



Examensarbete I

Examensarbete I för grundlärare, åk F-3
UV8037, 15 HP

Att lära tillsammans

En litteraturöversikt om det kooperativa lärandets betydelse för
elevers läs- och skrivinlärning

Halmstad 2024-06-20

Examinatorer: Tibor Erdös & Katarina H Petersson

Skribenter: Sol Johansson, Tobias Henrysson & Vicky Martinsson

Abstrakt

Syftet med den här litteraturöversikten var att genom tidigare forskning undersöka frågor som berör kooperativt lärande inom läs- och skrivinlärning. Den centrala problemformuleringen för litteraturöversikten var hur det kooperativa lärandet påverkar elevers läs- och skrivinlärning. Problemformuleringen mynnade sedan ut i frågeställningarna om hur kooperativt lärande kan förbättra elevers tidiga läs- och skrivinlärning? Hur presenterar tidigare forskning lärares möjligheter och utmaningar med kooperativt lärande? Vilka möjligheter och utmaningar lyfter tidigare forskning som elever eventuellt möter när de deltar i kooperativt lärande? Omfattande sökningar gjordes för att finna relevant forskning inom området. I det analysarbete som gjorts har tematisk analys använts för att strukturera materialet. Resultatet visar att olika metoder inom kooperativt lärande kan bidra till att förbättra elevers läs- och skrivutveckling. Resultaten visar även på flera gynnsamma effekter hos elever vid användningen av kooperativa arbetsmetoder. Tidigare forskning lyfter även de möjligheter och utmaningar som läraren möter i arbetet med kooperativt lärande.

Nyckelord: Kooperativt lärande, läs- och skrivinlärning, CIRC, STAD, Jigsaw, lärares användning, lärares svårigheter, påverkan hos eleven, grundskoleelever

Förord

Alla människor bör få möjlighet till att lära sig läsa och skriva och det betraktas i dagens samhälle som en grundläggande rättighet. Samtidigt pekar forskning på en nedåtgående trend i elevers läs- och skrivförmåga i Sverige. Detta motiverade oss till att hitta metoder och arbetssätt som gynnar elevernas förmåga att utveckla läs- och skrivkunskaper. Då vi tidigare sett att implementeringen av kooperativt lärande under den verksamhetsförlagda utbildningen visat stort engagemang hos eleverna, var det här ett fält som vi ville undersöka vidare. Användningen av kooperativa arbetsmetoder har framför allt observerats i andra ämnen än svenska och därför ser vi en potential för användning av kooperativt lärande i läs- och skrivinläring.

I framtagning av litteraturöversikten har gemensamt och individuellt arbete kombinerats. Vi har arbetat tillsammans i uppsatsens alla delar förutom resultat och resultatdiskussion, då vi har haft viljan att vara delaktiga i hela processen. Uppdelningen av det individuella arbetet har gjorts på ett demokratiskt sätt så att alla i gruppen ska känna sig nöjda. Under de individuella delarna har vi hjälpt varandra och rådfrågat vid behov. Efter att de individuella delarna genomförts har vi bearbetat dem tillsammans för att säkerställa att de håller en hög kvalitet. Vårt samarbete har fungerat utmärkt och vi har genom hela processen haft en god kommunikation. Vi har även stöttat varandra de dagar som varit extra tuffa och långa, där vår gruppssammanhållning har stärkts.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Majsa Allelin som funnits där genom hela processen. Majsa har haft stor betydelse för vår progression och underlättat vårt skrivande. Genom att tro på oss, svarat på våra frågor och lugnat oss i vår stress har Majsa varit ovärderlig i framtagningen av den här litteraturöversikten. Vi vill även tacka varandra för vårt goda samarbete genom hela arbetet.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och frågeställning.....	2
3. Bakgrund.....	3
3.1 Läs- och skrivinläringens betydelse.....	3
3.2 Sociokulturella perspektivet.....	3
3.3 En kort historisk bakgrund till KL.....	4
3.5 Centrala begrepp.....	5
3.5.1 Definition av grupparbete.....	5
3.5.2 KL i jämförelse med grupparbete.....	5
3.5.3 STAD.....	5
3.5.4 Jigsaw.....	5
3.5.5 CIRC.....	6
4. Metod.....	6
4.1 Sökmetod.....	6
4.2 Tematisk analys.....	9
5. Resultat.....	10
5.1 Faktorer för framgång inom KL.....	10
5.2 Lärande i par.....	10
5.3 Vikten av kamratutbyte.....	11
5.4 Socialt engagemang bland elever och lärare.....	12
5.5 Metoder för att förbättra elevers läs- och skrivkunskaper.....	13
5.5.1 Förbättrad läs- och skrivförmåga med hjälp av CIRC.....	13
5.5.2 Effekterna av Jigsaw och STAD.....	13
5.6 Lärarens användning av KL.....	14
5.7 Lärarens utmaningar med KL.....	15
5.8 Positiva effekter hos elever.....	16
5.9 Negativa effekter hos elever.....	17
6. Diskussion.....	17
6.1 Resultatdiskussion.....	17
6.1.1 Läs- och skrivinläring inom kooperativt arbete.....	17
6.1.2 Att anpassa metod efter situation.....	18
6.1.3 Läraren som ledare.....	19
6.1.4 Betydelsen av elevers relationer.....	20
6.1.5 Den proximala utvecklingszonens betydelse.....	20
6.2 Slutsatser.....	21
6.3 Metoddiskussion.....	21
7. Didaktiskt reflektion.....	22
8. Implikationer inför examensarbete II.....	23
9. Referenslista.....	24

10. Bilagor..... 26

1. Inledning

Enligt Skolverkets (2022, s. 22) senaste PISA-studie kan man se en nedåtgående trend i läsförståelse bland svenska barn. År 2000 genomfördes den första PISA-undersökningen, då var det endast 13 procent som låg i kolumnen för lågpresterande elever. År 2022 har den här gruppen nästan fördubblats, då hade siffran stigit till 24 procent. De försämrade resultaten har drivit oss att undersöka alternativa undervisningsmetoder som finns för att stödja elevernas inläring i läs- och skrivförståelse. Därför kommer den här litteraturöversikten fokusera på det så kallade kooperativa lärandet (KL) (ibland även kallat för samarbetsinläring) med inriktning på grundskoleelever. Studien fokuserar på det kooperativa lärandets påverkan på elevernas progression i både läsning och skrivning.

I ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (2022, s. 225) under centralt innehåll för svenska beskrivs det att gemensam läsning ska vara en del av undervisningen i svenska. Försättningsvis lyfts vikten av elevernas strategier, såsom avkodning, förståelse, tolkning av ord, begrepp samt texter. I syftetexten för svenska står där även att elevernas skrivning ska utvecklas och de texter de skapar och bearbetar ska emellanåt ske i samspel med andra (Lgr 22, s. 224). Kooperativt arbete är en undervisningsform där lärandet sker gemensamt, således finns där en koppling till det som sägs i läroplanen.

Liberg (2010, s. 9) påstår att barns språkliga förmåga inte bara förstärks vid läsning, utan också i skrivandet. Försättningsvis lyfter Liberg även vikten av samtal om texter som elever läst, antingen individuellt eller som högläsning. Liberg (2010, s. 9) påstår att i samtalen med andra får eleverna minnas och återberätta både små och stora delar av böcker eller sagor och lär sig på det här sättet att navigera i texterna. Fridolfsson (2020, s. 181) menar att återberättande och repetition av texter i grupp tillsammans med läraren övar elevernas förmåga att uttrycka sig i text. Eleverna kan då ge varandra förslag på vad de i ett senare skede kan skriva om, något som särskilt gynnar de språksvaga eleverna. Vidare menar Fridolfsson (2020, s. 181) att det här också är något som stärker de elever som har svårt att komma igång med skrivandet. Fridolfsson (2020, s. 185) lyfter också vikten av att eleverna läser upp en skriven text för sina kamrater, något som också kan motivera eleverna till att arbeta mer med sin text då de vet att de ska läsa upp texten för kamraterna.

Genom att samarbeta i gruppaktiviteter får eleverna möjlighet att dela kunskap, erfarenheter och idéer med varandra. Boo et al. (2017, s. 11) skriver att grupparbeten kan bidra till en bredare förståelse för ämnet genom att ta del av varandras perspektiv. Grupparbeten bidrar till elevernas beroende av varandra. Genom att alla elever tar sitt individuella ansvar och deltar i ett stödjande samspel skapas en dynamik där eleverna ömsesidigt stödjer varandra. Detta kan bidra till en ökad delaktighet som är en förutsättning för lärande och fortsatt progression. På liknande sätt beskriver Westlund (2017, s. 46) det som att KL handlar om att lära i samspel. Det lärande som äger rum när elever arbetar tillsammans i små grupper för att hjälpa varandra och nå ett gemensamt lärandemål är KL. Eleverna ska uppmuntras till att debattera, diskutera, ifrågasätta eller till och med undervisa varandra, eleverna turas då om med att ha en lärar-

respektive elevroll. KL sker även när elever och lärare säger det de tänker inför varandra, såsom när man med ord förklarar sina uppfattningar och hur man kommit fram till dem. För elever med tal- eller skriftspråkliga svårigheter är det särskilt viktigt att de får känna att deras tankar blir värderade, så att känslan av tillhörighet i gruppen uppmuntras. Lärarens roll är att ge stöd när det behövs. Eftersom vi lär oss av och med varandra (Westlund, 2017, s. 47) kan man förstå KL som ett strukturerat arbetssätt i klassrummet som främjar samarbete och gemensamt ansvarstagande i gruppen. Boo et al. (2017, s. 119) beskriver KL synonymt med samarbetsinlärning som i praktiken innebär gruppaktiviteter där lärandet stöds av varandra. Det syftar på tillfällen där bearbetning, tolkning och förståelse är en betydande del i gruppaktiviteten (Woolfolk & Karlberg, 2015, s. 355).

Hammar et al. (2013, s. 27-28) lyfter fördelarna med grupparbete i jämförelse med traditionella undervisningsmetoder, såsom individuellt arbete. Gruppbaseade aktiviteter har visat sig minska samtidigt som individuellt arbete i skolan ökar. Utifrån tidigare studier menar Hammar et al. (2013, s. 28) att förklaringen till det här handlar om lärares svårigheter. Det kan bland annat bero på lärares bristande kunskap om genomförande av grupparbete, tidigare negativa erfarenheter och svårigheten med att bedöma elevers kompetens och kunskaper (Hammar et al., 2013, s. 28). Kagan och Stenlev (2017, s. 11-12) skriver att det har genomförts många undersökningar där kunskapsmässiga resultat har jämförts mellan traditionella undervisningsformer och KL. Resultaten av dessa studier visar att det kooperativa arbetet bidrar till ett större kunskapsmässigt utbyte för alla elever oavsett kunskapsnivå. Kagan och Stenlev (2017, s. 12) fortsätter förklara att det kooperativa lärandet ger eleverna större förståelse för elever med annan etnisk eller social bakgrund. Dessutom ger det eleverna snabbare språkutveckling och en bättre attityd till att gå i skolan.

2. Syfte och frågeställning

Läroplanen betonar vikten av elevens färdigheter i att arbeta både självständigt och tillsammans med andra (lgr, 2022, s. 8). Försättningsvis tar läroplanen upp att eleverna ska kunna bearbeta texter tillsammans med andra (2022, s. 235). Styrdokumenten klargör att förmågan till samarbete med andra är viktig att utveckla. Vårt arbete syftar till att utforska den påverkan KL har på grundskoleelevernas läs- och skrivinlärning. Den här litteraturöversikten avser att få en översikt av en alternativ undervisningsmetod i grundskoleklassrum som också gynnar elevernas progression. Med strävan efter att undersöka effekten av undervisningsmetoden formulerades den andra frågeställningen som handlar om lärarens utmaningar med kooperativt arbete. Målet med skolans undervisning är att skapa en inkluderande undervisningsmiljö för alla elever, därför tar våra tredje frågeställningar sikte på att identifiera både fördelarna och utmaningarna som eleverna kan ställas inför när de deltar i KL.

- På vilka sätt kan kooperativt lärande förbättra elevers tidiga läs- och skrivinlärning enligt tidigare forskning?
- Hur presenterar tidigare forskning lärares möjligheter och utmaningar med kooperativt lärande?

- Vilka möjligheter och utmaningar lyfter tidigare forskning som elever eventuellt möter när de deltar i kooperativt lärande?

3. Bakgrund

I vår forskningsbakgrund lyfts de begrepp, metoder och perspektiv på lärande som anses vara betydelsefulla för ovanstående syfte. Det som lyfts i bakgrunden är det som varit centralt i tidigare forskning. Definitionen av grupparbete görs för att lyfta skillnader mellan det generella grupparbetet och KL. Skillnaderna mellan metoderna synliggörs i hur arbetet struktureras av läraren. Metoderna cooperative reading and composition (CIRC), Student teams-achievement divisions (STAD) och Jigsaw belyses eftersom de förekommer frekvent i vårt urval av artiklar. KL och kooperativt arbete särskiljs på följande sätt, KL är när lärande sker och kooperativt arbete är när eleverna befinner sig i en arbetande process med ovanstående metoder.

3.1 Läs- och skrivinläringens betydelse

Läs- och skrivkunskaper anses vara en betydande faktor för individens personliga utveckling och delaktighet i samhället. Enligt läroplanen ska eleverna genom sina färdigheter utveckla sitt sätt att tänka, kommunicera och förvärva kunskap (Igr, 2022, s. 224). Färdigheterna kan ses som en förutsättning att både lyckas i skolan och fungera i samhället (Fridolfsson, 2020, s. 271). Läroplanen fortsätter att betona de fördelar som språkkunskaper medför genom att förklara att det underlättar en individs förmåga att anpassa och förstå hur olika kulturer, livsåskådningar och generationer kan mötas (Igr, 2022, s. 224). Det finns en förväntan från samhället att individer ska besitta grundläggande kunskaper och enligt Fridolfsson (2020, s. 271) riskerar de personer som saknar dessa färdigheter att hamna i utanförskap.

Anledningen till varför vår litteraturöversikt fokuserar på både läs- och skrivinläring är för att det är två färdigheter som är beroende av varandra. Det här är något som Fridolfsson (2020, s. 167) lyfter i sin text. Fridolfsson förklarar att dessa förmågor är som två aspekter av samma process och uppmuntrar till att inkludera både läsning och skrivning i den tidiga språkinläringen.

3.2 Sociokulturella perspektivet

KL bygger på idén att utveckling sker i samspel med andra, något som det sociokulturella perspektivet grundar sig på. Säljö (2017, s. 262) beskriver att det sociokulturella perspektivet tar sin utgångspunkt i en mångfald av föreställningsvärldar. Det sociokulturella perspektivet belyser vikten av sociala samspel för utveckling och lärande. Perspektivet är en social teori om hur människor lär sig och utvecklas genom att interagera och kommunicera med varandra i olika aktiviteter. Genom det sociokulturella perspektivets fokus på interaktion med andra framträder en syn på lärande där kunskap inte ses som något som överförs mellan människor, utan snarare som något vi deltar i och utvecklar tillsammans (Säljö, 2017, s. 262). Woolfolk och Karlberg (2015, s. 51) beskriver också sociokulturell teori där utveckling sker i samspel med varandra. Interaktionen mellan individer med olika kunskapsnivåer stödjer utvecklingen

av tänkandet och sociala beteenden, belyser Woolfolk och Karlberg (2015, s. 51). Pettersson (2021, s. 16) lyfter Lev Vygotskij som central i det sociokulturella perspektivet. Pettersson (2021, s. 16) förklarar vidare att eleverna behöver modeller för att imitera och en hög grad av stöttning samt en hög kognitiv utmaning för att nå det som Vygotskij kallar för den proximala utvecklingszonen, även förkortat PZD. PZD behandlar de kunskaper som eleven inte kan behärska på egen hand, utan kräver stöttning från en vuxen eller kamrat med högre kompetensnivå (Vygotskij & Cole, 1978, s. 86).

3.3 En kort historisk bakgrund till KL

Kagan och Stenlev (2017, s. 11) berättar att lärande i samarbete med andra inte är något nytt, men att det vi idag kallar för KL utvecklats under framförallt 1960-, 70- och 80-talet. Fortsättningsvis lyfter de David W. Johnson, Roger T. Johnson, Spencer Kagan och Robert E. Slavin som några av förgrundspersonerna till KL. Kagan och Stenlev (2017, s. 12) fortsätter med att KL började aktivt användas av lärare på 1990-talet i USA, men också i övriga delar av världen. Antalet lärare som använde sig av KL-strukturer har enligt Kagan och Stenlev (2017, s. 12) ständigt ökat sedan 1990-talet.

3.4 KL som arbetsform

Johnson et al. (1994, s. 3) beskriver begreppet samarbete som när man arbetar tillsammans för att uppnå gemensamma mål. I aktiviteter inom KL söker individer resultat som är fördelaktiga för både dem själva och för alla gruppmedlemmar. I KL är eleverna indelade i små grupper där de arbetar tillsammans för att maximera både det gemensamma och det individuella lärandet. De arbetar med det tilldelade uppdraget tills alla gruppmedlemmar har förstått och slutfört arbetet, förklarar Johnson et al. (1994, s. 3). Även Gillies (2007, s. 1) lyfter innebörden av KL som att elever arbetar i mindre grupper för att uppnå gemensamma mål. Det är en pedagogisk strategi som främjar socialisering och lärande tillsammans med andra. Enligt Gillies (2007, s. 1) har KL främjat elevers läs- och skrivkunskaper på mellanstadiet. Det har också varit en pedagogisk metod för att hjälpa elever att lära sig hantera konflikter. Gillies (2007, s. 1) skriver också att lärare har identifierat stora fördelar med KL där elever med särskilda behov får förbättrad självkänsla, det blir en större framgång i klassrummet och en säkrare inlärningsmiljö. Gillies (2007, s. 1) lyfter även att elevernas samarbete gynnar dem i att lyssna på vad andra har att säga. Eleverna delar perspektiv och idéer, tar emot hjälp och ger hjälp, hittar vägar att lösa svårigheter och arbetar för att förstå varandra. Gillies (2007, s. 1-2) fortsätter förklara att resultatet av KL skapar en trovärdighet inom gruppen där eleverna förstår att medlemmarna strävar efter att arbeta och hjälpa varandra. Gruppsammanhållningen som utvecklas leder till att eleverna får ökad motivation i att uppnå sina egna mål likaväl som gruppens mål. KL representerar en stor mängd idéer för att hjälpa elever att på ett effektivt och roligt sätt arbeta tillsammans. En fortsatt förklaring är att det ska finnas en genomtänkt tanke bakom gruppaktiviteter inom KL (Jacobs & Kimura 2013, s. 7).

3.5 Centrala begrepp

3.5.1 Definition av grupparbete

Grupparbete innebär att elever arbetar i grupper för att utföra en uppgift eller lösa ett problem (Hammar et al., 2013, s. 27). Hammar et al. (2013, s. 29) lyfter också skillnaden mellan arbete *i* grupp och arbete *som* grupp. Arbete *i* grupp innebär att eleverna har en tillhörande grupp men arbetar individuellt medan arbete *som* grupp innebär ett gemensamt arbete mot gemensamma mål. (Hammar et al., 2013, s. 29). Det här går i linje med vad Gillies et al. (2007, s. 63) skriver om grupparbeten, att det vanligtvis fokuseras mer på individuella prestationer än gruppens gemensamma prestation. Fortsättningsvis förklarar Gillies et al. (2007, s. 63) att det inte behöver finnas någon samarbetsstruktur eller någon större eftertanke bakom planeringen av generella grupparbeten.

3.5.2 KL i jämförelse med grupparbete

KL är en pedagogisk metod som kännetecknas genom tydlig struktur och eftertanke i sin planering. Gruppaktiviteterna är planerade för att främja samarbete och lärande bland eleverna. Jacobs och Kimura (2013, s. 7) förklarar att generella grupparbeten består av mindre strukturerade och mer improviserade aktiviteter. Inom KL strävar gruppen efter sitt gemensamma mål medan eleverna i vanliga grupparbeten har möjlighet att arbeta med sina individuella mål. Grupperingen är betydelsefull inom det kooperativa arbetet eftersom det säkerställer att alla elever är ömsesidig beroende av varandra och alla är nödvändiga för att lyckas (Gillies et al., 2007, s. 64). Lärarnas interaktion med eleverna har visat sig förändras vid användningen av KL i klassrummet. Exempelvis bidrog användningen av KL till att disciplinära kommentarer minskade med ungefär hälften när lärares interaktion med eleverna förändrades, förklarar Gillies et al. (2007, s. 64) Under interaktionen visade sig lärare vara mer personliga och vänliga vid användningen av KL (Gillies et al., 2007, s. 65).

3.5.3 STAD

STAD är en modell inom KL där eleverna utgår från arbete i grupp, för att sedan göra individuella tester (Slavin, 1995, s. 5-6). Slavin (1995, s. 5-6) menar att lärandegruppen ska bestå av fyra elever som befinner sig på olika kunskapsnivåer, samt att grupper ska blandas vad gäller kön och etnicitet. Eleverna i gruppen har ett ansvar att se till att alla gruppmedlemmar lär sig det innehåll som ska läras och är förberedda inför det individuella testet som senare ska göras. Efter att det individuella testet gjorts jämförs elevens poäng med tidigare individuella resultat och beroende på prestation delges poäng till gruppen. När gruppen uppnått ett visst antal poäng uppsatt av läraren, kan gruppen vinna olika typer av priser, exempelvis certifikat (Slavin, 1995, s. 5-6).

3.5.4 Jigsaw

Slavin (1995, s. 126) lyfter Aronson et al. (1978) modell inom KL, Jigsaw som bygger på att eleverna i grupper om sex ska lära sig varsin del av ett lärandeinnehåll. Ett exempel kan vara en faktatext om en varg, där en elev blir expert på vargens föda, en annan på boplats och en tredje på vargens utseende. Efter det samlas alla elever som blivit experter på sin del med de

andra experterna inom samma område för att utvidga deras kunskaper. Slutligen återsamlas gruppen där varje elev får delge den fakta de hittat inom varje respektive område för de andra gruppmedlemmarna (Slavin, 1995, s. 126). Slavin (1995, s. 126) lyfter det här som ett kritiskt moment där eleverna motiveras och uppmuntras till att ta del av de andra gruppmedlemmarnas fakta för att uppfatta lärandeinhåll. Jacobs och Kimura (2013, s. 19) framhäver Jigsaw-modellen som en av de svårare metoderna att arbeta med och lyfter elevernas individuella expertområde som en möjlig anledning. Om eleverna inte lär sig sitt individuella område kommer resterande gruppmedlemmar drabbas, vilket då kan vara en anledning till varför Jigsaw är svår att implementera.

Jigsaw-modellen har modifierats och en Jigsaw II har tagits fram som en alternativ metod inom KL. Skillnaden ligger i att alla elever får ta del av basmaterialet, men fortfarande fokusera lite mer på en viss del för att bli experter på just det. Liksom Jigsaw 1 träffas sedan experterna för att utvidga sin kunskap innan de återgår till sin vanliga grupp för att lära övriga gruppmedlemmar om just deras innehåll. Slutligen görs individuella tester, som liknar STAD-modellen, där varje grupp tilldelas poäng baserat på deras prestation (Slavin, 1995, s. 6-7).

3.5.5 CIRC

CIRC är en modell inom KL speciellt framtagen för läs- och skrivinlärning där elever, i grupper om fyra, får arbeta med och bearbeta en tilldelad text av läraren (Slavin, 1995, s. 7-8). Slavin (1995, s. 7-8) menar att eleverna genom högläsning för varandra, gissningar om hur historien kommer att fortsätta efter avslutat kapitel, träning på stavning och begreppsförståelse får operera genomgående med den text som lästs. Slavin (1995, s. 7-8) fortsätter med att eleverna i ett senare skede kommer kunna genomföra opponering och samarbeta sinsemellan för att ta fram egna texter.

4. Metod

I det här avsnittet presenteras hur våra sökningar har genomförts och hur vårt analysförfarande gått till i urvalet av artiklar. De inklusions- och exklusionskriterier som använts presenteras i relation till uppsatsens syfte och frågeställningar. Det urval av artiklar som gjorts i förhållande till våra sökningar och sökningsmetoder kommer att lyftas. Avslutningsvis ges en översikt av vårt tillvägagångssätt i arbetet med tematisk analys.

4.1 Sökmetod

Sökprocessen kunde påbörjas efter att syftet avgränsats och konkreta frågeställningar formulerats. Databaserna som använts är ERIC EBSCO och Google Scholar. Alla sökningar i ERIC EBSCO är avgränsade till peer-reviewed artiklar och avhandlingar som kriterium för att säkerhetsställa att allt material blivit granskat och är av hög kvalitet. Efter en tid gjordes en avgränsning med årtalen ”2010-2023” i ERIC EBSCO för att inkludera moderna artiklar inom forskningsområdet. I Google Scholar saknas funktionen för att filtrera bort artiklar som

ej är peer reviewed, därav gjordes en vidare kontroll av de artiklar som valts för att säkerställa att de var peer reviewed. Funktionen för att göra avancerade sökningar saknades också vilket resulterade i ett stort antal träffar. Vi valde därför att sortera träffarna utifrån relevans och gjorde ett nytt urval utifrån titel och abstract från de första 100 artiklarna.

Inledningsvis var söksträngarna relativt breda för att undersöka hur mycket forskningsunderlag som fanns inom forskningsområdet. Träffarna reducerades efterhand med fler sökord och komplexa söksträngar där sökorden även kombinerades. Svenska sökningar prövades utan framgång, därefter prövades enbart engelska sökningar som också resulterade i fler internationella studier.

Tabell 1 - Inklusions- och exklusionskriterier

Inklusionskriterier	Exklusionskriterier
Kooperativt lärande (KL)	Självständigt arbete
Grupparbete med kooperativt arbete	Grupparbete utan kooperativt arbete
Samarbetsinläring	Ej inkluderar samarbetsinläring
Läsinläring	Ej inkluderar läsinläring
Skrivinläring	Ej inkluderar skrivinläring
Peer reviewed	Alla texter som inte är peer reviewed
Språk: svenska och engelska	Språk: all text på övriga språk
Årskurs: låg- och mellanstadie	Årskurs: övriga årskurser

Våra sökningar strävade efter att öka relevansen för den forskning som stötts på i förhållande till studiens syfte och frågeställningar. Anpassade sökningar hjälpte oss att begränsa forskningen till det område som var mest relevant för vår litteraturoversikt. Till en början utforskades eventuella nyckelord som gav ett lämpligt urval till studiens forskningsfråga. När relevant forskning identifierades granskades artiklarnas nyckelord för att få inspiration till kommande sökningar. Eftersom KL och samarbetsinläring var centralt för vårt syfte inkluderades det här som en avgörande faktor i våra sökningar. På grund av att det fanns en begränsad mängd forskning tillgänglig om lågstadiet inkluderades också studier om mellanstadieelever. Detta beslut grundades på vår bedömning att deras nära ålder innebar att resultaten och slutsatserna var applicerbara för vår målgrupp. Ett undantag gjordes med en artikel där elever från årskurs sju inkluderades på grund av innehållets relevans till våra frågeställningar.

Tabell 2 - Sökord

Databas/ filtrering/ sökord	Antal träffar	Antal lästa abstract	Urval från abstract
ERIC (EBSCO) peer reviewed			
("cooperative learning" OR "peer learning") (writing OR reading) children	270	120	2
("Cooperative Learning") AND ("reading skills") AND ("Elementary school")	32	32	2
(CIRC) (reading OR writing)	19	19	1
ERIC (EBSCO) peer reviewed 2010-2023			
("cooperative learning") (swedish)	137	137	1
Google Scholar			
"Cooperative learning" AND "elementary classrooms" OR "primary education" AND "Teaching Practices" OR Observations	15800	100	3

Efter en inledande bred sökning med många träffar reducerades sökningen baserat i viss grad på de abstrakt och träffar som uppkommit. Efter en anpassad frågeställning landade vi i de inklusions- och exklusionskriterier samt de sökord som presenteras ovan i tabell 1 och tabell 2. Ett urval gjordes baserat på den relevans som lästa abstrakt hade för vår översikt i koppling till vårt syfte och frågeställning, efteråt kvarstod 15 artiklar. I vår vidare analys och sammanfattning av de utvalda artiklarna fortsatte vårt urval. Artiklar baserade på syfte, resultat och diskussion som inte ansågs ligga i linje med vår litteraturöversikt togs bort. Jacobsson och Skansholm (2019, s. 97) lyfter vikten av kvalitetsgranskning för att värdera artiklar, där syfte, urval, datainsamling, analys och resultat är aspekter att ha med i värderandet av artiklar. Artiklar som låg utanför våra inklusionskriterier eliminerades i undantag från en artikel som fokuserar på högstadielärover. Den kom att agera som ett komplement då en del av vår frågeställning som rör elever och lärare kunde besvaras genom den. Avslutningsvis valdes nio artiklar för att besvara våra frågeställningar.

4.2 Tematisk analys

Braun och Clarke (2022, s. 4) beskriver tematisk analys som en metod för att urskilja och undersöka teman i en viss data, i vårt fall ett urval av artiklar. Genom att identifiera olika teman hittades likheter och skillnader mellan artiklarna, som i ett senare skede kunde analyseras. I relation till litteraturöversikten skapades koder från de olika artiklarna som sammanställdes i teman för att kunna identifiera mönster och anknytningar artiklarna emellan.

Braun och Clarke (2022, s. 4) beskriver den tematiska analysen som en metod för nybörjare inom kvalitativ analys. Metoden görs på en grundläggande nivå för att utveckla, analysera och tolka mönster inom en specifik datamängd. Metoden blir således lämplig i den här litteraturöversikten. För att tillgå mycket material, få en god översyn och struktur under arbetsprocessen för den tematiska analysen gjordes omfattande sammanfattningar av de valda artiklarna. Totalt har 15 artiklar lästs och nio var användbara för vår litteraturöversikt.

Efter att bekantat oss med våra artiklar började vi plocka ut de delar som verkade mest relevanta för vårt syfte och frågeställningar. Braun och Clarke (2022, s. 35) menar att man i den andra fasen för tematisk analys systematiskt ska plocka ut de delar som är meningsfulla för det arbete man genomför och namnger dem, det vill säga gör en initial kodning. Arbetet inleddes med den initiala kodningen genom att tillsammans gå igenom våra sammanfattningar och vilket innehåll som skulle inkluderas, alternativt exkluderas. Efter detta kategoriserades koderna i en lista där det framgår hur frekvent de uppkom. Exempelvis uppkom koden ”samarbete” i åtta olika artiklar och koden ”emotionellt lärande” uppkom i en artikel (se bilaga D).

Efter att alla koder organiserats började vi leta efter samhörighet och likheter mellan dem. Braun och Clarke (2022, s. 35) lyfter vikten av att sätta samman de koder som delar en central idé eller som har inbördes likheter, något som kommer att hjälpa oss att besvara frågeställningen. Inledningsvis färgkodades de koder som plockats fram, där koder med likheter gavs samma färg, allt för att ytterligare strukturera och organisera koderna. Efter det gjordes tre mindmaps där temana genererades utifrån koderna (se bilaga A-C) Braun och Clarke (2022, s. 35) beskriver genereringen av teman som en aktiv process, där teman inte kommer att visa sig automatiskt för forskaren utan kräver att man aktivt tar fram dem på egen hand. Koder med liknande innebörd kopplades samman till samma kod för att tydliggöra det mest väsentliga innehållet. Genom att se de likheter och centrala delar som våra färgade koder hade, togs övergripande teman fram.

För att avgöra om de valda temana representerade datamängden i vårt urval genomfördes en granskning av dessa teman. De kontrollerades för att säkerställa att de fungerade i relation till koderna och datamängden i stort. Braun och Clarke (2022, s. 35) förklarar att man i det här steget ska bedöma om de valda temana lyfter fram viktiga mönster som relaterar till hela datamängden. För att säkerställa att de mest betydelsefulla sambanden hade valts, dokumenterades antalet förekomster av varje kodord för att tydligt göra ett urval.

De kodord som förekom få gånger var därför inte representativa för hela datamängden och valdes därför bort. För att säkerställa att våra teman förblev relevanta för den aktuella forskningsfrågan reflekterade vi också över hur väl urvalet passade in i vår litteraturöversikt. Vi diskuterade om temana och kodorden var av betydelse för att få svar på frågeställningarna och därmed kunde tillföra ny kunskap inom ämnesområdet. Braun och Clarke (2020, s. 35) belyser vikten av att varje enskilt tema övervägs utifrån studiens fokus, i vårt fall litteraturöversikt.

Efter en noggrann granskning över de identifierade temana, kunde slutgiltiga teman fastställas. Dessa teman kom då att representera de övergripande mönstren i artiklarnas innehåll. Braun och Clarke (2020, s. 36) förklarar det här steget som finjustering av teman. För att se till att varje tema har en stark koppling till studiens syfte och frågeställningar diskuterade och sammanfattade vi först deras innehåll tillsammans. Det här gav oss en översikt av innehållet där slutsatser kunde dras om relevansen i förhållande till frågeställningarna. Namnen på temana ändrades från breda definitioner till en mer specifik avgränsning med anledning av att skapa en informativ representation av innehållet. Slutligen döptes temana till följande; läs- och skrivinläring inom KL, metoder inom kooperativt arbete, lärarens användning, lärarens utmaningar, positiva effekter hos elever och negativa effekter hos elever.

Braun och Clarke (2022, s. 36) belyser i det sista steget av tematisk analys vikten av redigering. Vi har i arbetet med tematisk analys konsekvent gått tillbaka och sett över de koder och teman som tagits fram, och stundtals antingen tagit bort koder, eller anpassat dem i förhållande till frågeställning och syfte.

5. Resultat

5.1 Faktorer för framgång inom KL

Emmer och Gerwels (2002, s. 81) betonar att de flesta som förespråkar KL rekommenderar gruppuppgifter för att underlätta ömsesidigt beroende mellan gruppmedlemmarna. I deras artikel lyfts ömsesidigt beroende som en av fem viktiga processer inom KL. Även individuellt ansvar inom gruppen, stödjande interaktion mellan elever, sociala och smågrupps-färdigheter spelar en roll för KL. I Emmer och Gerwels (2002, s. 88) resultat fann de att lektionsframgång var kopplat till individuellt ansvar och gruppansvar. Annat som utmärkte sig var också när läraren övervakade grupper och gav feedback till eleverna. Emmer och Gerwels (2002, s. 88) menar också att det var framgångsrikt att använda konkret material i undervisningen, där materialet delades upp mellan gruppmedlemmarna.

5.2 Lärande i par

I Lehrs (2014, s. 8) studie genomfördes färdighetsträning inom KL i skrivuppgifter med elever i andra klass. Studien genomfördes i två grundskoleklasser förklarar Lehrs (2014, s.

8). Alla elevpar delades in av läraren, vilket innebar att varje elev fick arbeta med en lagkamrat som inte var självvald. Trots det påtvingade upplägget kunde dessa unga elever samarbeta utan konstant lärarövervakning (Lehraus, 2014, s. 8). Eleverna deltog i stort sett gemensamt, de fick två uppgifter som var ömsesidigt beroende eller en gemensam uppgift som genomfördes tillsammans. Därefter arbetade de på ett mer fördelat sätt, då två olika uppgifter genomfördes individuellt och en gemensamt, skriver Lehraus (2014, s. 9). Observationerna som Lehraus (2014, s. 9) gjort, visar att paren kunde bidra aktivt tillsammans och arbeta med den tilldelade skrivuppgiften. Det interaktiva deltagandet som sker under uppgiften indikerar på att funktionerna i denna klassrumsintervention verkar främja konstruktiva beteenden för lärande förklarar Lehraus (2014, s. 9). Lehraus (2014, s. 9) fortsätter beskriva en kooperativ inlärningsintervention där kooperativ färdighetsträning i skrift är integrerad, framstår som en genomförbar praxis trots att eleverna är unga. Resultaten visar att elevernas par-indelning kan vara en faktor för engagemang vid interaktionen under uppgifterna (Lehraus 2014, s. 9). Lehraus (2014, s. 9) skriver att observerat och frekvent interaktivt deltagande kan främja konstruktiva processer. Detta genom utbyte av förklaringar, ömsesidig hjälp och att den kognitiva belastningen lättas. Enligt Lehraus (2014, s. 10) resultat tillbringade elev-paren hälften av arbetstiden i en positiv atmosfär som präglades av dialog, lyssnande, ett gott klassrumsklimat och engagemang. Lehraus (2014, s. 10) beskriver samarbetsformer och socialt beteende som signifikanta samband, positivt socialt beteende var ofta kopplat till effektivt samarbete. Elev-paren kunde generellt sett samarbeta med skrivuppgifter större delen av tiden utan att läraren gav handledning eller hjälp. Genom att visa ett stort engagemang i uppgiften kunde eleverna visa att det fungerade på ett lämpligt sätt med interaktivt deltagande i paren (Lehraus, 2014, s. 11). Resultaten tyder på att det är möjligt att förbättra grupparbeten med hjälp av kooperativ färdighetsträning och kooperativ lärandestruktur, dessa egenskaper ligger nära tillvägagångssätt som används i specialpedagogiken för grupparbete i klassrummet förklarar Lehraus (2014, s. 11–12). Både kooperativa och sociala dimensioner var starkt relaterade utifrån statistiken, där effektivt samarbete och positivt socialt beteende ofta var associerade, vilket ganska ofta gav en positiv utveckling på skrivuppgifterna (Lehraus, 2014, s. 12).

5.3 Vikten av kamratutbyte

Dendup och Onthanee (2020, s. 262–263) skriver att forskning om engelska som andraspråk tillsammans med KL resulterar i en ökad skrivförmåga där eleverna även ger positiv feedback. Användningen av KL förbättrar både skrivförmågan och den verbala kommunikationen vilket är ett resultat av eleverna som får en frekvent tillämpning och ges en avslappnad inlärningsmiljö (Dendup & Onthanee 2020, s. 263). KL möjliggör elevernas aktiva deltagande i lärande på ett konstruktivt sätt genom ömsesidig uppmuntran och motivation, beskriver Dendup och Onthanee (2020, s. 263). Även äldre elever har visat en positiv attityd när de undervisats med KL, som bidragit till förståelse, tillfredsställelse och ökat intresse förklarar Dendup och Onthanee (2020, s. 263). Under tiden som studien fortskred integrerade eleverna fritt med sina klasskompisar utan någon tveksamhet och med minskad ångest. Enligt Dendup och Onthanee (2020, s. 263) visar eleverna också en ökad

förmåga att diskutera uppgifter med klasskompisar vilket förbättrar deras användning av kommunikationsförmåga tillsammans med elever som har olika kompetensnivåer. Dendup och Onthanee (2020, s. 263) förklarar att KL innebär särskilda aktiviteter som hjälper utvecklingen av kommunikativt språk, inläring av innehåll och begrepp samtidigt som det främjar kamratsamverkan. Dendup och Onthanee (2020, s. 263) fann även att elever var aktiva i att uppmuntra och hjälpa varandra i gruppen för att nå det gemensamma målet. Eleverna är ömsesidigt beroende av varandra och för att lyckas krävs det att alla samarbetar med varandra, förklarar Dendup och Onthanee (2020, s. 263). I KL är eleverna indelade i små grupper där alla har olika förmågor. De lär sig färdigheter och kunskap genom aktiva och engagerande aktiviteter som rör elevernas vardagliga upplevelser (Dendup & Onthanee 2020, s. 264). Genom att tilldela eleverna olika roller för uppgifterna får de en jämställd möjlighet att uppleva gemensamma förberedelser, diskutera, interagera, förklara var för sig, ge kommentarer, utvärdera och förbättra kommunikationsförmågan menar Dendup och Onthanee (2020, s. 264). Genom att tillämpa KL visar eleverna aktivt engagemang, det sker en integration mellan individ och grupp, det blir lika möjligheter för alla och de motiverande faktorerna ökar i en gynnsam klassrumsmiljö (Dendup & Onthanee 2020, s. 264). Resultatet av att tillämpa KL i undervisningen visade på ökade färdigheter i att lyssna, tala, läsa och skriva. Dessutom skriver Dendup och Onthanee (2020, s. 264) att enligt observationerna som gjordes i studien visade eleverna ökat intresse och förmåga att kommunicera under KL aktiviteter.

5.4 Socialt engagemang bland elever och lärare

Som ovan nämnt skriver Ferguson-Patrick (2020, s. 17) också att KL är en pedagogik som utvecklar relationer och uppmuntrar till en engagerad och omtänksam miljö. Lärarna i studien har lyckats utveckla starka relationer med eleverna och lyckats skapa ett starkt engagemang i sina klassrum, även omsorg för eleverna har varit tydligt i dessa klassrum menar Ferguson-Patrick (2020, s. 17). Användningen av KL har visat vägen till engagemang för rättvisa, socialt ansvar och omsorg av andra i klassrumsmiljön, beskriver Ferguson-Patrick (2020, s. 17). De positiva resultaten från studien tyder på att lärare som använder kulturellt lyhörd pedagogik såsom KL behövs. Detta för att säkerställa att alla elevgruppers behov tillgodoses och vårdas i klassrummet (Ferguson-Patrick, 2020, s. 17).

Syftet med Veldman et al. (2020, s. 9) studie var att undersöka effekten av KL inom programmet SfA (Success for All), där beteenden i grupparbeten bland elever i årskurs 1 undersökts. Undersökningarna genomfördes i SfA-grupper, där skolor använt sig av KL varje dag i ett år (Veldman et al. 2020, s. 9). Veldman et al. (2020, s. 9) skriver att resultaten av studien är i linje med andra studier som visar en förbättring av elevers beteenden i grupparbeten genom att arbeta med KL. SfA-grupperna visade positivt beteende i grupparbete vilket stödjer Veldman et al. (2020, s. 9) hypotes om att förändringar i elevers beteende genom engagemang i SfA-programmet skulle leda till förbättrat grupparbete. Resultaten av studien visar att grupparbete för unga elever kan förbättras genom KL, varför Veldman et al.

(2020, s. 10) understryker vikten av att implementera KL även i de tidiga årskurserna i grundskolan.

5.5 Metoder för att förbättra elevers läs- och skrivkunskaper

5.5.1 Förbättrad läs- och skrivförmåga med hjälp av CIRC

Baserat på resultaten i Li et al. (2023, s. 129) studie blir det tydligt att användningen av CIRC i undervisningen ökar elevers genomsnittliga läsförmåga signifikant. Användningen av det pedagogiska tillvägagångssättet CIRC utforskar lärandet och främjar det kooperativa arbetet. Li et al. (2023, s. 128 & 130) menar att CIRC uppmanar eleverna till att utforska och lära i samspel med andra och motiverar eleverna till fortsatt kunskapsinhämtning genom att bygga vidare på den kunskapsgrund de redan har. Under CIRC-processen deltar eleverna aktivt vid tillämpningen av information samtidigt som de är konsekvent engagerade i processerna för lärande och kunskapsöverföring beskriver Li et al. (2023, s. 130). Murtono (2015, s. 211) lyfter CIRC som en metod där eleverna får en djupare, långvarig förståelse för texter genom att tydligt strukturera och organisera arbetet. Elevernas lärandeaktiviteter visar på ett annat sorts djup och bredd med implementeringen av CIRC i kontrast till den konventionella klassrumsundervisningen (Li, et al., 2023, s. 130). Metoden syftar till att underlätta lösningar av utmaningar som eleverna stöter på under läsprocessen med hjälp av samarbetande problemlösning. Metoden kräver också en uppdelning av elever i mindre grupper i klassrummet, beskriver Li et al. (2023, s. 130).

Både Li et al. (2023, s. 130-131) och Murtono (2015, s. 211) menar att CIRC inte bara utvecklar läsinlärningen, utan även elevernas skrivprestationer. Li et al. (2023, s. 130) förklarar att elevernas skrivefärdigheter förbättras när de ägnar sig åt KL, gemensamma undersökningar och en kombination av läs- och skrivövningar i undervisningen. Fortsatt skriver Li et al. (2023, s. 130) att en förbättring av läsförmågan även förbättrar skrivandet. I den här inlärningsprocessen tränar eleverna på att föreslå lösningar, kommunicera, skriva övningsuppsatser, samarbeta med varandra, dela och överföra kunskap och lära av varandra. CIRC ger eleverna ett forum för ömsesidig diskussion och en förståelse för olika perspektiv inom samma ämne, förståelsen blir rikare och mer omfattande genom elevernas samarbete menar Li et al. (2023, s. 130). Enligt deras studie finns det övertygande bevis för den positiva effekten av CIRC (Li et al., 2023, s. 130). Fortsättningsvis belyses två nyckelresultat: det första är att implementeringen av CIRC i läsundervisning ger en förbättrad läsförmåga bland grundskoleelever. Det andra är att tillämpningen av CIRC i samband med språkundervisning effektivt förbättrar skrivförmågan bland grundskoleelever (Li, et al., 2023, s. 130-131). Genom att integrera både läsning och skrivning i ett problembaserat lärande där klassrumsmiljön främjar samarbete och respons från klasskamrater ökar både läs- och skrivförmågan (Li et al., 2023, s. 130 & Murtono, 2015, s. 211).

5.5.2 Effekterna av Jigsaw och STAD

Jigsaw och Jigsaw II metoden visar på en ökning av elevers läs- och skrivförmåga och motivation till läsinlärning (Yusuf et al., 2019, s. 1408; Dendup, T., & Onthanee, A., 2020, s. 263; Murtono, 2015, s. 211). Murtono (2015, s. 211-212) lyfter CIRC som den bästa metoden

för läs- och skrivinlärning inom KL, men fortsätter med att säga att hos lågpresterande elever kan ingen klar skillnad ses mellan CIRC, Jigsaw och STAD. Orsakerna till skillnaderna i resultaten mellan CIRC och Jigsaw menas vara att Jigsaw metoden förlitar sig på att eleverna förklarar för varandra, vilket utesluter behovet för en hög språklig logisk förmåga (Murtono, 2015, s. 213). Fortsättningsvis menar Murtono (2015, s. 213) också det här som förklaringen till varför eleverna presterar bättre med CIRC som metod, då fokus läggs på den språkliga logikförmågan och att den således ökar. Yusuf et al. (2019, s. 1407-1408) finner i deras studie att elevers motivation till skrivlektioner som innehåller KL, med Jigsaw eller STAD som metod, ökar. Fortsättningsvis menar de också att elevers resultat i skrivande, specifikt narrativt berättande texter, ökade efter implementeringen av KL med metoderna Jigsaw och STAD (Yusuf et al., 2019, s. 1408).

Yusuf et al. (2019, s. 1408) lyfter STAD modellen som en god metod för både låg- och högpresterande elever, särskilt i den inledande delen av arbetet. Förklaringen till detta menas vara att alla elever arbetar mot ett gemensamt mål, där deras individuella framsteg hjälper gruppen att nå den slutgiltiga belöningen, oavsett om eleven anses vara lågpresterande eller högpresterande. Murtono (2015, s. 211-212) finner i sina studier om elevers läsinlärningsförmåga likvärdiga resultat mellan STAD och Jigsaw-modellen, även om CIRC anses vara en bättre modell för läsinlärning. Murtono (2015, s. 212) lyfter också STAD modellen som en av de enklaste KL-modellerna att implementera. STAD modellen visar sig dock vara bristfällig vid utvecklingen av elevers tolkning av texter, kreativ förståelse och kritiskt tänkande, men visar bättre resultat vid begrepps- och läsförståelse (Murtono, 2015, s. 212).

5.6 Lärarens användning av KL

I flertalet artiklar uppkommer lärarens observerande av grupper i arbetet med KL som en avgörande faktor (Emmer & Gerwels, 2002, s. 82-83; Li et al., 2023, s. 130; Lehraus, 2014, s. 11). Lehraus (2014, s. 11) lyfter möjligheten till elevers arbete utan en observerande lärare, då hon menar att även yngre elever klarar av arbete i grupp utan lärarens observation större delar av tiden. I motsats till det här visar Emmer och Gerwels (2002, s. 82-83) studie att alla lektioner som de klassificerat som framgångsrika, innehöll en hög grad av observerande och rörlighet mellan grupper från läraren. Li et al. (2023, s. 130) lyfter fördelarna med att läraren har ett mindre antal grupper att observera för att effektivt kunna hantera dessa grupper. Fortsättningsvis menar Emmer och Gerwels (2002, s. 83) att feedback från läraren till eleverna bör ske i samband med att läraren rör sig mellan grupperna. Denna feedback menas innehålla frågor om hur arbetet går i förhållande till uppgiften, frågor om gruppens samspel, ge stöd och omdirigering om gruppen skulle hamnat fel. Den feedback som läraren ger till grupperna förväntas då hålla gruppen koncentrerad på uppgiften och fokuserad på att faktiskt slutföra den (Emmer & Gerwels, 2002, s. 83).

Emmer och Gerwels (2002, s. 81) och Lehraus (2014, s. 8) menar att läraren är den som bör dela in eleverna i grupper och välja vilken typ av roll varje elev bör ha. Emmer och Gerwels

(2002, s. 81) skriver att när läraren väljer vilken typ av roll varje elev har i gruppen, kan man uppmuntra eleverna till samarbete genom att välja vilka roller som kräver interaktion med varandra. Ferguson-Patrick (2020, s. 13) lyfter i sin studie vikten av att skapa relationer till och engagemang hos eleverna i arbetet med KL. Lärarens modellering av interaktioner mellan elever i arbetet med KL hävdas också vara en viktig del (Ferguson-Patrick, 2020, s. 13). Genom att skapa dessa goda relationer till eleverna med hjälp av KL menar Ferguson-Patrick (2020, s. 16) att eleverna blir mer akademiskt motiverade och att deras engagemang i skolan höjs. Buchs et al. (2017, s. 303) visar i sin forskning att de lärare som tror att elever lär sig i socialt samspel med andra är också de lärare som använder sig av KL i större utsträckning. De lärare som tror att läraren är den som levererar kunskap till den passiva eleven, använder sig inte av KL i lika stor utsträckning (Buchs et al., 2017, s. 303).

Veldman et al. (2020, s. 9) och Emmer och Gerwels (2002, s. 84) lyfter vikten av läraren som ledaren i det initiala arbetet med KL. Veldman et al. (2020, s. 9) menar i sin studie att det finns utrymme för användning av kooperativt arbete även bland de yngre lågstadieleverna, där lärarens guidning spelar en viktig roll. Emmer och Gerwels (2002, s. 84) visar i sin studie vikten av lärarens instruktioner inför arbetet med KL. Genom att gå igenom vilka roller varje individuell elev ska ha och målet för gruppen som helhet höjer läraren chansen för det kooperativa arbetets framgång (Emmer & Gerwels, 2002, s. 84).

5.7 Lärarens utmaningar med KL

Att implementera KL i skolan har inte bara fördelar, något som Emmer och Gerwels (2002, s. 83), Veldman et al. (2020, s. 9) och Buchs et al. (2017, s. 304) poängterar i sina studier. Emmer och Gerwels (2002, s. 83) lyfter lärarens observationer i klassrummet som en möjlig fallgrop eftersom risken finns att läraren lätt lägger för mycket fokus på en eller två grupper. Det här lämnar den resterande delen av klassen utan observation från läraren. Veldman et al. (2020, s. 9) menar att arbetet med KL kräver att läraren avsätter mycket tid för det omfattande förberedelsearbetet som faktiskt krävs, något Buchs et al. (2017, s. 304) visar grund på i sin studie också. Buchs et al. (2017, s. 304) poängterar att lärarna inte anser att det är lätt att implementera KL i undervisningen. Vidare menar Buchs et al. (2017, s. 304) att lärarna anser att individuell bedömning av elever är svårt i arbetet med KL och anser följaktligen att utvecklingsprogram skulle kunna motverka dessa problemområden. Vidare lyfts sammanvävningen av KL och läroplanen som ett problemområde av lärarna (Buchs et al., 2017, s. 304). Buchs et al. (2017, s. 304) menar fortsättningsvis att implementeringen av utvecklingsprogram för lärare kan hjälpa dem i arbetet med KL. På dessa utvecklingsprogram får lärarna en inblick i hur man lättare använder sig av läroplanen i arbetet med KL och få idéer på övningar att börja med. Här menas det också att lärarna ska få tid till att planera lektioner (Buchs et al., 2017, s. 304).

5.8 Positiva effekter hos elever

Större engagemang hos elever lyfts fram som ett resultat av användningen av KL i flera studier (Li, et al., 2023, s. 130; Lehraus, 2014, s. 11; Ferguson-Patrick, 2020, s. 17). Samarbetstrukturer, som KL kännetecknas av har visat sig öka elevernas engagemang. Den tydliga strukturen skapar en trygg lärmiljö vilket i sin tur möjliggör elevens fokus och delaktighet i arbetsuppgifterna (Ferguson-Patrick, 2020, s. 13). Li et al. (2023, s. 129-130) förklarar att dessa strukturer uppmuntrar till ett utforskande lärande. Det här innebär att skaffa sig en fördjupad förståelse för ämnesinnehållet genom att tillämpa kunskapen i aktivt deltagande. Avviker man från dessa ramar och inkluderar en individuell aktivitet under lektionen minskar sannolikheten för eleverna att integrera med varandra under kommande aktiviteter som gynnas av samarbete (Emmer & Gerwels, 2002, s. 86). Många lärare upplever att engagemang och delaktighet främjas när eleverna får tilldelade roller att förhålla sig till (Emmer & Gerwels, 2002, s. 89). Detta är något som också understryks av Ferguson-Patrick (2020, s. 14). Rollfördelning kan dessutom stärka elevens individuella ansvarstagande enligt Ferguson-Patrick (2020, s. 14), något som tidigare nämnts utgör en stor roll för KL. Emmer och Gerwels (2002, s. 100) studie visar att individuellt ansvar och gruppansvar har en tydlig koppling till vad de anser vara lyckade KL-lektioner. Dendup och Onthanee (2020, s. 264) påpekar även att KL bidrar till samma möjlighet för elever att delta, diskutera och interagera med varandra. När eleverna aktivt diskuterar med varandra, i ett så kallat interaktivt deltagande, visar Lehraus (2014, s. 11) studie på elevernas engagemang för uppgiften.

Ferguson-Patrick (2020, s. 17) studie visar att goda relationer och gott klassrumsklimat är betydelsefulla faktorer för skapandet av engagemang. Fortsättningsvis beskrivs den önskvärda klassrumsmiljön som en plats präglad av respekt gentemot varandra. Det här är något som går att koppla till Lehraus (2014, s. 12) studie som visar att sociala beteenden bidrar till ett mer effektivt samarbete. Ferguson-Patrick (2020, s. 13) betonar betydelsen av klassrumsklimat särskilt för nyanlända elever. Metoder inom KL kan bidra till en uppskattning av klasskamraters färdigheter som i sin tur leder till acceptans, något som betonas vara viktigt för elever i ett interkulturellt klassrum. Genom starka relationer kan ett starkt engagemang skapas hos eleverna (Ferguson-Patrick, 2020, s. 17). Goda relationer mellan lärare och elev påverkar både engagemanget i skolan och den akademiska motivationen. Känslan av tillhörighet i skolan är en faktor till engagemang (Ferguson-Patrick, 2020, s. 16). Resultatet i Ferguson-Patrick (2020, s. 14) studie pekar på att känslan av tillhörighet också bidrar till ett ökat deltagande. Studier tyder på förbättrat självförtroende hos elever (Yusuf et al., 2019, s. 1408; Dendup & Onthanee, 2020, s. 263). Allt fler elever vågade svara på frågor trots att de tidigare svarat fel (Dendup & Onthanee, 2020, s. 263). Användning av metoderna Jigsaw och STAD förstärkte elevers motivation och självuppfattning om sin skrivförmåga (Yusuf et al., 2019, s. 1407). Den sociala träningen gav eleverna ett bättre självförtroende även i de sociala färdigheterna. Det utvecklade deras sätt att respektera varandra, hantera olika idéer och lösning av konflikter (Yusuf et al., 2019, s. 1408). Ett ökat intresse för att delta i muntliga diskussioner och använda sig av kommunikationsfärdigheter ökade under KL (Dendup & Onthanee, 2020, 264). Elever som

presterar under genomsnittet tenderar att dra mer nytta av metoderna inom KL vilket leder till större prestationsförbättring. (Li, et al., (2023, s. 131)

5.9 Negativa effekter hos elever

Yusuf et al. (2019, s. 1408-1409) nämner tre möjliga orsaker till bristande samarbete i grupp. Den första orsaken som identifieras är personkonflikter mellan gruppmedlemmar. Yusuf et al. (2019, s. 1408-1409) beskriver detta problem som elevers svårigheter att dela med sig och arbeta med andra elever. Utmaningen i att elever ser framgången som individuell och vill framställas som bäst i gruppen lyfts också fram som en förklaring av det här problemet (Yusuf et al., 2019, s. 1409). Detta kan kopplas till den andra identifierade orsaken till sämre samarbete, som handlar om bristen på samhörighet till gruppen. Det finns en risk att elever inte förstår betydelsen av positivt ömsesidigt beroende. Det krävs därför att eleverna ser gruppens framgång som sin individuella framgång. (Yusuf et al., 2019, s. 1409) Resonemang om de två förstnämnda orsakerna går i linje med de tidigare resultaten att starka relationer bidrar till större engagemang. En ojämn fördelning av arbetsuppgifter lyfts fram som den sista orsaken till bristande samarbete. Resultat av Yusuf et al. (2019, s. 1409) studie indikerar att högpresterande elever tenderar att ta över arbetet vilket resulterar i att lågpresterande elever inte deltar i samma utsträckning. Lehraus (2014, s. 12) som undersökte andraklasselever menar att diskussionsnivån var relativt låg men förklarar att det inte är förvånande med anledning av deras ålder. I Veldman et al. (2020, s. 9) studie framgår det att unga elever kan delta i grupparbetsaktiviteter.

6. Diskussion

6.1 Resultatdiskussion

6.1.1 Läs- och skrivinläring inom kooperativt arbete

Johnson et al. (1994, s. 3) beskriver att samarbete är när man arbetar tillsammans för att uppnå gemensamma mål. Individuer söker resultat som är både fördelaktiga för de själva och för alla gruppmedlemmar i aktiviteter inom KL. För att maximera det gemensamma och egna lärandet arbetar eleverna tillsammans i små grupper under KL (Johnson et al., 1994, s. 3). Det här stämmer överens med Dendup och Onthanee (2020, s. 263) resultat som visar att elever var aktiva i att hjälpa och uppmuntra varandra för att uppnå det gemensamma målet. Dendup och Onthanee (2020, s. 263) resultat visar också att eleverna ska vara indelade i små grupper under arbetet med KL. I kontrast till detta menar Lehraus (2014, s. 9-12) att även parvist lärande kan ske inom definitionen för KL. Enligt vår definition består en grupp av tre eller fler medlemmar, vilket står i motsats till det Lehraus påstår. Däremot utesluter vi inte att KL kan ske parvis.

Enligt Li et al. (2023, s. 130) syftar metoden CIRC till att hitta lösningar på de utmaningar som eleverna stöter på under läsprocessen med hjälp av samarbetande problemlösningar.

CIRC kräver också att eleverna är uppdelade i mindre grupper i klassrummet, poängterar Li et al. (2023, s. 130). Westlund (2017, s. 46) menar också att KL är det lärande som äger rum när elever arbetar tillsammans för att hjälpa varandra i små grupper. Enligt Gillies (2007, s. 1) har KL främjat elevers läs- och skrivkunskaper på mellanstadiet, vilket stödjer Li et al. (2023, s. 130) studie där implementeringen av CIRC är effektiv och kan förbättra elevers läs- och skrivprestationer. En kombination av läs- och skrivövningar under arbetet med KL förbättrar elevernas skrivfärdigheter, menar Li et al. (2023, s. 130). Fortsatt menar de att förbättringen av läsförmågan resulterar i bättre skrivande.

Gillies (2007, s. 1-2) menar att resultatet av KL skapar trovärdighet inom gruppen, eleverna kommer att sträva mot att hjälpa och arbeta tillsammans. Den gruppsammanhållning som utvecklas leder även till att eleverna får ökad motivation i att uppnå grupp- och individuella mål, menar Gillies (2007, s. 1-2). Det här stämmer överens med vad Dendup och Onthanee (2020, s. 263) funnit i sin studie, där eleverna var aktiva i att hjälpa och uppmuntra varandra för att nå det gemensamma målet. Westlund (2017, s. 46) skriver bland annat att eleverna ska uppmuntras till att debattera och diskutera. Dendup och Onthanee (2020, s. 263) poängterar att elever med olika kompetensnivåer får en ökad förmåga att diskutera uppgifter när de gör det tillsammans, vilket i sin tur också ger en förbättrad kommunikationsförmåga. Eleverna visade ökat intresse och kommunikationsförmåga under arbetet med KL-aktiviteter enligt Dendup och Onthanee (2020, s. 264) studie. Därför påstår de att KL-aktiviteter kan användas som ett effektivt undervisningssätt för att förbättra kommunikativa förmågor. Westlund (2017, s. 47) trycker på att KL är ett strukturerat arbetssätt i klassrummet som främjar samarbete och gemensamt ansvarstagande i gruppen. Något som Dendup och Onthanee (2020, s. 263) håller med om när de skriver att KL innebär särskilda aktiviteter som hjälper elevers utveckling av kommunikativt språk, inläring av begrepp och innehåll under tiden som det främjar kamratsamverkan.

Jacobs och Kimura (2013, s. 7) förklarar att KL hjälper elever att arbeta på ett effektivt och roligt sätt tillsammans. Något som stödjer Lehraus (2014, s. 10) resultat, där positivt socialt beteende ofta var kopplat till effektivt samarbete. Westlund (2017, s. 46) skriver att KL handlar om att lära i samspel. Även Boo et al. (2017, s. 11) poängterar att elever som tar individuellt ansvar och deltar i ett stöttande samspel skapar en dynamik där eleverna stödjer varandra på ett ömsesidigt sätt, som i sin tur kan leda till ökad delaktighet. Det här är en förutsättning för fortsatt progression och lärande. Emmer och Gerwels (2002, s. 81) lyfter att förespråkare inom KL rekommenderar gruppuppgifter för att främja ömsesidigt beroende mellan gruppmedlemmarna. Resultatet i Emmer och Gerwels (2002, s. 88) studie visar att de lektionerna som var framgångsrika var kopplat till både gruppansvar och individuellt ansvar.

6.1.2 Att anpassa metod efter situation

Vilken metod som lämpar sig bäst i arbetet med KL och läs- och skrivinläring framstår inte som helt uppenbart. Slavin (1995, s. 7-8) lyfter CIRC-modellen som en modell speciellt framtagen för just arbetet med läs- och skrivinläring där elever djupgående får bearbeta en vald text. Murtono (2015, s. 211-212) menar att CIRC modellen är den mest fördelaktiga metoden att använda i arbetet med läs- och skrivinläring, men fortsätter med att lyfta STAD

som den enklaste modellen att implementera. Murtono (2015, s. 211-212) finner i sin studie liknande resultat mellan STAD och Jigsaw, där båda metoder höjer elevers läs- och skrivinläring, dock inte i samma grad som CIRC. CIRC, STAD och Jigsaw metoderna visar alla på en ökning av elevers prestation i läs- och skrivinläring (Li, et al., 2023, s. 129-130; Murtono, 2015, s. 211-212). Li et al. (2023, s. 128 & 130) och Yusuf et al. (2019, s. 1407-1408) finner även att alla metoder, CIRC, STAD och Jigsaw, höjer elevers motivation till läs- och skrivlektioner. Således lyfts föreställningen om att det inte är metoderna i sig som höjer elevernas motivation, utan det kooperativa arbetet i stort. Valet av metod kan därför anses vara beroende av situation. Erfarna lärare inom KL tycks därför välja CIRC eftersom elever visade bättre resultat efter att arbetat enligt den här metoden. En mindre erfaren lärare kan således anses dra nytta av en enklare modell att implementera, såsom STAD-modellen.

6.1.3 Läraren som ledare

Lärarens roll i det kooperativa arbetet beskrivs i majoriteten av de lästa artiklarna som ledaren i klassrummet. Det är läraren som rekommenderas att dela in eleverna i grupper (Emmer & Gerwels, 2002, s. 81; Lehraus, 2014, s. 8) och vara observatören i klassrummet (Emmer & Gerwels, 2002, s. 82-83; Li et al., 2023, s. 130). Vidare menas det även att lärare ska ge tydliga instruktioner inför arbetet med KL till eleverna (Emmer & Gerwels, 2002, s. 84) och ge feedback till grupperna medan läraren rör sig i klassrummet (Emmer & Gerwels, 2002, s. 83).

När läraren delar in eleverna i grupper menas också läraren bestämma vilken roll varje elev ska ha för att uppmuntra till interaktion inom gruppen (Emmer & Gerwels, 2002, s. 81; Lehraus, 2014, s. 8). Ferguson-Patrick (2020, s. 13) lyfter också hur läraren kan modellera hur interaktioner mellan eleverna kan gå till för att stödja eleverna i arbetet med KL. En tolkning av det här kan vara att läraren är den som stödjer eleverna i sitt eget lärande i samspel med andra. Det är eleverna som tar fram faktakunskaperna och lär ut till sina kamrater, men det är läraren som leder aktiviteten och är ansvarig för att den fungerar. Det här är något som också gäller när läraren agerar som observatör i klassrummet. Det är eleverna som står i centrum för lärandet, och läraren som agerar som ett slags skyddsnät om någon grupp skulle tappa fokus eller fastna. Lehraus (2014, s. 11) ställer sig i motsats till detta och menar att eleverna inte alls behöver en observerande lärare och klarar av att arbeta självständigt större delar av tiden. Men större delar av tiden är inte hela tiden. Således uppstår reflektionen, finns där inte en observerande lärare beredd på att hantera eventuella problem som skulle kunna uppstå, lämnas dessa till att hanteras av eleverna själva.

Tydliga instruktioner menas enligt Emmer och Gerwels (2002, s. 84) vara av stor vikt i arbetet med KL. Det är alltså läraren som styr och planerar den kommande aktiviteten, och med tydliga instruktioner ger läraren de rätta förutsättningarna till eleverna för att lyckas med detta samarbete. Emmer och Gerwels (2002, s. 83) lyfter också feedback som ett viktigt verktyg i klassrummet för att styra eleverna till att hitta rätt väg i arbetet, vilket är ytterligare en sak som stödjer lärarens roll som vägvisare i klassrummet. Det här kan tolkas som att läraren bör ge eleverna tillräckligt stöd i det kooperativa arbetet för att lösa uppgifterna på

egen hand. Det här är något som också motiverar dem till att hålla sig koncentrerade på uppgiften.

6.1.4 Betydelsen av elevers relationer

Elevers engagemang lyfts fram som en effekt av KL i flera studier (Li, et al., 2023, s. 130; Lehraus, 2014, s. 11; Ferguson-Patrick, 2020, s. 17). Vissa studier visar en koppling mellan engagemang och delaktighet. Engagemang hos elever bidrar till delaktighet i aktiviteter (Emmer & Gerwels, 2002, s. 86; Lehraus, 2014, s. 11). Orsaken till det ökade engagemanget framförs inte i alla studier men Ferguson-Patrick (2020, s. 17) menar att goda relationer kan vara en faktor. Även resultaten från Lehraus (2014, s. 12) studie lyfter att positiva relationer har en stark koppling till gruppens samarbete som i sin tur kan öka elevers engagemang. Yusuf et al. (2019, s. 1409) identifierar bristande känsla av tillhörighet till gruppen som ett möjligt hinder för effektivt samarbete. Det här går i linje med vad Gillies (2007, s. 1-2) skriver om gruppssammanhållningens effekter på elever. Det bidrar till en ökad motivation att uppnå både individuella och gruppens gemensamma mål. Även Ferguson-Patrick (2020, s. 14) visar att tillhörighet är en betydelsefull faktor för motivation. Goda relationer till gruppen kan ses som en motivation för att delta i lärandeaktiviteterna. Inre motivation skapas av personlig drivkraft, som bland annat intresse och nyfikenhet. Individen känner sig motiverad för att tillfredsställa egna preferenser och uppnå egen belöning (Woolfolk & Karlberg, 2015, s. 412). I detta fall kan gruppens framgång och gruppmedlemmarnas interaktion ses som en belöning. Woolfolk & Karlberg (2015, s. 356) lyfter möjliga risker hos elever i arbetet med grupparbeten. Elevers sociala relationer riskerar att försämrars om läraren inte genomför en noggrann planering och observation. Lågpresterande elevers idéer riskerar att förlöjligas samtidigt som idéer från högpresterande elever mottas oavsett kvalitén på idéen. Lärandet hos elever beskrivs också kunna försämrars med anledning av att missförstånd och felaktig information kan förstärkas.

6.1.5 Den proximala utvecklingszonens betydelse

Yusuf et al. (2019, s. 1409) identifierade även risken för ojämn fördelning av arbetsuppgifter vid användningen av KL. Det här kan leda till att vissa elever inte deltar i samma utsträckning. Den här utmaningen går att diskutera i relation till Vygotskijs teori om PZD. Lärandet är som mest optimalt när problemet går att lösa med hjälp av stöttning av andra personer. Inläringen är beroende av interaktionen med andra (Vygotskij & Cole, 1978, s. 86). En fortsatt förklaring av PZD är att uppgiften som går att lösa med stöttning idag, går att lösa själv imorgon (Vygotskij & Cole, 1978, s. 87). Utmaningen med ojämn fördelning kan tolkas på det sätt att eleverna inte befinner sig i PZD. De högpresterande eleverna tar över arbetet med anledning av för hög kunskapsnivå i relation till uppgiften. De lågpresterande eleverna får inte möjlighet att vara delaktiga i lösningen av uppgiften. Vygotskij och Cole (1978, s. 88-89) förklarar också människans förmågan att imitera färdigheter de egentligen inte behärskar intellektuellt. Läraren måste därför vägleda eleverna till abstrakt tänkande för att utveckla de färdigheter som de saknar. Detta förklarar att de lågpresterande eleverna riskerar lära sig imitationer av de högpresterande elevernas kunskaper utan en utveckling av deras tänkande. En aspekt värt att lyfta är elevers olika förutsättningar. I läroplanen understryks möjligheten att anpassa undervisningen för att varje elev ska nå målen och att det är skolans

ansvar att det ska ske (Igr, 2022, s. 6). Även i Li et al. (2023, s. 131) studie betonas vikten av lärarens anpassning av vägledning och justeringar efter elevers olika prestationsnivåer vid användning av CIRC.

6.2 Slutsatser

Litteraturöversikten syftar till att bringa klarhet i hur forskningen framför hur implementeringen av KL påverkar elevers läs- och skrivinlärning. Den syftar också till att lyfta de möjligheter och utmaningar som framkommer vid användningen av KL hos både lärare och elever.

Vår slutsats är att elevers läs- och skrivinlärning förbättras när KL implementeras av läraren på rätt sätt. Vilken metod som väljs i det kooperativa arbetet menas inte ha en avgörande betydelse, däremot hur läraren väljer att använda den valda metoden i undervisningen är av största vikt. Läraren behöver dela in eleverna i grupper, ge tydliga instruktioner och feedback till eleverna under lektionen. Läraren borde också modellera interaktioner mellan elever och observera eleverna för att stötta när det behövs för att ge rätt förutsättningar. Detta belyser hur KL kan förbättra elevers läs- och skrivinlärning. Flera positiva effekter har framkommit i litteraturöversikten. I användandet av KL har eleverna visat att de gärna hjälper och uppmuntrar varandra för att nå gemensamma mål. KL leder även till att eleverna visar positivt socialt beteende som i sin tur visat effektivt samarbete. Framgångsrika lektioner är också kopplade till elevernas individuella ansvar och gruppansvar. Det här besvarar de möjligheter och utmaningar som elever möter i det kooperativa arbetet.

När läraren delar in eleverna i grupper, modellerar, observerar i klassrummet, ger tydliga instruktioner och rör sig mellan grupperna ges rätt förutsättningar för arbete med KL. Lärarens utmaningar med implementeringen av KL är tidshantering, individuell bedömning av elever och svårigheten att integrera arbetsmetoden i undervisningen. Personkonflikt och brist på samhörighet tyder på att sociala faktorer är betydelsefulla för de positiva effekterna. Relationen mellan elever och lärare-elev är båda viktiga faktorer. Elever visar en positiv inställning till KL genom ökad motivation, delaktighet och engagemang. Utöver förbättring i läs- och skrivförmågan förbättras även elevers kommunikationsfärdigheter genom de muntliga diskussionerna som uppstår vid samarbetet mellan elever med olika kompetensnivåer.

6.3 Metoddiskussion

Val av sökord var avgörande för att finna relevant forskning i förhållande till vår litteraturöversikt. I de första sökningarna som gjordes användes sökord som “cooperative learning” och “elementary school” med strävan efter att få ett stort urval av träffar. Det här gav oss en överblick av KL generellt i skolan. Med kunskap om vanliga metoder inom KL ersattes KL med CIRC med anledning av ett mer specificerat urval i relation till läs- och skrivfärdigheter som vår litteraturöversikt syftar till. Inklusionskriterierna underlättade det urval som behövde göras men risken att relevant forskning valdes bort uppmärksammades. Vår motivering till exklusionskriterier var att avgränsa till syfte och frågeställningar. Vi

säkerställde att vårt val av artiklar var av hög validitet genom att kontrollera att varje artikel kunde besvara minst en av de tre frågeställningar som vår litteraturöversikt utgick ifrån (Jacobsson, Skansholm, 2019, s. 105). På grund av bristande forskning om låg- och mellanstadiet inkluderades en artikel med utgångspunkt hos högstadieelever med anledning av att den var starkt relaterad till frågeställningarna.

Artiklarna som använts i litteraturöversikten är skrivna på engelska, alla är dessutom från andra länder med bortsett från en artikel där studien är gjord i Sverige av en australiensisk forskare. Artiklarna har givit oss en djupare förståelse för hur KL kan implementeras i undervisningen och hur det påverkat elevers läs- och skrivinläring. En begränsning har varit att se fördelarna och nackdelarna med KL i svenska skolan då bara en artikel gjordes i Sverige. Litteraturöversikten visar därför resultat från internationella studier och hur elevers läs- och skrivinläring påverkas genom användningen av KL i klassrum internationellt. Utifrån tidigare litteratur och forskning kunde vi se att begreppet ”*kooperativt lärande*” förkortat KL har samma innebörd även internationellt, skillnaderna ligger i hur arbetssättet eller aktiviteterna med KL utförs. Trots avgränsningar har artiklar som rör både låg- och mellanstadiet, med ett undantag för högstadiet, valts. Detta på grund av att det saknas forskning inom området om hur implementeringen av KL påverkar elevers läs- och skrivinläring i lågstadiet.

Den tematiska analysen har hjälpt oss i att identifiera och analysera data i vårt urval av artiklar. Braun och Clarke (2006, s. 35-36) lyfter analysprocessens sex steg, från att generera kvantitativ data till att skapa koder och slutligen teman, vilket är något vi utgått från i våra analyser. Processen med analysen var för oss ett tidskrävande moment, men det har på efterhand visat sig vara till stor hjälp i strukturen och upplägget på litteraturöversikten. För läsaren av den här litteraturöversikten hjälper förhoppningsvis strukturen, framtagen med hjälp av den tematiska analysen, att förstå vårt syfte och vår avsikt med litteraturöversikten. Då tematisk analys innebär att man subjektivt analyserar och tar fram data (Braun & Clarke, 2006, s. 35), tolkar vi det som att den framtagna datan kommer att vara våra subjektiva tolkningar av de lästa artiklarna. Det här kan medföra att de teman vi använder oss av för att förankra artiklarna till varandra kan vara missvisande då det ursprungliga syftet i artikeln missas eller förbises. Det kan innebära en lägre reliabilitet eftersom mätningarna av resultaten kan anses vara mindre tillförlitliga (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 105).

7. Didaktiskt reflektion

Litteraturöversikten har visat att läraren spelar en viktig roll i arbetet med KL. Detta medför därför att lärarens föreställning om KL kommer att påverka arbetets framgång. Lärare med en positiv föreställning till det sociokulturella perspektivet, som värdesätter det gemensamma lärandet framför det tidskrävande kooperativa arbetet, anses kunna dra nytta av implementeringen av KL. Lärare med en kritisk ingång till elevers gemensamma konstruktion av kunskap anses däremot inte kunna ge det kooperativa arbetet rätt förutsättningar för att lyckas. En eventuell utmaning är lärarens möjlighet till bedömning av elevers kunskaper,

främst hos de lågpresterande eleverna. Det kan därför uppstå en svårighet i att avgöra om eleverna utvecklat egen kunskap i ämnet eller om de lärt sig förmågan att imitera andra elevers färdigheter. De relationer som skapas i arbetet med KL har också stor betydelse för arbetets framgång. De relationer som bildas mellan lärare-elev och elev-elev och samhörigheten eleven har till gruppen, spelar en stor roll för gruppssammanhållningen, motivationen hos eleverna och arbetets framgång. Lärare som använder sig av KL i klassrummet har visat sig vara mer personliga, vänliga och tillmötesgående. Det här kan tolkas som en förutsättning för relationsskapande som i sin tur kan förbättra klassrumsklimatet.

I Jigsawmodellen lär sig eleverna ett individuellt faktainnehåll för att i ett senare skede kunna delge denna kunskap till sina kamrater. Det är därför av stor vikt att eleverna är upplästa på sitt område. Skulle det inte vara fallet kan eleven inte delge sitt kunskapsinnehåll till sina kamrater, vilket kommer att drabba alla gruppmedlemmar. En vidare aspekt är att lågpresterande elever av olika anledningar har svårt att lära sig hela kunskapsinnehållet, vilket eventuellt kan begränsa inhämtningen av kunskap hos de högpresterande eleverna.

8. Implikationer inför examensarbete II

Litteraturstudiens resultat poängterar möjligheter till användning av KL och vårt urval av metoder, som applicerbara i grundskolan. Resultatet visar dock på flera utmaningar som kan uppstå i implementeringen av KL. Vår litteraturstudie syftar till att lyfta fram möjligheten till arbete med KL i läs- och skrivundervisning. Kooperativt arbete inom läs- och skrivinläring visar på ökad motivation hos eleverna där både akademiska och sociala prestationer ökar.

I examensarbete II är vår avsikt att undersöka och ge en fördjupad inblick i det kooperativa arbetets potential inom läs- och skrivinläring. Genom en kvalitativ undersökning syftar vi till att jämföra traditionella läs- och skrivinlärningsmetoder mot olika metoder inom KL. Eftersom det noterats en forskningslucka i integreringen av KL i läs- och skrivundervisning i lågstadiet, är vår avgränsning till examensarbetet II, lågstadiet. Vårt fokus kommer att vara lärarperspektivet under examensarbete II. Semistrukturerade intervjuer kan förekomma för en djupare insyn i arbetet med KL och möjliga frågeställningar skulle kunna formuleras som:

- Hur skiljer sig användningen av KL i läs- och skrivundervisning i jämförelse med traditionell läs- och skrivundervisning?
- Hur väljer lärare att använda KL i läs- och skrivundervisningen?

Genom att fokusera på lärarperspektivet är vår avsikt att få en djupare insyn i hur lärare arbetar med KL i läs- och skrivundervisning. Vi vill även undersöka om elevers resultat skiljer sig beroende på om KL implementeras eller inte.

9. Referenslista

- Boo, S., Forslund, F. K., & Thorsten, A. (2017). *Att anpassa undervisning: till individ och grupp i klassrummet*. Natur och Kultur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage.
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for Cooperative Learning Implementation: Reports from Elementary School Teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 43(3), 296–306. <https://doi-org.ezproxy.bib.hh.se/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Caiguang, L., Jiraporn, C., & Autthapon, I. (2023). Effectiveness of CIRC to Enhance Chinese Reading and Writing Skills for Grade 3 Primary Students in Liuzhou City, China. *Journal of Education and Learning*, 13(1), 123–133. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n1p123>
- Dendup, T., & Onthanee, A. (2020). Effectiveness of Cooperative Learning on English Communicative Ability of 4th Grade Students in Bhutan. *International Journal of Instruction*, 13(1), 255–266. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13117a>
- Emmer, E. T., & Gerwels, M. C. (2002). Cooperative Learning in Elementary Classrooms: Teaching Practices and Lesson Characteristics. *The Elementary School Journal*, 103(1), 75–91. <https://doi.org/10.1086/499716>
- Ferguson-Patrick, K. (2020). Cooperative Learning in Swedish Classrooms: Engagement and Relationships as a Focus for Culturally Diverse Students. *Education Sciences*, 10(11). <https://doi.org/10.3390/educsci10110312>
- Fridolfsson, I., & Häggström, I. (2020). *Grunderna i läs- och skrivinlärning : studiehandledning till 3 uppl (1 uppl.)*. Studentlitteratur.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning integrating theory and practice (1 uppl.)*. SAGE.
- Hammar Chiriac, E., Hempel, A., & Forslund Frykedal, K. (2013). *Handbok för grupparbete: att skapa fungerande grupparbeten i undervisning (3uppl.)*. Studentlitteratur.
- Jacobs, G. M., & Kimura, H. (2013). *Cooperative learning and teaching*. TESOL International Association.
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande - för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur AB.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning cooperation in the classroom and school*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Kagan, S., & Stenlev, J. (2017). *Kooperativt lärande : samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning* (1 uppl.). Studentlitteratur.

Lehraus, K. (2014). How to Integrate Cooperative Skills Training into Learning Tasks: An Illustration with Young Pupils' Writing. *Education 3-13*, 43(1), 55–69.
<https://doi-org.ezproxy.bib.hh.se/10.1080/03004279.2015.961716>

Liberg, C. (2010). *Elevens läs- och skrivutveckling*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a658969/1553962104233/pdf2361.pdf>

M.A. Veldman., S. Doolaard., R.J. Bosker., T.A.B. Snijders., (2020). Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in Grade 1 of primary education. *ScienceDirect*, 67, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101308>

Murtono. (2015). Cooperative Learning Model toward a Reading Comprehensions on the Elementary School. *Journal of Education and Practice*, 6(18), 208–215.
<http://ezproxy.bib.hh.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1079792&site=ehost-live>

Pettersson, K. (2021). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning F-3: genrepedagogik, ASL och digitala resurser* (3 uppl.). Studentlitteratur.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*.
<https://www.skolverket.se/download/18.2cb9d0c18340c7dae31dd/1663664935672/pdf9718.pdf>

Skolverket (2022). *PISA 2022. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm, hämtad 24-05-20: <https://www.skolverket.se/getFile?file=12177>

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice* (2 uppl.). Allyn and Bacon.

Säljö, R. (2017). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 203–263). Natur & Kultur.

Vygotskij, L.S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard U.P.

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: Fk-årskurs 3* (1 uppl.). Natur & Kultur.

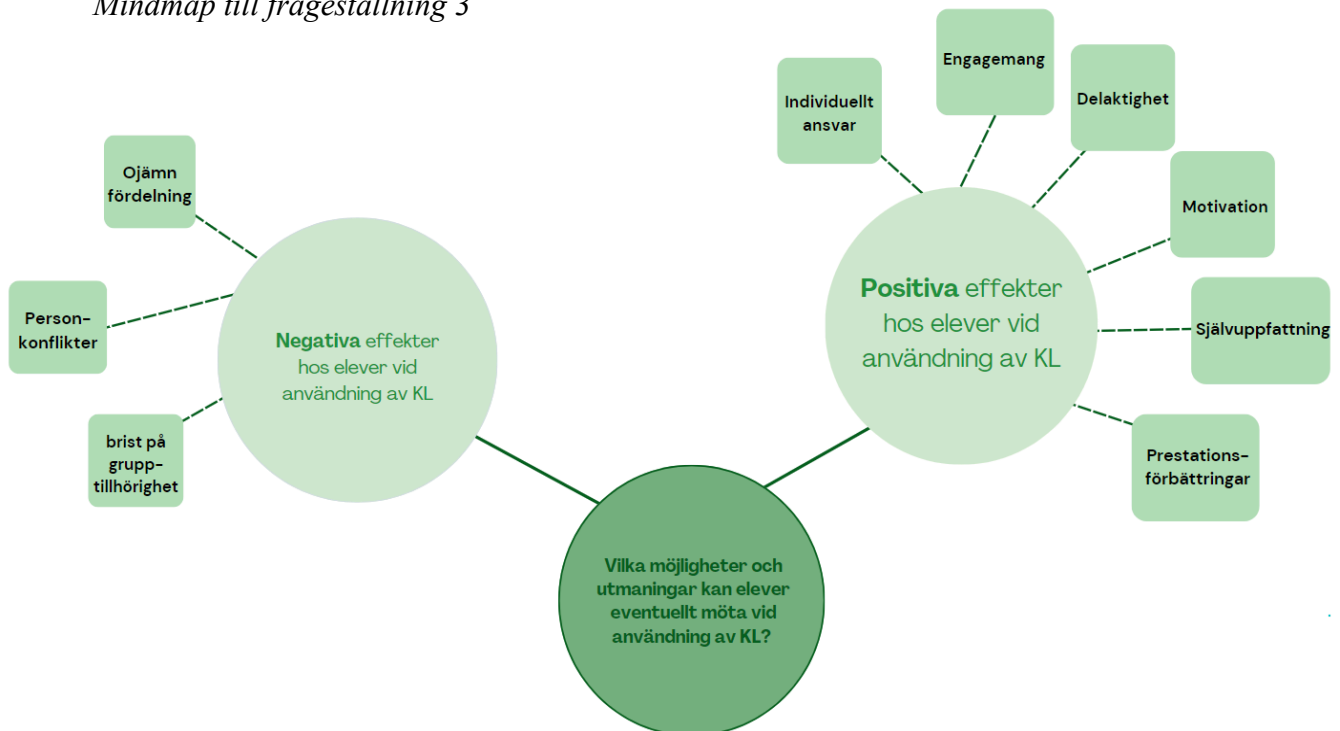
Woolfolk, A., & Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk psykologi*. Pearson.

Yusuf, Q., Jusoh, Z., & Yusuf, Y. Q. (2019). Cooperative Learning Strategies to Enhance Writing Skills among Second Language Learners. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1399–1412.
<http://ezproxy.bib.hh.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1201198&site=ehost-live>

10. Bilagor

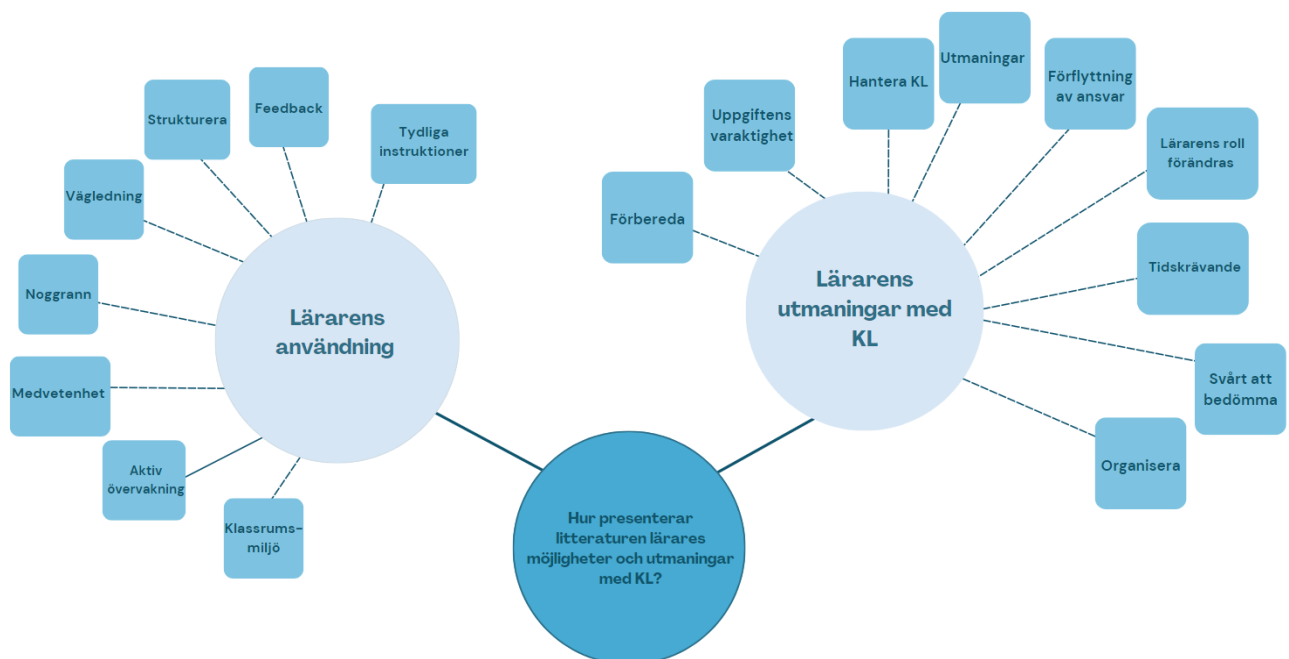
Bilaga A

Mindmap till frågeställning 3



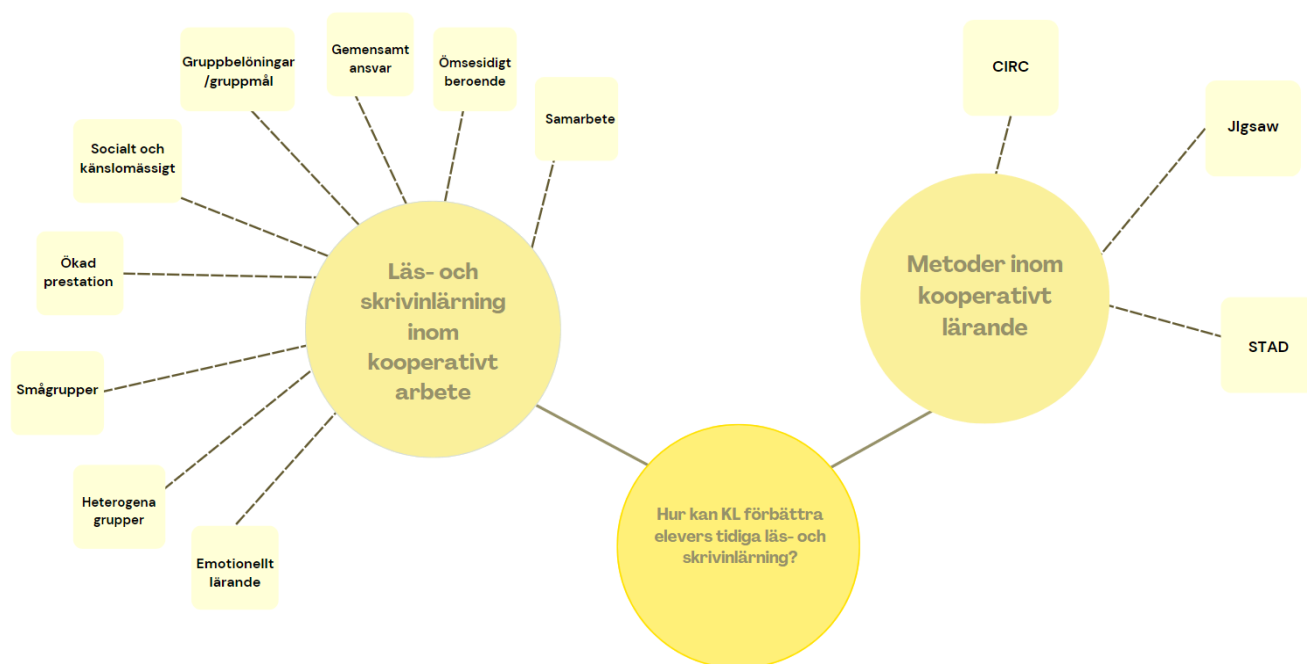
Bilaga B

Mindmap till frågeställning 2



Bilaga C

Mindmap till frågeställning 1



Bilaga D

Tabell 3. Kodordens frekvens

Kodord	Frekvens	Artiklar
Engagemang	4	(Emmer & Gerwels, 2002; Li, et al., 2023; Lehraus, 2014; Ferguson-Patrick, 2020)
Delaktighet	5	(Edmund & Gerwels, 2002; Li, et al., 2023; Lehraus, 2014; Ferguson-Patrick, 2020; Dendup & Onthanee, 2020)
Motivation	2	(Ferguson-Patrick, 2020; Yusuf et al., 2019)
Relationer	3	(Lehraus, 2014; Ferguson-Patrick, 2020; Yusuf et al., 2019)
Individuellt ansvar	3	(Emmer & Gerwels, 2002; Ferguson-Patrick, 2020; Dendup & Onthanee, 2020)
Självuppfattning	2	(Yusuf et al., 2019; Dendup & Onthanee, 2020)
Emotionellt lärande	1	(Ferguson-Patrick, 2020)
Samarbete	8	(Emmer & Gerwels, 2002; Li et al., 2023; Lehraus, 2014; Ferguson-Patrick, 2020; Veldman et al., 2020; Yusuf et al., 2019; Murtono, 2015; Dendup & Onthanee, 2020)
Ömsesidigt beroende	4	(Emmer & Gerwels, 2002; Ferguson-Patrick, 2020; Yusuf et al., 2019; Dendup & Onthanee, 2020)

Gemensamt ansvar	5	(Emmer & Gerwels, 2002; Ferguson-Patrick, 2020; Yusuf et al., 2019; Dendup & Onthanee, 2020)
Socialt och känslomässigt	3	(Ferguson-Patrick, 2020; Yusuf et al., 2019; Murtono, 2015)
Ökad prestation	5	(Li et al., 2023; Ferguson-Patrick, 2020; Yusuf et al., 2019; Murtono, 2015; Dendup & Onthanee, 2020)
Smågrupper	3	(Ferguson-Patrick, 2020; Veldman et al., 2020; Dendup & Onthanee, 2020)
Gruppbelöningar/ gruppmål	3	(Li et al., 2023; Yusuf et al., 2019; Dendup & Onthanee, 2020)
Heterogena grupper	3	(Ferguson-Patrick, 2020; Yusuf et al., 2019; Dendup & Onthanee, 2020)
CIRC	2	(Li et al., 2023; Murtono, 2015)
Jigsaw	3	(Yusuf et al., 2019; Murtono, 2015; Dendup & Onthanee, 2020)
STAD	3	(Yusuf et al., 2019; Murtono, 2015; Dendup & Onthanee, 2020)
Strukturera	1	(Lehraus, 2014)
Vägledning	1	(Lehraus, 2014)
Noggrann	1	(Li et al., 2023)
Aktiv övervakning	1	(Emmer & Gerwels, 2002)

Feedback	1	(Emmer & Gerwels, 2002)
Medvetenhet	1	(Emmer & Gerwels, 2002)
Tydliga instruktioner	1	(Ferguson-Patrick, 2020)
Klassrumsmiljö	2	(Ferguson-Patrick, 2020; Dendup & Onthanee, 2020)
Uppgiftens varaktighet	1	(Veldman et al., 2020)
Hantera KL	1	(Veldman et al., 2020)
Utmaningar	1	(Dendup & Onthanee, 2020)
Förflyttning av ansvar	1	(Dendup & Onthanee, 2020)
Lärares roll förändras	1	(Buchs, et al., 2017)
Tidskrävande	1	(Buchs, et al., 2017)
Svårt att bedöma	1	(Buchs, et al., 2017)
Förbereda	1	(Buchs, et al., 2017)
Organisera	1	(Buchs, et al., 2017)