundervisningen handlar om möjligheten till interaktion med lärare och andra deltagare. Interaktion kan i detta fall betyda allt från att ställa en fråga till läraren och få ett utförligt svar i realtid, till att genomföra gruppuppgifter och diskussioner med klasskamrater.

På frågan om hur lärarna anser att deltagarna har klarat av distansundervisningen hittills så anser de båda att det inte varit några problem relaterade till Itslearning som lärplattform. Anki berättar att vissa deltagare som använder Itslearning på mobiltelefonen har haft problem ibland, men hon vet inte vilken typ av problem eller om det beror på plattformen i sig. Adis förklarar att de problem som uppstått

inte har med tekniken att göra, utan snarare bristen på motivation och faktorer i hemmet såsom hemmavarande barn. Detta överensstämmer med den rapport som Skolinspektionen gjort om gymnasieskolors distansundervisning under Covid-19 som också inkluderar vuxenutbildning, vilken pekar på att vissa elevgrupper, däribland personer med språkliga begränsningar och försvårande hemförhållanden haft stora problem med distansundervisningen (Skolinspektionen 2020). I den studerade situationen är det enligt lärarna många av deltagarna som faller in under båda dessa kategorier, där många har flera hemmaboende barn som varit hemma tillsammans med familjen under pandemin och samtliga deltagare i studien har invandrarbakgrund. Detta betyder i sin tur att utformningen och användandet av digitala verktyg för distansundervisning med denna typ av deltagare måste anpassas för att ge det stöd som deltagarna behöver, både med hänsyn till språket och möjligheten att anpassa studierna efter situationen i hemmet. Digitala verktyg med algoritmer som efter en tids användande anpassar innehållet efter den unika användaren har redan utforskats och visats ha goda effekter på studiemotivationen (Schneegass et al. 2018). Detta visar att möjligheten till digitala verktyg som är anpassade inte bara efter unika lärmiljöer utan också unika deltagare finns, men sällan nyttjas. I just denna studie kommer inte personliga anpassningar göras möjliga i det koncept som tagits fram som förslag, detta för att studien varit begränsad i både tid och omfattning och därför saknas tillräckliga data om deltagarna att basera sådana anpassningsmöjligheter på.

4.3.2. Distansundervisning

Båda lärarna är positivt inställda till Itslearning som lärplattform och digitalt hjälpmedel, framför allt för att det är så överskådligt. Anki hade aldrig använt Itslearning tidigare och upplever att hon är mycket begränsad i sitt användande, vilket hon tror beror på att hon är för rädd att göra fel. Detta lyftes även av deltagaren David som en nackdel med distansundervisningen; vissa lärare har svårigheter med de digitala verktyg som används för undervisningen, vilket leder till problem för David när han exempelvis ska hitta information om en ny inlämningsuppgift.

Adis berättar att han redan tidigare använde Itslearning som komplement till klassrumsundervisningen och avser att göra det när undervisningen återgår till klassrummet, något som deltagarna i sina intervjuer såg som positivt. En fördel med användandet av digitala verktyg som Itslearning är möjligheten att inkludera olika typer av material och multimodalitet (Chen, Freeman & Balakrishnan 2019). Förutom att detta innebär en källa till olika former av språklig input, har studier visat att multimodalitet skapar fler möjligheter för deltagarna att visa sina kunskaper och se sina framsteg, vilket kan vara en bidragande faktor till ökad

studiemotivation (Chen, Freeman & Balakrishnan 2019). Detta kan ses som ett argument för att, i enlighet med vad Adis berättar, fortsätta använda digitala verktyg som Itslearning som komplement till klassrumsundervisningen. Kamratrespons är dessutom en sådan form av kollaborativt lärande som visat sig gynnas av användandet av digitala verktyg (Zheng et al. 2019).

Ingen av lärarna regelbundna videolektioner i realtid. Enligt Adis är en anledning att deltagarna ofta väljer att ha kameran avstängd vilket gör det svårare för honom som lärare att hålla i lektioner. De genomför inte heller gruppuppgifter online, något som var vanligt förekommande i klassrummet. Grupparbeten är en förutsättning för den folkbildning som folkhögskolorna står för, det vill säga att deltagarna kan lära sig lika mycket av interaktionen med varandra som av lärarna (Folkbildningsrådet 2020). Om gruppuppgifter berättar Anki:

Det är ju väldigt mycket folkbildning att man gör saker tillsammans, att det inte är läraren som har all kunskap utan alla kan någonting och när man gör saker tillsammans så kommer det fram att alla behövs och alla kan lära av varandra.

Både Adis och Anki tror att de skulle använt sig av ett verktyg för gruppuppgifter online om det var tillräckligt enkelt att använda. I dagsläget ger de deltagarna skriftliga inlämningsuppgifter i olika former, antingen utifrån textbaserat material eller andra medier såsom video och ljudklipp. Adis påpekar att det är viktigt att ge deltagarna utvecklande skrivuppgifter så att de får tänka så mycket som möjligt.

4.3.3. Återkoppling

Ytterligare något som lärarna är eniga om är svårigheten att ge återkoppling på distans jämfört med i klassrummet. Båda två anser att det är svårare att formulera sina kommentarer i skrift, Anki säger:

Jag tror att jag är lite tvär också i mina kommentarer [...] i Finland vi är inte så duktiga på trevligheter utan vi går direkt till saken och säger att så här är det, och det kan uppfattas som lite oartigt kanske.

Enligt Anki har detta lett till att hon numera tänker på hur hon skriver och aktivt försöker lyfta mer positiva aspekter i sin återkoppling. För Adis har det i stället resulterat i en strävan att använda olika typer av återkoppling beroende på situation, och han säger att han utöver den skriftliga kommunikationen regelbundet har individuella telefon- eller videosamtal med deltagarna. Just de kulturella skillnaderna som Anki nämner lyftes även av deltagaren David som menar att det

ibland kan vara svårt att kommunicera med sina klasskamrater på grund av skillnader i ursprung. Enligt David är detta ett större problem på distans när inga naturliga tillfällen för konversationer uppstår, till följd av bristen på gruppuppgifter och diskussioner. Genom digital kamratrespons där deltagarna kan diskutera den återkoppling som lämnas skapas en möjlighet till en förhandlande diskussion om ett konkret och av deltagarna valt ämne. Därmed skapas en situation av kollaborativt lärande där deltagarna kan stärka sina sociala förmågor och få en ökad respekt för varandra oavsett bakgrund (Dillenbourg 1999; Slavin 1990; Swain 2000). I ett designkoncept för kamratrespons är det därför viktigt att inkludera en möjlighet till diskussion och förhandling av mening, både om frågetecken i texten och eventuella oenigheter om kommentarerna som ges.

Båda lärarna upplever svårigheter att ge återkoppling i den textruta som Itslearning tillhandahåller vid inlämningsuppgifter, framför allt då majoriteten av deltagarna skriver sina texter direkt i Itslearning och inte genom något externt texthanteringsprogram som sedan laddas upp på plattformen. Detta har lett till att de båda två kopierar deltagarnas texter och klistrar in dem i Microsoft Word för att kunna göra markeringar och ge längre kommentarer. Texterna med återkoppling sparas sedan och skickas tillbaka till deltagarna antingen på Itslearning eller genom email. Båda lärarna uttrycker därför en önskan om fler möjligheter för återkoppling på deltagarnas inlämningsuppgifter. Dessa faktorer är relevanta att se över även vid design av ett system där deltagarna ska granska varandras uppgifter. Deltagaren David lyfte även han en markeringsfunktion som en önskvärd aspekt i ett digitalt kamratresponssystem för att just kunna markera den för återkopplingen relevanta delen av texten. Tidigare forskning har bekräftat att detta är en värdefull funktion, ännu mer när möjligheten att kommentera på och notera specifika misstag direkt i texten kan kompletteras med kommentarer om texten som helhet (Molapo et al. 2019; Topping 2017). Vid framtagandet av ett digitalt kamratresponsystem för den studerade kontexten kan det med andra ord anses lämpligt att inkludera två olika funktioner för kommentarer och återkoppling, för att både kunna ge kommentarer på specifika delar av texten och ge övergripande kommentarer om texten som helhet.

4.3.4. Kamratrespons

Sedan ställs frågor om kamratrespons, och båda lärarna svarar att de på något sätt använt sig av detta i klassrumsundervisningen tidigare, men inte sedan undervisningen blivit på distans. Utifrån en tidigare tolkning framgick det att det i den studerade kontexten finns fördelar med användande av digitala verktyg som komplement även vid klassrumsundervisning. Kamratrespons har dessutom visat sig vara en form av kollaborativt lärande som gynnas av användandet av digitala

verktyg (Zheng et al. 2019). Detta kan tolkas som att ett digitalt system för kamratrespons skulle kunna vara fördelaktigt i den studerade kontexten, även när undervisningen återgår till klassrummet. Att digitala verktyg för kamratrespons kan vara framgångsrika i en klassrumsmiljö är något som bevisats i tidigare studier (Molapo et al. 2019; Sobel et al. 2017).

Båda lärarna ser kamratrespons som en viktig del av det kollaborativa lärandet på skolan, med de lyfter några upplevda och potentiella problem. Ett av problemen som Anki upplevt är att deltagarna tenderar att vara för snälla mot varandra när de ska lära sig ge positiv återkoppling. Hon berättar:

Våra deltagare är så väldigt trevliga mot varandra och det är "bara bra" och "jättefint". Det [kamratrespons] funkade otroligt dåligt för att folk var så himla snälla. Kvinnor speciellt. Jättesnälla!

Att kommentarerna blir överdrivet positiva i en klass där deltagarna ser varandra som vänner är inte ovanligt. Det har tidigare visats att vänskap är en social aspekt som kan ha en negativ påverkan på kamratrespons (Le, Janssen & Wubbels 2018; Pandero, Romero & Strijbos 2013). Samtidigt anser de två deltagarna som intervjuades att de skulle föredra att få och ge positiva kommentarer vid kamratrespons, framför negativa eller korrigerande kommentarer. Enligt dem är svårare att formulera negativa eller korrigerande kommentarer på ett bra sätt i skrift och det är en större risk att mottagaren tar illa vid sig eller inte accepterar negativa eller korrigerande kommentarer eller kritik från sina klasskamrater. Positiv, informativ återkoppling har visserligen visats ha en positiv påverkan på elevers studiemotivation (Dörnyei 2001), medan korrigerande återkoppling skapar en fördelaktig möjlighet till förhandling av mening, vilket diskuterats tidigare (se avsnitt 2.2.2. *Korrigerande återkoppling*). Motviljan till negativa eller korrigerande kommentarer är dessutom en intressant kontrast till det faktum att de flesta deltagare tror sig kunna få mest hjälp just med att rätta felaktigheter i texten. I både intervjuer och frågeformulär ställdes nämligen frågan om hur deltagarna tror att klasskamraterna skulle kunna hjälpa dem om kamratrespons var möjligt, och då uppgav de korrigerande återkoppling som den viktigaste aspekten. Några deltagare uttryckte att de tror att de skulle kunna få hjälp att rätta grammatiska fel eller andra misstag i texten, medan någon skrev att de ser kamratresponsen som en möjlighet att diskutera budskapet i texten. Just grammatik var även det som deltagarna i frågeformuläret ansåg sig ha störst problem med gällande skriftliga uppgifter i ämnet svenska. Med tanke på att korrigerande återkoppling är det som deltagarna själva tror att de skulle ha mest nytta av, samtidigt som de helst ger positiv

återkoppling, så kan det finnas en fördel att inkludera båda typerna av återkoppling. Läraren Anki påpekar att det är nyttigt för deltagarna att öva på att ge och ta emot olika typer av återkoppling, både som en del av deras språkliga utveckling men också för att de ska lära sig att säga sin mening, argumentera för den och stå för den. Denna teori stöts av tidigare forskning, som menar att lära sig att förmedla, förklara och argumentera för sin åsikt är en viktig del av språkinläring, kollaborativt lärande, personlig utveckling och delaktighet i samhället (Dillenbourg 1999; Regeringen 2013; Swain 2000)

För att lösa problemet med svårigheter i att formulera negativa eller korrigerande återkoppling, och dessutom stötta deltagarna till att producera kvalitativ kamratrespons, så kan processen stötts med hjälp av guidande rubriker eller frågor att besvara (Dillenbourg 1999; Song et al. 2016; Zhu & Mitchell 2012). Exempel på en sådan guidande fråga är "Vad var textens svagheter? Varför? Vad kan förbättras?". Detta underlättar identifieringen av svagheter eller felaktigheter i texten samtidigt som det uppmanar deltagarna att reflektera över och motivera varför de anser att det är en svaghet och vad som skulle kunna förbättras (Chang 2016; Topping 2017). Digitala kamratresponsystem innebär fördelen att kunna anpassa dessa stöttande element efter situationen (Song et al. 2016), och detta bör därför utnyttjas vid skapandet av ett koncept för den studerade kontexten. Dessutom bör, i enlighet med både lärarnas kommentarer och tidigare forskning, styrkor och positiva kommentarer presenteras först, innan svagheter och kritik lyfts (Chang 2016; Topping 2017). Då det redan föreslagits att kommentarer ska kunna ges direkt i texten som granskas, tolkas föregående förslag som att de guidande rubrikerna eller frågorna bör börja med positiva aspekter, så att den deltagare som ger återkoppling först får reflektera över det positiva med texten och sedan det som kan förbättras. I vilken ordning återkopplingen sedan presenteras i texten som mottagaren får tillbaka, beror sedan på hur granskaren valt att placera kommentarerna.

Både Anki och Adis påpekar att deltagarna på skolan har kommit olika långt i den språkliga utvecklingen, även om deltagarna i praktiken studerar på samma utbildningsnivå. Detta kräver enligt lärarna en noggrannare planering av gruppuppgifter och kamratrespons, för att se till att alla gynnas av kunskapsutbytet. Trots detta anser båda att kamratrespons kan vara givande för alla deltagare, oavsett kunskapsnivå. Kamratrespons är endast en av många möjliga metoder för kollaborativt lärande, men det har visats vara en effektiv metod för just andraspråksinläring och i grupper där deltagarna har olika bakgrund och förkunskaper av målspråket, eftersom alla kan lära sig mer än bara språklig korrekthet av processen att ge och få återkoppling (Hansen Edwards & Liu 2018). Detta går i linje med folkbildningens filosofi, där ett stort fokus ligger på att

deltagarna lär av varandra och variationen i bakgrund och erfarenhet ses som en fördel snarare än ett problem (Folkbildningsrådet 2020), något som också anses gynna kollaborativt lärande i olika former (Dillenbourg 1999; Hammond 2017).

Adis lyfter de potentiella problemen att deltagarna kommenterar något de tror är rätt, men som egentligen är helt fel, och att vissa deltagare eventuellt inte skulle ta emot kamratresponsen på ett positivt sätt:

Jag ska inte säga att de skulle bli förnärmade eller något liknande, men kanske skulle de inte heller reagera på ett positivt sätt. Framför allt inte om vi är på distans.

Inom andraspråksinlärning kan speciellt felaktiga kommentarer eller rättningar bli ett problem då deltagarna ännu inte behärskar målspråket till fullo, och det finns som tidigare diskuterats variationer i deltagarnas språkliga förmåga och utveckling. Men precis som diskuterats i avsnitt 2.5. *Kamratrespons*, så anses kamratrespons vara en metod för kollaborativt lärande vars fokus inte är språklig korrekthet utan snarare en möjlighet att använda språket för att lära sig om språket, samtidigt som det gynnar samarbetsförmåga och personlig utveckling på många andra sätt. Huruvida korrigeringar och kommentarer är inkorrekta är därmed inte ett avgörande problem, speciellt om deltagarna har möjlighet till och uppmanas att diskutera korrigeringar och kommentarer och tillsammans komma fram till vad de anser är rätt. Det finns även automatiska system som kan upptäcka och korrigera felaktigheter i kamratresponsen (Nguyen, Xiong & Litman 2017), men som diskuterats i avsnitt 2.1.1. *Behaviorism och audio-lingvistik* så är korrigering utan förklaring inte en rekommenderad metod, speciellt inte för deltagare med varierande nivå av motivation och språklig kompetens. I ett kamratresponssystem för den studerade kontexten anses därför automatisk korrigering inte vara att rekommendera, utan i stället bör möjligheter för diskussion inkluderas och deltagarna bör uppmanas att reflektera över den återkoppling de får och diskutera med sina klasskamrater om något är tveksamt. Läraren kan med fördel stötta deltagarna i förhandlingen av mening, och bör därför ha möjlighet att både se och bidra med egna kommentarer i kamratresponsen.

4.3.5. Anonymitet

Båda lärarna tror att anonymitet skulle kunna underlätta kamratresponsprocessen genom att göra den mindre personlig och mer fokuserad på uppgiften och återkopplingen. En av lärarna påpekar att om deltagarna vet vem som skrivit texten de ska granska så kommer det påverka återkopplingen de ger, något som visat sig stämma i tidigare studier (Le, Janssen & Wubbels 2018; Pandero, Romero &

Strijbos 2013). Detta blir framför allt ett problem om deltagarna ser varandra som vänner, och det kan tolkas att så är fallet i den studerade kontexten, baserat på lärarnas kommentarer om den mycket trevliga stämningen i klassrummet och vissa deltagares kommentarer om att de även under distansstudierna kontakter varandra och diskuterar uppgifter med varandra. Båda lärarna och de två intervjuade deltagarna tror att anonymitet i kamratresponsprocessen skulle kunna göra att återkopplingen blir mer rättvis och att deltagarna vågar ge ofiltrerad återkoppling. Detta har visat sig vara sant till viss del (Vanderhoven et al. 2015), men den potentiellt positiva effekten som skulle kunna åstadkommas av anonymiteten väger inte upp risken för negativa effekter som antisocialt beteende, minskad motivation och minskad vilja att hjälpas åt (Panadero & Alqassab 2019). Dessutom har det visats att lärarens instruktioner och engagemang inför kamratresponsen har en större påverkan på hur framgångsrik aktiviteten blir än om deltagarna är anonyma eller inte (Hongxia et al. 2020). I den studerade kontexten, där interaktionen och kommunikationen mellan deltagarna blivit lidande vid distansundervisningen till följd av avsaknaden av grupparbeten och gruppdiskussioner, så anses anonymitet därför inte vara en lämplig lösning. I stället bör deltagarna få möjligheten att lära sig hur man ger och tar emot återkoppling på bästa sätt, och läraren bör under processen ha möjligheten att kontrollera och finnas till hands för att stötta deltagarna.

Om ett digitalt kamratresponsystem i stället används i klassrummet, som ett komplement till den traditionella undervisningen, finns andra aspekter att ta hänsyn till. Läraren Adis berättar att han tidigare brukade ge deltagarna anonyma texter att granska och försöka identifiera och korrigera grammatiska fel, både enskilt och i grupp. I en sådan situation skulle anonymitet eventuellt kunna vara en möjlig funktion, för att göra texten mindre personlig och uppgiften mer fokuserad på grammatiken. Ett alternativ till total anonymitet är att deltagarna är anonyma för varandra, men läraren kan se deras identiteter för att kunna stötta dem genom processen och ha kontroll över situationen (Vanderhoven et al. 2015). Detta är endast spekulationer, och vidare studier behövs för att undersöka vilka anpassningar som krävs för att ett digitalt kamratresponsystem i den valda kontexten ska passa både vid distans- och klassrumsundervisning.

4.4. Riktlinjer för design

I presentationen av resultat och analys ovan har det diskuterats hur ett digitalt kamratresponsystem bör designas för att passa den studerade kontexten, både utifrån de resultat som erhållits genom de kvalitativa studierna och tidigare

forskning. Analysen resulterade i ett antal riktlinjer gällande designen av ett digitalt kamratresponssystem, vilka kan sammanfattas som:

- Kamratrespons i den studerade kontexten bör till viss del vara tillgängligt på både mobiltelefon och dator, men inte nödvändigtvis på samma sätt på de två plattformarna då det skriftliga arbetet underlättas vid användandet av dator.
- Kamratrespons i den studerade kontexten bör stötta deltagarna genom att låta dem ge återkoppling utifrån förbestämda kategorier och/eller frågor. Dessa kategorier och/eller frågor bör delas upp så att de dels inkluderar lika många positiva som negativa/korrigerande kategorier och frågor, dels presenterar positiva kategorier och frågor före negativa/korrigerande.
- Kamratrespons i den studerade kontexten bör inkludera en möjlighet att både ge öppna kommentarer om texten som helhet och ge återkoppling på specifika delar av texten genom att göra markeringar direkt i texten
- Ett kamratresponssystem i den studerade kontexten bör inkludera en möjlighet för de inblandade att diskutera de kommentarer och den återkoppling som ges och tas emot.
- Kamratresponsen i den studerade kontexten bör inte vara anonym, utan deltagarnas identiteter bör vara kända för varandra och för läraren.

Dessa riktlinjer gestaltas i ett designkoncept i följande avsnitt.

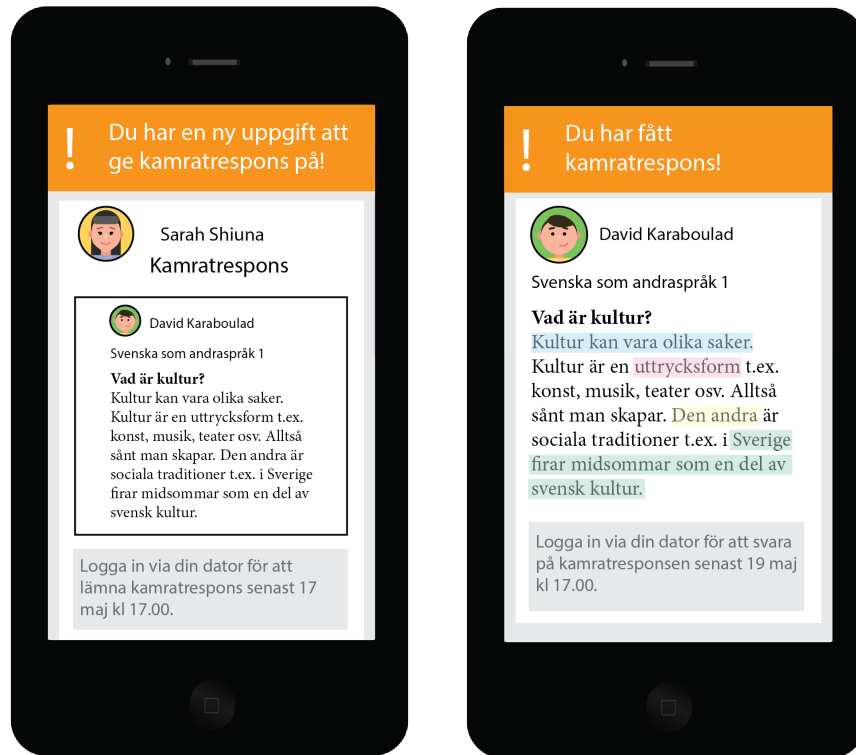
4.5. Designförslag

De ovan nämnda riktlinjerna gestaltas i form av ett antal skisser på ett digitalt koncept för kamratrespons. Designbeslut utöver dessa riktlinjer har fattats med stöd i tidigare forskning inom informatik och digital design. Konceptet som presenteras är således ett förslag på hur de riktlinjer som identifierats skulle kunna implementeras i ett digitalt kamratresponssystem för att underlätta kollaborativt lärande vid studier i ämnet svenska som andraspråk med hjälp av digitala verktyg.

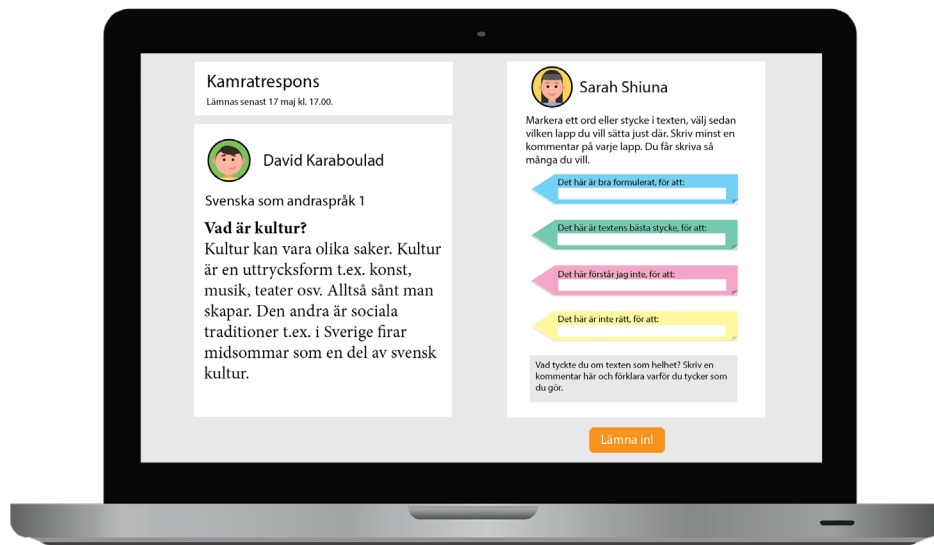
4.5.1. Mobiltelefon kontra dator

I analysen framgick att deltagarna i studien använder mobiltelefoner i sina studier, men oftast bara för att läsa notifikationer och uppgiftsbeskrivningar (se avsnitt 4.2.2. *Distansundervisning och språk*). Därför har detta kamratresponssystem designats på ett sådant sätt att deltagarna i sina mobiltelefoner kan få notifikationer om uppgifter de ska ge eller har fått kamratrespons på. De kan även läsa den text de ska granska eller läsa den återkoppling de fått på sin mobiltelefon, men för att

genomföra eller besvara kamratresponsen måste de använda sin dator. Detta gestaltas nedan i Figur 1 och 2.



Figur 1. Två exempel på hur notifikationer för ny kamratresponsuppgift och erhållen kamratrespons kan se ut på en smarttelefon.



Figur 2. En översikt av hur det digitala kamratresponsystemet ser ut på dator för en deltagare som ska ge kamratrespons.

4.5.2. Stöttande gränssnitt

Fördelarna med att stötta deltagarna på olika sätt genom kamratresponsprocessen är många och de stöttande metoderna underlättas av användandet av digitala verktyg. Därför har det i designförslaget inkluderats guidande rubriker för deltagarna att förhålla sig till när de skriver sina kommentarer. I analysen kunde det utläsas att deltagarna bör ge de positiva kommentarerna innan de ger de negativa/korrigerande kommentarerna, och därför har två fält med positivt vinklade rubriker placerats över två negativt vinklade rubriker (se Figur 2 och 3). Deltagarna har dock möjlighet att markera det stycke i texten som de tycker passar bäst för kommentarerna (Molapo et al. 2019), varför det inte är säkert att mottagaren kommer att läsa de positiva kommentarerna före de negativa, utan ordningen beror på hur den granskande deltagaren väljer att placera kommentarerna (se Figur 5).

I analysen drogs också slutsatsen att det bör finnas lika många positiva som negativa/korrigerande rubriker och/eller guidande frågor att besvara vid kamratresponsen (se avsnitt 4.3.4. *Kamratrespons*). I designen gestaltas detta som beskrivits ovan, med två guidande rubriker vardera för positiva och negativa/korrigerande kommentarer (se Figur 2 och 3). Även här har den granskande deltagaren möjlighet att påverka fördelningen mellan kommentarerna genom att ge fler kommentarer med samma rubrik.

Ytterligare förslag till guidande rubriker har gestaltats i Figur 4, detta för att visa hur kamratresponsen kan styras beroende på vilken typ av uppgift som deltagarna ska granska. Rubrikerna är skapade med inspiration från boken *Peer response in the second language writing classroom* (Hansen Edwards & Liu 2018). Oavsett vilka guidande rubriker som används så finns det alltid möjlighet att inkludera ett öppet kommentarsfält där deltagarna kan skriva kommentarer om texten som helhet.

I designen har sticky-notes används för att gestalta kommentarsmöjligheterna. Sticky-notes är allmänt förekommande papperslappar i olika färger som tack vare en återanvändbar, vidhäftande yta på baksidan går att fästa på olika ytor upprepade gånger (Fischel & Halskov 2018). Att just sticky-notes valdes beror på att de signalerar både att de går att skriva på och att de är flyttbara, vilket understryker möjligheten att skriva kommentarer och att placera kommentarerna vid den del av texten som de berör (Fischel & Halskov 2018). Att använda element som signalerar vad som är möjligt att göra är en vedertagen designprincip som anses underlätta användandet av såväl analoga som digitala artefakter (Norman 2002), medan avsaknaden av sådana uppmanande, signalerande element har visats minska användbarheten i liknande digitala kamratresponsystem (Magyar & Haley 2020). Förutom att visuellt guida användaren till hur kommenteringen går till, kommer sticky-notes dessutom oftast i ett block med en mängd lappar, något som i den

föreslagna designen innebär att den granskande deltagaren kan skriva och placera fler kommentarer med samma rubrik på olika ställen i texten. Digitala ”sticky-notes” har med andra ord de metaforiska egenskaper som gör att användaren lättare kan forma en mental bild av syftet med gränssnittet och vilka interaktioner som är möjliga (Norman 2002).



Sarah Shiuna

Markera ett ord eller stycke i texten, välj sedan vilken lapp du vill sätta just där. Skriv minst en kommentar på varje lapp. Du får skriva så många du vill.

Det här är bra formulerat, för att:

Det här är textens bästa stycke, för att:

Det här förstår jag inte, för att:

Det här är inte rätt, för att:

Vad tyckte du om texten som helhet? Skriv en kommentar här och förklara varför du tycker som du gör.

Figur 3. En närmare bild av hur möjligheterna till återkoppling presenteras för den granskande deltagaren.

<p>Här besvaras uppgiftens fråga, genom att:</p> <p>Här syns textens budskap, genom att:</p> <p>Det här är en av textens svagheter, för att:</p> <p>Det här förstår jag inte, för att:</p> <p>Det här ordet används inte rätt, eftersom:</p> <p>Det här är ett grammatiskt fel, för att:</p>	<p>Det här är bra skrivet, för att:</p> <p>Det här är en av textens styrkor, för att:</p> <p>Här kan/borde du istället skriva:</p> <p>Här saknas...:</p> <p>Vad tyckte du om texten som helhet? Skriv en kommentar här och förklara varför du tycker som du gör.</p>
--	--

Figur 4. Alternativa stöttande rubriker som kan användas, beroende på texten som ska granskas.

Kamratrespons
Svara senast 19 maj kl. 17.00.

David Karaboulad

Svenska som andraspråk 1

Vad är kultur?

Kultur kan vara olika saker. Kultur är en uttrycksform t.ex. konst, musik, teater osv. Alltså sånt man skapar. Den andra är sociala traditioner t.ex. i Sverige firar midsommar som en del av svensk kultur.

Sarah Shiuna

Sarah har gett dig kamratrespons på din text! Läs kommentarerna och välj sedan att godkänna och/eller svara på kommentarerna. När du har svarat och/eller godkänt alla kommentarerna, klicka då på "lämna in".

Det här är bra formulerat, för att: Visa mer
Jag tror också att kultur kan vara olika... ▼

Det här förstår jag inte, för att: Visa mer
Vad betyder uttrycksform? ▼

Det här är inte rätt, för att: Visa mer
Det är bättre att skriva: "kultur är också". ▼

Det här är textens bästa stycke, för att: Visa mer
Midsommar är så roligt! ▼

Figur 5. Ett exempel på hur det kan se ut för deltagaren som tagit emot kamratrespons.


4.5.3. Anonymitet och lärande genom diskussion

Interaktion, diskussion och förhandling av mening är en viktig del av språkinläring och kollaborativt lärande, och något som konstaterats saknats till stor del för deltagarna i studien under den påtvingade distansundervisningen. I analysen framgick det därför att en möjlighet till diskussion om den återkoppling som ges och tas emot bör finnas i ett digitalt kamratresponssystem för den studerade kontexten (se avsnitt 4.3.4. *Kamratrespons*). I den föreslagna designen har detta gestaltats som en möjlighet att fälla ut kommentarerna och svara och/eller godkänna den kommentar som lämnats. I Figur 6 visas hur detta skulle kunna se ut. I just detta förslag är det obligatoriskt att agera på kamratresponsen genom att antingen svara och/eller godkänna kommentarerna för att säkerställa att varje kommentar läses av mottagaren. Att detta skulle vara en framgångsrik metod för att se till att alla läser och tar till sig av återkopplingen är dock endast en hypotes, och vidare studier krävs för att utvärdera huruvida detta stämmer och i så fall hur denna verifikation bäst designas för syftet.

Precis som i tidigare figurer är deltagarna i Figur 6 gestaltade med både namn och en profilbild, här i form av illustrerade personer för att förtydliga att det rör sig om fiktiva personer. Då anonymitet vid digital kamratrespons i den studerade kontexten anses ha fler potentiella negativa effekter än positiva (se avsnitt 4.3.5. *Anonymitet*), så framgår deltagarnas identiteter tydligt i den föreslagna designen.

I analysen framgick det att deltagarna skulle se en fördel i att lärarna är involverade i kamratresponsen. I detta designförslag gestaltas lärarens involvering som en kommentarruta, där hen kan kommentera på den återkoppling som lämnas och den eventuella diskussionen mellan deltagarna om den erhållna återkopplingen (se Figur 7).

Kamratrespons
Svara senast 19 maj kl. 17.00.



David Karaboulad

Svenska som andraspråk 1

Vad är kultur?
Kultur kan vara olika saker. Kultur är en uttrycksform t.ex. konst, musik, teater osv. Alltså sånt man skapar. Den andra är sociala traditioner t.ex. i Sverige firar midsommar som en del av svensk kultur.



Sarah Shiuna

Sarah har gett dig kamratrespons på din text!
Läs kommentarerna och välj sedan att godkänna och/eller svara på kommentarerna. När du har svarat och/eller godkänt alla kommentarerna, klicka då på "lämna in".

Det här är bra formulerat, för att: Visa mindre

Jag tror också att kultur kan vara olika saker, men jag tror att det kan betyda ännu mer än bara konst och musik. Vad tror du?

Svara:

Godkänn


Jag har läst och förstått kommentaren

Det här är textens bästa stycke, för att: Visa mer

Midsommar är så roligt!

Figur 6. En gestaltning av möjligheten att diskutera de kommentarer som tagits emot av en granskande deltagare.


Kamratrespons
Svara senast 19 maj kl. 17.00.



David Karaboulad

Svenska som andraspråk 1

Vad är kultur?
Kultur kan vara olika saker. Kultur är en uttrycksform t.ex. konst, musik, teater osv. Alltså sånt man skapar. Den andra är sociala traditioner t.ex. i Sverige firar midsommar som en del av svensk kultur.



Sarah Shiuna

Sarah har gett dig kamratrespons på din text!
Läs kommentarerna och välj sedan att godkänna och/eller svara på kommentarerna. När du har svarat och/eller godkänt alla kommentarerna, klicka då på "lämna in".

Det här är bra formulerat, för att: Visa mer

Jag tror också att kultur kan vara olika...

Det här förstår jag inte, för att: Visa mer

Vad betyder uttrycksform?


Det här är textens bästa stycke, för att: Visa mindre

Midsommar är så roligt!

Svara:

Godkänn

Jag har läst och förstått kommentaren



Adis (lärare)

Sarah, förklara gärna varför du tycker att det är så roligt!

Figur 7. En gestaltning av hur det kan se ut när läraren kommenterar på kamratresponsen.

5. Diskussion

Syftet med studien var att undersöka hur ett digitalt system för kamratrespons kan designas för att främja studiemotivation och kollaborativt lärande hos vuxna personer som studerar svenska som andraspråk med digitala hjälpmedel. Efter litteraturstudier inom språkinläring, kollaborativt lärande och informatik med fokus på datorstött kollaborativt lärande så genomfördes en empirisk studie med deltagare och lärare på en folkhögskola i Göteborg. Resultatet av den empiriska studien analyserades sedan med stöd i tidigare forskning, vilket ledde fram till de designriktlinjer som gestaltades i ett antal skisser för att ge ett förslag till hur ett digitalt kamratresponsystem skulle kunna designas. Designkonceptet bygger på olika sätt vidare på tidigare forskning som undersökt möjligheterna hos liknande digitala system för kamratrespons. I studien gjord av Molapo et al. (2019) designades ett digitalt, mobilbaserat kamratresponsystem tillsammans med de tänkta användarna och konceptet visade sig ha flera positiva effekter på elevernas lärande och upplevelse av lärprocessen. Likt detta koncept har förslaget som presenterats i denna uppsats designats för att ge deltagarna möjlighet att både lämna öppna kommentarer om texten som helhet och ge specifika kommentarer direkt i texten. Konceptet som presenteras i denna uppsats är däremot inte anpassat för full funktionalitet vid användandet av mobiltelefoner, vilket Molapo et al (2019) designat för. Anledningen till detta är dels att tidigare studier visat att mobiltelefoner inte lämpar sig för längre, skriftliga uppgifter (Dingler et al. 2017; Molapo et al. 2019), dels för att två av deltagarna i den empiriska studien berättade att de aldrig använder sina mobiltelefoner för annat än att läsa notiser och eventuellt uppgiftsbeskrivningar. Designen som presenterats i denna uppsats har därför ett begränsat gränssnitt för mobiltelefoner och deltagarna uppmanas att använda sina datorer för genomförandet av kamratresponsen. Denna begränsning är dock något som kan komma att förändras i takt med att den digitala utvecklingen fortsätter och nya system och plattformar blir tillgängliga och standardiserade, exempelvis fysiska gränssnitt och digitala system som smälter in i omgivningen (eng. *ubiquitous computing*).

Huruvida stöd i kamratresponsen i form av guidande rubriker och/eller frågor användes i konceptet designat av Molapo et al. (2019) framgår inte. Denna typ av stöd var däremot något som, i enlighet med tidigare språkinläringsteorier och teorier om kollaborativt lärande (Hongxia et al 2020; Song et al. 2016; Vygotsky 1978), kom att bli en viktig del av det koncept som presenteras i denna uppsats för att skapa förutsättningar för mer högkvalitativ kamratrespons och för att gynna språkinläringen. Stöd i denna form har dessutom visat sig vara ovanligt i de digitala kamratresponsystem som finns idag (Zheng et al. 2019), vilket kan

uppfattas som att dessa system inte har en holistisk syn på kamratresponssystemet som en del av en komplex lärandeprocess.

Ytterligare ett exempel på tidigare forskning som berört digitala kamratresponssystem är studien gjord av Magyar och Haley (2020). I deras studie designades ett koncept för att passa öppna onlinekurser, där kamratrespons visat sig vara en metod för att möjliggöra någon form av återkoppling på inlämnade uppgifter när antalet deltagare är väldigt högt i förhållande till antalet lärare (Magyar & Haley 2020). Denna teori går emot andra studier som visar att kamratrespons inte kan ersätta återkoppling av lärare (Topping 2017), vilket också bekräftades av lärarna som deltog i intervjuerna som båda två påpekade att det krävs mycket arbete av dem för att skapa förutsättningar för framgångsrik kamratrespons. Konceptet som presenteras i denna studie gestaltar inte lärarnas interaktion med kamratresponssystemet annat än en möjlighet att kommentera på deltagarnas kommentarer för att höja kvaliteten på kamratresponsen. Hur gränssnittet anpassas för lärarna kan dock vara avgörande för kamratresponssystemets framgång, varför just lärarnas perspektiv bör prioriteras i vidare forskning.

I kamratresponskonceptet skapat av Magyar och Haley upptäcktes dessutom flera problem, varav majoriteten uppstod på grund av att kamratresponsen var frivillig och inte uppmanade till kamratrespons som en möjlighet att förbättra inlämningsuppgifterna. I designkonceptet som presenteras i denna uppsats är kamratresponsen tänkt att vara en del av den ordinarie undervisningen i svenska som andraspråk och därmed ett obligatoriskt moment vid skriftliga uppgifter. En av deltagarna som intervjuades för denna studie påpekade att frivillighet skulle kunna innebära ett stort bortfall där endast de deltagare som är tillräckligt motiverade skulle välja att använda kamratresponssystemet, vilket visade sig vara fallet i Magyar och Haleys fall.

Vilka konsekvenser ett koncept som det som presenteras i denna uppsats skulle kunna ha för språkinläringen hos de deltagare som använder systemet är endast spekulativa då konceptet ännu inte testats med användare. Däremot finns det omfattande tidigare forskning som visar att kollaborativt lärande, såsom kamratrespons, har många positiva effekter på språkinläring, motivation och sociala förmågor (Hammond 2017; Ion, Barrera-Corominas & Tomàs-Folch 2016; Molapo et al. 2019; Pica 1994; Slavin 1990; Swain 2000). För nyanlända eller personer med invandrarbakgrund som upplevt problem att skapa meningsfulla interaktioner med sin omgivning skulle detta kunna innebära en chans att utveckla sociala förmågor och bidra till förandet av vänskap som inte bara kan underlätta integrationen i skolan utan även i samhället. Detta är dock endast en spekulativ och vidare forskning och användartester behövs för att utvärdera och

förhoppningsvis bevisa de positiva effekter som ett välde signerat digitalt kamratresponssystem skulle kunna generera både på individ- och samhällsnivå.

I följande avsnitt diskuteras hur olika metodologiska överväganden kan ha påverkat studien och dess resultat.

5.1. Metoddiskussion

Här presenteras en diskussion om litteraturgenomgången, frågeformulären och intervjuerna, samt hur dessa påverkat studien.

5.1.1. Litteraturgenomgång

Litteraturstudien var omfattande och sträckte sig över flera ämnesområden, från språk och utbildning till informatik. Vid sökandet efter information gällande språkinlärning var det i vissa fall problem att hitta de originalkällor som det refererats till i artiklar och rapporter, då det i några fall handlade om böcker som trycktes långt före e-bokens tid och därför svåra att få tag på i en digital litteratursökning. Detta har dock endast påverkat källhänvisningen till vissa äldre begrepp inom framför allt språkinlärning och utbildning, då det i några få fall refererats till en senare källa där begreppet nämnts och inte den originalkälla som definierat begreppet.

5.1.2. Frågeformulär

Deltagarna som tillfrågades för frågeformulären hade vid tiden för studien varierande kunskaper i det svenska språket vilket tillsammans med ovana i utformandet av frågeformulär hos uppsatsförfattaren ledde till upptäckten att några frågor formulerats på ett sådant sätt att de missuppfattats av vissa deltagare. Mer tid hade behövts läggas på att i förväg undersöka och utvärdera deltagarnas språkliga nivå, samt att formulera frågorna på ett tydligare sätt. I och med att frågorna i frågeformuläret var självgenererade utifrån studiens syfte, frågeställning och litteraturgenomgång, är det sannolikt att ett mer omfattande förarbete inför formuleringen av frågorna hade kunnat generera högre kvalitet och relevans på svaren från deltagarna. Ett exempel på detta var frågan om vad deltagarna tror att klasskamrater skulle kunna hjälpa dem med genom att läsa och kommentera på deras uppgifter, vilket genererade svar som "ja" och "nej". Trots att en introduktion till vad som menas med kamratrespons presenterats innan frågorna om kamratrespons ställdes, uppstod alltså missförstånd när deltagarna skulle besvara frågorna. Eventuellt hade en ännu tydligare förklaring till begreppet kamratrespons behövts, alternativt en annorlunda formulering av frågan. Detta hade dock kunnat undvikas helt och hållet, om en annan metod hade valts för att samla in data från

deltagarna. Som nämnts i avsnitt 3.2.2. *Frågeformulär till deltagare*, så fanns en förhoppning om att kunna prata med deltagarna genom exempelvis en fokusgrupp, för att på så sätt lättare kunna anpassa frågorna och diskussionerna efter deltagarnas språkliga nivå och formulera om de frågor som missuppfattas. Detta var som beskrivits inte möjligt i just denna studie, och de svar som erhöles genom frågeformulären anses ändå vara tillräckligt pålitliga för att tillsammans med intervjuerna och litteraturstudien ligga till grund för de slutsatser som dragits.

En annan fråga som visade sig vara missvisande var hur teknikanvändningen sett ut där deltagarna växte upp, då även de som angav att teknikanvändningen varit mycket låg där de växte upp ändå svarade att de använt dator/surfplatta/smarttelefon i mer än 10 år. Det hade eventuellt varit givande ställa ytterligare en fråga om den digitala kompetensen utifrån teknikanvändningen de senaste tio åren, eftersom majoriteten av deltagarna vid tiden för studien var över 30 år och hur teknikanvändningen såg ut när och där de växte upp inte var relevant med tanke på den explosionsartade teknikutvecklingen de senaste decennierna.

5.1.3. Intervjuer

Problemet med språkvariationer och missförstånd upplevdes även vid intervjuerna med de två deltagarna. Som metod var de semistrukturerade intervjuerna dock enklare att anpassa efter den enskilde deltagaren, varför frågorna ändrades, förklarades och följdes upp på olika sätt hos de två deltagarna för att få ut så kvalitativa svar som möjligt. Om möjlighet funnits så hade intervjuer eller fokusgrupper därför varit ett bättre alternativ för att få data från samtliga deltagare och undvika språkliga missförstånd. Samtidigt som frågeformulären trots vissa missförstånd genererade svar från ett större antal deltagare på samma frågor än intervjuer hade kunnat göra, vilket underlättade analysen.

Att intervjuerna i tre fall av fyra gjordes online genom videokonferenstjänsten Google Meet anses inte ha haft en negativ påverkan på resultaten, då dessa gav i stort sett samma möjligheter till interaktion som vid fysiska intervjuer. Vid intervjun med deltagaren som valde att inte ha sin videokamera påslagen fanns däremot inte möjligheterna att avläsa kroppsspråk och ansiktsuttryck, något som hade kunnat underlätta tolkningen av vissa kommentarer som på grund av språkliga barriärer inte var helt självklara. Detta var även den intervju där språkliga barriärer hade störst påverkan på samtalet, vilket kan antas bero på till viss del på avsaknaden av visuella ledtrådar, trots att intervjuaren hade sin videokamera påslagen.

6. Sammanfattning och slutsatser

Denna studie har med utgång i språkinlärningsteorier undersökt möjligheterna till kollaborativt lärande medelst digital teknik för deltagare med varierande bakgrund som studerar svenska som andraspråk på gymnasienivå vid en folkhögskola. En omfattande litteraturstudie ringade in kamratrespons som en potentiell lösning till de problem som distansundervisningen inneburit för många språkstudenter i form av avsaknaden av interaktion och bristande studiemotivation. Den kvalitativa studien undersökte sedan genom frågeformulär och intervjuer hur deltagare och lärare på Mångkulturella Folkhögskolan i Göteborg upplever distansundervisningen som blivit ett krav till följd av Corona-pandemin. Frågorna i både frågeformulär och intervjuer handlade om hur kommunikation, interaktion och samarbete i svenska som andraspråk på gymnasienivå förändrats sedan utbildningen blivit distansbaserad, hur den digitala lärplattformen upplevts samt vad deltagarna och lärarna anser om kamratrespons som metod för kollaborativt lärande. Resultatet från den kvalitativa studien analyserades för att tillsammans med litteraturstudien leda till riktlinjer för hur ett digitalt kamratresponsystem bör designas för den studerade kontexten. Riktlinjerna låg sedan till grund för det designkoncept som presenterats i avsnitt 4.5. *Designförslag* och de slutsatser som presenteras nedan.

6.1. Slutsatser

Syftet med denna studie var att undersöka hur ett digitalt system för kamratrespons kan designas för att främja studiemotivation och kollaborativt lärande för vuxna med varierande bakgrund som studerar svenska som andraspråk med digitala hjälpmedel på distans till följd av pandemin. Studien ämnade därmed besvara frågan:

Hur kan ett digitalt koncept designas för att skapa förutsättningar för kollaborativt lärande genom kamratrespons vid skriftliga uppgifter hos vuxna elever som studerar svenska som andraspråk på gymnasienivå med digitala verktyg?

Frågeställningen besvaras genom ett antal riktlinjer för design av ett digitalt kamratresponskoncept anpassat för den studerade kontexten, samt gestaltningar av hur dessa riktlinjer skulle kunna implementeras. Riktlinjerna som identifierats är följande:

- Kamratrespons i den studerade kontexten bör till viss del vara tillgängligt på både mobiltelefon och dator, men inte nödvändigtvis på samma sätt på de två plattformarna då det skriftliga arbetet underlättas vid användandet av dator. Detta gestaltas i Figur 1.

- Kamratrespons i den studerade kontexten bör stötta deltagarna genom att låta dem ge återkoppling utifrån förbestämda kategorier och/eller frågor. Dessa kategorier och/eller frågor bör delas upp så att de dels inkluderar lika många positiva som negativa/korrigerande kategorier och frågor, dels presenterar positiva kategorier och frågor före negativa/korrigerande. Detta gestaltas i Figur 2 och 3.
- Kamratrespons i den studerade kontexten bör inkludera en möjlighet att både ge öppna kommentarer om texten som helhet och ge återkoppling på specifika delar av texten genom att göra markeringar direkt i texten, vilket gestaltas i Figur 2, 3 och 4.
- Ett kamratresponsystem i den studerade kontexten bör inkludera en möjlighet för de inblandade att diskutera de kommentarer och den återkoppling som ges och tas emot. Detta gestaltas i Figur 6 och 7.
- Kamratresponsen i den studerade kontexten bör inte vara anonym, deltagarnas identiteter bör vara kända för varandra och för läraren. Detta gestaltas i samtliga figurer genom tydliga identiteter för två fiktiva deltagare och i Figur 7 även för en fiktiv lärare.

6.2. Fortsatt forskning

Studier gällande digitalt stöttat kollaborativt lärande, vilket kamratrespons faller under, är ofta kortsiktiga och fokuserar på någon aspekt av nya system, gränssnitt eller funktioner (Hammond 2017). För att bevisa huruvida ett digitalt kamratresponsystem faktiskt påverkar deltagarnas upplevelse av digital undervisning, deras studiemotivation och deras inlärningsprocess, behövs därför mer långsiktiga studier där det nya systemet får en chans att mogna och användarna får möjligheten att göra det till en del av sina studier. Digital teknik används inte heller alltid så som designern tänkt; även om systemet har tydliga möjligheter för samarbete och kollaborativt lärande är det inte säkert att användarna ser dessa på samma sätt och använder systemet så som det var designat att fungera (Hammond 2017). Datorstött kollaborativt lärande innebär å andra sidan en unik möjlighet att studera det kollaborativa lärandets effekter genom både detaljerad dokumentation av alla interaktioner och en chans att noggrant designa det kollaborativa systemet och därmed den empiriska situationen (Dillenbourg 1999). Att implementera ett digitalt kamratresponsystem skulle alltså kunna generera rik data som sedan kan utvärderas och följas upp för att förbättra den digitala artefakten. Eftersom konceptet som presenterats i denna uppsats inte testats med de deltagare som inkluderats i studien finns det med andra ord stora möjligheter att fortsätta detta projekt med långsiktiga användartester och ett iterativt designarbete.

I denna studie har deltagarna varit i fokus för de designförslag som presenterats. Lärarnas roll i kamratrespons som en metod för kollaborativt lärande har lyfts och diskuterats i viss mån, men vidare forskning behövs för att mer detaljerat titta på lärarnas behov vid användandet av digitala kamratresponsystem och hur designen bör utvecklas för att underlätta lärarnas arbete.

Utifrån litteraturgenomgången och resultatet diskuteras till viss del vilken typ av återkoppling som skulle kunna fungera bäst för kamratrespons i den studerade kontexten, med fokus på summativ- kontra formativ återkoppling och kvalitativ- kontra kvantitativ återkoppling. I denna studie kunde dock inga absoluta slutsatser dras angående hur stöttningen av återkopplingen bör formuleras och vilka frågeställningar och/eller guidade kommentarer som deltagarna skulle kunna få svara på när de granskar andras texter. I designförslaget som presenteras gestaltas en uppsättning med guidade kommentarer för deltagare att fylla i. Dessa är dock endast exempel i enlighet med de riktlinjer som kunde identifieras angående positiv och negativ/korrigerande återkoppling. Vidare forskning behövs för att utvärdera vilken typ av stöttad återkoppling och guidade kommentarer som skulle kunna leda till så högkvalitativ kamratrespons som möjligt, med hänsyn till vilken typ av text som granskas, samt hur dessa fungerar tillsammans med den föreslagna designen i den studerade kontexten.

Slutligen kan konstateras att möjligheterna att implementera AI i ett digitalt kamratresponsystem är många och kan potentiellt vara gynnsamma för deltagarna. I litteraturgenomgången och diskussionen nämns bland annat möjligheten till individanpassade system och innehåll, något som ännu inte studerats med hänsyn till just digitala kamratresponsystem. Här finns därför ytterligare en kunskapslucka att fylla med fortsatt forskning.

7. Referenser

Alhamami, M. (2018). Beliefs about and intention to learn a foreign language in face-to-face and online settings. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1), ss. 90-113. DOI: 10.1080/09588221.2017.1387154

Aljaafreh, A. & Lantolf, J. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78(4), ss. 465-483. DOI:10.2307/328585

Casey, D. (2013). Educational management systems in secondary education in Hordaland county, Norway. I *ITEM 2012, Proceedings from, 10th IFIP Conference on Information Technology in Educational Management*. Bremen, Germany, augusti 2012. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-38411-0_14

Cavus, N. (2015). Distance learning and learning management systems. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, ss. 872-877. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.611>

Chang, C. Y. (2016). EFL Reviewers' emoticon use in asynchronous computer-mediated peer response. *Computers and composition*, 40(2016), ss. 1-18. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1016/j.compcom.2016.03.008>

Chen, D., Freeman, D. & Balakrishnan, R. (2019). Integrating multimedia tools to enrich interactions in live streaming for language learning. *I CHI '19, Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Glasgow, Scotland, UK, maj 2019, ss. 1–14. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1145/3290605.3300668>

Cho, K., Schunn, C. D. & Wilson, R. W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), ss. 891-901.

Chomsky, N. (1959). Review of “verbal behaviour” by B. F. Skinner. *Language* 35(1), ss. 26-58.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), ss. 161-170. Url: <https://eric.ed.gov/?id=ED019903>

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, 4. uppl., Lund: Studentlitteratur.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Project Gutenberg. Tillgänglig: <http://gutenberg.org/ebooks/852> [2021-04-17]

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? I Dillenbourg, P. (red) *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, ss. 1-9.

Dingler, T., Weber, D., Pielot, M., Cooper, J., Chang, C-C. & Henze, N. (2017). Language-learning on-the-go: opportune moments and design of mobile microlearning sessions. I *MobileCHI '17, Proceedings of the 19th international Conference of Human-Computer Interaction with mobile devices and services*. Vienna, Austria, september 2017, ss. 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/3098279.3098565>

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. New York, USA: Cambridge University Press.

El Mhouti, A. & Erradi, M. (2018). Towards a Smart Learning Management System (smart-LMS) to Improve Collaborative Learning in Higher Education. I *SCA '18, Proceedings of the 3rd International Conference on Smart City Applications*. Tetowan, Morocco, oktober 2018, ss. 1-9. DOI: <https://doi.org.ezproxy.hkr.se/10.1145/3286606.3286784>

Eliasson, P.O. (2020). *Studenter får ångest av coronaisoleringen*. url: <https://universitetslararen.se/2020/04/23/studenter-far-angest-av-coronaisoleringen/> [2021-01-28]

Espasa, A. & Meneses, J. (2010). Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: An explorative study. *Higher Education*, 59(3), ss. 277-292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-009-9247-4>

Fischel, A. D. & Halskov, K. (2018). A survey of the usage of sticky notes. I *CHI EA'18, Extended abstracts of the 2018 CHI Conference of Human Factors in Computing Systems*. Montreal, QC, Canada, April 2018, ss. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1145/3170427.3188526>

Folkbildningsrådet (2020). *Fakta om folkbildningen*. Stockholm: Folkbildningsrådet. Url: https://www.folkbildningsradet.se/globalassets/fakta-om-folkbildning/fbr_fickfakta2020_webb.pdf

Folkhälsomyndigheten (2020). *Information till lärosäten och annan högre utbildning om Covid-19*. Url: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid-19/verksamheter/larosaten-och-annan-hogre-utbildning/> [2021-01-28]

Folkhälsomyndigheten (2021) *Nationella allmänna råd för att minska spridningen av Covid-19*. Url: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid-19/skydda-dig-och-andra/rekommendationer-for-att-minska-spridningen-av-covid-19/> [2021-03-18]

Forsén, J. (2021). *Studerande allt mer negativa till sin egen skärmtid*. Internetstiftelsen. Url: <https://internetstiftelsen.se/nyheter/studerande-allt-mer-negativa-till-sin-egen-skarmtid/> [2021-02-15]

Glass, R. M. & Putnam, J. A. (1988). Cooperative learning in teacher education: A case study. *Action in Teacher Education*, 10(4), ss. 47-52. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1080/01626620.1988.10519420>

Hammond, M. (2016). Online collaboration and cooperation: The recurring importance of evidence, rationale and viability. *Education and Information Technologies*, 22(3), ss. 1005-1024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9469-x>

Hansen Edwards, J. G. & Liu, J. (2018) *Peer response in second language writing classrooms*, 2. uppl. Michigan, USA: The University of Michigan Press.

Harlen, W. & James, M. (1997) Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), ss. 365-379, DOI: 10.1080/0969594970040304

Hayashi, Y., Sugimoto, A. & Seta, K. (2017). Accessible multimodal-interaction platform for computer-supported collaborative learning system. I IMCOM '17, *Proceedings of the 11th International Conference on Ubiquitous Information*

Management and Communication. Beppu, Japan, januari 2017, ss. 1–4. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1145/3022227.3022308>

Hicks, C. M., Pandey, V., Fraser, C. A. & Klemmer, S. (2016). Framing Feedback: Choosing Review Environment Features that Support High Quality Peer Assessment. I *CHI '16, Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. San Jose, CA, USA, maj 2016, ss. 458–469. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1145/2858036.2858195>

Hinkel, E. (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York; USA: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203836507>

Hongxia, L., Chengling, Z., Zhihui, J., Gang, Z. & Wenjuan, Z. (2020). Improving Online Peer Assessment Engagement: Interaction between Signature Forms and Rubric. I *IC4E 2020, Proceedings of the 2020 11th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management, and E-Learning*. Osaka, Japan, januari 2020, ss. 208–212. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1145/3377571.3377593>

Integritetsskyddsmyndigheten (2016). *Dataskyddsförordningen: Dataskyddsförordningen i sin fulltext*. Url: <https://www.imy.se/lagar--regler/dataskyddsförordningen/dataskyddsförordningen---fulltext/> [2021-03-16]

Internetstiftelsen (2020). *Svenskarna och internet 2020: Kapitel 9 Digital utbildning*. Stockholm: Internetstiftelsen. Url: <https://svenskarnaochinternet.se/rapporter/svenskarna-och-internet-2020/digital-utbildning/> [2021-02-11]

Ion, G., Barrera-Corominas, A. & Tomàs-Folch, M. (2016). Written peer-feedback to enhance students' current and future learning. *International journal of educational technology in higher education*, 13(2016), artikel 15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0017-y>

Kawaguchi, S. & Ma, Y. (2012). Corrective feedback, negotiation of meaning and grammar development: Learner-learner and learner-native speaker interaction in ESL. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2(2) ss. 57-70. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2012.22008>

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73(4), ss. 440-464.

Le, H., Janssen, J. & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), ss. 103-122. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1080/0305764X.2016.125938>

Lenneberg, E. H. (1967) *The biological foundations of language*. New York, USA: Wiley.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. 4. uppl. Oxford, UK: Oxford University Press.

Magyar, N. & Haley, S. R. (2020). Balancing Learner Experience and User Experience in a Peer Feedback Web Application for MOOCs. In CHI EA '20, Extended Abstracts of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. Honolulu, HI, USA, ss.1–8. DOI:<https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1145/3334480.3375232>

Mallawaarachchi, C. (2019). The positive impact in changing of e-learning environment to m-learning to enhance critical thinking skills in foreign language learning. I *ICFET '19, Proceedings of the 5th International Conference on Frontiers of Educational Technologies*. Beijing, China, juni 2019, ss. 73–77. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1145/3338188.3338206>

Martha, A. S. D., Santoso, H. B., Junus, K. & Suhartanto, H. (2019). A Scaffolding Design for Pedagogical Agents within the Higher-Education Context. I *ICETC 2019, Proceedings of the 2019 11th International Conference on Education Technology and Computers*. Amsterdam, Nederländerna, oktober 2019, ss. 139–143. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1145/3369255.3369267>

Marwan, S. (2020). Investigating Best Practices in the Design of Automated Feedback to Improve Students' Performance and Learning. I *ICER '20, Proceedings of the 2020 ACM Conference on International Computing Education Research*.

Virtuellt event, New Zealand, augusti 2020, ss. 328–329. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1145/3372782.3407107>

McManus, M. M. (1997). Computer supported collaborative learning. *ACM SIGGROUP Bulletin*, 18(1), ss. 7-9. DOI: <https://doi.org/10.1145/271159.271161>

Mittuniversitetet (u.å). *Coronaanpassningen påverkar studiemotivationen*. url: <https://www.miun.se/medarbetare/gemensamt/medarbetarinfo/2020-5/coronaanpassningen-paverkar-studiemotivationen/> [2021-01-28]

Molapo, M., Moodley, C. S., Akhalwaya, I. Y., Kurien, T., Kloppenberg, J. & Young, R. (2019). Designing Digital Peer Assessment for Second Language Learning in Low Resource Learning Settings. I L@S '19, Proceedings of the Sixth (2019) ACM Conference on Learning @ Scale. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, Article 14, 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1145/3330430.3333626>

Nguyen, H., Xiong, W. & Litman, D. (2017). Iterative design and classroom evaluation of automated formative feedback for improving peer feedback localization. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 27, ss. 582-622. DOI: 10.1007/s40593-016-0136-6

Nicol, D. & Macfarlane, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practices. *Studies in Higher Education*, 31(2), ss. 199-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572090>

Norman, D. A. (2002). *The design of everyday things*. New York: Basic Books.

Panadero, E. & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), ss. 1253-1278. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1080/02602938.2019.1600186>

Panadero, E., Romero, M. & Strijbos, J-W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in educational evaluation*, 39(4), ss. 195-203.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(1994), ss. 493-527. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x

Pintrich P. R. & Zusho, A. (2002). Chapter 10 – The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. I Wigfield A. & Eccles, J. S. (red) *Educational Psychology: Development of achievement motivation*. Michigan, USA, Academic Press, ss. 249-284. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7>

Regeringen (2013). *Allas kunskap - allas bildning*, (Regeringens proposition 2013/14:172). Stockholm: Regeringskansliet.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), ss. 119-144. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(1), ss. 17-46.

Schneegass, C., Terzimehić, N., Nettah, M. & Schneegass, S. (2018). Informing the design of user-adaptive mobile language learning applications. I *MUM '18, Proceedings of the 17th International Conference on Mobile and Ubiquitous Multimedia*. Cairo, Egypt, 25-28 november 2018, ss. 233–238. DOI: <https://doi.org.ezproxy.hkr.se/10.1145/3282894.3282926>

Shapiro, S. C. (2003). Artificial intelligence (AI). *Encyclopedia of Computer Science*, ss. 89–93. Chinchester, UK: John Wiley and Sons Ltd.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

SKOLFS 2010:261. *Svenska som andraspråk*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2020). *Årsrapport 2020: Skolans utmaningar under ett år präglad av Covid-19*. Stockholm: Skolinspektionen.

Url: <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/regeringsrapporter/2021/arsrapport-2020--skolans-utmaningar-under-ett-ar-praglat-av-covid-19/> [2021-04-04]

Skolinspektionen (2015). *Distansutbildning vid kommunal vuxenutbildning (Rapport 2015:02)*. Stockholm: Skolinspektionen.

Url: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2015/distansutbildning/slutrappor---distansutbildning-vid-kommunal-vuxenutbildning.pdf>

Skolverket (2020). *Huvudmännens arbete med skolans digitalisering (Rapport 2020:5)*. Stockholm: Skolverket. URL:

<https://www.skolverket.se/getFile?file=6639>

Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational leadership: Journal of the department of supervision and curriculum development*, 47(4), ss. 52-54.

Sobel, K., Kovacs, G., McQuillen, G., Cross, A., Chandrasekaran, N., Henry Riche, N., Cutrell, E. & Ringel Morris, M. (2017). EduFeed: A social feed to engage preliterate children in educational activities. I *CSCW '17, Proceedings of the 2017 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing*, Portland, OR, USA, 25 februari till 1 mars 2017. DOI: <https://doi.org/10.1145/2998181.2998231>

Song, Y., Hu, Z., Guo, Y. & Gehringer, E. F. (2016). An experiment with separate formative and summative rubrics in educational peer assessment. *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, ss. 1-7. DOI: <http://dx.doi.org/10.1109/FIE.2016.7757597>

Statens statistiska centralbyrå (SCB) (u.å.). *Antal deltagare i folkhögskolekurser efter kön, kursstyp, nationell bakgrund, region där utbildningen bedrivs och år*. Tillgänglig:

https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START_UF_UF0601/UF0601T01b/table/tableViewLayout1/ [2021-04-28]

Sveriges förenade studentkårer (SFS) (2020). *Hur påverkar Coronapandemin studenterna?* Url: <https://sfs.se/wp-content/uploads/2020/12/SFS-rapport-Hur-pa%CC%8Averkar-coronapandemin-studenterna-december-2020-2.pdf> [2021-01-28]

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, UK: Oxford University Press. ss. 94-114.

Swain, M. & Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. I *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing. DOI: [10.1002/9781405198431.wbeal0664](https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664)

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Topping, K. J. (2017). Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1):7. DOI: <http://dx.doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007>

Torres, J. (2019) Positive Impact of Utilizing More Formative Assessment over Summative Assessment in the EFL/ESL Classroom. *Open Journal of Modern Linguistics*, 9(1), ss. 1-11. DOI: [10.4236/ojml.2019.91001](https://doi.org/10.4236/ojml.2019.91001).

Vanderhoven, E., Raes, A., Montrieux, H., Rotsaert, T. & Schellens, T. (2015). What if pupils can assess their peers anonymously? A quasi-experimental study. *Computers & Education*, 81(2015), ss. 123-132. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.001>.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet, Stockholm. URL: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html> [2021-03-16]

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press

Watson, W. R. & Watson S. L. (2007). An argument for clarity: What are learning management systems, what are they not and what should they become? *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 51(2), ss. 28-34.

Xiong, Y. and Brook Wu, Y-F. (2019). An automated feedback system to support student learning in writing-to-learn activities. I *L@S '19, Proceedings of the Sixth (2019) ACM Conference on Learning at Scale*. Chicago, IL, USA, juni 2019, ss.1–4. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1145/3330430.3333657>

Zammuner, V. L. (1995). Individual and cooperative computer-writing and revising: who gets the best results? *Learning and Instruction*, 5(1995), ss. 101-124.

Zheng, L., Chen, N.-S., Cui, P. & Zhang, X. (2019). A Systematic Review of Technology-Supported Peer Assessment Research: An Activity Theory Approach. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5), ss. 168–191. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4333>

Zhu, W. & Mitchell, D. A. (2012). Participation in peer response as activity: an examination of peer response stances from an activity theory perspective. *TESOL Quarterly*, 46(2), ss. 362-386. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1002/tesq.22>

Žunić, M. & Holenko Dlab, M. (2019). Support to teachers within systems for computer-supported collaborative learning. I *ICSLT 2019, Proceedings of the 2019 the 5th International Conference on e-Society, e-Learning and e-Technologies*. Vienna, Austria, januari 2019, ss. 63–67. DOI: <https://doi.org/10.1145/3312714.3312732>

Bilaga 1

Frågeformulär till deltagare, med informationsbrev och samtyckesformulär.

Undersökning om upplevelsen av studier i svenska som andraspråk på distans

Hej!

Jag heter Veronica Granlund och skriver mitt examensarbete inom Digital Design vid Högskolan Kristianstad. För mitt examensarbete har jag valt att göra en undersökning där jag behöver din hjälp. Frågorna tar ca 15 minuter att svara på. Här nedan kan du läsa vad undersökningen handlar om och hur de uppgifter du lämnar kommer hanteras. Som tack för att du deltar kommer du få möjlighet att läsa det färdiga arbetet efter godkännande i juni.

Denna undersökning handlar om att förstå hur vuxna elever som studerar svenska som andraspråk på gymnasienivå genom folkhögskola upplever användandet av lärplattformen Itslearning under de påtvingade distansstudier som pandemin inneburit. Syftet är att förstå vad som upplevs som svårt eller problematiskt vid språkstudier genom plattformen, och utifrån vad tidigare forskning visat även titta närmare på möjligheterna för samarbete och kamratrespons.

För genomförande av denna undersökning tillfrågas samtliga elever på Mångkulturella Folkhögskolan i Angered som under våren 2021 studerar svenska som andraspråk på något av skolans gymnasieprogram. Då undersökningen handlar om studier i svenska som andraspråk, tillfrågas även skolans svensklärare för deltagande.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Ditt deltagande påverkar inte din utbildning vid Mångkulturella Folkhögskolan.

I undersökningen kommer du få ange ditt kön, din ålder, ditt ursprungsland och tidigare teknikvana. Om du vill ställa upp på en uppföljande intervju kommer du även få ange din emailadress. Alla uppgifter du delar med dig av kommer behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem. Personuppgifter kommer bevaras till dess att uppsatsen är godkänd och kommer därefter att raderas. Samtliga uppgifter som presenteras i uppsatsen kommer vara anonymiserade.

Högskolan Kristianstad är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt Dataskyddsförordningen (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans dataskyddsombud.

Om du har frågor eller synpunkter på undersökningen kan du vända dig till nedanstående kontaktpersoner:

Veronica Granlund

Student på programmet Digital Design, Högskolan Kristianstad
veronica.granlund0004@stud.hkr.se

Maria Freij

Uppsatshandledare, universitetslektor i engelska, Högskolan Kristianstad
maria.freij@hkr.se

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Genom att starta undersökningen samtycker jag till att:

- delta i studien “Undersökning om upplevelsen av studier i svenska som andraspråk på distans”
- uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i informationsbrevet
- följande personuppgifter samlas in, lagras konfidentiellt och sedan anonymiseras:
 - Kön
 - Ålder
 - Ursprungsland
 - Teknikvana
- personuppgifter kommer endast att användas till analys av upplevelsen av distansstudier i ämnet svenska som andraspråk genom plattformen Itslearning, och därefter framtagandet av ett koncept för digital elevrespons.

- de insamlade uppgifterna kommer att bevaras tills att uppsatsen är godkänd och därefter raderas.

Godkänner du informationen ovan?

- Jag godkänner.

Du och din bakgrund

Här kommer några frågor om dig och din teknikbakgrund.

1. Vad identifierar du dig som?

- Man
- Kvinna
- Ickebinär
- Annat
- Vill inte svara

2. Hur gammal är du?

- 18-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- Över 50 år
- Vill inte svara

3. Vilket land är du uppvuxen i?

4. Hur såg teknikanvändningen ut där du växte upp på en skala från 0 till 10? 0 innebär att datorer/surfplattor/smarttelefoner var mycket ovanligt och 10 innebär att datorer/surfplattor/smarttelefoner var mycket vanligt förekommande.

5. Har du använt dator, surfplatta och/eller smarttelefon på något sätt innan Corona-pandemin bröt ut?

- Ja, jag har använt dator/surfplatta/smarttelefon i mer än 10 år.
- Ja, jag har använt dator/surfplatta/smarttelefon i 5-10 år.
- Ja, jag har använt dator/surfplatta/smarttelefon i 3-5 år.
- Ja, jag har använt dator/surfplatta/smarttelefon i 1-3 år.
- Nej, jag har inte använt dator/surfplatta/smarttelefon före pandemin.

6. Hur ofta använder du dator/surfplatta/smarttelefon för något annat än skolarbete?

- Dagligen
- Varje vecka
- Varje månad
- Någon gång per år
- Aldrig

Frågor om Itslearning, kommunikation och samarbete

Nedan följer några frågor om vad du tycker om lärplattformen Itslearning, hur återkoppling fungerar genom plattformen och om du brukar samarbeta med dina klasskompisar.

7. Vad tycker du om Itslearning som lärplattform?

8. Är det något som är svårt för dig att använda/göra/förstå?

9. Om ja, ge exempel på något du tycker är svårt att använda/göra/förstå med Itslearning.

10. Vad tycker du om återkopplingen (kommentarer från lärarna) du får på inlämningsuppgifter i ämnet svenska nu jämfört med när ni hade undervisning i skolan?

11. Vad tycker du är bra med den återkoppling som du får på inlämningsuppgifter på Itslearning?

12. Vad tycker du är mindre bra med återkopplingen du får på inlämningsuppgifter på Itslearning?

13. Tycker du att du får återkoppling från lärarna tillräckligt snabbt efter att du lämnat in en uppgift?

- Ja
- Nej
- Vet inte

14. Brukar du diskutera inlämningsuppgifter tillsammans med dina klasskompisar?

- Ja, ofta
- Ja, ibland
- Nej
- Vet inte

15. Skulle du vilja ha möjligheten att diskutera uppgifter med dina klasskompisar online innan du lämnar in en uppgift till läraren?

- Ja det skulle vara bra
- Nej det vill jag inte
- Vet inte

Kamratrespons

Sista delen av undersökningen handlar om kamratrespons. Kamratrespons betyder att en eller flera klasskompisar får läsa och ge kommentarer på din inlämningsuppgift innan du skickar den till läraren, och du får på samma sätt läsa igenom en uppgift från en klasskompis och ge kommentarer på hans/hennes uppgift.

16. Har du någon gång gjort uppgifter där du gett eller fått kamratrespons?

- Ja
- Nej
- Vet inte

16. a) Om ja, hur gick kamratresponsen till den gången?

16. b) Vad tyckte du var bra med kamratresponsen den gången?

16. c) Vad tyckte du var mindre bra med kamratresponsen den gången?

17. Skulle du vilja ha möjligheten att få och ge kamratrespons på inlämningsuppgifter i ämnet svenska?

Ja

Nej

Vet inte

18. Om kamratrespons skulle vara en del av en skriftlig inlämningsuppgift i ämnet svenska, vad tror du att dina klasskamrater skulle kunna hjälpa dig med genom att läsa och kommentera på din uppgift?

19. Är det någon del av skriftliga uppgifter i ämnet svenska som du brukar ha problem med?

	Jag har inga problem med detta	Jag har sällan problem med detta	Jag har problem med detta ibland	Jag har ofta problem med detta
Texten som helhet				
Struktur				
Grammatik				
Rättstavning				

20. Om kamratrespons skulle vara en del av en skriftlig inlämningsuppgift i ämnet svenska, skulle du vilja att läraren var inblandad i kamratresponsen och hade möjlighet att se och kommentera på de kommentarer du ger till din klasskompis?

Ja

Nej

○Vet inte

21. Berätta gärna varför du skulle vilja att läraren var inblandad i kamratresponen.

22. Berätta gärna varför du inte skulle vilja att läraren var inblandad i kamratresponen.

Uppföljande intervju

Tack för dina svar! Alla svar är viktiga för undersökningen, och ibland är det intressant att veta mer om varför du svarat som du gjort. Skulle du vilja ställa upp på en uppföljande intervju på ca 30 minuter för att berätta mer om dina svar?

Om du svarar ja och blir utvald till intervju så kommer du få ett mail med mer information och en länk till Google Meet där intervjun kommer äga rum.

Vill du ställa upp på en intervju och berätta mer om dina svar och upplevelsen av Itslearning?

○Ja det vill jag gärna!

Email:

○Nej

Tack!

Tusen tack för din medverkan i undersökningen! Om du har några frågor eller kommentarer får du gärna kontakta mig på följande emailadress: veronica.granlund0004@stud.hkr.se

Skulle du vilja läsa examensarbetet när det är klart? Fyll då i din emailadress här nedanför så skickar jag en kopia av arbetet när det är godkänt och klart.

Bilaga 2

Informationsbrev och samtyckesformulär inför deltagarnas intervjuer

Intervju om upplevelsen av studier i svenska som andraspråk på distans

Denna undersökning handlar om att förstå hur vuxna elever som studerar svenska som andraspråk på gymnasienivå genom folkhögskola upplever användandet av lärplattformen Itslearning under de påtvingade distansstudier som pandemin inneburit. Syftet är att förstå vad som upplevs som svårt eller problematiskt vid språkstudier genom plattformen, och utifrån vad tidigare forskning visat även titta närmare på möjligheterna för samarbete och kamratrespons.

För genomförande av denna intervju tillfrågas elever på Mångkulturella Folkhögskolan i Angered som under våren 2021 studerar svenska som andraspråk på något av skolans gymnasieprogram.

Undersökningen kommer att genomföras som en intervju. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Väljer du att dra tillbaka ditt samtycke efter avslutad intervju så kan redan anonymiserade uppgifter fortfarande komma att användas då uppgifterna efter anonymisering omöjligt kan härledas till enskilda individer.

Intervjun kommer att genomföras genom en videokonferenstjänst (Google Meet) och ljudet kommer att spelas in. Alla uppgifter du delar med dig av kommer behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem. Personuppgifter kommer bevaras till dess att uppsatsen är godkänd och kommer därefter att raderas. Samtliga uppgifter som presenteras i uppsatsen kommer vara anonymiserade.

Högskolan Kristianstad är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt Dataskyddsförordningen (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans dataskyddsombud.

Om du har frågor eller synpunkter på undersökningen kan du vända dig till nedanstående kontaktpersoner:

Veronica Granlund

Student på programmet Digital Design, Högskolan Kristianstad
veronica.granlund0004@stud.hkr.se

Maria Freij

Uppsatshandledare, universitetslektor i engelska, Högskolan Kristianstad
maria.freij@hkr.se

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått skriftlig och/eller muntlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor.

Jag samtycker till att:

- delta i studien “Intervju om upplevelsen av studier i svenska som andraspråk på distans”
- uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i informationsbrevet
- följande personuppgifter samlas in, lagras konfidentiellt och sedan anonymiseras:
 - o Kön
 - o Ålder
 - o Ursprungsland
 - o Teknikvana
- personuppgifter kommer endast att användas till analys av upplevelsen av distansstudier i ämnet svenska som andraspråk genom plattformen Itslearning, och därefter framtagandet av ett koncept för digital kamratrespons.
- ljudet från intervjun kommer att spelas in.
- de insamlade uppgifterna och ljudupptagningen kommer att bevaras tills att uppsatsen är godkänd och därefter raderas.

o **Jag godkänner villkoren**

Bilaga 3

Informationsbrev och samtyckesformulär inför lärarnas intervjuer

Undersökning om upplevelsen av undervisning i svenska som andraspråk på distans

Jag heter Veronica Granlund och skriver mitt examensarbete inom Digital Design vid Högskolan Kristianstad. För mitt examensarbete har jag valt att göra en undersökning där jag behöver din hjälp. Här nedan kan du läsa vad undersökningen handlar om och hur de uppgifter du lämnar kommer hanteras. Som tack för att du deltar kommer du få möjlighet att läsa det färdiga arbetet efter godkännande i juni.

Denna undersökning handlar om att förstå hur vuxna elever som studerar svenska som andraspråk på gymnasienivå genom folkhögskola upplever användandet av lärplattformen Itslearning under de påtvingade distansstudier som pandemin inneburit. Syftet är att förstå vad som upplevs som svårt eller problematiskt vid språkstudier genom plattformen, och utifrån vad tidigare forskning visat även titta närmare på möjligheterna för samarbete och kamratrespons.

För genomförande av denna undersökning tillfrågas skolans svensklärare för deltagande, och samtliga elever på Mångkulturella Folkhögskolan i Angered som under våren 2021 studerar svenska som andraspråk på något av skolans gymnasieprogram.

Undersökningen kommer att genomföras som en intervju. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Väljer du att dra tillbaka ditt samtycke efter avslutad intervju så kan redan anonymiserade uppgifter fortfarande komma att användas då uppgifterna efter anonymisering omöjligt kan härledas till enskilda individer.

Intervjun kommer att genomföras genom en videokonferenstjänst (Zoom eller Google Meet) och ljudet kommer att spelas in. Alla uppgifter du delar med dig av kommer behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem. Personuppgifter kommer bevaras till dess att uppsatsen är godkänd och kommer därefter att raderas. Samtliga uppgifter som presenteras i uppsatsen kommer vara anonymiserade.

Högskolan Kristianstad är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt

Dataskyddsförordningen (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans dataskyddsombud.

Om du har frågor eller synpunkter på undersökningen kan du vända dig till nedanstående kontaktpersoner:

Veronica Granlund

Student på programmet Digital Design, Högskolan Kristianstad
veronica.granlund0004@stud.hkr.se

Maria Freij

Uppsatshandledare, universitetslektor i engelska, Högskolan Kristianstad
maria.freij@hkr.se

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått skriftlig och/eller muntlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor.

Jag samtycker till att:

- delta i studien “Undersökning om upplevelsen av undervisning i svenska som andraspråk på distans”
- uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i informationsbrevet
- följande personuppgifter samlas in, lagras konfidentiellt och sedan anonymiseras:
 - o Kön
 - o Ålder
 - o Ursprungsland
 - o Teknikvana
- personuppgifter kommer endast att användas till analys av upplevelsen av distansstudier i ämnet svenska som andraspråk genom plattformen Itslearning, och därefter framtagandet av ett koncept för digital elevrespons.
- ljudet från intervjun kommer att spelas in.

- de insamlade uppgifterna och ljudupptagningen kommer att bevaras tills att uppsatsen är godkänd och därefter raderas.

○ **Jag godkänner villkoren**