

# Kooperativt lärande i läs- och skrivutvecklingen

En systematisk litteraturstudie

Niclas Fohlin, Svenja Dietrich

Specialpedagogiska institutionen  
Examensarbete (15 hp)  
UQSLP Speciallärarprogrammet med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling (90hp, AN)  
Höstterminen 2018  
Handledare: Anders Fjällhed  
Cooperative learning in the development of reading and writing



# Sammanfattning

Studiens syfte var att undersöka hur arbetssättet kooperativt lärande kan utveckla elevers läs- och skrivförmåga. För att uppfylla syftet användes följande två frågeställningar: Hur används kooperativt lärande i utvecklandet av elevers läs- och skrivförmåga? Vilka effekter har arbetssättet kooperativt lärande på läs- och skrivförmågan? Litteratursökning av forskning, publicerad på engelska mellan år 1998 och 2018 via EBSCOHOST, identifierade tolv vetenskapliga artiklar med experimentell eller kvasiexperimentell design som inkluderades i studien. De tolv studierna undersökte effekten av sammanlagt nio olika metoder samt andra faktorer inom kooperativt lärande på olika aspekter av språkförmågan. Sex av studierna undersökte effekten av enstaka specifika kooperativa metoder på läs- och skrivförmågan, fyra studier tittade på effekten av KL som helhetsmetod och två studier fokuserade på faktorer i den sociala interaktionen vid användning av KL. Det framkom att det finns många olika kooperativa arbetssätt som effektivt kan påverka läs- och skrivutvecklingen. Oavsett arbetssätt rapporterade samtliga signifikanta positiva effekter av kooperativt lärande på utvecklingen av läs- och skrivförmågan. Förklaringen till denna effekt såg forskarna framför allt i vinsterna av den sociala interaktionen samt arbetet med gemensamma mål, vilket kännetecknar grupparbetet inom kooperativt lärande. Dessa bidrog till bland annat hög motivation, stort engagemang och mycket stöttning och hjälp av varandra i grupperna, som i sin tur hade positiva effekter på lärandet. Sammantaget kan KL enligt de tolv inkluderade studierna med fördel användas för att effektivt utveckla olika aspekter av elevers läs- och skrivförmåga från skolans tidiga år upp till vuxenutbildning.

## Nyckelord

Kooperativt lärande, läsande, skrivande, ömsesidigt beroende, effekt  
cooperative learning, reading, writing, interdependence, effect

# Innehållsförteckning

Förord .....	1
<b>1. Inledning.....</b>	<b>2</b>
<b>2. Bakgrund .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Vad är kooperativt lärande? .....</b>	<b>3</b>
<b>2.2 Olika metoder inom kooperativt lärande .....</b>	<b>4</b>
2.2.1 Learning Together .....	5
2.2.2 Group investigation .....	5
2.2.3 Strukturbaserad kooperativt lärande.....	5
2.2.4 CIRC - Cooperative Integrated Reading and Composition.....	6
2.2.5 STAD - Student Teams Achievement Divisions.....	6
2.2.6 Jigsaw – Pusselmetoden.....	6
<b>2.3 Historien om kooperativt lärande .....</b>	<b>7</b>
<b>2.4 Det sociokulturella perspektivet och KL .....</b>	<b>8</b>
<b>2.5 Social interdependence theory .....</b>	<b>8</b>
<b>2.6 KL och utveckling av läs- och skrivförmågan.....</b>	<b>10</b>
<b>3. Syfte .....</b>	<b>12</b>
<b>4. Metod.....</b>	<b>13</b>
4.1 Urval.....	13
4.2 Genomförande.....	14
4.3 Etiska överväganden .....	15
<b>5. Resultat .....</b>	<b>16</b>
5.1 Kvalitetsgranskning och metodanalys .....	16
5.2 Resultatanalys .....	20
5.2.1 Kooperativt lärande i utvecklandet av elevers läs- och skrivförmåga.....	20
5.2.2 Effekter av arbetssättet kooperativt lärande på läs- och skrivförmågan .....	20
<b>6. Diskussion.....</b>	<b>24</b>
6.1 Användning och effekt .....	24
6.2 Orsak och verkan .....	25
6.3 Metoddiskussion.....	26
6.4 Empirisk nytta och tillämpning .....	27
6.5 Vidare forskning.....	28
<b>7. Referenser .....</b>	<b>29</b>

# Förord

Denna uppsats är en magisteruppsats inom speciallärarutbildningen med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling, skriven vid Stockholms universitet under höstens senare del år 2018. Vi som skrivit denna uppsats heter Niclas och Svenja och är båda verksamma som lärare i bland annat svenska och svenska som andraspråk.

Intresset för uppsatsens ämne, kooperativt lärande, har vuxit fram hos oss sedan ett antal år tillbaka. Niclas sökte för flera år sedan efter olika sätt att arbeta med sin dåvarande klass, som var mycket heterogen, med skiftande språkliga kunskaper, samt med flera elever som hade behov av särskilt stöd. Under denna tid ansågs ofta individualisering vara det bästa sättet att kunna ge varje elev det stödet de behövde. Med klasstorlekar på 25-30 elever upplevde Niclas dock att individualisering skapade enormt mycket extra arbete för honom. Han såg dessutom att, när eleverna arbetade med eget material och i sin egen takt, undervisningen frånskilde elever från att bilda en gemenskap. Eleverna placerades ofta två och två eller i grupper om fyra, men det var mycket sällan som de arbetade utifrån samarbete och drog nytta av varandras kunskaper och erfarenheter. Därmed uppstod en fråga: Hur kan samarbete och gemenskap bli en större del av undervisningen och hur kan man arbeta så att elever stödjer och uppmuntrar varandras lärande? Niclas hittade *cooperative learning* och har sedan dess arbetat med samarbete och lärande mellan elever på en daglig basis. De senaste åren har fler och fler lärare över hela Sverige visat ett behov av att få elever att samarbeta och efterfrågat metoder och strategier för att skapa en undervisningsgemenskap i sina klasser. Niclas har därför mer och mer fokuserat på att sprida goda idéer och hjälpa lärare med att både arbeta med kunskaper och social utveckling samtidigt. Han har skrivit två böcker om kooperativt lärande och arbetar med att sprida förhållningsättet och metodiken till allt fler lärare i Norden. Fram tills idag har han inspirerat många lärare att arbeta mer kooperativt. En av dem är Svenja, som därför även hon valde att fördjupa sig i temat kooperativt lärande tillsammans med Niclas i denna uppsats.

Skrivandet av denna uppsats har varit mycket lärorikt och intressant för oss båda. Vi vill i detta sammanhang uttrycka stor tacksamhet till alla personer som på något sätt har bidragit och stöttat oss i detta arbete. Vi vill speciellt tacka Anders Fjällhed för värdefull handledning under arbetets gång.

Stockholm, i januari 2019

# 1. Inledning

Sedan 1960-talet har det funnits ett växande intresse för lärande i små grupper inom skolvärlden (Davidson & Major, 2014). Ett arbetssätt som i detta samband har ägnats stor uppmärksamhet inom forskningen och som även har blivit allt mer populärt i Sverige de senaste åren, är kooperativt lärande (Johnson & Johnson, 2009). Kooperativt lärande innebär att elever arbetar i mindre grupper med ett gemensamt mål att stödja varandras lärande. Att använda grupparbete i undervisningen är inget nytt, men det som skiljer kooperativt lärande från andra typer av grupparbeten är att det är tydligt strukturerat och är baserat på kunskaper och teorier om hur människor samarbetar, förklarar Johnson och Johnson (2005). Samarbetet ska i detta samband framför allt kännetecknas av ett positivt ömsesidigt beroende som kräver gemensamma reflektioner för att tillsammans uppnå ett gemensamt mål. På så sätt ska eleverna inte bara bli engagerad av och lära sig ett ämnesinnehåll utan genom samarbetet även utveckla förmågan att stödja och uppmuntra varandras lärande (Johnson & Johnson, 2003, 2008). Lärarens roll förändras och uppgiften blir framför allt att skapa goda förutsättningar för ett kooperativt samarbete och att stärka varje enskild individs lärande i helklassövningar, små grupper eller pararbete, påpekar Slavin (1994).

Kooperativt lärande har växt i sin popularitet även i Sverige de senaste åren, med flera böcker som släppts på svenska och kurser som hålls i olika orter. Ändå finns det fortfarande endast ett fåtal studier om arbetssättet publicerade på svenska (Forslund Frykedal, 2008). Några av de som sammanställt forskning om kooperativt lärande på svenska är Prof. Karin Forslund Frykedal, Prof. Eva Hammar Chiriac och Prof. Claes Nilholm. De beskriver att internationell forskning av experimentell eller kvasiexperimentell design, samt kvalitativa och kvantitativa studier, överlag har visat positiva resultat för kooperativt lärande. Särskilt har arbetssättet visats öka elevers måluppfyllelse samt utveckling i matematik och språk (Forslund Frykedal, 2008, Nilholm m.fl., 2015). Det finns dock ingen sammanställning på avancerad nivå eller en studie med svenska elever med fokus på läs- och skrivutveckling. Samtidigt är ämnet av stor såväl pedagogisk som specialpedagogisk relevans, med tanke på att det som ett alternativt arbetssätt kan höja chansen för alla elever att tillsammans med andra kunna utvecklas på bästa möjliga sätt. Som blivande speciallärare med inriktning språk-, läs- och skrivsvårigheter riktas vårt intresse i detta samband framför allt på utvecklingen av läs- och skrivförmågan. Denna studie syftar därför till att ge en systematisk och uppdaterad översikt över vad forskningen de senaste tjugo åren har kommit fram till gällande hur kooperativt lärande kan utveckla elevers läs- och skrivförmåga.

## 2. Bakgrund

### 2.1 Vad är kooperativt lärande?

Kooperativt lärande är ett pedagogiskt arbetssätt som är utformat för att engagera eleverna aktivt i inlärningsprocessen med hjälp av gemensamt utforskande och diskussion i smågrupper. Grupparbetet är noggrant organiserat och strukturerat för att främja aktivt deltagande och för att stötta eleverna i att investera i lärandet av alla gruppmedlemmar (Johnson & Johnson, 2003). Genom detta bildas så kallade kooperativa grupper. Kooperativt lärande är mer än att bara slänga ihop elever i en grupp och säga till dem att prata med varandra. Vikten ligger snarare på hur eleverna ska arbeta tillsammans på ett gynnsamt sätt, understryker Davidson och Major (2014). Detta kräver att läraren gör medvetna val kring vilka färdigheter eleverna behöver för att kunna samarbeta samt vilka strategier och strukturer som används för att främja samarbetsorienterat lärande i undervisningssituationen (Johnson & Johnson, 2008).

Fohlin m.fl. (2017) beskriver att en lektion som är baserad på kooperativt lärande skulle till exempel kunna se ut på följande sätt. Lektionen börjar med ett gemensamt möte med hela klassen för att ge ett helhetsperspektiv. Detta kan till exempel innebära att en lärare presenterar nytt material, genomför en klassdiskussion, funderar kring gemensamma problem eller ger ut frågor till eleverna att fundera på. Lärarens uppgift är därefter att strukturera hur varje individ ska kunna stärkas via samarbete med andra elever i kooperativa grupper och ge form och struktur kring samarbetet. Klassen har redan stabila och heterogena grupper eller så delas de in i grupper på mellan två till fyra medlemmar. Eleverna arbetar sedan tillsammans i grupperna utifrån tydliga riktlinjer för varje grupp. De diskuterar idéer och hjälper varandra för att skapa en gemensam förståelse så att varje gruppmedlem lär sig kunskaperna. Läraren cirkulerar från grupp till grupp för att ställa frågor, lyssna på elevernas diskussioner eller skriva underlag för bedömning. Efter en gruppdiskussion kan enskilda elever slumpas att få beskriva sin förståelse så att de upplever sig ha ett individuellt ansvar att lära sig det som gruppen arbetat med. Eleverna kan även individuellt redovisa det de lärt sig för varandra i gruppen, för andra grupper eller för hela klassen. Läraren ber därefter eleverna sammanfatta sina kunskaper och reflektera kring hur deras samarbete gick till i situationen så att de även utvecklar sociala färdigheter och bli bättre på att stötta varandra över tid (Davidson och Major, 2014; Fohlin m.fl., 2017).

Exemplet tydliggör att eleverna i kooperativa grupperna interagerar och tänker tillsammans, löser problem, testar resonemang och på så sätt utbyter olika idéer i dialoger och stöttar varandra i sitt lärande av ämnesinnehållet, summerar Davidson & Major (2014). Läraren tar en aktiv roll och förtydligar mål, lyfter goda exempel på samarbete och rör sig i rummet från grupp till grupp för att ge stöd och uppmuntra det gemensamma lärandet. Davidson och Worsham (1992) betonar att lärarens roll vid arbetet i grupp främst är att utföra observationer och att delge dessa för att stärka samarbetet, till exempel genom att ge tankeväckande frågor för att utmana grupperna i sina resonemang eller att lyfta goda exempel på samarbete i klassen. Syftet är att eleverna ska lära sig hur ett effektivt samarbete ser ut. Läraren kan även skapa modeller för ett antal sociala roller, instruktioner och mål att förhålla sig till och som syftar till att bidra till alla gruppmedlemmars lärande (Davidson & Worsham, 1992).

Kooperativt lärande skiljer sig från så kallad traditionell undervisning och traditionellt grupparbete på många sätt. Den största skillnaden är hur samarbetet är strukturerat mellan elever för att driva undervisningen framåt och stärka lärandet för varje individ i gruppen (Johnson & Johnson, 2008). Sahlbergs och Leppilampis (1998) sammanställning av vad de så kallade traditionella normer och kooperativa normer innebär, kan visa denna skillnad mycket tydligt (se tabell 1).

Tabell 1: Traditionella och kooperativa normer (Sahlberg och Leppilampi, 1998, s. 41)

<b>Traditionella normer</b>	<b>Kooperativa normer</b>
Gör bara ditt eget arbete	Hjälp andra att nå framgång
Sköt bara ditt eget	Ta ansvar både för dig själv och för din grupp
Bry dig inte om vad andra gör	Ta ansvar för gruppens resultat, berätta för andra och lyssna
Ge inga råd åt andra	Fråga de andra vad de tycker
Be inte om hjälp av andra	Be andra om hjälp
Fäst bara uppmärksamhet vid det som pedagogen säger och gör	Diskutera och låt alla framföra vad de har att säga
Se alltid mot pedagogen i klassrummet	Delta i den gemensamma verksamheten, ha ögonkontakt med de andra.
Endast läraren hjälper eleverna	Eleverna hjälper varandra
<b>Var tyst!</b>	<b>Var aktiv, tala!</b>

Denna sammanställning visar att kooperativt lärande framför allt uppmuntrar till samarbete, kommunikation och interaktion mellan eleverna, till skillnad från traditionell undervisning. Samarbetet är dessutom strukturerat på så sätt att eleverna lär sig mer genom att samarbeta än vad de hade lärt sig när de hade arbetat själva.

## 2.2 Olika metoder inom kooperativt lärande

Kooperativt lärande (cooperative learning) är en bred term där definitionen av arbetssättet är att läraren applicerar teorin om socialt ömsesidigt beroende i en situation där elever lär sig av och med varandra. Under de senaste 50-åren har därför flera olika sätt att applicera teorin i praktiken utvecklats. Några ses som helhetsmetoder och kan appliceras i nästintill alla situationer där elever lär sig kunskaper och färdigheter medan andra är specifika metoder för att uppnå ett visst syfte, såsom att förstå texter, klargöra begrepp eller öka elevernas motivation vid samarbetssituationer (Fohlin m.fl, 2017). Tabell 2 visar några exempel på helhetsmetoder och specifika metoder. Av dessa beskrivs sex olika kooperativa metoder, som är de med störst spridning i världens olika skolsystem (Sharan, 1999).

Tabell 2: olika metoder av kooperativt lärande

<b>Helhetsmetoder</b>	<b>Specifika metoder</b>
Learning Together (Johnson & Johnson)	CIRC: Cooperative Integrated Reading and Composition (Stevens, Madden, Slavin, & Farnish)
Complex instruction (Elizabeth Cohen & Rachel Lotan)	Kooperativ parläsning (Keith Topping)
Kagan cooperative learning (Spencer Kagan)	Jigsaw I/II (Elliot Aronson)
Group investigation (Yael & Schlomo Sharan)	Teams -Games-Tournaments (Robert Slavin)
STAD (Robert Slavin)	Co-op co-op (Spencer Kagan)

### **2.2.1 Learning Together**

Learning together (LT) utgår från att strukturera samarbete mellan elever via specifika kooperativa grundprinciper. Dessa är principerna om positivt ömsesidigt beroende, individuell ansvarsskyldighet, stödjande interaktioner, samarbetsfärdigheter och gruppreflektion (Johnson & Johnson, 2008). Det som utmärker metoden är att lärarna sammanlänkar elever med varandra i kooperativa grupper genom att göra dem ömsesidigt beroende av varandra. Grupperna består ofta av fyra medlemmar. Principen om ömsesidigt beroende betyder att för att en gruppmedlem ska kunna lyckas så ska alla i gruppen lyckas. Det ömsesidiga beroendet kan struktureras genom att grupperna får gemensamma mål, gemensamma belöningar, delade resurser, kompletterande roller och en gemensam gruppidentitet (Johnson & Johnson, 2008). Individuell ansvarsskyldighet innebär att varje medlems prestation kan urskiljas och att en elevs resultat ges både till gruppen och individen så att ingen elev ska kunna bli en fripassagerare, utan att alla behöver bidra och engagera sig. Elever kan till exempel slumpas att få beskriva vad en grupp kommit fram till eller så får varje elev genomföra individuella moment där varje elevs prestation kan urskiljas för individen och för gruppen (Slavin, 1994). Samtidigt har varje elev ett ansvar för att alla i gruppen ska dela kunskaper, uppmuntra och stödja varandras ansträngningar så att alla medlemmar lyckas. När elever är sammanlänkade i grupper där de känner ett behov av varandra, där de har ett gemensamt mål och där de känner ett individuellt ansvar skapas unika förutsättningar för deras lärande. Eleverna drar nytta av att samtliga i gruppen bidrar till samarbetet och till att uppnå det gemensamma målet. Läraren kan även fokusera på att utveckla elevernas samarbetsfärdigheter genom att explicit förtydliga och lyfta hur och på vilka sätt eleverna ska samarbeta för att nå framgång i sin grupp (Johnson & Johnson, 2008).

Slutligen ska grupperna reflektera över hur väl de har arbetat tillsammans, vad de har lärt sig och hur de ska arbeta mer effektivt tillsammans vid nästkommande arbeten. Den huvudsakliga skillnaden mellan Learning Together och andra KL-modeller är att LT inte utgår från fördefinierade procedurer där elever ska samarbeta steg-för-steg likt de kooperativa strukturerna (Johnson & Johnson, 2008). Learning Together utgår från en konceptuell ram där varje enskild lärare kan utveckla sitt sätt att arbeta med samarbete utifrån läroplaner, elevernas behov och skolans fokusområden

### **2.2.2 Group investigation**

Utifrån group investigation (GI) ska eleverna arbeta i små grupper där de ska lära sig att ställa frågor till varandra, genomföra gruppdiskussioner, göra gemensamma planeringar och utföra projekt (Sharan, 1999). Metoden strukturerar ett positivt ömsesidigt beroende mellan gruppmedlemmarna genom att ingen av eleverna ska kunna slutföra uppgiften själv. I metoden ska läraren säkerställa att varje elev lär sig alla de kunskaperna som gruppen tillsammans utforskar. Utifrån GI ska eleverna först bilda grupper på mellan två till sex medlemmar. Läraren förser därefter hela klassen med ett övergripande tema eller fokusområde där klassen tillsammans delar upp temat i olika underkategorier. Varje grupp genomför sedan ett planeringsmöte där deras underkategori bryts ner till en specifik uppgift för varje enskild elev. Varje elev genomför sedan undersökningar och förbereder en presentation för sin grupp. Gruppmedlemmarna ska under arbetets gång ställa frågor och funderingar till varandra för att fördjupa sina kunskaper om ämnet (Sharan, 1999). Om stöd behövs vid de enskilda momenten ska gruppen först hjälpa varandra innan de tar stöd av läraren. Gruppen sammanställer därefter varje enskild elevs bidrag till en presentation, film eller plansch och förbereder sig därefter på att redovisa denna för hela klassen. Efter att alla grupper har redovisat kan klassen sammanställa sina kunskaper om temat. Grupperna kan även fördjupa sig inom ämnet och utvärdera sitt samarbete och vad de lärt sig tillsammans (Sharan, 1999).

### **2.2.3 Strukturbaserad kooperativt lärande**

I det som kallas "det strukturella tillvägagångssättet för kooperativt lärande" ska eleverna arbeta utifrån fördefinierade strukturer, eller övningar, där deras interaktioner styrs av läraren. Syftet är att varje elev ska få tänka, uttrycka sig och lära sig av varandra. Flera av de andra metoderna såsom GI, LT och STAD använder även procedurer som kan beskrivas som strukturer, men inom den metod som kallas *Kagan cooperative learning* är det dessa strukturer som utgör basen för metoden och för hur elever ska samarbeta (Sharan, 1999). Strukturerna är innehållsoberoende vilket betyder att de endast beskriver hur eleverna ska samtala och samarbeta, utan att beskriva vad de ska samtala om. Här ska



läraren förse innehåll som är relevant för elevernas utveckling. Utifrån metoden ska eleverna arbeta i grupper om fyra, så kallade team, där de med stöd av strukturerna ska fördjupa sina kunskaper och utvecklas i sitt samarbete (Kagan & Stenlev, 2017). En känd struktur inom Sverige är EPA - Enskilt, par, alla där eleverna först ska tänka enskilt, därefter diskutera i par för att slutligen beskriva för andra par eller för hela klassen vad de diskuterat (Fohlin m.fl., 2017). Kagan har i flera olika böcker beskrivit mer än 200 strukturer som kan användas i varierande situationer. Dessa strukturer är byggda utifrån att eleverna ska ha ett positivt ömsesidigt beroende i en situation där varje elevs bidrag ska kunna urskiljas (Kagan & Stenlev, 2017).

#### **2.2.4 CIRC - Cooperative Integrated Reading and Composition**

Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC®) är ett läs- och skrivutvecklingsprogram för elever från skolan tidiga år, efter de genomfört nybörjarläsning, till skolans mellanår. I Sverige skulle det motsvara elever i åk 2 till åk 6. Metoden utgår från tre huvudämnen: gemensamma texter, direktundervisning i läsförståelse och integrerad språkkunskap/skrivutveckling (Slavin, 1994). Eleverna ska enligt metoden varje dag få möjlighet att öva på sin läsförståelse och läsförmåga i par och små grupper. Elever delas först in i läspar som ska läsa berättelser för varandra, förutspå handling och träna på att gemensamt sammanfatta texter. Därefter ska paren skriva svar på frågor om texten som ställs av läraren och öva på stavning, läsflyt och ordförråd. Paren slås ihop och bildar grupper om fyra där de får gemensamma mål att förstå och tolka texter. Inom gruppen ska de diskutera och tillsammans beskriva huvudidén för en berättelse och stödja varandra i olika aktiviteter. Aktiviteterna innebär bland annat att skriva egna sagor eller besvara olika frågeställningar. Metoden är utvecklad av Robert Slavin och Nancy Madden vid Johns Hopkins Universitet och ägs idag av Success For All Foundation (Slavin, 1994). Eftersom metoden är avgränsad till läs och skrivutveckling och att det finns möjlighet att köpa metoden är den enkel att genomföra forskning på och flertalet studier finns på dess effektivitet (Fohlin m.fl., 2017).

#### **2.2.5 STAD - Student Teams Achievement Divisions**

I metoden Student Teams Achievement Divisions (STAD) delas eleverna in i grupper om fyra där särskilt fokus läggs på att grupperna är heterogena. Det betyder att elever blandas utifrån prestationsnivå, kön och etnicitet (Slavin, 1994). Läraren förser lektioner med ett innehåll, och sedan arbetar eleverna inom sina grupper och ser till att varje gruppmedlem förstår innehållet och har tagit till sig det som är målet med lektionen. När eleverna stöttat varandra att förstå får varje elev besvara poängsatta frågor kopplade till innehållet där de i gruppen inte får stötta varandra. Resultatet för varje gruppmedlem vägs mot tidigare individuella prestationer. Därefter sammanställs alla gruppmedlemmarnas poäng till en grupp-poäng med ett medelvärde. Detta medelvärde jämförs sedan med gruppens tidigare prestationer. Utifrån medelvärdet och individuella prestationer kan gruppen få poäng som de sedan kan få olika yttre stimuli, till exempel belöningar eller priser. STAD kan användas i en mängd olika situationer och ämnesområden såsom matematik, språkundervisning, samhälls- och naturorienterade ämnen (Slavin, 1994). Metodens syfte är att elever ska förstå att de vinner på att stötta varandra och att de därefter ska kunna anpassa detta till situationer av mer kvalitativ art såsom kamratbedömningar på enskilda elevers texter (Slavin, 1994).

#### **2.2.6 Jigsaw – Pusselmetoden**

I pusselmetoden (Jigsaw I) är eleverna indelade i grupper om fyra till sex medlemmar. Ett temaområde bryts ner i underkategorier där varje elev i gruppen blir tilldelad ett område. En berättelse kan exempelvis delas in i olika karaktärer, miljöer, platser och handlingar. Varje gruppmedlem fokuserar därefter på sitt område. Efter en stund av enskilt utforskande träffas alla elever i olika grupper som har studerat samma område, så kallade expertgrupper. I expertgrupperna diskuterar eleverna och klargör frågor och funderingar. När de är klara återvänder eleverna till sina ursprungliga grupper och lär sin grupp om sitt område. Eftersom ingen annan i gruppen arbetat med området behöver de både lyssna och ställa frågor för att förstå området. Eleverna ska bli motiverade att lyssna aktivt på varandra och varje medlem ska känna att deras bidrag är viktigt för gruppen (Sharan, 1999; Slavin, 1994). Efter att alla gruppmedlemmar beskrivit sina kunskaper kan de genomföra ett individuellt moment där kunskap från varje gruppmedlems område behövs för att kunna utföra uppgiften eller så sammanställer gruppen

ett gemensamt arbete där delar från varje individ finns med. Om det behövs kan eleverna stödja varandra inom gruppen och säkerställa att alla har förstått helheten (Fohlin, m.fl., 2017).

Det finns en vidareutveckling av pusselmetoden som kallas Jigsaw II (Sharan, 1999). Skillnaden är att istället för att varje medlem får ett enskilt område, läser hela gruppen en gemensam text. Efter att gruppen diskuterat hela texten får varje elev i gruppen ett ämnesområde att bli expert på. Eleverna med samma område träffas i expertgrupperna för att diskutera och klargöra sitt område för varandra. När de återkommer till sin grupp ska varje medlem lära sin grupp vad de har lärt sig. Därefter genomför eleverna ett kortare prov eller frågeformulär och gruppen får ett medelvärde för hur väl de lärt varandra sina kunskaper (Slavin, 1994). De diskuterar därefter hur de ska förbättra sitt gemensamma arbete till nästa gång de genomför en liknande uppgift.

## 2.3 Historien om kooperativt lärande

Samarbete för att stärka lärandet utifrån vissa principer och strukturer går långt tillbaka i tiden. De första bekanta exemplen på hur samarbete användes för att stärka lärandet för oss enligt Fohlin, Moerkerken, Westman, och Wilson (2017) mer än 2000 år tillbaka till antika Grekland med Aristoteles och hans lärjungar. Men det som idag förstås under beteckningen kooperativt lärande (KL) utvecklades först under 1900-talet. Några forskare som redan under tidigt 1900-tal hade ett stort inflytande i detta samband var till exempel Lev Vygotskij, John Dewey och Jean Piaget. De lyfte fram betydelsen av det mellanmännliga mötet för lärandet och betonade att lärande alltid sker i ett socialt sammanhang i kommunikation och interaktion mellan människor. Dessa föreställningar utvecklades under 1930-talet av Kurt Lewin. Han påpekade att det för att det ska ske ett lärande mellan människor som samarbetar med varandra behöver det finnas gemensamma lärandemål, tydliga direktiv och ett positivt ömsesidigt beroende mellan gruppens medlemmar, som leder till positiva och stödjande interaktioner (Gillies, 2014; Kagan & Stenlev, 2017). Med rätt verktyg och stöd vid arbetet i gruppen kan hela gruppens lärande fördjupas och den gemensamma prestationen bli större än summan av individernas egna ansträngningar (Davidson & Major, 2014).

Lewins teori bekräftades och utvecklades från mitten av 1900-talet av bland annat Morton Deutsch (1949), som beskrev tre olika typer av beroende och samspel i en grupp; positivt, negativt och inget samspel. Vilken typ av samspel som finns i en grupp avgörs till stor del av hur en ledare strukturerar gruppen och har stor betydelse för hur individerna i gruppen interagerar och i vilken mån de uppnår gemensamma lärandemål. Ett positivt samspel och ömsesidigt beroende innebär att interaktioner som sker i en grupp är stödjande och kan bidra till att varje individ i gruppen strävar efter att alla i gruppen ska nå ett mål. Ett negativt beroende kan däremot leda till konkurrensförhållanden där medlemmar snarare motarbetar än stödjer varandra. Om det inte finns något ömsesidigt beroende för att uppnå målen, det vill säga inget gemensamt syfte eller mål att samarbeta kring, kan resultatet istället bli ingen interaktion alls (Deutsch, 1949). Hur en ledare initierar samspel i gruppen kan således antingen leda till att individerna stöttar eller hindra varandra från att uppnå mål (Fohlin m.fl., 2017).

Under senare delen av 1900-talet, särskilt under 1960-, 1970 och 1980-talet, utvecklades det som idag förstås under begreppet kooperativt lärande (KL) av ett stort antal forskare med många olika inriktningar inom KL. Några av de mest kända forskare i detta samband är till exempel bröderna David W. Johnson och Roger T. Johnson, Robert E. Slavin, Spencer Kagan, Yael och paret Schlomo & Yael Sharan (Fohlin m.fl., 2017; Kagan & Stenlev, 2017). Forskningen kunde framför allt visa mångsidiga och positiva effekter av KL i olika situationer och åldrar. 1979 grundades sedan det internationella nätverket IASCE, som bidrog till utvecklingen och spridningen av forskning och praktisk tillämpning av KL. Idag är KL en av de mest utforskade pedagogiska metoderna med mer än 40.000 publicerade studier i databasen EDS utifrån sökordet "cooperative learning". Sedan 1990-talet har ständigt allt fler lärare på olika nivåer och i många olika länder använt KL i sin undervisning (Johnson m.fl., 2009). Erfarenheterna har i sin tur analyserats vilket lett till nya idéer och vilket bidragit till den fortsatta utvecklingen av KL över hela världen (Kagan & Stenlev, 2017).

## 2.4 Det sociokulturella perspektivet och KL

De positiva effekterna av KL kan förklaras på olika sätt och sambandet mellan arbetssättet kooperativt lärande och effekter på olika parametrar kan betraktas utifrån olika teoretiska perspektiv. Slavin (2014) har i detta samband kunnat identifiera fyra perspektiv inom forskningen, av vilket det mest framträdande är det så kallade sociokulturella perspektivet. Det sociokulturella perspektivet utvecklades främst av Vygotskij (1978) och betonar samtalets och interaktionens betydelse för lärandet. Enligt perspektivet sker allt lärande tillsammans med andra genom kommunikation. Perspektivet beskriver att det är via kommunikation som vi lär oss nya ord och begrepp, som sedan kan tillämpas och användas i olika sammanhang. Vygotskij kallar detta för den proximala utvecklingszonen, där elever bygger på sina tidigare kunskaper och erfarenheter och lär sig mer med hjälp av andra än vad de hade klarat på egen hand. Lärandet sker vidare med hjälp av inre och yttre redskap. Med inre verktyg menas språket och mentala modeller, som vi internaliserar genom att använda yttre redskap, såsom praktiskt material i meningsfull kommunikation (Fohlin m.fl., 2017). I enlighet med perspektivet är det när vi sätter ord på våra tankar som vi kan utveckla vårt tänkande (Gibbons, 2016).

Kooperativt lärande (KL) bygger på den idétradition som finns inom det sociokulturella perspektivet och tillämpar dess tankar i undervisningen. Inläringen inom KL är således inte något läraren gör åt eleverna, utan något som eleverna gör i interaktion med varandra, betonar Kagan och Stenlev (2017). Genom sitt agerande fungerar läraren som en förebild och ger verktyg, skapar förutsättningar och strukturer för ett gott samspel. På så sätt blir varje elev i klassrummet en aktiv deltagare och engagerad i sitt och de andras lärande. I kommunikation med andra, utifrån vissa roller och med vissa ansvarsområden, kan eleverna sedan använda språket, bearbeta kunskaper och tillsammans konstruera en gemensam förståelse (Gibbons, 2016). Elevernas olika förutsättningar och erfarenheter kan bli till en tillgång genom att de kan komplettera varandra och bygga vidare på varandras tankar utifrån sin egen förståelse och på så sätt skapa en mening, förklarar Fohlin m.fl. (2017). Samtidigt som de utvecklar sig själv utvecklar eleverna även sina kamraters kunskaper. För att detta ska kunna ske är det dock av stor betydelse att läraren skapar en struktur och ett ramverk kring samarbetet och ger kommunikativa verktyg som möjliggör ett kooperativt samspel och ett gott socialt klimat, eftersom detta har stor betydelse för både elevernas mående och lärande. Med hjälp av styrd kommunikation och samspel kan kooperativt lärande således praktiskt tillämpa föreställningarna inom det sociokulturella perspektivet i klassrummet (Kagan & Stenlev, 2017).

## 2.5 Social interdependence theory

Social interdependence theory är en teori om ömsesidigt socialt beroende i grupper (Johnson & Johnson, 2005). Teorin har sin utgångspunkt i forskningen om grupper och forskare som Kurt Koffka, Kurt Lewin, och Morton Deutsch har varit några av förgrundsgestalterna inom denna teori. Utifrån teorin ses gruppen som en dynamisk helhet. Det betyder att en förändring hos en gruppmedlem ska leda till en förändring hos andra gruppmedlemmar. Gruppmedlemmarnas handlingar drivs av de mål gruppmedlemmarna har. Dessa mål påverkar i sin tur hur gruppmedlemmarna samspelar med varandra. Mål kan till exempel vara individuella, gemensamma eller vara konkurrerande. Beroende på vilken typ av mål som undervisningen styrs av, kan det som tidigare nämnt uppstå olika typer av ömsesidigt beroende: inget ömsesidigt beroende, negativt ömsesidigt beroende eller positivt ömsesidigt beroende (Deutsch, 1949).

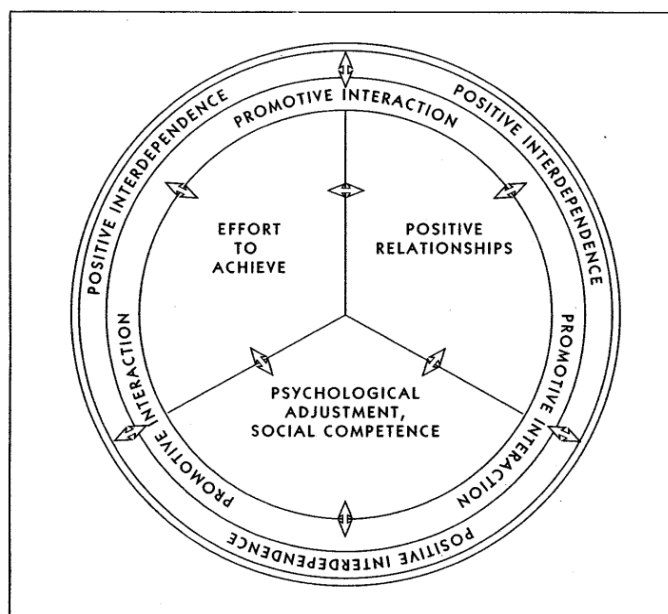
Överfört till olika sätt att undervisa i klassrummet kan detta enligt Johnson och Johnson (2005) innebära följande:

- när elever arbetar enskilt med en arbetsuppgift, har varje elev ett enskilt mål att uppnå och det finns inget ömsesidigt beroende mellan eleverna.
- när elever tävlar med varandra om vem som gör en uppgift först eller vem som svarar på lärarens fråga bäst, är deras mål konkurrerande – en elevs framgång kan betyda att en annan elev förlorar. Vid konkurrerande mål uppstår ett negativt ömsesidigt beroende mellan eleverna.
- när elever arbetar tillsammans i en grupp och har ett gemensamt mål, t ex ”Vi är klara i vår grupp när alla kan berätta vad texten handlade om”, uppstår ett positivt ömsesidigt beroende. Det innebär att varje gruppmedlems framgång beror på andras framgång och gruppen behöver utveckla varandra.

Genom att elever upplever ett ömsesidigt beroende ska de kunna se att det finns fördelar med att arbeta tillsammans, fler individer tänker bättre än den som är ensam. Det kan ge upphov till flera viktiga processer vid samarbetet, som utgör drivkrafter när gruppen arbetar tillsammans. Elever kan t ex uppfatta att deras handlingar kan ersättas av andra gruppmedlemmars handlingar. Detta kan liknas en stafett, där en lagmedlem springer snabbare för att kompensera för en annan gruppmedlem som sprang långsammare. Elever ska bli mer benägna att investera energi i andras lärande och blir mer öppna för påverkan av andra i gruppen. Gruppmedlemmar ska med stöd av att de upplever sig behöva varandra kunna sträcka ut en hjälpare hand istället för att bara sträva efter att uppnå individuella mål (Deutsch, 1949). Syftet med det ömsesidiga beroendet är att varje medlem i en grupp ska tjäna på att vara sammanlänkade med andra och lära sig mer kunskaper och färdigheter än om de arbetat ensam (Johnson & Johnson, 2005).

Med utgångspunkt i teorin om socialt ömsesidigt beroende blir det viktigt att skapa uppgifter och situationer där positivt ömsesidigt beroende uppstår. Positivt ömsesidigt beroende (positive interdependence) främjar interaktionen och leder till att gruppmedlemmarna hjälper och stöttar varandra (promotive interaction) (se figur 1). Detta i sin tur har en positiv inverkan på gruppmedlemmarnas insats och vilja att anstränga sig (effort to achieve), deras relationer till varandra (positive relationships) och slutligen deras förmåga att kunna anpassa sig och deras sociala kompetens (psychological adjustment, social competence) (se figur 1). Vid rätt strukturerat grupparbete, kan gruppen därför enligt Johnson, Johnson & Holubec (2007) bli mer än dess beståndsdelar.

Figur 1: Social interdependence theory (Johnson, Johnson & Holubec, 2009)



Figur 1 visar hur olika faktorer hänger ihop enligt teorin och hur de på ett positivt sätt påverkar lärandet. Enligt Johnson, Johnson & Holubec (2007) ska det därför på lektioner där kooperativt lärande används finnas gemensamma mål som grupperna ska sträva mot. Detta skapar en sammanhållning i gruppen och gör att de riktar sig mot varandra för att lyssna på vad andra kan och förstår. Målen som gruppen styrs av ska vara tydliga och utvärderingsbara. Målet ska även endast kunna uppnås om gruppens medlemmar hjälper varandra och lär av varandra. Ett exempel på ett sådant mål är: "Ni i gruppen är klara med arbetsuppgiften när alla i er grupp kan svara vad de tre viktigaste händelserna var i boken." Det spelar alltså ingen roll om en elev i gruppen kan detta utan alla måste kunna beskriva detta innan de är klara. De behöver lära varandra och kontrollera att alla uppnår målet innan de meddelar läraren.

Elever kan även tilldelas olika sociala roller för att ge stöd åt samarbetet. En roll innebär ett specifikt ansvar vid genomförande av en uppgift eller för att stödja gruppen att arbeta mer effektivt tillsammans. Till exempel kan en elev få i uppgift att läsa upp en text (rollen Uppläsare), en annan elev kan få i uppgift att sammanfatta den lästa texten (rollen Sammanfattare) och en tredje har rollen att fördela talutrymme (Ordfördelare) (Fohlin m.fl., 2017).

Ett sätt att förstärka det ömsesidiga beroende är att eleverna har olika information kring en uppgift eller text där varje del av informationen behövs för att slutföra uppgiften och nå ett gemensamt mål. Vid uppdelning av information mellan elever i en grupp blir eleverna beroende av varandras bidrag. Att elever behöver varandra i en grupp för att slutföra ett mål är det som anses särskilja kooperativt lärande från andra metoder som fokuserar på grupplärande (Davidson & Major, 2014). När elever behöver varandra tenderar de att lägga mer energi på att stödja varandra och ser till att alla i gruppen lär sig ett innehåll eller når gruppens mål, vilket i sin tur leder till större ansträngning, positiva relationer och förbättrad social kompetens (se figur 1) (Johnson, Johnson & Holubec, 2009).

## 2.6 KL och utveckling av läs- och skrivförmågan

Det är en av skolans viktigaste uppgifter att skapa förutsättningar för att säkerställa att alla elever får en god utveckling av läs- och skrivförmågan. Läroplaner på samtliga nivåer av utbildningssystemet betonar därför utvecklingen av dessa förmågor. Läroplanen för grundskolan lyfter till exempel som första målet att varje elev ska kunna "använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt" (Skolverket, 2011). För att nå bland annat detta mål ska alla som arbetar i skolan och särskilt specialläraren i sin roll ska "ge stöd och stimulans till alla elever så att de utvecklas så långt som möjligt", "uppmärksamma och stödja elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd", "samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande", "utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande", "stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära", föreskriver läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011). Detta gäller även på andra nivåer av utbildningssystemet.

Styrdokumentet nämner läs- och skrivförmågan ofta i samband med språkförmågan. Detta är i enlighet med det ovan beskrivna sociokulturella perspektivet, där språk, läsning och skrivning hänger tätt ihop (Clay, 2015; Gibbons, 2016). Utifrån det perspektivet utvecklas dessa förmågor framför allt i ett gemensamt meningskapande och i interaktion tillsammans med andra (Clay, 2015). Samspelet med andra har alltså en stor betydelse för elevernas lärande. "Vad som kan förändra elevers prestationer är strategier som i grunden förändrar vad elever och lärare gör tillsammans varje dag", understryker även Vetenskapsrådet (2015, s.6) som en av de viktigaste slutsatserna i sin kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning. Gibbons (2016) menar därför att lärarens och speciallärarens roll i första hand innebär att skapa lärandemiljöer som stimulerar till och ger stöd för samarbete, så att eleverna kan lära sig mer i samverkan med andra än vad de hade lärt sig om de hade arbetat själva. Detta är just vad kooperativt lärande enligt Johnson, Johnson och Holubec (2009) går ut på. Kooperativt lärande har därför sedan lång tid tillbaka används för att utveckla elevers läs- och skrivförmåga. Av detta gynnas inte minst elever i behov av särskilt stöd. Flera studier har till exempel visat att elever med funktionsnedsättningar i inkluderande klassrum blir mer accepterade av sina klasskamrater (Slavin,

Madden & Leavey, 1984). Gillies och Ashman (2000) fann dessutom att när elever med och utan särskilda behov arbetar kooperativt tillsammans, använder de ett mer inkluderande språk och hjälper och stöttar varandra mer än i traditionell undervisning. Allt detta har inte bara positiva effekter på självförtroendet och de sociala interaktionerna med andra av elever i behov av särskilt stöd, utan även på deras lärande (Jenkins, Antil, Wayne & Vadasy, 2003). Som lärare och speciallärare är det därför viktigt att ha kunskaper om kooperativt lärande som en potentiell möjlighet att i enlighet med styrdokumentet höja chansen att alla elever i ett inkluderande sammanhang får det stödet de behöver för att kunna utvecklas på bästa möjliga sätt.

Sammantaget har hittills alltså en stor mängd forskning visat på positiva effekter av kooperativt lärande på elevers läs- och skrivförmåga. Dessutom blir metoden allt mer populärt och används i allt större utsträckning även i Sverige. Ändå finns det i dagsläget ingen aktuell sammanställning på svenska över vad forskningen har kommit fram till i detta sammanhang. En sådan översikt behövs för att kunna göra forskningen mer tillgänglig för svenska lärare och på sikt bidra till en i större utsträckning evidensbaserad skola. Denna studie syftar därför till att ge en uppdaterad bild över forskningen som har bedrivits de senaste 20 åren om hur arbetssättet kooperativt lärande kan utveckla elevers läs- och skrivförmåga.

# 3. Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur arbetssättet kooperativt lärande kan utveckla elevers läs- och skrivförmåga.

## Frågeställningar

- Hur används kooperativt lärande i utvecklandet av elevers läs- och skrivförmåga?
- Vilka effekter har arbetssättet kooperativt lärande på läs- och skrivförmågan?

## 4. Metod

För att undersöka den forskning som finns på arbetssättet kooperativt lärande och i kombination med elevers läs- och skrivutveckling har en systematisk litteraturstudie genomförts. En systematisk litteraturstudie syftar till att undersöka och heltäckande sammanställa en del av ett fokusområde på ett systematiskt sätt (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Systematiskt innebär att metoder för den systematiska genomsökningen av området tydligt har redovisats. I denna studie användes databasen EDS (EBSCO Discovery Service) för sökning av litteratur samt ett PRISMA-protokoll för att systematiskt kunna presentera sökord samt inklusions- och exklusionskriterier.

### 4.1 Urval

Databasen EDS (EBSCO Discovery Service) användes för informationssökning. EDS är en internationell databas med artiklar från samtliga forskningsområden och är världens största databas för forskningsartiklar. Engelska valdes som sökspråk för att inkludera en större mängd artiklar.

Sökfrasen ”cooperative learning AND reading OR writing AND interdependence OR effect” användes för att inkludera artiklar som hade samtliga sökord i sig samt exkludera artiklar som endast hade några av sökorden. Ordet ”cooperative learning” användes för att inkludera forskning om kooperativt lärande i internationell litteratur på engelska. ”reading OR writing” användes för att inkludera forskning som beskriver elevers språk- läs- och skrivutveckling i kombination med kooperativt lärande. ”interdependence” används för att inkludera studier som använder bröderna Johnsons teori om socialt ömsesidigt beroende. Begreppet ”effect” användes för att inkludera studier som beskriver effekten av kooperativt lärande på läs- och skrivutveckling och som utgår från empiri.

Inkluderings- och exkluderingskriterierna för artiklarna konstruerades för att möta studiens syfte och besvara forskningsfrågorna. Studier som motsvarade följande inklusionskriterier inkluderades i studien.

- Studier som var peer-reviewed och granskade samt publicerade i en journal.
- Studier med kooperativt lärande, kallat *cooperative learning*, i kombination med läs- och skrivutveckling.
- Studier som innefattade någon form av studerad *effekt* kring hur elevers läs- och skrivutveckling påverkas av arbetssättet kooperativt lärande.
- Studier från 1998 fram till 2018 för att begränsa forskning i tid och på så sätt hitta stöd för hur kooperativt lärande beskrivs i nuvarande samhällskontext.
- Studier med elever som ska utveckla sin läs- och skrivutveckling i sitt förstaspråk, sitt andraspråk eller ett främmande språk.
- Studier på engelska, för att underlätta genomläsning av artiklarna utan att behöva använda översättningsprogram.

Sökningen med hjälp av sökorden och utifrån inklusionskriterierna gav ett stort antal träffar (se tabell 3). Sökningen med begreppet ”cooperative learning” gav 40173 träffar. Kombinationen ”cooperative learning AND reading OR cooperative learning AND writing” gav 2967 och kombinationen ”cooperative learning AND reading AND effect OR interdependence OR cooperative learning AND writing AND effect OR interdependence” gav slutligen 598 träffar. Dessa 598 träffar granskades mer noga genom ett PRISMA-protokoll (se Figur 2).



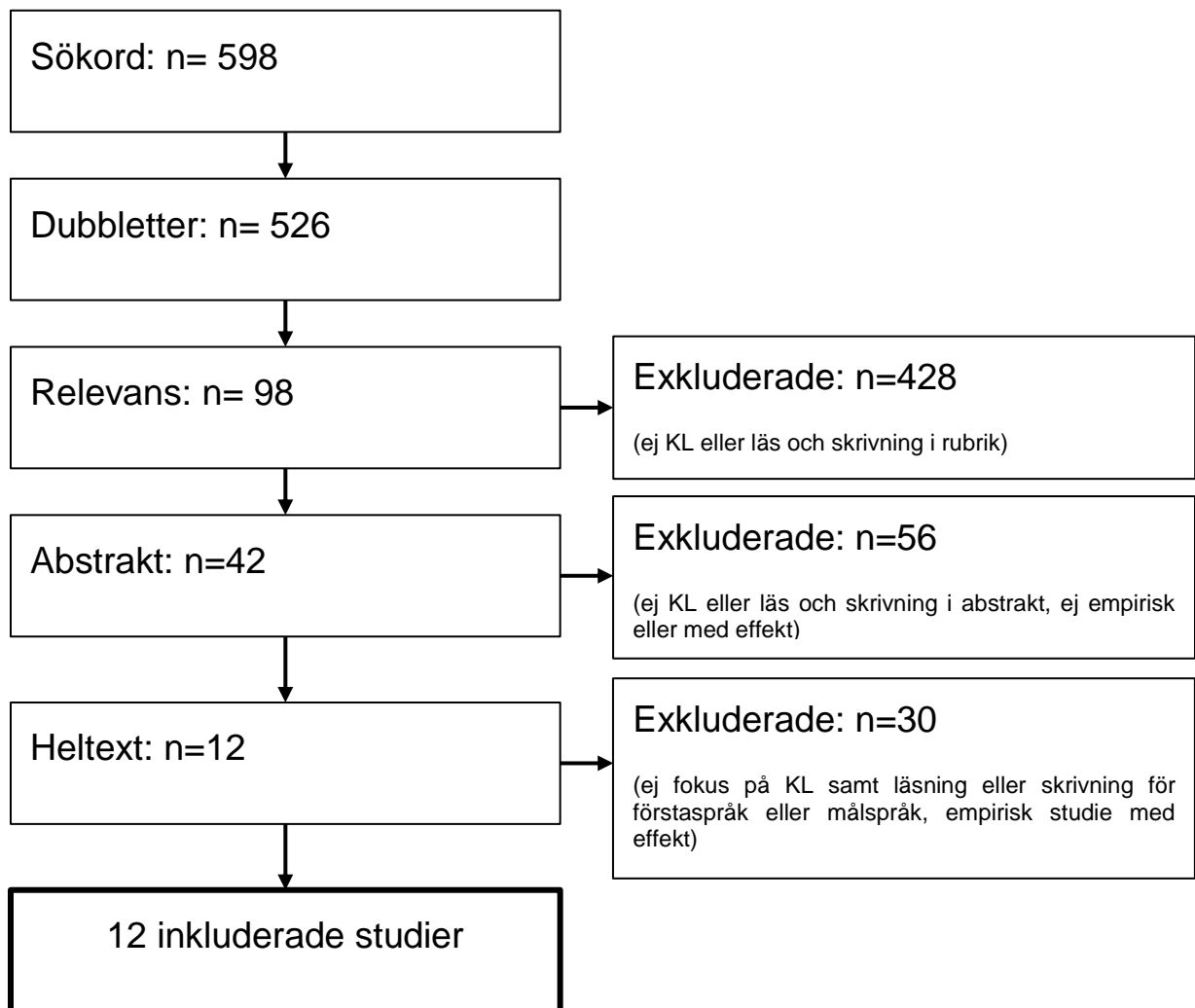
Tabell 3: Antal träffar vid sökning med olika sökordskombinationer

	<b>Sökord</b>	<b>Antal träffar</b>
1	cooperative learning	40 173
2	cooperative learning AND reading OR cooperative learning AND writing	2967
3	cooperative learning AND reading AND effect OR interdependence OR cooperative learning AND writing AND effect OR interdependence	598
4	Inkluderingskriterier: Kooperativt lärande samt fokus på läs, språk och skrivutveckling, empirisk studie med effekt mellan år 1998-2018 som är peer-reviewed.	12

## 4.2 Genomförande

Efter sökningen i databasen granskades de 598 kvarstående studierna utifrån de beskrivna inklusions- och exklusionskriterierna. Genom att använda PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protokoll för systematisk litteraturstudie analyserades artiklarna i enlighet med flödesdiagrammet nedan (se figur 2). Av de 598 studierna exkluderades 72 dubletter (n=72). Därefter exkluderades i en titelscreening ytterligare 428 studier som varken nämnde kooperativt eller läs och skrivutveckling på ett tydligt sätt i sin rubrik (n=428). På de kvarstående 98 studier genomfördes en abstraktläsning. Vid denna exkluderades 56 artiklar eftersom de inte undersökte kooperativt lärande med fokus på läs- och skrivutveckling, inte var empiriska eller inte beskrev någon effekt (n=56). Därefter analyserades de 42 kvarstående studierna i heltext (n=42) och 30 studier exkluderades för att de inte motsvarade inklusions- eller exklusionskriterierna eller tydligt definierade sitt syfte att undersöka KL samt läs- och skrivutveckling (n=30). De efter denna process totalt kvarstående 12 studierna inkluderades i litteraturstudien för en närmare kvalitets- och resultatanalys.

Figur 2: Exklusion och inklusion av referenser med hjälp av PRISMA



### 4.3 Etiska överväganden

Etiska överväganden gjordes i enlighet med Eriksson Barajas m.fl. (2013) framför vid urval av studier och presentation av resultat. Vid urvalet lades mycket vikt på att välja studier som noggrant redogör för och diskuterar hur det har tagits hänsyn till etiska aspekter vid undersökningen. Ett kriterium för urvalet var dessutom att studierna var peer-reviewed, det vill säga har lästs och granskats av experter på ämnet för att bli accepterad för publicering. En av författarna av denna studie har dessutom själv varit delaktig i kurser och forskning samt publicerat litteratur inom ämnesområdet. Vidare tittades det även efter om undersökningarna hade beviljats av etiska kommittéer (Vetenskapsrådet, 2017). Hur de valda studierna tog hänsyn till etiska aspekter hade sedan betydelse för deras kvalitetsbedömning, vilken sin tur togs hänsyn till vid presentationen och diskussionen av resultatet. Inkluderade studier bedömdes utifrån kvalitet vilket presenterades i resultatet och studier med bristande metodbeskrivningar beskrivs tydligt för läsaren. Vid presentationen av resultatet redovisades sedan i enlighet med Vetenskapsrådet (2017) resultat för samtliga artiklar som ingick i studien. Samtliga resultat analyserades och diskuterades, även om de gick emot de egna åsikterna (Eriksson Barajas m.fl., 2013). De inkluderade studierna arkiveras i enlighet med Vetenskapsrådet (2002; 2017) slutligen på ett säkert sätt i minst tio år genom att de sparades på ett USB-minne som endast författarna av denna studie har tillgång till.

# 5. Resultat

Av de tolv artiklarna som inkluderades i denna studie analyserades varje artikel i detalj både utifrån vilken metod som användes och dess kvalitet samt utifrån undersökningens resultat. Kvalitetsgranskningen och studiernas resultat användes sedan för att kunna svara på frågeställningarna och kommer i det följande att presenteras.

## 5.1 Kvalitetsgranskning och metodanalys

Vid kvalitetsgranskningen lästes först de tolv utvalda artiklarna i sin helhet och granskades sedan med utgångspunkt i Eriksson Barajas m.fl. (2013, s. 179) checklista utifrån syfte, design, mätinstrument, urval, reliabilitet, validitet, analys och tolkning av resultaten. Denna granskning användes sedan för att kunna göra en helhetsbedömning av studiens kvalitet. Vid denna användes Eriksson Barajas m.fl. (2013, s. 117) tregradiga skala, där 1 står för hög kvalitet, 2 för medelhög kvalitet och 3 för låg kvalitet. Fem artiklar bedömdes ha en hög kvalitet (1). Fem var av medelhög kvalitet (2) och två av lägre kvalitet (1) (se tabell 4).

I alla inkluderade studier benämns forskningsområdet, kallad *cooperative learning*, samt dess underliggande metod och jämförs därefter i studierna med experimentell design mot traditionell undervisning (Gazi, 2003; Jalilifar, 2009; Singaravelu, 2010; Bölukbas m.fl., 2011; Law, 2011; AbuSeileek, 2012; Kahn, 2015; Zainuddin, 2015) eller mot en grupps tidigare prestationer och/eller en population (Meisinger m.fl., 2004; Suwantharithip, 2015; Erlidawati & Syarfuni, 2018; Yavuz, & Arslan, 2018).

De studierna med betyg 1 och 2 har alla definierat vad traditionell undervisning är och hur metoden skiljer sig mot kooperativt lärande (se Tabell 4). Studierna av experimentell design beskriver att vid traditionell undervisning så arbetar eleverna främst enskilt och läraren bidrar med huvudparten av taltiden med moment av handuppräkring till enskilda elever (kallad IRE – initiering, respons & evaluering), traditionellt grupparbete och helkassdiskussioner. En traditionell lektion beskrivs ha en tydlig uppdelning, t ex med en inledning, bearbetning och ett avslut/återkoppling. I Kahn m.fl (2015) beskrivs traditionellt lärande och kan ses som en typisk definition av traditionell undervisning utifrån studierna med experimentell design.

Traditional learning focused on the same lessons and material according to the instructional procedures (activities) suggested on the textbook. These procedures were organized into three stages: opening instruction, participation, and closure. These stages provided opportunities for working on various objectives in reading writing skills, using a wide variety of instructional techniques such as whole class, discussion, lecture, question and answer, traditional groups. (Kahn m.fl., 2015, s. 28)

Metoden som används utifrån kooperativt lärande beskrivs i detalj i alla inkluderande studier och kopplas till teorin om socialt ömsesidigt beroende. I alla tolv inkluderade studier beskrivs det positiva ömsesidiga beroendet som centralt för metoden och för kooperativt lärande. Ghazi (2003) kan ses som ett exempel för hur studierna beskriver den metod av kooperativt lärande som används.

The Learning Together model organizes instruction according to the principles of positive interdependence, individual accountability, promotive face-to-face interaction, social and collaborative skills, and group processing. Specifically, positive interdependence means that the success of students is linked with the success of their team members and may be structured through mutual goals, joint rewards, shared resources, complementary roles, and a common team identity (Ghazi, 2003, s. 453)

De tolv inkluderade studierna uppvisade dock stora skillnader avseende design, metod, instrument och undersökningsgrupp, vilket även förklarar deras olika kvalitetsbedömningar. De fem studierna med

hög kvalitet (Jalilifar, 2009; Law, 2011; AbuSeileek, 2012; Khan m.fl. 2015; Zainuddin, 2015) hade till exempel samtliga en experimentell design med interventions- och kontrollgrupper. En av dem (Zainuddin, 2015) var dessutom randomiserad, vilken enligt Eriksson Barajas (2013) anses bäst kunna besvara frågor om vilken metod som är mest effektiv och som därför kan anses ha högst bevisvärde i denna studie. Samtliga studier hade dessutom tydliga beskrivningar av syfte, metod och material, vilket gör dem mer genomskådliga och replicerbara. Tre av studierna använde i detta sammanhang standardiserade, beprövade, reliabilitets- och validitetstestade för- och eftertester på olika aspekter av språkförmågan som mätinstrument. I den fjärde och femte studien (AbuSeileek, 2012; Khan m.fl., 2015) hade forskarna själva utvecklat ett specifikt för denna undersökning anpassat test. Testets reliabilitet och validitet diskuteras dock noga och med hänsyn till andra kvalitetskriterier i studien, som till exempel höga deltagarantal på 128 och 216 elever, bedömdes studien därför i sin helhet ändå vara av hög kvalitet. Med deltagarantal på 60, 90 och 279 hade även de andra studierna tillräckligt många deltagare för att kunna besvara frågeställningarna och eftersom urvalet till störst del var slumpmässigt skulle resultatet delvis även kunna generaliseras till en större population (Eriksson Barajas, 2013).

De fem studierna som bedömdes ha medelhög kvalitet (Ghazi, 2003; Meisinger m.fl., 2004; Singaravelu, 2010; Suwantharathip, 2015; Yavuz, & Arslan, 2018) hade alla olika design och upplägg. Två studier hade en kontrollerad experimentell design, två en kvasi-experimentell och en hade en något otydlig design med en intervention, men utan kontrollgrupp. Att de experimentella studierna (Ghazi, 2003; Singaravelu, 2010) inte bedömdes vara av hög kvalitet beror framför allt på att dess redogörelse för samtliga delar var mycket kortfattad och otydlig. Beskrivningen av det av forskarna utvecklade mätinstrumentet, diskussionen av dess reliabilitet och validitet samt vilka statistiska metoder som användes, var exempelvis inte beskrivet på ett tydligt sätt. Detta ledde till kvarstående ovissheter kring hela studiens upplägg och genomförande. Ovissheter fanns även i Meisinger m.fl. (2004) på grund av otydliga metodbeskrivningar, där det exempelvis användes tester och interventioner, men ingen kontrollgrupp. I de två kvasi-experimentella studierna (Suwantharathip, 2015; Yavuz, & Arslan, 2018) använde forskarna sina självutvecklade tester som mätinstrument, vars reliabilitet och validitet diskuteras. Testerna testar flera olika aspekter av språkförmågan samtidigt. Med deltagarantal på mellan 56–86 deltagare hade dock sammantaget även de studierna som bedömdes vara av medelhög kvalitet ett tillräckligt stort underlag för att besvara sina frågeställningar.

Av de två studierna som slutligen bedömdes vara av låg kvalitet hade den ena studien (Bölkbas m.fl., 2011) en experimentell och den andra (Erlidawati & Syarfuni, 2018) en kvasiexperimentell design. Studierna hade med 40 och 66 deltagare som slumpmässigt hade valts ut, ett någorlunda tillräckligt stort underlag för att kunna besvara sina frågeställningar. Kvaliteten sänktes dock framför allt på grund av otydligheter kring studiernas mätinstrument. I både studierna hade forskarna själva utvecklat tester för att mäta olika aspekter av elevernas språkförmåga i engelska som främmande språk. Otydliga beskrivningar samt en avsaknad av resonemang kring reliabilitet, validitet, etiska aspekter med mera, gjorde det dock svårt att bedöma om testerna är tillräckligt trovärdiga och tillförlitligt mäter det som ska mätas. Detta gör att resultatet måste betraktas kritiskt och att slutsatser endast kan dras med stor försiktighet. De två studierna bedömdes därför vara av lägre kvalitet. Bedömningen av kvaliteten i de olika studierna kommer att tas hänsyn till vid redovisningen och diskussionen av studiernas resultat, samt när slutsatser dras.

Tabell 4: Kvalitetsbedömning av artiklarna

	<b>Artikel</b>	<b>Design</b>	<b>Urval</b> (N = antal deltagare, ÅK = årskurs, M = ålder)	<b>Mätinstrument</b>	<b>Reliabilitet/ validitet/etiska överväganden</b>	<b>Statistik i resultatet</b>	<b>Total kvalitets- bedömning</b>  1 = hög 2 = medelhög 3 = låg kvalitet
1	Ghazi (2003)	Experimentell	N = 56 Högstadiet (Upper secondary school) M = 15-16 år	Enkät om akademiskt självförtroende och känslan av tillhörighet i skolan.  Läsfärdighetstest i engelska som främmande språk (för- och eftertest)	Beprovat, reliabilitets- och validitetstestat enkät. Specifikt för undersökningen utvecklat lästest.	ANCOVA	2
2	Meisinger m.fl. (2004)	Experimentell, utan kontrollgrupp	N = 86 ÅK 3 M = 8 år	Läsfärdighetstest, Test of Word Reading Efficiency (Towre).  Observationsschema för parläsning, anpassat efter Pumpluns Cooperative Group Rating Scale. Lärlarintervjuer och enkäter.	Beprovat, reliabilitets- och validitetstestat lästest. Specifikt för undersökningen anpassat observationsschema.	ANOVA	2
3	Jalilifar (2009)	Experimentell	N = 90 Universitet	Engelskt språktest, Nelson Battery - section 300A  Läsförståelsetest (för- och eftertest)	Standardiserat, beprovat, reliabilitets- och validitetstestat mätinstrument	ANOVA post hoc Scheffe	1
4	Singaravelu (2010).	Experimentell	N = 80 Högstadiet (Upper secondary school)	Forskarnas specifikt för denna undersökning utvecklade färdighetstest i engelsk grammatik	Reliabilitet och validitet av mätinstrumenten diskuteras	Procent, medelvärde, SD, t-test	2
5	Bölkubas m.fl. (2011)	Experimentell	N = 40 Universitet	Forskarnas specifikt för denna undersökning utvecklade läsförståelsetest (för- och eftertest)	Inga resonemang kring reliabilitet, validitet eller etiska överväganden	SPSS, t-test	3
6	Law, (2011).	Experimentell	N = 279 ÅK 5	Hong Kong Attainment Test (HKAT) Achievement goal orientation questionnaire. Relative autonomy index (RAI). Motivating Instructional Contexts Inventory (MICI)	Standardiserat, beprovat, reliabilitets- och validitetstestat tester.	ANCOVA, ANOVA	1
7	AbuSeilek (2012)	Experimentell	N = 216	Forskarnas specifikt för denna undersökning	Reliabilitet och validitet av mätinstrumenten	t-test	1

			Universitet	utvecklade test i läs- och skrivförmåga i engelska som främmande språk (för- och eftertest)	diskuteras		
8	Khan m.fl. (2015)	Experimentell	N = 128 ÅK = 8	Forskarnas specifikt för denna undersökning utvecklade test i skrivförmåga i engelska (för- och eftertest)	Reliabilitet och validitet av mätinstrumenten diskuteras	ANOVA, t-test	1
9	Suwanth arathip (2015)	Kvasi-experimentell	N = 80 Universitet	Forskarnas specifikt för denna undersökning utvecklade test i läsförståelseförmågan i engelska som främmande språk (för- och eftertest)	Reliabilitet och validitet av mätinstrumenten diskuteras	t-tester (Levene's test)	2
10	Zainuddin (2015)	Randoserad, experimentell	N = 60 Högstadiet (Grade 2 of Junior High School)	Objektivt och subjektivt för- och eftertest (Groundlund)	Beprovat, reliabilitets- och validitetstestat lästest.	t-test	1
11	Erli-dawati & Syarfuni (2018)	Kvasi-experimentell	N = 63 Universitet	Forskarnas specifikt för denna undersökning utvecklade test i läsförståelseförmågan i engelska som främmande språk (för- och eftertest)	Reliabilitet och validitet av mätinstrumenten diskuteras inte.	t-test	3
12	Yavuz, & Arslan (2018)	Kvasi-experimentell	N = 66 Högstadiet (10th grade of Anatolian highschool)	Forskarnas specifikt för denna undersökning utvecklade test i läsförståelse, hörförståelse, grammatik och ordförråd i engelska (för- och eftertest)	Reliabilitet och validitet av mätinstrumenten diskuteras.	SPSS, ANCOVA	2

## 5.2 Resultatanalys

Resultatet av litteratursökningen var tolv artiklar som alla undersökte effekten av kooperativt lärande (KL) för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga. I studierna användes olika kooperativa metoder och forskarna hade fokus på utvecklingen av olika aspekter av läs- och skrivförmågan i sina undersökningar (se tabell 6).

### 5.2.1 Kooperativt lärande i utvecklandet av elevers läs- och skrivförmåga

Studierna visade att kooperativt lärande kan användas på olika sätt i utvecklandet av elevers läs- och skrivförmåga. Nio olika metoder inom kooperativt lärande (KL) för att utveckla olika aspekter av läs- och skrivförmågan kunde identifieras i de tolv studierna; (1) Parläsning (Meisinger m.fl., 2004), (2) ”Student Team Achievement Divisions” (STAD) (Jalilifar, 2009; Khan m.fl., 2015), (3) ”Group Investigation” (GI) (Jalilifar, 2009), (4) ”Ask Together” (Böyükbas m.fl., 2011), (5) ”Learning Together” (Ghazi, 2003; Böyükbas m.fl., 2011) (6) Databaserad kooperativ lässtrategiträning (Suwantharathip, 2015), (7) ”Cooperative Integrated Reading and Composition” (CIRC) (Zainuddin, 2015; Erlidawati & Syarfuni, 2018), (8) Jigsaw (Law, 2011) (9) Ospecificerat kooperativt lärande (Yavuz, & Arslan, 2018; Singaravelu, 2010) (se tabell 6). En av forskarna, AbuSeleek (2012), undersökte slutligen dessutom effekten av positivt ömsesidigt beroende och individuellt ansvar på läs- och skrivförmågan och hade därmed fokus på olika aspekter som kännetecknar kooperativt lärande i sin undersökning, snarare än på något specifikt arbetssätt. Studierna visar att det finns många olika sätt att arbeta kooperativt för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga. De nio metoderna, samt vilken effekt de har på olika aspekter av läs- och skrivförmågan beskrivs i följande tabell där resultatet analyseras (se tabell 4). Utifrån denna litteraturstudie ramar redovisas endast de fynd som visade statistisk signifikans i kombination med hur forskarna beskriver kausalitet mellan verkan och effekt för arbetssättet kooperativt lärande så att forskningsfrågorna kan besvaras.

### 5.2.2 Effekter av arbetssättet kooperativt lärande på läs- och skrivförmågan

Samtliga undersökta kooperativa metoder hade enligt forskarna statistiskt signifikanta positiva effekter på utvecklingen av elevernas läs- och skrivförmåga. Metoderna hade effekter på olika aspekter inom läs- och skrivförmågan, ibland tvärsamt forskarnas inledande hypoteser. De olika studierna hade olika ansatser i hur de valde att undersöka effekten av kooperativt lärande på elevernas läs- och skrivförmåga och kunde därefter delas in i tre grupper (se tabell 5). I den första gruppen fokuserade samtliga studier på en specifik metod inom KL och mätte dess direkta effekt på elevernas läsförmåga. I denna grupp ingick sju studier (Ghazi, 2003; Jalilifar, 2009; Law, 2011; Böyükbas m.fl., 2011; Khan m.fl., 2015; Erlidawati & Syarfuni, 2018; Zainuddin, 2015). De tre studierna i den andra gruppen mätte effekten av KL som metod i sin helhet, utan att fokusera på vissa specifika strukturer (Singaravelu, 2010; Swantharathip, 2015; Yavuz, & Arslan; 2018). I den tredje gruppen hade forskarna slutligen fokus på den sociala interaktionen som en betydelsefull faktor för att KL ska kunna vara effektivt utifrån tidigare forskning. I denna grupp ingick två studier (Meisinger m.fl., 2004; AbuSeleek, 2012).

Tabell 5: Indelning av studierna efter deras fokus vid undersökning och mätning

<b>Undersökningar av enstaka kooperativa metoder</b>	<b>Undersökningar av KL som helhet</b>	<b>Undersökningar av faktorer i den sociala interaktionen</b>
Ghazi (2003)	Singaravelu (2010)	Meisinger m.fl. (2004)
Law (2011)	Swantharathip (2015)	AbuSeleek (2012)
Jalilifar (2009)	Yavuz, & Arslan (2018)	
Bölukbas m.fl. (2011)		
Khan m.fl. (2015)		
Erlidawati & Syarfuni (2018)		
Zainuddin (2015).		

I den första gruppen undersökte samtliga studier en specifik metod av kooperativt lärande och dess effekt på utvecklingen av läsförståelseförmågan. Det gjordes med hjälp av resultat på för- och eftertester i interventions- och kontrollgrupper. Ghazi (2003), Jalilifar (2009), Law, (2011) Bölukbas m.fl. (2011) samt Khan m.fl. (2015) och Erlidawati & Syarfuni (2018) fann i detta samband exempelvis att de kooperativa metoderna ”Student Team Achievement Divisions” (STAD), ”Ask Together”, ”Learning Together”, ”Cooperative Integrated Reading and Composition” (CIRC) och Jigsaw hade samtliga signifikant positiva effekter på utvecklingen av läsförståelseförmågan i engelska som främmande språk hos universitetsstudenter. Law (2011) fann t ex att hos 279 mellanstadieelever så utvecklades de sin läsförmågan samt flera färdigheter i grammatik, läsförståelse, hörförståelse med metoden Jigsaw. Metoden CIRC hade dessutom en liknande effekt på läsförståelseförmågan av högstadielevr, fann Zainuddin (2015). Den enda undersökta kooperativa metoden som, liksom traditionella undervisningsmetoder i kontrollgrupperna, inte hade någon signifikant positiv effekt var, ”Group Investigation” (GI) i en enskild grupp i en av studierna som jämförde flera kooperativa metoder (Jalilifar, 2009).

De tre studierna i den andra gruppen fokuserade inte på någon specifik metod av KL utan mätte effekten av KL som metod i sin helhet. I dessa studier påvisades de positiva effekterna av KL på läsförmågan samt på utvecklandet av färdigheter i grammatik, läsförståelse, hörförståelse och ordförråd i engelska som främmande språk hos 80 respektive 66 högstadieelever (Singaravelu, 2010; Yavuz, & Arslan, 2018). Lässtrategier med kooperativt lärande visade sig enligt Swantharathip (2015) dessutom ha effekt på både läsförståelsen och användningen av lässtrategier, som i detta fall hos 80 universitetsstudenter i engelska som främmande språk.

De två forskarna i den sista gruppen hade slutligen inte i första hand fokus på arbetssätt och metod, utan fokuserade på faktorer i den sociala interaktionen när kooperativa arbetssätt används, som i sin tur har stor betydelse för att KL ska kunna ge en effekt. I sin undersökning om den sociala interaktionen under kooperativ parläsning hos elever i årskurs 3 fann Meisinger m.fl. (2004) till exempel ett antal faktorer som påverkar interaktionen och därmed effektiviteten av parläsningen. Positiv effekt på interaktionen hade i detta samband exempelvis tydliga instruktioner kring interaktionen vid parläsning i ett tidigt skede och skillnad i nivå hos läspartners, medan parkombinationer av två mycket lågt eller två mycket högt presterande elever visade det sig ha en negativ påverkan. AbuSeleek (2012) fann i sin undersökning att det främst är det individuella ansvaret i samarbetsituationen som har en positiv effekt på utvecklingen av den kommunikativa förmågan i tal och skrift hos universitetsstudenter i engelska som främmande språk. Även det ömsesidiga beroendet mellan gruppmedlemmarna i samarbetsituationen hade en positiv effekt. Denna var dock inte lika stor



som effekten av att ha ett individuellt ansvar. Dessutom hade användningen av datorer vid kommunikationen positiva effekter på samarbetet i denna studie, eftersom deltagarna oidentifierades och på så sätt kunde kommunicera mer fritt på ett främmande språk. Slutligen hade även gruppstorleken betydelse, där grupper med mellan fyra och fem medlemmar enligt AbuSeleek (2012) uppnådde bäst resultat.

Sammantaget visar samtliga studier, oavsett det valda sättet att undersöka effekten av KL, en signifikant positiv effekt på utvecklingen av olika aspekter av språkförmågan, främst läsförståelsen, hos de undersökta eleverna. Samtliga forskare drar slutsatsen att kooperativa lärandemetoder lämpar sig bättre än traditionella metoder för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga i varierande sammanhang.

Tabell 6: Resultatanalys

	<b>Titel, författare, år</b>	<b>Syfte</b>	<b>Resultat</b>
1	”Effects of the Learning Together Model of Cooperative Learning on English as a Foreign Language Reading Achievement, Academic Self-Esteem, and Feelings of School Alienation” Ghazi (2003)	Syftet var att undersöka effekten av den kooperativa metoden ”Learning Together” på läsförmågan i engelska som främmande språk samt på det akademiska självförtroendet och elevernas känsla av att inte passa in i skolan värld.	Resultaten kunde inte visa några signifikanta skillnader mellan kontrollgruppen och interventionsgruppen i samband med självförtroende och känslan av att tillhöra och passa in i skolan. Däremot hade eleverna i interventionsgruppen som hade använt sig av ”Learning Together”, signifikant bättre resultat på eftertestet i läsförmågan än eleverna i kontrollgruppen.
2	”Interaction Quality During Partner Reading” Meisinger m.fl. (2004)	Syftet var att identifiera faktorer som påverkar kvaliteten i den sociala interaktionen under läsning.	Studien identifierade flera faktorer med positiv inverkan på interaktionen, som exempelvis tydliga instruktioner kring interaktionen vid läsning i ett tidigt skede och tillåtelse att själv välja läspartner. Negativ inverkan hade framför allt kombinationen av två mycket lågt eller två mycket högt presterande elever.
3	”The effect of cooperative learning techniques on college students’ reading comprehension” Jalilifar (2009)	Syftet var att undersöka effekten av två strukturer inom kooperativt lärande, Student Team Achievement Divisions (STAD) och Group Investigation (GI) på läsförståelseförmågan i engelska som främmande språk.	STAD visade sig vara den mest effektiva metoden för att förbättra läsförståelsen i engelska som främmande språk, medan GI och konventionella metoder inte förbättrade läsförståelsen signifikant. Forskarna såg team rewards inom STAD som en av de mest betydelsefulla faktorerna.
4	”Impact of Co-Operative Learning Strategies in English” Singaravelu (2010)	Syftet var att undersöka effekten av kooperativa lärande strategier på lärandet av engelsk grammatik hos högstadiel elever.	Studien visade signifikanta skillnader mellan resultatet på eftertestet hos de eleverna som arbetade kooperativt och eleverna i kontrollgruppen. Forskarna drar slutsatsen att kooperativt lärande är mer effektivt än konventionellt lärande är det gäller utvecklandet av grammatiska färdigheter.
5	”The effectiveness of cooperative learning on the reading comprehension skills in Turkish as a foreign language” Böyükbas m.fl. (2011)	Syftet var att undersöka effekten av två kooperativa strukturer på läsförmågan hos elever med turkiska som andraspråk.	De eleverna som tränade med kooperativa metoderna ”Ask Together” och ”Learn Together” förbättrade elevernas läsförståelseförmåga mer än eleverna i kontrollgruppen som undervisades utifrån traditionella undervisningsmetoder.

6	<p>“The Effects of Cooperative Learning on Enhancing Fifth Graders’ Achievement Goals, Autonomous Motivation and Reading Proficiency” Law (2011).</p>	<p>Syftet var att undersöka relationen mellan elevers motivation och läsförmåga samt effekten av kooperativt lärande på läsförmågan med metoden Jigsaw.</p>	<p>Studien visade att eleverna som tränade med hjälp av kooperativa strukturer och välplanerad lärarstöttning utvecklade sin läsförmåga signifikant bättre än de eleverna som tränade med hjälp av drama och klassiska undervisningsmetoder.</p>
7	<p>“The effect of computer-assisted cooperative learning methods and group size on the EFL learners’ achievement in communication skills” AbuSeileek (2012)</p>	<p>Syftet var att undersöka effekten av vissa aspekter av kooperativt lärande, positivt beroende och individuellt ansvar, på läs- och skrivförmågan hos elever med engelska som främmande språk i databaserade miljöer.</p>	<p>Studien kom fram till att individuellt ansvar i högre grad påverkar språkförmågan än positivt beroende. Studien visade också att en gruppstorlek på 5 medlemmar verkar ha störst positiv effekt. Användningen av datorer vid kommunikationen av identifierade dessutom deltagarna, reducerade ångest och hade på så sätt en positiv inverkan på samarbetet.</p>
8	<p>“Evaluation of the Effectiveness of Cooperative Learning Method versus Traditional Learning Method on the Writing Ability of the Students” Khan m.fl. (2015)</p>	<p>Syftet var att undersöka effekten av kooperativt lärande (STAD) på elevers skrivfärdigheter i engelska.</p>	<p>Eleverna i interventionsgruppen som tränade på skriva med hjälp av KL (STAD) fick signifikant bättre resultat på eftertestet än eleverna i kontrollgruppen som undervisades med hjälp av traditionella metoder.</p>
9	<p>“ Implementing Reading Strategies based on Collaborative Learning Approach in an English Class” Suwantharithip (2015)</p>	<p>Syftet var att undersöka effekten av lässtrategiträning i kooperativa miljöer på läsförståelseförmågan och användningen av lässtrategier.</p>	<p>Studien visade att de eleverna som tränade på lässtrategier med hjälp av kooperativa arbetssätt hade signifikant bättre resultat på eftertest i läsförståelse jämfört med kontrollgruppen. Det fanns även signifikanta skillnader i vilka lässtrategier använde beroende på arbetssättet de använde sig av i träningen.</p>
10	<p>“The Effect of Cooperative Integrated Reading and Composition Technique on Students’ Reading Descriptive Text Achievement” Zainuddin (2015)</p>	<p>Syftet var att undersöka effekten av den kooperativa lärandestrukturen Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) på elevernas förmåga att läsa och förstå beskrivande texter.</p>	<p>Studien visade att lärandestrukturen CIRC hade en signifikant positiv effekt på elevernas förmåga att läsa och förstå beskrivande texter.</p>
11	<p>“ The Effect of Cooperative Integrated Reading and Composition on Reading Comprehension of IAIN Lhokseumawe, Indonesia” Erlidawati &amp; Syarfuni (2018)</p>	<p>Syftet var att undersöka effekten av kooperativt lärande i form av Cooperative integrated and Composition (CIRC) på läsförståelseförmågan i engelska som främmande språk.</p>	<p>Eleverna som undervisades med hjälp av CIRC utvecklade sin läsförståelseförmåga signifikant bättre än eleverna i kontrollgruppen som erhöll traditionell undervisning. Den främsta förklaringen till detta ser forskarna i att eleverna var mer motiverade och engagerade vid kooperativa lärandet, tog nytta av varandra och lärde sig av varandra.</p>
12	<p>“Cooperative Learning in Acquisition of the English language Skills” Yavuz, &amp; Arslan (2018)</p>	<p>Syftet var att undersöka effekten av kooperativt lärande på elevernas färdigheter i grammatik, läsförståelse, hörförståelse och ordförråd i engelska som främmande språk.</p>	<p>Studien visade att eleverna utvecklade sina färdigheter i alla delmoment (grammatik, läsförståelse, hörförståelse, ordförråd) mer framgångsrikt än eleverna i kontrollgruppen som undervisades med traditionella metoder.</p>

## 6. Diskussion

Detta sista kapitel börjar med en kort sammanfattning av vad denna studie har kommit fram till i samband med studiens syfte och frågeställningar. Sedan behandlas och diskuteras vissa resultat och metod. Därefter diskuteras den empiriska nyttan av studien och hur resultatet kan tillämpas i praktiken. Avslutningsvis ges några förslag på fortsatt forskning inom forskningsområdet kooperativt lärande.

Studien var en systematisk litteraturgenomgång, med exklusions- och inklusionskriterier, där totalt tolv studier inkluderades för analys. Studierna analyserades utifrån hur kooperativt lärande användes och vilka effekter arbetssättet kan ha på elevers läs- och skrivförmåga. Slutsatsen är att alla inkluderade studier visade positiva resultat med arbetssättet kooperativt lärande på någon aspekt av elevernas läs- och skrivförmåga. Genom att sammanlänka elever i par och grupper, med ett gemensamt mål, nådde eleverna högre resultat än om läraren undervisade traditionellt. Vid jämförelse mellan traditionellt lärande och kooperativt lärande visade studierna att elever överlag vinner på att samarbeta med varandra under lektioner. Strukturerade grupparbeten med tydliga mål, t ex där varje grupp får ett ansvar att säkerställa att varje medlem i gruppen förstår ett språkligt innehåll, kan bidra till att elever presterar bättre på individuella prov.

### 6.1 Användning och effekt

Studiens syfte är att undersöka hur arbetssättet kooperativt lärande kan utveckla elevers läs- och skrivförmåga. Följande två frågeställningar användes för att undersöka ämnet och uppfylla syftet: Hur används kooperativt lärande i utvecklandet av elevers läs- och skrivförmåga? Vilka effekter har arbetssättet kooperativt lärande på läs- och skrivförmågan? I samband med den första frågeställningen om hur kooperativt lärande användes för att utveckla läs- och skrivförmågan visade resultatet att KL kan användas på olika sätt. Det visade sig dock finnas en bredare fokus på läsförmågan än skrivförmågan i de studier som inkluderades. De metoder som visades vara effektiv för utvecklingen av läsförståelseförmågan var de kooperativa metoderna ”Student Team Achievement Divisions” (STAD) (Jalilifar, 2009; Khan m.fl., 2015), ”Ask Together” och ”Learn Together” (Ghazi, 2003; Bölukbas m.fl., 2011) samt ”Cooperative Integrated Reading and Composition” (CIRC) (Zainuddin, 2015; Erlidawati & Syarfuni, 2018) och Jigsaw (Law, 2011).

I samband med den andra frågeställningen om vilka effekter arbetssättet KL har på läs- och skrivförmågan rapporterade samtliga studier signifikant positiva effekter på minst en aspekt av läs- och skrivförmågan. En studie fann utöver detta även effekter på andra aspekter av språkförmågan såsom ordförrådet och grammatiska färdigheter (Yarvuz & Arshlan, 2018). Det enda undantaget var en kooperativ metod kallad ”Group Investigation” (GI), som inte visade sig ha någon signifikant positiv effekt på utvecklingen av den undersökta aspekten av läsförmågan där resultatet likställdes med traditionell undervisning (Jalilifar, 2009). Forskaren hade dock ingen förklaring för detta. Intressant i detta sammanhang är däremot hur forskarna förklarade de positiva effekterna av de andra metoderna. Oberoende av vilken KL-metod som användes och vilken aspekt av språkförmågan forskarna undersökte, såg forskarna orsaken i att eleverna arbetade i grupper med gemensamma mål och strukturerade sociala interaktioner (Meisinger m.fl., 2004; Jalilifar, 2009; Zainuddin, 2015; Erlidawati & Syarfuni, 2018). Alla studier lyfte i detta samband fram behovet av ett positivt ömsesidigt beroende mellan elever när de ska förstå och tolka ett textinnehåll. Flera av studierna beskrev även behovet av ett individuellt ansvar för varje elev i en situation för att kunna ge mervärde i undervisningen. Det ömsesidiga beroendet och elevernas individuella ansvarstagade i gruppen ledde i sin tur till att eleverna var mer engagerade och motiverade, tog nytta av varandras kunskaper, hjälpte varandra och fick möjlighet att sätta ord på sina kunskaper. Detta i sin tur hade en positiv inverkan på lärandet. Det betyder alltså att det inte alltid är arbetssättet som är mest avgörande för lärandet, utan att det, oberoende av arbetssätt, är viktigt att den sociala interaktionen mellan eleverna har hög kvalitet. Sammantaget kan KL enligt de tolv inkluderade studierna med fördel användas för att effektivt utveckla olika aspekter av elevers läs- och skrivförmåga från skolans tidiga år upp till vuxenutbildning

## 6.2 Orsak och verkan

Som påvisats visade alla inkluderade studier statistisk signifikans för att arbetssättet kooperativt lärande ger positiva resultat på elevers läs- eller skrivförmåga. Detta resultat stämmer väl överens med tidigare forskningsresultat inom området (Forslund Frykedal, 2008; Nilholm m.fl., 2015). Flera av studierna i denna litteraturstudie använde olika metoder inom kooperativt lärande såsom CIRC, Jigsaw, Group investigation, Learning Together, kooperativt parläsning eller ospecifika metoder, medan andra studier undersökte KL som metod i helhet (Singaravelu, 2010; Swantharathip, 2015; Yavuz, & Arslan, 2018). Det som binder alla dessa metoder samman är teorin om socialt ömsesidigt beroende (Johnson & Johnson, 2005; Johnson, Johnson & Holubec, 2007; 2009). Enligt teorin ska eleverna bli sammanlänkade med varandra i smågrupper med ett gemensamt mål att främja varandras lärande (Deutsch, 1949). Genom denna systematiska litteraturstudie finns det stöd för att teorin kan ge goda resultat vad gäller viktiga förmågor som att förstå texter och utveckla skrivförmåga inom ett första- eller målspråk. I traditionell undervisning är det vanligt att eleverna får individuella mål att förstå och tolka texter och utveckla skrivförmågan frångående interaktioner med varandra (Sahlbergs och Leppilampi, 1998). Liksom tankarna i det sociokulturella perspektivet (Vygotskij, 1978; Clay, 2015) finns det stöd i denna studie för att sammanlänka elever med varandra i små grupper med ett gemensamt mål för att stärka förståelsen av texter och utveckla elevers skrivförmåga.

För att varje elev ska kunna lära sig mer i en mindre grupp än om de arbetar individuellt behöver även den sociala interaktionen mellan gruppmedlemmar ha hög kvalitet, betonar Davidson och Major (2014). Flera av studierna beskriver att elevernas sociala förmåga behöver utvecklas hand i hand med kunskaper för att kunna möjliggöra denna positiva effekt. Jalilifar (2009) såg i detta samband till exempel "team rewards" i grupparbetet som förklaring för den positiva effekten. Det betyder att gruppen får olika yttre eller inre stimuli, som att alla gruppmedlemmar i gruppen ska presterar över en viss nivå för att få en gemensam belöning (Fohlin m.fl., 2017). Läraren behöver därför säkerställa att alla i gruppen förstår det de arbetar med och att varje gruppmedlem kan prestera bra på ett individuellt prov eller enskilt moment (Davidson & Worsham, 1992; Slavin, 1994). I studien lyfts det fram att detta i sig kan vara anledningen för positiva resultat för KL. Detta påvisar det som grundarna av kooperativt lärande beskriver, att elever lär sig kunskaper tillsammans för att därefter kunna prestera dessa enskilt, "we learn it together then perform it alone" (Johnson & Johnson, 2008).

Flera av studierna, bl. a. Zainuddin (2015) och Erlidawati & Syarfuni (2018) lyfter fram motivation som en förklaring för de positiva resultat som forskningen visar. Den främsta förklaringen till detta ser forskarna i att eleverna var mer motiverade och engagerade vid kooperativa lärandet än om de arbetade mer traditionellt och därmed mer individuellt eller i traditionella grupparbeten. Vid situationer när eleverna samarbetade utifrån att de behövde varandra och där de hade gemensamma mål tog de nytta och lärde sig mer av varandra. Detta gör att elevernas delaktighet blev större och deras känsla för sin egen kompetens ökade. Eleverna kände sig lyssnade på och de upplevde att deras bidrag var viktigt i lärandesituationen. Detta stämmer väl överens med tidigare forskning (Davidson & Major, 2014; Gillies, 2014; Johnson & Johnson, 2005, 2009). I sin undersökning om den sociala interaktionen under kooperativ parläsning hos elever i årskurs 3 fann Meisinger m.fl. (2004) till exempel ett antal faktorer som påverkar interaktionen och därmed effektiviteten vid parläsningen. Positiv effekt på interaktionen hade i detta samband exempelvis tydliga instruktioner kring interaktionen vid parläsning i ett tidigt skede och läspartners med olika läsförmåga, medan parkombinationer av två mycket lågt eller två mycket högt presterande elever visade det sig ha en negativ påverkan. Forskarna drar slutsatsen att kooperativ parläsning är en effektiv metod för att på ett lustfyllt sätt kunna utveckla elevernas läsförmåga, särskilt läsflyt, men att läraren har en viktig roll i att skapa förutsättningar för att säkerställa goda sociala interaktioner (Meisinger m.fl., 2004). Detta betonar även Davidson och Worsham (1992), Slavin (1994) och Sharan (1999). Därmed kan även gruppammansättningen påverka elevernas resultat. En heterogen grupp med medlemmar som har olika erfarenheter och kunskaper kan därmed påverka elevernas resultat positivt till skillnad mot nivåindelade grupper av elever med samma förmåga, något som även andra studier påvisade (Böluksbas m.fl., 2011, Jalilifar, 2009).

Det som sammantaget verkade påverka effekten av KL var alltså inte i första hand vilken undervisningsstrategi som användes utan hur situationen i undervisningen var strukturerad (kooperativ mot traditionell) samt hur väl eleverna interagerade med varandra. Elevernas kvalitet i sina gruppdiskussioner påverkar därmed deras individuella resultat mer än vilken strategi läraren använde för att utveckla deras läs- och skrivförmåga. Läraren och specialläraren har i detta samband alltså en viktig roll för att i enlighet med styrdokument och skolans läroplan kunna skapa positiva kooperativa interaktioner mellan eleverna, för att kunna stödja deras lärande (Skolverket, 2011).

## 6.3 Metoddiskussion

Denna studie utgår från en kvalitativ ansats. Att det inte gjordes någon kvantitativ sammanställning, som till exempel en metaanalys som enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) hade haft högre bevisvärde, har olika orsaker. Antalet kvantitativa studier var mycket begränsat och tillämpade KL ofta tillsammans med flera olika strategier och metoder. Svårigheten att jämföra resultatet av olika metoder av kooperativt lärande samt olika mätinstrument gjorde att en statistisk analys skulle haft låg validitet och reliabilitet. I framtida metaanalyser kring arbetssättet kooperativt lärande bör sökningar göras så att de framträdande metoderna kan jämföras med och mot varandra. Metodologiska faktorer såsom få elever, få randomiserade studier och korta interventionsperioder var också hinder för att i en kvantitativ sammanställning kunna dra säkra slutsatser.

Svårigheten att hitta studier som uppfyller samtliga inklusionskriterier ledde dessutom till att inklusionskriterierna och sökningen behövde utökas. Ursprungligen var fokus på endast elever i grundskole- och gymnasieålder. Sökningen utökades dock till även inkludera studier om vuxna elever. Detta är inte helt oproblematiskt utifrån antagandet att barn och vuxna lär sig på olika sätt. Det kan därmed finnas en diskrepans mellan effekten av kooperativt lärande på elever som utvecklar språket i tidig ålder mot elever som är äldre, vilket dock med tanke på studiens ramar inte kan tas hänsyn till. Intressant i detta samband var att samtliga studier med vuxna deltagare fokuserade på KLs påverkan på läs- och skrivförmågan i ett främmande språk, medan studier med grundskoleelever undersökte utvecklingen av läs- och skrivförmågan i elevernas första eller andra språk.

Ytterligare ett hinder i samband med det begränsade forskningsunderlaget var behovet av att lätta på de etiska kraven på studierna. I början fanns en ambition om att i enlighet med Eriksson Barajas m.fl. (2013) rekommendationer endast inkludera studier där det noggrant redogörs och diskuteras hur det i enlighet med Vetenskapsrådet (2002, 2017) har tagits hänsyn till etiska överväganden vid undersökningen. Vid kvalitetsgranskningen visade sig dock att det bara var ett fåtal studier som överhuvudtaget tog upp etiska aspekter. För att få ett tillräckligt stort underlag för att kunna svara på frågeställningarna och uppfylla syftet, inkluderades därför även studier utan forskningsetiska resonemang. Hur och om en studie hade resonerat kring etiska aspekter togs dock hänsyn till vid dess kvalitetsbedömning, där en avsaknad av etiska resonemang påverkade bedömningen negativt.

Några av de ovan nämnda svårigheterna hade kunnat förebyggas eller undanröjas på olika sätt. Kriterierna för vilka studier som inkluderas hade till exempel kunnat utökas ytterligare. Ett annat alternativ hade kunnat vara att inkludera flera databaser vid sökningen. På så sätt hade det kunnat bli fler träffar och de mest relevanta med högst bevisvärde hade kunnat väljas ut. Möjligheten att få ett större och mer beviskraftigt underlag för slutsatserna och därmed möjligheten att i större utsträckning kunna generalisera resultatet hade kunnat ökas på så sätt. De tolv studierna som inkluderades i denna studie, där två var av lägre kvalitet, är slutligen ett för litet underlag för att kunna uttala sig om KLs effekter på elevers läs- och skrivförmåga i mer generella termer och med en viss säkerhet. Trots allt, påvisar de i denna studie inkluderade studierna att kooperativt lärande kan ha flera positiva effekter på elevers läs- och skrivförmåga och ger ett stöd åt teorin om socialt ömsesidigt beroende (Social independence theory), särskilt vid situationer där elever ska förstå och tolka texter.

## 6.4 Empirisk nytta och tillämpning

Trots att ingen av studierna genomfördes i Sverige kan resultatet i denna studie vara av praktisk nytta för forskning inom Sverige, svenska lärare och tillämpning i svenska klassrum. Det har till exempel blivit tydligt att kooperativt lärande med undantag av en enstaka metod har en positiv effekt på utvecklingen av elevernas läs- och skrivförmåga jämfört med traditionella undervisningsmetoder. De positiva effekterna har dessutom visat sig finnas i alla åldersgrupper och nivåer inom utbildningssystemet. Det är således värt att fortsätta forska kring arbetssättet och prova det i svenska klassrum inom alla nivåer, från förskola till vuxenutbildning. Denna studie ger stöd till att kooperativt lärande och användning av små grupper där elever har ett gemensamt mål kan användas för att utveckla elevers läs- och skrivförmåga.

Utifrån resultatet i denna studie visar det sig dessutom att läraren har en betydande roll för att kooperativt lärande ska ge positiva effekter. Särskilt betydelsefullt är att läraren lyckas skapa förutsättningar för att den sociala interaktionen mellan eleverna blir med så hög kvalitet som möjligt, eftersom det enligt studierna är den enskilt viktigaste faktorn för att KL ska ge positiva effekter. Detta innebär att lärare som väljer att arbeta med KL inte bara behöver lägga energi på vilket arbetssätt eleverna ska arbeta med. De måste framför allt fundera kring hur de ska strukturera samarbetet för att interaktionen mellan elever ska bli så god som möjligt. Enligt resultaten i denna studie kan detta till exempel ske genom riktade instruktioner och träning i kooperativ interaktion och medveten gruppering av eleverna. Oavsett ämne vill läraren ofta att elever ska förstå och tolka texter, ta till sig av ett innehåll och göra innehållet till sitt eget. Utifrån resultat i denna studie är det tydligt att elever tjänar på att använda varandra som en resurs för att utveckla sin läs- och skrivförmåga. Genom att i ett mindre sammanhang kunna ställa frågor till varandra, höra andras tankar och bygga vidare på resonemang vinner varje elev på att delta i samarbetet. Johnson & Johnson beskriver att för att skapa samarbetssituationer där varje elev vinner i kunskaper och färdigheter på finns det ett stöd för läraren i kooperativt lärande och teorin om socialt ömsesidigt beroende (Johnson & Johnson, 2005).

De inkluderade studierna visar att genom att läraren fördelar elever i små grupper där de får ett gemensamt mål; *vi är inte klara förens alla kan göra det*, kan varje elevs förståelse för ett textinnehåll stärkas. Läraren kan till exempel börja med att beskriva ämnesområdet i helklassen för att skapa en gemenskap kring det som ska diskuteras. Istället för handuppräkning till enskilda elever kan läraren ställa frågor för gruppdiskussioner och cirkulera från grupp till grupp och lyssna på eleverna. I grupperna kan eleverna bygga en gemensam förståelse för innehållet och skapa mening med en text. Efter gruppdiskussionen kan läraren säkerställa att alla i en grupp förstått en text genom att ge en instruktion som "Ni visar att ni är klara när en av er i gruppen räcker upp handen. Då ska alla i gruppen kunna besvara vad texten handlade om". När gruppen har diskuterat och säkerställt en förståelse hos alla gruppmedlemmar kan läraren ställa kontrollfrågor till en eller flera elever eller låta slumpen avgöra vem i gruppen som får svara. Läraren kan sedan växla ner och dela in den lilla gruppen i par där eleverna får bearbeta en text på djupet för att slutligen genomföra skrivuppgifter som eleverna kan arbeta med enskilt och med stöd av gruppen. Studierna visar att lärare som har en didaktisk repertoar kring att kunna växla mellan enskilt-, par- och grupparbete har mycket att vinna kring elevers utveckling i skolan. En lärare som har en förståelse för styrkan i att använda små grupper på ett effektivt sätt i undervisningen och som kan applicera teorin om socialt ömsesidigt beroende i praktiken har mycket att vinna. Vid ett sådant samarbete mellan elever kan de lära sig mer än om de arbetar traditionellt eller i traditionella grupparbeten. I den typ av samarbete som förordas inom studierna är det främst två faktorer som är avgörande för strukturen kring samarbetet: att det finns ett positivt ömsesidigt beroende i gruppen och en individuell ansvarsskyldighet för varje medlem. Studierna beskriver att varje elev ska kunna gå ut ur ett samarbete och vara stärkt av den kunskap denne fått i gruppen. Kooperativt lärande är ett sätt att göra det på och som har evidens kring effekt på elevers prestation kring läs- och skrivförmågan.

Begrepp som katederundervisning, traditionellt lärande och progressiv undervisning används ofta inom debatten om skolan. Det är dock sällan det definierats vad dessa betyder i praktiken, hur de ser ut i ett klassrum och hur de påverkar elevernas lärande. Denna studie visar att en progressiv undervisningsmetodik, kooperativt lärande, i tolv studier ger signifikant resultat på elever läs- och

skrivutveckling om den jämförs med traditionell undervisning där elever främst arbetar enskilt. Mycket tyder på att elever kan lära sig mer om de samarbetar med varandra än om de tävlar eller arbetar ensamma utan stöd av varandra. Denna studie visar därmed att det finns stöd för att i klassrummet använda gruppen som en grogrund för att få varje enskild elev att växa.

Men trots de positiva effekterna får metoden kooperativt lärande inte användas helt okritiskt av lärare och speciallärare i praktiken. Jenkins m.fl. (2003) visar i detta samband till exempel att lärare som använder metoden i praktiken i grunden håller med om dess positiva effekter, men samtidigt uppmärksammar att metoden inte fungerar lika bra för alla elever. Metoden har enligt forskningen många fördelar (Slavin, Madden & Leavey, 1984; Gillies & Ashman, 2000). Den verkar dock enligt lärarna i Jenkins m.fl. (2003) undersökning till exempel inte fungera för alla elever med inlärningssvårigheter, även om metoden enligt dem hade positiva sociala och akademiska effekter på majoriteten av även de eleverna. Lärarna menade att metoden var effektiv ibland och ibland inte, eller effektiv för några elever och andra inte. Konkret betyder det att metoden alltså inte i alla lägen är bättre än andra metoder, utan att dess framgång alltid är beroende på det aktuella sammanhanget. I praktiken kan lärare därför inte per automatik förvänta sig positiva resultat av att använda metoden. Till exempel tar studierna inte hänsyn till det stöd och behov enskilda lärare har för att framgångsrikt kunna implementera metoden i sin undervisning. Tidigare studier har påvisat att skolövergripande implementering har visat ge goda effekter då lärare kan stödja och utvecklas tillsammans, till skillnad från att varje enskild lärare själv ska stå för implementeringen. Samtidigt visade tidigare studier att det behövs kompetensutveckling och god metodförståelse för att få goda effekter i undervisningen (Gillies & Ashman, 2000; Johnson & Johnson, 2005). Det krävs därför att metoden anpassas till det egna sammanhanget och lärarens övriga bedömnings- och undervisningspraktiker. Den största betydelsen för att metoden ska fungera är således lärarens kompetens, stöd av skolan, utbildning i kooperativt lärande, yrkesskicklighet samt förståelse för vad gott samarbete behöver för att lyckas. Skolan, läraren och specialläraren måste därför kontinuerligt följa upp, utvärdera och reflektera över hur metoden fungerar för egna eleverna och om den inte fungerar, testa något annat (Vetenskapsrådet, 2015).

## 6.5 Vidare forskning

Det har forskats om kooperativt lärande och dess effekter i mer än 50 år. Men trots att forskarna i samtliga inkluderade studier var eniga om att kooperativt lärande har positiva effekter på utvecklingen av elevernas läs- och skrivförmåga, behövs det fler studier för att helt kunna förstå effekten av KL på utvecklingen av läs- och skrivförmågan. Här krävs framför allt väldegnade, större och längre empiriska experiment med högt bevisvärde, särskilt sådan som fokuserar på utvecklingen av skrivförmågan, eftersom forskningen i dagsläget verkar ha stor fokus på utvecklingen av läsförmågan. Trots att kooperativt lärande är en av de metoderna som det forskats mest om och trots att en mängd forskning visar på dess positiva effekter, finns det enligt Gillies och Ashman (2000) endast mycket lite empirisk forskning om effekten av metoden på lärandet av elever med inlärningssvårigheter eller andra funktionsnedsättningar. Med tanke på att dessa elever ofta får svårigheter och riskerar att hamna efter sina klasskamrater bör de dock ägnas extra uppmärksamhet. I detta samband hade det även varit intressant att undersöka om effekten av kooperativt lärande är lika stor i specialpedagogiska som i allmänna sammanhang. Slutligen var det i denna studie svårt att dra några mer generella slutsatser om effekten av KL på läs- och skrivförmågan, eftersom undersökningarna i denna studie hade fokus på många olika aspekter av läs- och skrivförmågan i olika åldrar och sammanhang samt olika ansatser i sina undersökningar av KL. Resultaten kan därför endast tillämpas på de undersökta arbetsätten och de behandlade aspekterna av språkförmågan och endast med försiktighet överförs till andra sammanhang. Ändå kan denna studie med viss säkerhet indikera att teorin om socialt ömsesidigt beroende kan ha positiv inverkan på elevers lärande. Avslutningsvis krävs dock inte bara forskning om KL, utan även om vilka metoder som överhuvudtaget verkar mest framgångsrika för att utveckla läs- och skrivförmågan, för att som lärare och speciallärare kunna stötta läs- och skrivutvecklingen hos varje elev på bästa möjliga sätt.

## 7. Referenser

- AbuSeileek, A. F. (2012). The effect of computer-assisted cooperative learning methods and group size on the EFL learners' achievement in communication skills. *Computers & Education*, 58(1), 231–239.
- Böyükbas, F., Keskin, F., & Polat, M. (2011). The effectiveness of cooperative learning on the reading comprehension skills in Turkish as a foreign language. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 330-335.
- Clay, M.M. (2015). *Becoming literate: the construction of inner control*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Davidson, N., & Major, C.H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 7-55.
- Davidson, N., & Worsham, T. (1992). *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York: Teacher's College Press.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- Erlidawati, E., & Syarfuni, S. (2018). The Effect of Cooperative Integrated Reading and Composition on Reading Comprehension of IAIN Lhokseumawe, Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), 153-160.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L., & Wilson, J. (2017). *Grundbok i kooperativt lärande: vägen till det samarbetande klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete*. Linköping: Linköping Universitet.
- Ghazi Ghaith (2003). Effects of the Learning Together Model of Cooperative Learning on English as a Foreign Language Reading Achievement, Academic Self-Esteem, and Feelings of School Alienation. *Bilingual Research Journal*, 27(3), 451-474.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gillies, R. M. (2014). Developments in Cooperative Learning: Review of Research. *Annals of Psychology*, 30(3), 792-801.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2000). The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School. *The Journal of Special Education*, 34(1), 19-27.
- Jalilifar, A. (2009). The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension. *System*, 2010, 38(1), 96–108.



- Jenkins, J., Antil, L. Wayne, S., & Vadasy, P. (2003). How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students. *Exceptional Children*, 69(3), 279-292.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2003). Training for cooperative group work. I: M. West, D. Tjosvold & K. Smith, *International handbook of organizational teamwork and cooperative working*. London: Wiley, 167-183.
- Johnson, D.E., & Johnson, R.T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Psychology Monographs*, 131, 285-358.
- Johnson, D.E., Johnson, R.T. & Holubec, E. (2007). *The nuts and bolts of cooperative learning* (2.uppl.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.E., & Johnson, R.T. (2008). *The Newsletter of The Cooperative Learning Institute*, 23(1) March.
- Johnson, D.E., & Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Johnson, D.E., Johnson, R.T. & Holubec, E. (2009). *Circles of learning* 6<sup>th</sup> ed. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2017). *Kooperativt lärande. Samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Khan, S.A., Javaid, M.A., & Farooq, U. (2015). Evaluation of the Effectiveness of Cooperative Learning Method versus Traditional Learning Method on the Writing Ability of the Students. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(1), 23-32.
- Law, Y.-K. (2011). The Effects of Cooperative Learning on Enhancing Hong Kong Fifth Graders' Achievement Goals, Autonomous Motivation and Reading Proficiency. *Journal of Research in Reading*, 34(4), 402–425.
- Meisinger, E. B., Schwanenflugel, P. J., Bradley, B. A., & Stahl, S. A. (2004). Interaction Quality During Partner Reading. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 111–140.
- Nilholm, C. (2015). Inkludering - vad kan man lära sig av forskningen? *Forskning i korthet* (1). Kommunförbundet, Skåne.
- Sahlberg, P., & Leppilampi, A. (1998). *Samarbetsinläring*. Stockholm: Liber.
- Sharan, S. (red.) (1999). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Singaravelu, G. (2010). Impact of Co-Operative Learning Strategies in English. *Journal on Educational Psychology*, 4(2), 43–49.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Slavin, R.E. (1994). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2 uppl.). Boston: Hlyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work?

*Annals of Psychology*, 30(3), 785-791.

Slavin, R. Madden, N., & Leavey, M. (1984). Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainstreamed students. *Exceptional Children*, 50, 434-443.

Suwantharathip, O. (2015). Implementing Reading Strategies based on Collaborative Learning Approach in an English Class. *An International Online Journal*, 15(1), 91-101.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
Från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vetenskapsrådet (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Från <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2015-06-10-kunskapsoversikt-om-las--och-skrivundervisning-for-yngre-elever.-delrapport.html>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
Från <https://oldpublikationer.vr.se/produkt/god-forsknings-sed/>

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole et al., Eds. Cambridge, mass: Harvard University Press.

Yavuz, O., & Arslan, A. (2018). Cooperative Learning in Acquisition of the English language Skills. *European Journal of educational Research*, 7(3), 591-600.

Zainuddin, Z. (2015). The Effect of Cooperative Integrated Reading and Composition Technique on Students' Reading Descriptive Text Achievement. *English Language Teaching*, 8(5), 11-21.