



Elevers uppfattningar om lässtrategier och läsdebut

**– en kvalitativ studie utifrån ett
livsvärldsfenomenologiskt perspektiv**

Batool Abbas

Carolin Dahlbom

Förord

Vi vill börja med att tacka våra kära intervjupersoner och deras lärare, för er tid och möjligheten att kunna intervjuar er/era elever under skoltiden. Utan er hade vår studie inte varit möjlig att genomföra! Sedan vill vi rikta ett stort tack till vår handledare *Afrak Abdulla* som har bidragit med hjälp och stöttning. Hon har varit tillgänglig, uppmuntrande och haft mycket tålamod med oss i alla situationer, samt gett oss konstruktiv kritik och inspiration till att skriva en bra uppsats. Under uppsatsskrivandets stressiga perioder har samarbetet varit mycket bra och väldigt betydelsefullt, då vi ständigt har uppmuntrat varandra och lärt oss en hel del. Vi skulle även vilja tacka vår examinator *Leona Johansson Bunting* för den feedback vi fått på vår uppsats. Slutligen vill vi rikta ett stort tack till våra familjer och andra anhöriga som har stöttat oss samt haft tålamod med oss under denna utmanande, lärorika och roliga resa!

Trollhättan, april 2018

Batool Abbas och Carolin Dahlbom

Arbetets art: Examensarbete 15 hp *avancerad nivå, Grundlärarprogrammet, F-3*

Titel: “Elevs uppfattningar om lässtrategier och läsdebut – en kvalitativ studie utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv”

Engelsk titel: “Pupils’ perceptions of reading strategies and reading debut – a qualitative study based on a life-phenomenological perspective”

Sidantal: 27

Författare: Batool Abbas och Carolin Dahlbom

Handledare: Afrah Abdulla

Examinator: Leona Johansson Bunting

Datum: 16 april 2018

Innehåll

Sammanfattning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Läroplanens syn på lässtrategier	3
4. Forskningsöversikt	4
4.1 När elever börjar läsa.....	4
4.2 Motivering till elevers användning av lässtrategier.....	5
4.3 Att läsa svåra texter	5
4.4 Elevers olika lässtrategier och hur dessa yttrar sig.....	6
5. Teoretisk ansats	8
5.1 Fenomenologi.....	8
5.1.1 Livsvärldsfenomenologi	8
5.2 Valda begrepp ur livsvärldsfenomenologin.....	9
5.2.1 Fenomen	9
5.2.2 Livsvärld.....	9
5.2.3 Subjekt.....	10
5.2.4 Kunskap och erfarenhet.....	10
5.2.5 Dilemman med den teoretiska ansatsen.....	10
6. Metod	11
6.1 Kvalitativ metod	11
6.2 Barnperspektiv och barns perspektiv.....	11
6.3 Barnintervju som metod	12
6.4 Semistrukturerad intervjumetod och gruppintervju.....	12
6.5 Insamling av data.....	13
6.6 Urval av informanter	14
6.7 Bearbetning av data	14
6.8 Etiska ställningstaganden	14
7. Resultat och analys	15
7.1 Elevernas uppfattningar om lässtrategier vid läsning.....	15
7.2 Uppfattningar om läsdebuten	20
8. Diskussion	22
8.1 Resultatdiskussion	22
8.1.1 Vilken uppfattning har eleverna om sin förståelse för användandet av lässtrategier?.....	22
8.1.2 Vilka strategier uppfattar eleverna att de använder vid läsning?.....	23

8.1.3 Hur upplever eleverna sin läsdebut?.....	25
8.2 Metoddiskussion.....	26
8.3 Ansatsdiskussion	27
8.4 Vidare forskning.....	27

Referenser

Bilagor

Bilaga 1 - Missivbrev

Bilaga 2 - Intervjuguide med frågor

Bilaga 3 - Arbetsfördelning

Sammanfattning

Bakgrund: Enligt den svenska läroplanen, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2017) ska elever lära sig olika sorters strategier som de kan ha användning av på olika sätt vid läsning. Tidigare forskning visar att elever använder sig av ett antal olika lässtrategier, men inte alltid så medvetet. Det är heller inte alltid som en strategi hjälper eleven i hans förståelse. Lässtrategin kan snarare göra det svårare för eleven att förstå en text. När vi startade upp vårt arbete märkte vi att det finns en lucka i svensk forskning, där man intresserar sig för elevers uppfattningar om lässtrategier. Därför anser vi att det då förefaller intressant att ta reda på mer om hur elevers uppfattningar om lässtrategier är i ett svenskt sammanhang.

Syfte: Syftet med vår studie har varit att undersöka elevers uppfattningar och användande av lässtrategier i årskurs 3. Det innefattar också elevers uppfattningar om sin läsdebut.

Metod: Studien utgår från en kvalitativ metod som bottnar i den livsvärldsfenomenologiska ansatsen. Empiri har samlats in genom både enskilda intervjuer och gruppintervjuer med elever från sammanlagt fyra skolor, varav tre kommunala och en friskola, i tre olika kommuner.

Resultat: Resultatet av vår studie visar att elever har olika uppfattningar om både lässtrategier och läsdebut. Eleverna använder inte längre lässtrategierna ur undervisningsmodellen "*En läsande klass*" på samma sätt, som när de befann sig i årskurs 1. Detta eftersom eleverna nu har en uppfattning om att de inte längre är i behov av att tillämpa de strategierna vid läsning. Eleverna har likartade men också olika uppfattningar gällande användandet av en eller flera lässtrategier. De lässtrategier som eleverna mest använder är "be om hjälp" och "läsa om", men det framkommer även andra strategier som "googla svåra ord", "läsa bokens baksida", "använda bilder" och "hoppa över text". Studiens resultat visar även elevernas olika uppfattningar om deras upplevelser av läsutveckling och läsdebut. De flesta elever uppfattar sin läsdebut som ansträngande, eftersom den enligt dem handlade mycket om att avkodningsförmågan skulle automatiseras. Eleverna har även positiva uppfattningar om sina upplevelser gällande läsdebuten, då eleverna uppger att de kände en trygghet när de kunde ta reda på ny information på egen hand genom läsning.

Nyckelord: *Lässtrategier, elevers uppfattningar, fenomen, livsvärld, subjekt, kunskap och erfarenheter*

1. Inledning

Vi har valt att göra en studie i årskurs 3 om elevers uppfattningar om lässtrategier och läsdebut. Detta eftersom vi redan vid de första intervjuerna kunde se en koppling mellan elevers användning av lässtrategier och deras läsdebut. Intresset för detta undersökningsområde väcktes efter att vi skrivit vårt första examensarbete på grundnivå (Abbas & Törnqvist, 2017). Även det handlade om lässtrategier, men inriktade sig på lärares perspektiv och metodval i läsförståelseundervisningen i årskurs 1 och 2. Mycket tidigare forskning inom området *lässtrategier* handlar ofta om lärarens metoder och val för sin undervisning för elever. Vi valde därför att i detta examensarbete istället inrikta oss på elevernas uppfattningar om lässtrategierna.

Vi har fokuserat på elever i årskurs 3, eftersom de troligen har hunnit att arbeta en del med lässtrategierna och skapat sig en uppfattning kring dem. Vi tänker också att de har större förmåga att uttrycka sitt tänkande än vad yngre elever har. Christensen och James (2008) hävdar att forskare ofta väljer barn med den ålder och utvecklingsgrad, som de ur sin egen synvinkel anser vara lämplig. Anledningen till detta är att barnen ska kunna berätta något om det som forskaren är intresserad av (ibid).

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie är att undersöka hur elever i årskurs 3 uppfattar och använder sig av lässtrategier vid läsning. Vidare är syftet att undersöka om det finns något samband mellan elevers uppfattningar om lässtrategier och läsdebut.

För att uppnå studiens syfte formulerades tre forskningsfrågor:

- Vilken uppfattning har eleverna om sin förståelse för användandet av lässtrategier?
- Vilka lässtrategier uppfattar eleverna att de använder vid läsning?
- Hur upplever eleverna sin läsdebut?

3. Läroplanens syn på lässtrategier

Enligt skollagen (2010:800) ska skolväsendet arbeta för att främja alla elevers utveckling och lärande. Utbildningen ska också bidra till en livslång lust att lära, genom att stimulera eleven att utveckla kunskaper och värden (Skolverket, 2017), utveckla sina förmågor så långt det är möjligt och känna att kunskapsutveckling är meningsfullt och går framåt (Skolverket, 2011). Utbildningen och bedömningen av elever skall vara likvärdig vart man än i landet får den (Skolverket, 2017). För att eleven ska finna lust till ett livslångt lärande, är det nödvändigt att eleven får tillgång till den kunskap och de strategier hen behöver, för att ta till sig kunskap men också för att finna och ta reda på ny kunskap på egen hand (ibid). Vad kunskap är formuleras i läroplanen på olika sätt. Kunskap kan ses som ren faktakunskap, att ha förståelse för något, att ha förmåga att använda kunskap och att vara förtrogen med sin kunskap och därmed kunna använda den i olika sammanhang. De olika delarna är lika viktiga i en elevs kunskapsbank, där de olika delarna också är beroende av varandra (ibid).

I läroplanen nämns ett flertal olika sorters strategier som en elev kan använda sig av; språkliga strategier för att minnas och strategier för att skriva olika sorters texttyper, är två av dem som nämns i läroplanen (Skolverket, 2017). Vi har i vårt arbete valt att fokusera på de strategier en elev kan använda sig av för att ta till sig en text, tolka och förstå den på djupet, genom de så kallade lässtrategierna. Enligt kunskapskravet för årskurs 1 ska eleven ha förmågan att återge något viktigt ur en text med eller utan hjälp av bilder, kommentera en text eller koppla den till egna erfarenheter, för att visa på en begynnande läsförståelse (Skolverket, 2017). I årskurs 3 ska eleverna enligt kunskapskravet kunna använda sig av lässtrategier “på ett i huvudsak fungerande sätt” (Skolverket, 2011).

4. Forskningsöversikt

I nedanstående avsnitt presenteras både internationell och nationell forskning. Avsnittet är uppdelat i följande underrubriker; När elever börjar läsa, motivering till elevers användning av lässtrategier, att läsa svåra texter och elevers olika lässtrategier och hur dessa yttrar sig.

Internationell och nationell forskning

I den tidigare forskningen som redogörs nedan har vi använt oss av avhandlingar, vetenskapliga artiklar och i viss mån tryckt litteratur. De avhandlingar och vetenskapliga artiklar som vi har använt oss av, har vi med hjälp av en kunnig bibliotekarie hämtat från databaserna ERIC (via EbscoHost) och SwePub.

4.1 När elever börjar läsa

Studier visar att elever har nytta av att lära sig lässtrategierna (Duke & Pearson, 2002; Myers, 2006; Pressley, 2002; Reutzel, Smith, & Fawson, 2005) och att de använder sig av flera olika strategier för att förstå en text (Baker & Beall, 2009; Brenna, 1995; Juliebo, Malicky, & Norman, 1998; Siegler, 1996). Även om det inte är helt bestämt vilka lässtrategier som ska läras, är ett flertal begränsade strategier bättre, än att lära en grundlig mängd strategier som endast förblir ytligt använda (National Reading Panel, 2000; RAND Reading Study Group, 2002). Det är inte tillräckligt om elever endast har förmågan att avkoda texter i samband med att de tillägnar sig lässtrategier (Craig & Guthrie 2014; Gambrell, 2011). Däremot är automatiserad avkodning hos läsaren en av de viktigaste faktorerna, för att förstå en text (LaBerge & Samuels, 1974). Detta eftersom en svag avkodningsförmåga kan medföra att avkodningen upptar alltför mycket av en individs kognitiva resurser (ibid). Individen kan då inte använda sig av strategier för att skapa en fördjupad förståelse för texten, eftersom de kognitiva resurserna inte räcker till (ibid).

Hur mycket tid som läggs för att kunna tillämpa kunskapen om lässtrategier, är avgörande för att elever ska bli motiverade läsare (Hudson & Williams, 2015). Vidare bör elever, när de tillämpar lässtrategier, koppla dessa till en "sammanhängande helhet" (McKeown, Beck & Blake, 2009). Yngre elever som ännu inte kan läsa och i och med det inte kan *läsa mellan raderna*, kan ändå göra inferenser (van den Broek, Kendaeou, Lousberg, & Visser, 2011). Redan i fyra års ålder kan barn förstå en text på ett djupare plan, genom att lyssna till den och inte endast fastna i en ytlig förståelse av den (ibid). Enligt en studie gjord av Jönsson (2007) kan elever dock ha svårigheter med att förstå metaforer, då eleverna i hennes studie hade en tendens att tolka metaforer bokstavligt. Det förekommer ofta att elever förlitar sig på bilderna till texten för att skapa mening, vilket leder till att elever istället går miste om att engagera sig och skapa mening från textens språkliga innehåll (Beck & McKeown's, 2001). Länge har litterära teoretiker påpekat att bilder både kan öka men också begränsa olika betydelser av ord i böcker (Schwarcz, 1982; Nodelman, 1988).

Däremot har studier även visat (Cook, 2006; Gambrell & Jawitz, 1993) att elever kan få en större förståelse för texten när det finns bilder till. Små barn som ännu inte kan läsa använder sig uteslutande av bilder, för att skapa förståelse (Roy-Charland, Saint-Aubin & Evans, 2007). Ju lättare elever har för att läsa, desto mer fördelas elevers uppmärksamhet mellan bild och text, så länge texten inte är alltför svår (ibid).

4.2 Motivering till elevers användning av lässtrategier

Traditionellt sett har läsning kopplats samman med läsning av tryckt text, men ses idag snarare som läsning av olika sorters multimodala texter (Olin-Scheller & Wikström, 2010). Läsning kan för en elev ha många olika syften. Den kan vara för att söka information, förstå en uppgift, för nöjes skull eller för kommunikation (Bobbitt Nolen, 2007). Begreppen *läsförmåga* och *lässtrategier* är två skilda begrepp som diskuteras av Afflerbach, Pearson och Paris (2008). De menar att färdigheten att kunna läsa och att inneha läsförmåga innebär att en individ har en inövad kunskap om en avancerad handling. Användandet av lässtrategier vid läsning innebär att elever arbetar medvetet och efter en systematisk plan (ibid). Enligt Tengberg (2013) använder elever däremot lässtrategier både medvetet och undermedvetet. Elever, främst i årskurs 3, bör förstärka sin förkunskap om lässtrategier (Droop, Elsäcker, Voeten & Verhoeven, 2016). Detta gör de genom att lära sig vilka olika lässtrategier det finns, som de sedan med hjälp av lärarens modellering lär sig hur de använder vid läsning (ibid). Ju mer elever använder sig av lässtrategier, desto mer automatiseras dessa som en överföring från förkunskap till processkunskap (ibid). Tidigare studier gjorda av Rosenshine och Meister (1994), samt Souvignier och Mokhlesgerami (2006) betonar att lärarens modellering av lässtrategierna bidrar till att elever sedan tillämpar dessa vid individuell läsning. Högläsning i samband med undervisning om lässtrategierna, har visat sig hjälpa eleverna att finna motivation till att lära sig dem och att använda dem i flera olika ämnen (Droop et al., 2016). När eleverna har lärt sig att använda lässtrategierna vid läsning, kan dessa öka deras motivation till att läsa mera (Guthrie & Wigfield, 2000). Dock framhåller Westlund (2017) och Isers (1978) att den förståelse en elev får för en text hänger starkt ihop med elevens egen bakgrund och förförståelse. Dessa två faktorer kan därför också vara avgörande för elevers läsning och användning av lässtrategier.

4.3 Att läsa svåra texter

När elever läser svåra texter kan de uppleva svårigheter i förståelsen jämfört med när de läser mindre svåra texter (Marloes, Muijselaar, Swart, Steenbeek-Planting, Droop, Verhoeven & de Jong, 2017). Svårare texter innebär texter där elevens metakognitiva förmåga inte räcker till, för att tolka texten fullständigt (ibid). Studier visar att elever i yngre åldrar har svårigheter med att läsa mer än en mening i taget, då elever tycks fokusera på att läsa ut orden (Clay, 1991; Goodman, 1976; Kloof & Perner, 2005). Dock kan unga läsare under sin läsning förutsäga vad en text handlar om och använda bilder samt visuella signaler som stöd, för att förstå texten (Martin & Kragler, 2011). Baker och Brown (1984) kom fram till att läsare använder sig av lässtrategier, för att förstå en tryckt text. När elever läser svårare texter bidrar det till att de får ökad kunskap om lässtrategier (Marloes et al., 2017).

Svårare texter kan också bidra till att elever blir mer engagerade och känner att de får ut mer av en text som de får jobba lite hårdare med (Jönsson, 2007; Fisher & Frey, 2013; Barone, 2011). Dock kan elever känna sig frustrerade när det inte finns "ett rätt svar" på de frågor som ställs till texten (Fisher & Frey, 2013). I en studie gjord av Hudson och Williams (2015) kom man fram till att elever hade svårt för att välja böcker som låg på deras läsnivå. Många elever som fick kämpa med sin läsning hade en tendens att välja tjocka kapitelböcker, eftersom de trodde att de då skulle uppfattas som "bra läsare". Dock har frivillig läsning, då elever själva får välja böcker, en mer positiv effekt på deras läsförståelse, vokabulär kunskap, stavning och skrivförmåga än när de blir tilldelade en bok (Krashen, 2004).

4.4 Elevers olika lässtrategier och hur dessa yttrar sig

För att veta vilka lässtrategier eleverna använder, behöver vi fråga dem (Kragler, Martin & Schreier, 2015). När eleverna i studien Kragler et al., (2015) blev tillfrågade om vilka strategier de använder för att förstå en text, uttryckte eleverna att de använder sig av sju lässtrategier. Dessa sju lässtrategier var; "använda bilder", "ljuda", "läsa ord", "använda sammanhanget", "titta på orden", "be om hjälp" och "säga att jag inte vet" (ibid). Enligt Jönsson (2007) kan en elev även använda sig av lek för att skapa förståelse för en text, genom att till exempel leka det som eleven läst om i en bok för att förstå karaktärerna bättre. Vidare kan elevens utvecklingsnivå inom läsningen påverka vilka strategier som används (Cox, 1994; Kuhn, 2000; Siegler, 1996). I studien genomförd av Kragler et al., (2015) användes ett protokoll anpassat efter Irwin och Mitchells (1983) arbete, för att klassificera elevernas kunskaper efter en skala 1-5, där 5 poäng var högst. När en elev fick 5 poäng betydde det att eleven hade förmågan att bland annat koppla texten till sig själv och sammanfatta det lästa innehållet korrekt. Om en elev fick lägre poäng handlade det om att hen inte hade förmågan att koppla texten till sig själv och *läsa mellan raderna*. I studien Kragler et al., (2015) framkom det även att svaga läsare i de yngre årskurserna inte kunde redogöra för vad de tänkt medan de läste, jämfört med goda och medelgoda läsare i årskurs 3. De hade också svårare för att koppla texten till sig själva. Däremot kan det vara så att elever använder sig av ett flertal lässtrategier omedvetet, eftersom dessa har blivit så automatiserade att eleverna inte kan redogöra för vilka strategier som har använts (Cromley & Azevedo, 2006; Veenman, van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, 2006; Cox, 1994; Siegler, 1996). En alltför enkel text kan också göra att eleven inte använder sig av lässtrategierna, eftersom det inte finns något behov av det (Droop et al., 2016).

Unga läsare måste bli medvetna om att de bör kunna redogöra för deras tänkande medan de läser (Flavell, 1976; Palincsar & Brown, 1989; Paris & Paris, 2001). Detta eftersom reflektion är en del av den metakognitiva inlärningsprocessen (Baker, 2005; Clay, 1991; Dewey, 1910; Palincsar & Brown, 1989), som hjälper läsaren att organisera ny information (Vygotsky, 1977). De yngre elevernas medvetenhet gällande redogörelsen för deras tänkande när de läser är grundläggande, eftersom det metakognitiva tänkandet utvecklas i takt med elevens egen utveckling (Baker, 2005; Clay, 1973; Cox, 1994; Glaubman, Glaubman, & Ofi, 1997; Kuhn, 2000; Lomax & McGee, 1987; Paris, 2002; Siegler, 1996; Wellman, 1990, 2002). Studien Kragler et al., (2015) visade att elever med lägre metakognitiv förmåga inte kunde redogöra för varför lässtrategierna hjälpte dem i deras förståelse för en text.

Resultatet av studien Kragler et al., (2015) underbygger tidigare forskning som visar att elever tillämpar olika lässtrategier när de läser (Baker, 2005; Glaubman et al., 1997; Martin & Kragler, 2011; Wellman, 2002). Vilka strategier en elev använder sig av påverkas inte av elevens läsnivå. Oavsett om eleven kämpar med sin läsning eller har mycket lätt för det, använder de sig av samma lässtrategier (Cox, 1994; Siegler, 1996). I motsats till Sieglers (1996) ställningstagande använder dessa elever, oavsett läsnivå, i grund och botten fyra lässtrategier som är; "ljuda", "läsa om", "använda bilder" och "hoppa över text" (Kragler et al., (2015). När elever läser behöver de skapa sig en övergripande förståelse för texten (Brown, 1975; Clay, 1991; Flavell, 1981), vilket görs med hjälp av olika slags mentala verktyg (Vygotsky, 1977). Enligt Pressley (2002) kan god förståelse för texten visa sig genom att en läsare kan förutsäga vad texten kan handla om, ställa frågor vid läsning, ha en övergripande förståelse för texten, sammanfatta det lästa innehållet och koppla textens innehåll till sina erfarenheter. När en elev kopplar ihop en text till sina egna erfarenheter, kan det också leda till att eleven kommer ifrån ämnet och inte hamnar i den förståelsen som hade kunnat vara möjlig (Jönsson, 2007). Därför är det viktigt att eleverna får guidning i hur man arbetar med att koppla texter till egna erfarenheter (ibid). När en läsare skapar mening för en text sker en *transaktion*, det vill säga en uppgörelse mellan texten och läsaren som resulterar i en tolkning (Rosenblatt, 1986).

Det är välkänt att läshastighet, ordförråd och arbetsminne är viktiga delar för att kunna uppnå en god läsförståelse (Daneman & Merikle, 1996; Hoover & Gough, 1990; Pressley, 2002). En övergripande förståelse för texten bidrar till att elever på egen hand väljer och använder lämpliga lässtrategier, för att klargöra och ordna texten (Palinscar & Brown, 1989). Studien Kragler et al., (2015) visade också, likt Paris och Flukes studie (2005), att elever kan nämna flera lässtrategier men inte alltid för att de förstår eller använder dem, utan för att deras lärare har pratat om dem (Clay, 1998). Studier har även visat att elever använder sig av lässtrategier, utan att kunna benämna alla de strategier de använder (Droop et al., 2016).

5. Teoretisk ansats

Vi har valt att använda oss av en *fenomenologisk ansats* eftersom vi är intresserade av hur elever uppfattar lässtrategier och sin läsdebut. Vi är medvetna om att det går att använda andra teoretiska perspektiv i sådana sammanhang. Det sociokulturella perspektivet valde vi därför bort, eftersom vi inte är intresserade av hur elever lär sig och tar sig an lässtrategier, utan deras uppfattningar om dem. Vi gjorde oss medvetna om att vi som individer har förutfattade meningar och fördomar. Denna medvetenhet gjorde att vi kunde lägga dem åt sidan vid insamlandet av data. Detta för att vår data inte skulle bli färgad av våra egna tankar och perspektiv.

5.1 Fenomenologi

Fenomenologi är inte en enhetlig inriktning, utan är snarare flera olika inriktningar. Det gemensamma för dessa inriktningar är dock att man har utgångspunkten att *gå till sakerna själva* (Hyldgaard, 2008) och studerar hur den enskilda människan upplever den levda världen, händelser i den, andra människor och sig själv (Bjurwill, 1995). Människan ses inte som en endast en betraktare av världen, utan att vi via vår kropp är "inkastade i världen" (Heidegger, 1962). Det går inte att skilja på världen och medvetandet, de är ett (Hyldgaard, 2008). I Piagets stadieteori (Phillips & Soltis, 2014) utgår man från att alla elever utvecklas genom ett visst mönster och i en viss takt genom ett antal stadier. Därmed tar man inte hänsyn till subjektets, i detta fall elevers, individuella utveckling i sitt livssammanhang och livsvärld. Fenomenologin tar hänsyn till och bygger på att elever är olika eftersom de erfar olika upplevelser i sina individuella livsvärldar.

Grundaren till fenomenologin, Edmund Husserl (1859-1938), var en tysk- tjeckisk matematiker och filosof. Hans vision var att skapa ett nytt tanke-och synsätt som i sin tur påverkar det vetenskapliga arbetssättet (Bjurwill, 1995). Enligt Husserl (1970, s. 26) ska man "få grepp om de sakerna som de visar sig i erfarenheten, begreppslägga dem, men utan att våldföra sig på dem".

5.1.1 Livsvärldsfenomenologi

Livsvärldsfenomenologi är den inriktning inom fenomenologi som intresserar sig för hur människor upplever världen, och inte någon underliggande essens som kan påverka människan (Erlandsson & Sjöberg, 2013). Den andra viktiga aspekten av detta perspektiv är att människa och värld ses som ett (ibid). Människor formas utifrån de sammanhang de är i, det vill säga, det som uppenbarar sig i en individs livsvärld formar individen (Berndtsson, i Uljens & Bengtsson, 2003). Därmed är livsvärlden både socialt och kulturellt färgad (ibid).

5.2 Valda begrepp ur livsvärldsfenomenologin

I vår studie har vi valt att utgå från en livsvärldsfenomenologisk ansats. Detta betyder att vi valt att analysera och förstå vår data med hjälp av begrepp och inte teori. Vi presenterar nedan tre begrepp; *fenomen*, *livsvärld* och *subjekt* som vi senare kommer att använda oss av i vår analys. Det korta avsnittet Kunskap och erfarenhet, handlar om hur kunskap och erfarenheter påverkar ett subjekts livsvärld.

5.2.1 Fenomen

Fenomenet inom livsvärldsfenomenologi är det upplevda, så som det visar sig för *mig*, direkt för medvetandet (Hyldgaard, 2008). Det kan också handla om en tanke. Fenomenet kan i princip vara vad som helst (Bjurwill, 1995), men ett fenomen blir inte ett fenomen förrän det har beskådats och lett till eftertanke hos en individ. Det handlar om vad för upplevelse den enskilda människan har av något. Detta innebär att ett fenomen kan uppfattas på helt olika sätt av två individer. Ju fler uppfattningar man får fram om ett fenomen, desto vidare bild får man om det (ibid). Vi har i vår studie valt att kombinera enskilda intervjuer med gruppintervjuer. Detta för att få fram så många tankar som möjligt om fenomenen lässtrategier och läsdebut. Vid intervjutillfällena framkom flera fenomen som flera elever talade om, till exempel elevernas upplevelser av hur en bra lässituation ser ut. Dessa tankar är också intressanta, men är inget vi tar tillvara, såvida de inte avspeglar något vi vill få fram om lässtrategier.

5.2.2 Livsvärld

Det ontologiska antagandet och filosofiska begreppet *livsvärld* (Nielsen, i Claesson, 2011) handlar om hur den enskilda individen upplever världen ur sitt perspektiv, där allt som går att erfara inkluderas (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Våra livsvärldar griper tag i varandra och blandas, det går inte att säga var en livsvärld börjar eller slutar (Berndtsson, 2003). Livsvärlden kan ses som en sammanflätning av individen och världen, subjektet och objektet (Claesson, 2011; Berndtsson, 2003). Hur något uppfattas ur ett livsvärldsperspektiv kan skilja sig mot vad den vetenskapliga världen är (Kvale, 1997). I vår studie intresserar vi oss för just elevers uppfattningar av lässtrategier och läsdebut. Kvale (1997) beskriver intervjun i en fenomenologisk studie som den fakta man utgår ifrån, inte som något extramaterial man kan använda för att fylla ut en redan fylld faktamängd. Elevernas perspektiv utgör utgångspunkten för vår studie, där elever upplever sin livsvärld på olika sätt och därmed ger nyanserade svar på våra intervjufrågor. Hur en enskild elev upplever lässtrategier och dess syfte påverkas av hur eleven upplever dem i sin egen livsvärld (Bengtsson & Berndtsson, 2015; Claesson, 2011). Att göra en livsvärldsfenomenologisk studie gör det möjligt för oss som forskare att studera elevers uppfattningar om lässtrategier och läsdebut, utan att göra en objektifierande analys av det eleverna svarar på våra frågor (Nielsen, i Claesson, 2011). Det är dock omöjligt för oss som forskare att helt "leva oss in" i elevens känsloliv och få full förståelse (Johansson, i Uljens & Bengtsson, 2003). Vi kan endast utgå från den information vi får från eleven.

5.2.3 Subjekt

Inom livsvärldsfenomenologin är människan *subjektet* som erfar världen (Hyldgaard, 2008), där subjektet percipierar (uppfattar) världen med sig självt som referenspunkt. Därmed är inte sagt att världen, objektet, och subjektet, människan, är oberoende av varandra. Tvärtom är de ömsesidigt beroende av varandra (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Likväl är det viktigt att påpeka att subjektet inte *är* en kropp som *har* ett medvetande, utan att de båda är ett och samma (Hyldgaard, 2008). När vi i våra intervjuer har barn som subjekt, tvingas vi som forskare att försöka förstå barnets uppfattningar (Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2012) eftersom ett subjekts intresse styr hans uppfattningar och kunskaper om olika ämnen (Bengtsson & Berndtsson, 2015), är vi i vårt fall intresserade för subjektets uppfattningar om lässtrategier och läsdebut.

5.2.4 Kunskap och erfarenhet

Hyldgaard (2008) beskriver en individs *kunskap och erfarenhet* som det som förändrar och påverkar oss människors sätt att uppfatta och se på vår omvärld, och därmed också vår egen livsvärld. Med nya kunskaper och nya erfarenheter förändras vårt sätt att uppfatta vår omvärld (ibid). Har man en gång börjat att se på världen på ett annat sätt tack vare ny kunskap, kan man inte gå tillbaka och "inte se" det man fått kunskap om. När man väl lärt sig vad man kan använda till exempel en penna till, kan man inte gå tillbaka till tiden innan kunskapen inövades och då inte veta vad man kan använda den till. Pennan blir vid tillfället den används, en förlängning av subjektets kropp (Bengtsson & Berndtsson, 2015) där aktiviteten visar på subjektets sammanflätning med objektet (Berndtsson, 2003).

5.2.5 Dilemman med den teoretiska ansatsen

När man väljer att studera ett område ur ett visst perspektiv finns det alltid risker med att informationen man får till sig kan vara något snedvriden och inte helt fullständig. När man väljer att studera elever ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv, är det viktigt att man är medveten om att den information vi får från eleverna är tagen ur deras individuella perspektiv. Elevens svar är endast en tolkning av flera möjliga (Van Manen, 1997), där vår tolkning av ett elevsvar också är en tolkning av flera olika. Det är inte något svar från intervjuerna som kan generaliseras, utan man kan endast titta på likheter i det som eleverna talar om för oss vid intervjutillfället. De frågor som vi ställer kan omöjligt ge en fullständig bild av elevens uppfattningar (Johansson, i Uljens & Bengtsson, 2003) och troligen finns det aldrig någon möjlighet att få full förståelse för en annan människas uppfattningar (Nielsen, i Claesson, 2011). Dock ska detta inte ses som ett problem, eftersom man inte behöver ha full förståelse för elevens uppfattningar för att förstå helheten, när man utgår från en livsvärldsansats (Johansson, i Uljens & Bengtsson, 2003).

6. Metod

I följande avsnitt redogörs de metodval vi gjort i vår datainsamling. Allra först redovisas studiens val av metod vad gäller; kvalitativ metod, definitionen av begreppen barnperspektiv och barns perspektiv, barnintervju som metod, semistrukturerad intervjumetod och gruppintervju, insamling av data, urval av informanter, bearbetning av data och de etiska ställningstagandena.

6.1 Kvalitativ metod

Utefter vårt syfte och våra frågeställningar, har vi valt att använda oss av en kvalitativ metod för att få fram den data vi behöver för att besvara dem. En kvalitativ metod innebär att man söker efter individens egna tankar och upplevelser (Ahrne & Svensson, 2015). Den data man får fram med hjälp av en kvalitativ metod, kan inte generaliseras på samma sätt som data med hjälp av en kvantitativ metod. Detta eftersom den data man får fram med hjälp av en kvalitativ metod är beroende av de kontext den är kopplad till, vilket data framtagen med hjälp av en kvantitativ metod inte är (Kvale och Brinkmann, 2014).

6.2 Barnperspektiv och barns perspektiv

Barnperspektiv är ett begrepp som innebär att man tar hänsyn till barnet som individ och på olika sätt tar tillvara på barns villkor, samt att forskningen som görs syftar till barns bästa (Erlandsson & Sjöberg, 2013). När barnet betraktas som subjekt i forskningen innebär det i detta sammanhang att representera barns intressen (ibid). Enligt Samuelsson, Sommer och Hundeide (2012) riktas de vuxnas uppmärksamhet inom barnperspektivet mot att förstå barns uppfattningar, erfarenheter och handlingar i världen. Vidare menar de att barnperspektivet skapas av vuxna som strävar efter att återställa barns perspektiv, genom vetenskapliga koncept med hänsyn till barns förståelse av sin värld och sina handlingar i den. Även Erlandsson och Sjöberg (2013) hävdar att barnperspektiv är skapad av vuxna, då de menar att barnperspektiv kan klarläggas genom en jämförelse med begreppet barnkultur, då barnkultur innebär en kultur skapad av vuxna för barn. Dock kommer detta perspektiv alltid att företräda vuxnas objektivering av barn, även om detta perspektiv är barncentrerat (Samuelsson et al., 2012).

Barns perspektiv är till skillnad från barnperspektiv ett tvådelat begrepp som innebär hur barn uppfattar och upplever något, med andra ord ingår barns egen aktiva medverkan som deltagare och medforskare i utforskandet av barns tillvaro (Erlandsson & Sjöberg, 2013). Samuelsson m.fl. (2012) förtydligar barns perspektiv då de menar att detta perspektiv representerar barns uppfattningar, erfarenheter och förståelse av sin livsvärld. Erlandsson och Sjöberg (2013) förespråkar om att barns perspektiv kan liknas vid begreppet barns kultur, vilket innebär en kultur skapad av och mellan barn för barn. Samuelsson m.fl. (2012) skiljer barns perspektiv från barnperspektiv, då de hävdar att det inom barns perspektiv ligger fokus på barnet som subjekt i sin egen värld. Med andra ord är detta det som vuxna försöker att förstå genom att inta ett barnperspektiv, det vill säga försöka komma åt barns tolkningar om hur de uppfattar och upplever något i sin livsvärld (ibid).

6.3 Barnintervju som metod

Vid utformandet av en barnintervju bör ett barnperspektiv vara närvarande, för att samtalet ska upplevas som förståeligt och meningsfullt för barnet (Hansen Orwehag, i Erlandsson & Sjöberg, 2013). Dessutom kan man som forskare inte förvänta sig att få särskilt långa intervjuer med barn, eftersom barn lätt kan tröttna om intervjun pågår för länge (Doverborg & Samuelsson, 2000). Därför bör längden på intervjun med barn i de yngre åldrarna vara mellan 5-35 minuter lång (ibid). Cederborg (2000) menar att när man som forskare intervjuar barn gäller det att aktivt lyssna till vad barnen har att säga. Detta för att barnen ska känna att intervjuaren är intresserad av det hen säger (ibid). Det har betraktats som god forskarsed att aktivt lyssna på vad barn har att säga (Woodhead & Faulkner, 2008). Dock har det vanligtvis handlat om ett medel, det vill säga ett sätt att samla in data av det som forskaren är intresserad av, och inte för att skapa sig en förståelse av barns perspektiv (ibid). För att minderåriga barn ska få delta i studien måste deras vårdnadshavare bli informerade om studiens syfte och ge sitt medgivande om att deras barn får bli intervjuad (Hansen Orwehag, i Erlandsson & Sjöberg, 2013). O'Kane (2008) påpekar dock att barnets medgivande ofta glöms bort, även om barnet är positivt inställt till att bli intervjuad. Därför är det viktigt att som forskare försäkra sig om att få barnets uttryckliga medgivande, innan genomförandet av intervjun. Vilket betyder att barnet informeras om studiens huvudsakliga syfte och de forskningsetiska principerna, på ett barncentrerat sätt (ibid). Under genomförandet av en barnintervju bör forskaren vara uppmärksam över det egna ordvalet och vara beredd på att barn tolkar de ställda frågorna i ett här-och-nu-perspektiv, det vill säga tolkar inte frågorna övergripande (Hansen Orwehag, i Erlandsson & Sjöberg, 2013).

6.4 Semistrukturerad intervjumetod och gruppintervju

Vi har valt att kombinera enskilda semistrukturerade intervjuer med gruppintervjuer. Detta eftersom vi tänker att det för vissa elever kan vara en trygghet att samtala tillsammans med andra i en grupp, medan andra elever får lättare att prata när de är ensamma med forskaren eller forskarna. Dock visade det sig att vi inte hade någon större användning av informationen vi fått från de enskilda intervjuerna, eftersom den informationen inte hjälpte oss att besvara våra forskningsfrågor. Alvehus (2013) definierar semistrukturerad intervjumetod där den deltagande blir intervjuad av forskare eller forskarna, utifrån ett antal förberedda frågor eller teman. Forskaren eller forskarna har inom denna intervjumetod möjlighet att ställa följdfrågor till deltagaren, för att tydliggöra eventuella oklarheter eller funderingar under intervjun (ibid). Enligt May (2001) bidrar användandet av denna intervjumetod till en ökad och fördjupad förståelse för deltagarens svar. Wibeck (2010) definierar gruppintervjuer som diskussioner i grupp ledda av forskare eller forskarna, där deltagarna möts för att diskutera så många åsikter och synpunkter som möjligt inom det aktuella forskningsämnet. Gruppintervjuer skiljer sig från andra kvalitativa metoder som intervjuer och observationer, då den baseras på en kollektiv förståelse av deltagarnas synpunkter (Dahlin Ivanoff & Holmgren, 2017). Genom att kombinera enskilda semistrukturerade intervjuer med intervjuer i grupp/er, anser vi att vi kommer få fram mer data på ett effektivare sätt, än vad observationer hade givit. Observationer hade i detta fall också tagit betydligt längre tid att genomföra.

När vi genomför intervjuerna kommer vi att utgå från en intervjuguide med ett antal förberedda intervjufrågor som är öppna och som eleverna får samtala fritt kring. Detta för att vi ska få ett samtal där vi kommer åt elevernas uppfattningar om lässtrategier. Cederborg (2000) menar att genom att ställa en rad öppna frågor kan forskaren få en bild av vad barnet kan och vill berätta. Till skillnad från öppna frågor kan alltför ledande och fokuserade frågor riskera att svaren blir felaktiga (ibid). Vi har tänkt att göra en grupp sammansättning på fem elever som delar liknande erfarenheter av lässtrategier, men som har olika åsikter och synpunkter om dessa, eftersom vi anser att antalet fem elever blir lagom för att skapa diskussion inom våra gruppintervjuer. Dahlin Ivanoff och Holmgren (2017) hävdar att det vid en grupp sammansättning är grundläggande med homogenitet, det vill säga att deltagarna delar liknande erfarenheter för att skapa diskussion. Dock understryker de även att heterogenitet är lika viktig, det vill säga att det är en skillnad mellan deltagarna vad gäller deras sätt att se på det aktuella forskningsämnet (ibid).

Dahlin Ivanoff och Holmgren (2017) menar att en fördel med att göra gruppintervjuer är att maktförhållandet mellan forskaren och deltagarna utesluts, därför att gruppens kollektiva karaktär kan bidra till att ge deltagarna makt att stärka sina egna åsikter, synpunkter och erfarenheter. Detta kan vara något som är svårt för en individ att göra vid en enskild intervju, då det finns ett skevt maktförhållande mellan barn och vuxna (Eder & Fingerson, 2002, i Kvale & Brinkmann, 2014). Vi kommer så långt som det är möjligt genomföra intervjuerna i ett öppet samtal där eleverna är bekväma och känner trygghet i att samtala, till exempel i ett grupprum. Enligt Dahlin Ivanoff och Holmgren (2017) har människor en större tendens att dela med sig av sina erfarenheter och uppfattningar när miljön omkring är tillåtande. Vårt syfte är att skapa ett samtal som känns meningsfullt för eleverna, där de förstår att vi inte är ute efter "rätt svar" utan deras tankar och uppfattningar kring det aktuella forskningsämnet. När deltagarna får större kontroll över genomförandet i gruppen vid maktförskjutningen från forskare till deltagare, resulterar det i att deltagarna känner sig engagerade och upplever sitt deltagande i studien som meningsfullt (ibid). Faulkner och Miell (1993), i Woodhead och Faulkner (2008) menar att vid sammansättning av par intervjuer med elever, är det en fördel att man intervjuar nära vänner eller "bästisar". Därför tänker vi att det vid gruppintervjuerna kan vara en fördel att vi sätter ihop elever som är vänner och inte som endast är ytliga bekanta.

6.5 Insamling av data

Vår datainsamling gjordes med hjälp av barnintervjuer, både enskilda och i grupper. Vid dessa tillfällen fick vi elevernas tillåtelse att spela in det de berättade, för att senare kunna lyssna igenom och transkribera. Inspelningen gjordes med hjälp av en ljudupptagningsapplikation på mobiltelefonen. Vi använde oss av ett fåtal öppna frågor, detta eftersom det var barn vi intervjuade. Av tidigare erfarenhet är vi medvetna om att barn i yngre åldrar lätt tappar koncentrationen, om det blir för många frågor på samma gång och dessutom under för lång tid. Längden på våra genomförda intervjuer varierade mellan 15-25 minuter.

6.6 Urval av informanter

Vi kontaktade rektorer i tre kommuner. Enligt vår uppfattning, kunde en spridning av skolor i flera kommuner ge en varierad bild över hur elever uppfattar lässtrategier, eftersom olika skolor i olika kommuner med större sannolikhet arbetar på olika sätt kring strategier i läsning. Det slutade med att vi fick komma till fyra skolor i tre olika kommuner, tre kommunala skolor och en friskola. Det genomfördes totalt sex gruppintervjuer, med tre elever i en och fem elever i resterande grupper. Det genomfördes också två enskilda intervjuer. De elever som medverkade i studien, valdes ut av respektive klasslärare efter att de fått medgivande från vårdnadshavare. Totalt deltog 30 elever i studien.

6.7 Bearbetning av data

När vi genomfört intervjuerna transkriberade vi dem. Detta gjordes inte ordagrant, utan vi sparade på den information som vi ansåg oss ha användning av, för att besvara våra forskningsfrågor. Detta eftersom en ordagrann transkription av gruppintervjuer tar mycket tid att genomföra (Wibeck, 2010). Vidare hade vi inte givits mer information som vi skulle fått användning av, än vad en mer ytlig transkription gav oss. Vi analyserade vår data genom att se vilka gemensamma områden eleverna talade om och kopplade dem till våra forskningsfrågor. Därefter analyserade vi de kategorier som skapats genom att utgå från vår teoretiska ansats och med hjälp av tidigare forskning.

6.8 Etiska ställningstaganden

Som forskare har vi krav på oss att handla etiskt gentemot de som väljer att vara med i vår studie. De fyra forskningsetiska principerna som vi har utgått ifrån är; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2017). Dessa forskningsetiska principer uppfylldes genom att vi skickade ut ett missivbrev med ett medföljande samtyckesformulär till de skolor som valde att delta i studien, där de tog ansvar för att skicka ut det till elever och vårdnadshavare. Missivbrevet innehöll information om studien som vi skulle komma att genomföra och de fyra forskningsetiska principerna som vi forskare måste förhålla oss till. Vi krävde både vårdnadshavarens och elevens underskrift och godkännande för att vi skulle kunna genomföra intervjuerna. Flera av de medverkande eleverna hade fått ett godkännande från sin/sina vårdnadshavare via ett dokument som skolan själva skickat ut till alla vårdnadshavare tidigare under terminen. När vi hade sett dessa dokument bad vi eleverna att skriva under på ett separat dokument. Detta efter att eleverna på ett barncentrerat sätt informerats om studiens syfte och de forskningsetiska principerna (ibid). Vi gjorde oss införstådda med att alla elever förstod vad principerna innebär och att det inte hade uppkommit några missförstånd. Detta eftersom vi även behövde ha elevernas fulla godkännande till att vi fick använda det som kom fram vid intervjuerna. Vi klargjorde tydligt för eleverna att de fick lämna intervjun när de ville, även om de skrivit på att de ville medverka. Ingen elev lämnade något intervjutillfälle.

7. Resultat och analys

I avsnittet nedan har elevernas uttalanden från de genomförda intervjuerna tolkats och analyserats genom att dra kopplingar till tidigare forskning och vår teoretiska ansats. Detta har gjorts under gemensamma kategorier som skapats efter de gemensamma områden eleverna pratat om. Varje intervjugrupp med elever har vi oidentifierat och givit siffror 1 och 2. De fyra olika skolorna har namngivits för Skola A, B, C och D efter den ordning intervjuerna genomfördes. På Skola D intervjuades eleverna enskilt.

7.1 Elevernas uppfattningar om lässtrategier vid läsning

Vid datainsamlingen framkom det att en del elever inte visste vad lässtrategier var för något. Ett *fenomen* inom livsvärldsfenomenologin, blir inte ett fenomen förrän det har lett till eftertanke hos ett subjekt (Bjurwill, 1995). Detta innebär att för dessa elever finns inte *fenomenet lässtrategier*, eftersom det inte har blivit uppfattat av eleven och inte är en del av elevens livsvärld. En del hade uppfattningen att de inte längre pratar om strategierna i klassen och att de därmed inte längre har användning av dem. Eleverna syftade då till de strategier som finns i undervisningsmodellen *En läsande klass*.



Bild 1: Lässtrategier för En läsande klass (*Spågumman*: förutspår och ställer hypoteser, *Reportern*: ställer frågor till texten, *Konstnären*: skapar inre bilder, *Detektiven*: reder ut oklarheter som nya ord och uttryck, *Cowboyen*: sammanfattar det viktigaste i texten).

Dessa lässtrategier har blivit figurerade och hänger på väggen i elevernas klassrum. Strategierna ur "En läsande klass" var något som eleverna arbetat med tidigare när de gick i årskurs 1:

"Vi började med dem i 1:an. Men nu tror jag att vi har slutat med såna saker. De hänger mest där, vi pratar aldrig om dem" (Skola A, gruppintervju 1)

"Nej det gör vi inte, det var nog i ettan vi använde dem mest, sen har vi inte använt dem mer." (Skola A, gruppintervju 2)

Enligt Droop et al., (2016) bör elever i årskurs 3 ha en viss förståelse för hur och varför man ska använda sig av lässtrategier vid läsning. De menar vidare att ju mer eleven får medvetet använda strategier och bygga upp sina kunskaper kring dem, desto djupare sätter sig kunskaperna för att senare bli fullt automatiserade.

Det fanns också uppfattningar om att lässtrategierna fortfarande används, men inte på samma sätt som tidigare. Två av eleverna uttryckte att:

“Vi säger inte spågumman eller reportern längre” (Skola A, gruppintervju 2)

“Det blir av sig själv. Jag bara läser. Jag använder dem nog, men jag tänker inte på det” (Skola A, gruppintervju 2)

Detta visar att eleverna har gått ifrån att kalla lässtrategierna efter namnen på de personifierade figurerna och har istället lärt sig att använda strategierna på ett djupare plan samt med en ökad förståelse för dem. Det kan vara så som Cromley och Azevedo (2006) m.fl. menar att eleverna har automatiserat användningen av strategierna så mycket, att de inte är medvetna om att de använder dem. Eller att användningen sker per automatik, men att eleverna inte vet vilka strategier de använder, bara att de gör det (Droop et al., 2016).

Det finns även uppfattningar om att lässtrategierna är något “som eleverna måste lära sig” (Skola D, elevintervju 1), utan att eleven reflekterar över varför de behöver ha kunskaper kring lässtrategier. Detta argument stöds av forskning gjord av Clay (1998), där det framkom att elever ibland inte har förståelse för varför de ska lära sig att använda strategierna. Anledningen till att de lär sig dem, är att elevens lärare har uppmanat dem till det, och inte för att de själva kommer att ha nytta av dem i framtiden.

En elev förklarade att lässtrategierna handlar om att:

“Vi får typ gissa, det finns inga rätt eller fel svar.” (Skola A, gruppintervju 2)

Enligt vår tolkning, syftar eleven i citatet ovan till strategierna “läsa mellan och bortom raderna”, där eleven själv får använda sina egna förkunskaper för att se en djupare mening med texten. Det kan vara så att det är den strategin som eleven arbetat mest med och att det är därför som hen lyfter fram, dessa strategier som alla *lässtrategier* utan att nämna några av de andra strategierna som finns.

Samtliga elever uttryckte senare i intervjuerna, att de använde sig av ett flertal lässtrategier under sin läsning. Några av dessa lässtrategier var samma som strategierna ur undervisningsmodellen “En läsande klass”. Skillnaden var bara att eleverna nu inte längre benämnde dessa efter de personifierade figurerna; spågumman, reportern o.s.v.:

“Läsa igenom texterna om man inte förstår första gången kan man läsa igenom två eller tre gånger” (Skola C, gruppintervju 1)

“Jag brukar läsa meningen innan en gång till, det brukar göra att jag förstår lite bättre” (Skola B, gruppintervju 2)

Hur en elev uppfattar något inom sin *livsvärld*, handlar enbart om hur eleven, subjektet, erfar världen. Livsvärlden handlar inte om att elevens uppfattningar är korrekta eller inte. Om man frågar en elev om hen använder lässtrategier vid sin läsning och eleven svarar ja, kan ett test senare visa att eleven inte vet vad strategierna innebär. Elevens uppfattningar om något är därför inte samma sak som vad ett vetenskapligt test skulle kunna visa (Kvale, 1997).

De erfarenheter som en elev skaffar sig förändrar också hur eleven uppfattar sin omvärld, och därmed hur elevens livsvärld formas (Hyldgaard, 2008). Två elever uttalade dock att de fortfarande använder lässtrategierna "spågumman" och "cowboyn" ur undervisningsmodellen "En läsande klass", även om det till mestadels var i årskurs 1 eleverna tillämpade och benämnde dessa efter deras figurerade namn:

"Jag brukar använda spågumman ibland, hon hjälper mig att förstå vad som händer innan och så" (Skola B, gruppintervju 1)

"Mest cowboyn, för den sammanfattar ju det viktigaste och det behöver jag hjälp med. När man t.ex. ska skriva en bokrecension och berätta vad den handlar om" (Skola C, gruppintervju 2)

Hur ett subjekt uppfattar ett fenomen skiljer sig åt mellan olika subjekts livsvärldar, från att inte finnas alls till att finnas med en mängd olika variationer. Erfarenheter är det som styr ett subjekts uppfattningar om ett fenomen (Hyldgaard, 2008), oavsett om det gäller användande eller uppfattningar om lässtrategier. Vid gruppintervjuerna framkom det att de övriga lässtrategierna som eleverna uttryckte att de använde vid läsning, var exempelvis; hoppa över text, läsa om ord, meningar och stycken, läsa baksidan av böckerna, ta en annan bok, tänka själv, fortsätta läsa även om förståelsen inte finns, fråga läraren eller klasskamraten bredvid eller googla svåra ord:

"Man kan fråga fröken eller en kompis" (Skola B, gruppintervju 1)

"Man kan söka vad som menas med orden i texten och då kolla upp det på datorn eller Ipad" (Skola C, gruppintervju 2)

"Jag googlar svåra ord" (Skola B, gruppintervju 2)

Flera av eleverna sade att de ber om hjälp när de inte förstår, genom att fråga antingen läraren eller klasskamraten. Ett par elever uppgav också att de googlar svåra ord, alltså använder sig av en söktjänst för att finna förklaring till vad ett ord betyder. Inte heller denna strategi var någon strategi som kunde skönjas i den tidigare forskningen.

När elever stöter på svåra ord, visade vår studie att de använder sig av flera olika strategier för att ta reda på vad ordet betyder. En del elever vände sig till kamrater eller fröken för att få svar, medan ett par elever uppgav att de använder sig av en söktjänst, Google, för att själv ta reda på ordets betydelse. Om vi genom begreppet livsvärld studerar elevernas olika strategier för att få reda på information, kan vi se att subjektets olika erfarenheter spelar stor roll i hur hen i sin livsvärld använder sig av olika strategier för olika ändamål. Även subjektets olika erfarenheter och förutsättningar i hemmet har betydelse för vilka strategier en elev utvecklar, eftersom även hemmet är en viktig del av elevens livsvärld.

Under gruppintervjuerna berättade några elever att bilderna i böckerna både kan hjälpa att förstå texten man läser, men också göra det svårare för eleven:

“Jag tycker att när det är en bok som har bilder i sig och om man inte förstår vad som står, då brukar bilderna hjälpa” (Skola A, gruppintervju 1)

“Vissa bilder är svåra, andra är lätta.” (Skola B, gruppintervju 1)

Att en elev använder sig av bilder för att skapa sig en bättre förståelse för en text, kan enligt de elever vi intervjuat, både hjälpa och begränsa dem. Enligt en elev finns det “lätta och svåra” bilder. Vi tolkar lätta bilder som bilder med tydlig koppling till texten och svåra bilder som bilder där koppling till texten är tunn eller saknas. Ett subjekts erfarenheter påverkar hur den uppfattar sin omvärld, livsvärld, och dess fenomen. Detta betyder också att olika erfarenheter och uppfattningar gör att två subjekt kan uppfatta ett och samma fenomen på olika sätt. En bild kan därför för en individ ha en självklar och tydlig koppling till en text, medan den inte alls har samma starka koppling för en annan elev. Det finns studier som har visat att bilder kan bidra till att elever får en ökad förståelse för texten de läser (Cook, 2006; Gambrell & Jawitz, 1993). Om texten som eleverna läser inte är alltför svår, kan elevens uppmärksamhet mer fördelas åt samspelet mellan bild och text (Roy-Charland et al., 2007). Dock understryker litterära teoretiker att bilder i böcker både kan öka men också begränsa olika betydelser av ord i böcker (Schwarcz, 1982; Nodelman, 1988).

En elev förklarade att hen oftast använde texterna som stod på baksidan av böckerna, för att skapa sig en övergripande förståelse för böckernas huvudsakliga handling. Till skillnad från denna elev menade en annan elev att hen inte använde sig av texterna som stod på baksidan av böckerna. Detta för att hen läste “Amulett”-böckerna som till sin karaktär började handlingen med vad som hade hänt tidigare:

“Ibland står det ju på baksidan av böckerna vad de handlar om, så man kan först läsa där innan man börjar läsa själva boken, så brukar jag göra när jag vill förstå en bok. För att i början av en bok är det svårt att förstå vad den handlar om” (Skola A, gruppintervju 2)

“Jag brukar inte läsa på baksidan av böckerna vad de kommer att handla om, utan de får jag reda på när jag börjar läsa “Amulett”-böckerna, för att det börjar alltid med vad som har hänt innan och sen fortsätter det” (Skola A, gruppintervju 2)

Ett subjekts erfarenheter bidrar till nya kunskaper och därmed förändrar sättet att se på omvärlden (Hyldgaard, 2008). Om en elev uttrycker att hen kommer att få reda på vad boken kommer att handla om när hen börjar läsa den, kan eleven uppfatta strategin “*läsa texten på baksidan*” som onödig. En annan elev kan däremot uppfatta texten på bokens baksida som en underlättande eller avgörande strategi, för att i förväg förstå bokens handling. Eleven kan då uppfatta omedelbar läsning av bokens innehåll som ett onödigt strategiskt sätt att förstå handlingen av boken. Enligt Palinscar och Brown (1989) kan en övergripande förståelse för texten leda till att elever på egen hand väljer lämpliga lässtrategier för att klargöra textens innehåll.

Med andra ord kan elevernas olika lässtrategier i detta fall, som var att läsa böckernas baksida och bara börja läsa böckerna direkt, vara lämpliga lässtrategier för att sedan kunna skapa sig en övergripande förståelse.

Några elever uttryckte att de ofta väljer att hoppa över stycken eller sidor i böcker, när de upplever något som är tråkigt, svårbegripligt eller vill bli klara med boken, medan andra elever uttryckte att de väljer att fortsätta läsa även om de inte förstår. Detta kan tolkas som att eleverna uppfattar lässtrategierna olika. Eleverna i de två första citaten nedan sade att bläddra sida är samma sak som att fuska och att man ibland kan fuska för att framstå som en god läsare. Till skillnad från eleven i det sista citatet som menar att hen läser vidare även om eleven inte förstår det hen läser.

“Ibland fuskar jag. Och bläddrar sida om den är tråkig eller svår” (Skola B, gruppintervju 1)

“Och så kan man fuska. Läser en tjock bok och så säger man till sin mamma att jag ska läsa klart den här på en hel dag och så läser man. Och så hoppar man fyra rader. För att man vill komma längre fram. Man vill läsa klart.” (Skola C, gruppintervju 1)

“Jag fortsätter läsa även om jag inte förstår” (Skola B, gruppintervju 2)

Enligt studien Kragler et al., (2015) ansågs “hoppa över text” vara en av de fyra lässtrategierna som elever använder oavsett läsnivå. Att använda sig av strategin “hoppa över” kan enligt elevsvar ha olika anledningar. Texten eleven läser kan vara för svår för eleven att förstå, vilket gör att eleven väljer att strunta i att läsa den delen av texten. Anledningen till att elever väljer tjocka böcker även om de kan anses vara för svåra, kan enligt de intervjuade eleverna vara för att de vill framstå som goda och duktiga läsare. Detta underbyggs av studien gjord av Hudson och Williams (2015) som visar att elever kan ha svårt att välja böcker som ligger på deras läsnivå, eftersom de vill framstå som goda läsare. Våra intervjuer visar också att elever även kan välja att hoppa över text, när texten anses vara tråkig.

En elev i vår studie uttryckte det som ”fusk” att hoppa över text som hen inte förstod, medan en annan elev inte upplevde det som fusk att fortsätta läsa även om man inte förstår. Eleverna uttryckte olika tankar kring vad som ses som en strategi, och vad som ses som rent fusk. Detta är starkt kopplat till subjektets d.v.s. elevens tidigare erfarenheter, som hen gjort inom sin egen livsvärld. Dels påverkar alltså elevens eget intresse hur hen uppfattar lässtrategier och dess användning, men elevens uppfattningar påverkas också av på vilket sätt eleven har haft möjlighet i sin skolmiljö att tillägna sig kunskapen. Vid läsning av svåra texter, uppgav eleverna att de använder sig av strategin *att läsa om*. På vilket sätt de tillämpade denna strategi, skilde sig åt mellan eleverna. En elev uppgav att hen läser om hela meningen innan det svåra ordet för att förstå, medan en annan uppgav att hen läser om hela texten/stycket i ett försök att förstå.

7.2 Uppfattningar om läsdebuten

Som tidigare nämnts i inledningen, såg vi tidigt ett samband mellan elevers användande av lässtrategier och läsdebut. Elever uppgav att de redan innan de kunde läsa, använde sig av olika strategier för att skapa förståelse för en text. Bland de elever som medverkade i vår studie, finns det olika uppfattningar om hur deras läsdebut var. En del sade att det var svårt och ansträngande, medan andra sade att det var roligt, lätt och ingav en trygghet. Ett *subjekts* egna erfarenheter kan skilja sig från andra subjekts, då erfarenheter och intresse har stor påverkan på ett subjekts referensramar och livsvärld (Bengtsson & Berntsson, 2015). Hur mycket eleven i fråga har arbetat med sin läsning och dess intresse för det, har alltså stor påverkan på elevens uppfattningar och kunskaper kring det. Läsning kan ses som något som är motiverat utifrån, att eleven har ett krav på sig att lära sig läsa. En elev använde sig av bilder för att själv göra en berättelse, när eleven låtsades att läsa. Anledningen till att eleven låtsades att läsa är vi egentligen inte intresserade av, eftersom vi i vår studie utgår från en livsvärldsfenomenologisk ansats och därmed inte är intresserade av den underliggande essensen till ett subjekts val.

Under intervjuerna talade eleverna engagerat om hur det var när de lärde sig att läsa. Eleverna hade olika uppfattningar om sina upplevelser av sin läsutveckling och läsdebut. I början handlade läsningen om att kunna avkoda ord och meningar, vilket gjorde att eleverna inte alltid förstod vad de läste. Med andra ord uppfattade eleverna att läsning och att förstå det man läser är två skilda aspekter av läsning:

“När jag lärde mig att läsa, då fick jag läsa lite grann, och då och då kolla på alfabetet. Jag fattade ingenting, det var jättesvårt.” (Skola A, gruppintervju 2)

“När man var liten då bokstaverade man ju orden” (Skola C, gruppintervju 1)

Flera elever uppgav att de upplevde sin läsdebut som ansträngande, svår och tråkig. Anledningen till att den upplevdes som tråkig, handlade i många fall om att eleven inte förstod vad hen läste:

I: Varför var det tråkigt?

E1: För man förstod inget. Man tränade och tränade.

E2: Men sedan när vi lärde oss tyckte vi att det var roligt, eller hur?” (Skola A, gruppintervju 1)

(I: Intervjuare, E: Elev)

Så som studier gjorda av Clay (1991) m.fl. visar, behöver elever fokusera mycket på just avkodning i början av sin läsning. Eleverna upplevde då detta som ansträngande, men att det blev roligt sedan när de väl kunde läsa. Att eleven inte kan läsa, betyder dock inte att eleven inte har förmågan att använda strategierna ändå (Martin & Kragler, 2011).

Att använda sig av bilder för att förstå en text, är en av strategierna som en elev som ännu inte kan läsa kan använda sig av för att skapa mening:

“Först var det bilderböcker med lite text. Jag låtsades att jag läste med hjälp av bilderna. I förskoleklassen lärde jag mig läsa, jag lärde mig bokstäverna.”
(Skola B, gruppintervju 2)

I början och innan en elev kan läsa, använder elever sig ofta av bilder för att förstå en text (Roy-Carland et al., 2007). När eleven sedan lär sig att läsa mer med flyt, fördelas tiden vid läsning mer åt att tolka texten, än att tolka bilden, vilket ofta sker i början av en elevs läsning. Studier gjorda av Fisher och Frey (2013) samt Barone (2011) underbyggs här av argumentet att elever kan känna sig mer motiverade av att läsa en svårare text, eftersom eleven känner att hen får ut mer av den än vad en lättare text gör. Eleven var själv motiverad till att lära sig läsa, eftersom hen kände att det var viktigt och att hen ville lära sig mer. En del elever uppgav att de tyckte att det var roligt att lära sig att läsa, eftersom detta ledde till nya kunskapskällor:

“Det var roligt att läsa, det var viktigt för att jag gillar att lära mig nya saker, så det tog inte så lång tid.” (Skola A, gruppintervju 2)

“Då var det faktiskt väldigt skönt för ni vet såna här, när man kör till Vänersborg, står det såna här saker på en skylt så här. Då var det väldigt skönt att läsa vad det står. ”Vart är vi nu?” (Skola C, gruppintervju 1)

Läsningen kan enligt en av de intervjuade eleverna också ses som ett verktyg, för att uppnå ny kunskap. Dessutom kan läsningen vara motiverande då den ger eleven en trygghet, det vill säga, en trygghet i att själv kunna ta reda på information. Subjektets livsvärld har genom erfarenhet förändrats och kan därmed inte förändras tillbaka till innan kunskapen fanns (Hyldgaard, 2008). Eftersom eleven nu kan läsa, kan hen inte gå tillbaka till tiden innan hen kunde läsa. Subjektet kan inte få kunskapen om att inte kunna läsa, nu när hen har lärt sig det. Detta innebär ett ägande av kunskapen som bidrar till att subjektet känner trygghet. Hur de olika subjekten upplevde sin läsdebut, är underbyggt av olika erfarenheter som de olika subjekten har erfarit i sin livsvärld. Detta har gjort att subjekten uttalade sig olika om hur det var när de började att läsa. En del har mer positiva erfarenheter, medan andra uttalar sig om en ansträngande period.

Vårt analysarbete av resultatet visar att eleverna hade olika uppfattningar om både lässtrategier och läsdebut. Eleverna var inte alltid medvetna om att de använder sig av strategierna, men under intervjuerna framgick det senare att de flesta av dem ändå tillämpade “sina egna” strategier vid läsning. De lässtrategier som eleverna mest använde var “be om hjälp” och “läsa om”, men det framkom även andra strategier som “googla svåra ord”, “läsa bokens baksida”, “använda bilder” och “hoppa över text”. Eleverna uppfattade även sin läsdebut på olika sätt. Dock uppfattade de flesta elever sin debut som ansträngande, då den till stora delar handlade om att elevernas avkodningsförmåga skulle automatiseras. Det fanns även positiva uppfattningar gällande elevernas upplevelser av läsdebuten, då eleverna uppgav att de fick möjlighet att på egen hand ta reda på ny information, vilket ledde till en trygghet.

8. Diskussion

I följande avsnitt kommer vi att diskutera tre saker; studiens resultat, studiens metodval och studiens teoretiska ansats. Resultatet diskuteras kopplat till syfte och våra frågeställningar. Sedan resonerar vi kring studiens metod och hur ansatsen påverkar vårt resultat. Avsnittet avslutas med förslag på vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

I det nedanstående avsnittet diskuterar vi studiens resultat genom att besvara våra frågeställningar. Vi kopplar vårt resultat till tidigare forskning och vår teoretiska ansats, där vi reflekterar över elevernas uppfattningar om lässtrategier och läsdebut.

8.1.1 Vilken uppfattning har eleverna om sin förståelse för användandet av lässtrategier?

Resultatet av vår studie visar att de elever som blev intervjuade hade olika uppfattningar om sitt användande av lässtrategier. En del elever sade sig inte veta vad det var och en del att de inte använde dem längre, utan att det var något som de hade lärt sig att arbeta med i årskurs 1. Det fanns också en uppfattning om att lässtrategierna fortfarande används, men inte på samma sätt som eleverna gjort tidigare. En elev uttryckte att lässtrategier är något som elever måste lära sig och att strategierna handlar om att man "får gissa, det finns inte några rätt eller fel svar". Elever kan, enligt Fisher och Frey (2013), finna en frustration när det inte finns "ett rätt svar" på de frågor som ställs till en text. Detta var dock något vi inte kunde se hos den elev som gjorde uttalandet. Utgår vi från den livsvärldsfenomenologiska ansatsen, kan vi förstå att ett subjekt kan finna en situation frustrerande. Detta eftersom ett subjekts erfarenheter bidrar till hur subjektet upplever olika fenomen (Hyldgaard, 2008). Subjektet kan ha erfarenheter av att det alltid ska finnas ett "rätt svar" på de frågor som ställs, vilket gör öppna frågor frustrerande.

Tidigare forskning visar att det är viktigt att elever har förmågan att reflektera över sitt tänkande när de läser, eftersom reflektion är en viktig beståndsdel i hur man lär sig (Baker, 2005, m.fl.). Om en elev upplever att hen använder sig av lässtrategier för att hen måste, utan att reflektera över fördelarna med att göra det, kan det visa på en lägre metakognitiv förmåga (Kragler et al., 2015). Dock kan ett subjekts erfarenheter styra vilka och hur hen använder sig av olika strategier i sin livsvärld (Hyldgaard, 2008). Det kan alltså vara så att det är elevens erfarenheter som styr hur hen använder sig av strategier och hur hen reflekterar kring dessa (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Den metakognitiva förmågan är därför möjligtvis inte det enda som påverkar hur ett subjekt tänker kring sitt strategianvändande.

En del elever uppgav att de inte visste vad lässtrategier var och att de inte använder dem längre. Detta tolkar vi som att eleverna möjligen inte har förmågan att reflektera över sitt eget tänkande och de strategier hen faktiskt använder eller att de kanske inte arbetat så mycket i skolan med strategierna för att befästa dem. Studien gjord av Baker (2005) m.fl. visar att elever använder sig av lässtrategier för att skapa förståelse för en text. Elevens utvecklingsnivå påverkar också elevens metakognitiva utveckling, vilket betyder att elevens förmåga att reflektera över sitt eget lärande och tänkande utvecklas i takt med elevens utveckling (ibid). Att eleverna uppfattade sitt användande av strategier olika, kan alltså vara kopplat till att de har kommit olika långt i sin metakognitiva utveckling. Även elevens egen bakgrund är viktig för elevens förförståelse för användandet av strategierna (Westlund, 2017; Isers, 1978).

8.1.2 Vilka strategier uppfattar eleverna att de använder vid läsning?

Alla elever uttryckte att de använder sig av flera olika lässtrategier när de läser, dock varierade elevernas uttalanden när det kom till vilka strategier de använder. Eleverna menade att de olika lässtrategierna som de själva använde hade liknande funktioner som strategierna ur undervisningsmodellen "En läsande klass". Även om flera av eleverna uppgav att de inte längre använder och benämner lässtrategierna ur "En läsande klass", fanns det ett par elever som sade att de gjorde det fortfarande. Enligt Cromley och Azevedo (2006) m.fl. kan elevernas användning av flera olika lässtrategier vara omedveten, vilket innebär en automatisering av lässtrategierna. Denna automatisering av strategierna gör att eleverna inte längre kan benämna vilka strategier de har använt eller använder (ibid).

De mest användbara lässtrategierna, som flera av eleverna uttryckte att de använde sig av vid läsning var; "be om hjälp" och "läsa om". Förutom dessa använde eleverna även andra strategier som; "googla svåra ord", "läsa bokens baksida", "använda bilder" och "hoppa över text". Studien Kragler et al., (2015) resulterade i att eleverna använde sig av sju lässtrategier som var; "använda bilder", "ljuda", "läsa ord", "använda sammanhanget", "titta på orden", "be om hjälp" och "säga att jag inte vet". Vidare framkommer det sedan i deras studie genom Sieglers (1996) antagande, att elever oavsett på vilken läsnivå de befinner sig, använder sig av fyra lässtrategier; "ljuda", "läsa om", "använda bilder" och "hoppa över text". Bland de intervjuade eleverna var det ingen som uttryckte att de använde sig av strategin "ljuda" vid läsning. Detta tolkar vi som att ingen av eleverna möjligen befann sig på en låg läsnivå, vilket förmodligen hade kommit till uttryck, om eleverna befann sig i en lägre årskurs. Det är problematiskt att lässtrategin "be om hjälp" inte nämns bland de fyra lässtrategierna som elever enligt studien Kragler et al., (2015) använde oavsett läsnivå, då denna strategi var den som eleverna oftast uttryckte att de hade användning av, när de inte förstod något i texten. Samtidigt anser vi att lässtrategin "be om hjälp" borde i sig vara en naturlig tillämpade strategi. Detta eftersom denna strategi kan användas i flera olika sammanhang, när individen stöter på svårigheter i skolan vid annat än enbart vid läsning.

Några av eleverna uttryckte att de använde sig av strategin "hoppa över text", vilket de uppfattade som fusk vid läsning. Andra elever använde sig av samma strategi, men de såg det inte som fusk utan snarare ett tecken på effektiv läsning. Vi tolkar detta som att elevernas uppfattningar om strategin "hoppa över text" som fusk möjligen kan vara ett resultat av lärarens undervisning där lässtrategierna ses som ett verktyg, för att eleverna ska kunna läsa texten. Med andra ord tolkar vi detta som att det inte är lässtrategierna som är i fokus, utan elevernas avkodning av texten. De elever som inte uppfattade strategin "hoppa över text" som fusk, har enligt vår tolkning arbetat aktivt med denna strategi. Elever som nu redan har förmågan att kunna "hoppa över text", kan längre fram i studielivet utnyttja detta vid läsning i andra sammanhang, där man behöver avgöra vad som verkligen är relevant att läsa. Två av eleverna hade olika uppfattningar om bilder som hör till texten, då de uppgav att bilder både kan underlätta förståelsen för texten men också göra det svårare för eleven. Att två subjekt har olika uppfattningar om ett fenomen, är som nämnts tidigare, styrt av dess erfarenheter (Hyldgaard, 2008). Det underbyggs också av tidigare forskning att bilder kan hjälpa, men också stjälpa (Schwarcz, 1982, m.fl.). En elevs erfarenheter hjälper här till att tolka bilden, i ett försök att få en större förståelse för texten. Vidare ska man inte glömma, att om en bild inte alls är kopplad till textens sammanhang, spelar det ingen roll hur stora erfarenheter en läsare har. Bilden hjälper ändå inte till att öka förståelsen.

Det uppkom även olika uppfattningar om användandet av texter på baksidan av böckerna. En av eleverna uttryckte att läsning av texterna på böckernas baksida underlättade förståelsen för bokens huvudsakliga handling. Dock ansåg en annan elev att det var onödigt att läsa baksidan av böckerna, eftersom hen ändå fick reda på handlingen när hen började läsa böckerna. Pressley (2002) menar att om en läsare kan förutsäga vad texten kommer att handla om, visar läsaren på en god förståelse för texten. Detta kan diskuteras eftersom en av eleverna använde sig av texterna på baksidan av böckerna, för att förutspå handlingen som med författarens ord redan var presenterad. Eleven behövde alltså inte tänka själv för att skapa sig en förförståelse, eftersom författaren redan gjort detta åt eleven. Detta kan vara problematiskt, då eleven blir begränsad i sitt metakognitiva tänkande. Eleven utmanas inte att använda strategin på egen hand, därför utvecklas inte heller förståelsen för den. Palinscar och Brown (1989) hävdar att om eleven har en övergripande förståelse för texten, kan detta leda till att eleven själv lär sig vilka strategier som är lämpliga att använda. En av eleverna har lärt sig att boken hen nu börjar läsa, tar vid där den tidigare boken i serien slutade. Hen behöver alltså inte läsa texten på baksidan för att förstå boken, utan vet från tidigare erfarenheter hur boken är upplagd. Istället för att förutspå vad boken kommer att handla om, kan eleven fokusera på att tolka den nya bokens handling med hjälp av andra strategier som utvecklas istället.

Enligt läroplanen (Skolverket, 2017) ska elever i ämnet svenska lära sig olika strategier för att ta till sig och söka information. För att en elev ska nå upp till kunskapskraven för årskurs 3 (Skolverket, 2017) ska hen kunna använda sig av lässtrategier "på ett i huvudsak fungerande sätt". Om det är endast några eller alla strategier en elev behöver kunna för att uppfylla dessa krav, är svårt att uttyda. Vi tolkar det som att eleven enligt Skolverket (2017) ska kunna använda sig av en palett av olika strategier, men på ett mer ytligt plan. Enligt National Reading Panel (2000) m.fl., är det dock bättre för en elev att lära sig ett begränsat antal strategier.

Dessa strategier ska då befästas på djupet. Det är enligt National Reading Panel (2000) m.fl. bättre för en elev att ha några få strategier i sin verktygslåda som hen kan använda på ett effektivt sätt, än att ha ett antal strategier hen inte kan använda fullt ut. Utifrån resultatet av vår studie, använder sig elever av olika slags strategier. Det kan vara så att elever är i behov av olika slags strategier, beroende på elevens förutsättningar. Därmed drar vi slutsatsen att olika elever är i behov av olika strategier. Hur många strategier och på vilket djup de används, beror på individens behov under lässituationer.

8.1.3 Hur upplever eleverna sin läsdebut?

Vid intervjuerna framkom det att flera elever använde sig av strategier för att förstå en text, redan innan de kunde läsa. En av de strategier som de använde sig av, var att ta hjälp av bilder för att skapa mening med texten. Hur eleven hade lärt sig att använda strategin, undersökte vi inte vidare, eftersom det inte låg i vårt intresse att söka efter underliggande essenser. Vi kan dock dra slutsatsen, utifrån vår tolkning av elevernas uttalanden, att de använde sig av strategier redan innan de kunde läsa.

Många av de elever som vi intervjuade, uppgav att de uppfattade sin läsdebut som ansträngande och svår, med anledning av att avkodningen krävde mycket ansträngning från eleverna. Några elever upplevde istället debuten som rolig och lätt, då läsningen gav eleven nya vägar att söka ny kunskap. En elev uppgav också att förmågan att kunna läsa, gjorde att hen kände en trygghet i att kunna ta redan på information själv. Ett subjekt utgår från sig själv när hen percipierar sin livsvärld och omvärld. Hur ett subjekt upplever ett fenomen, är då helt format efter subjektets erfarenheter om fenomenet (Hyldgaard, 2008). Detta resulterade i att vi fick flera olika uppfattningar om hur läsdebuten upplevdes av eleverna. Eleverna uttalade att de upplevde sin läsdebut som svår och ansträngande, beroende på att det krävdes för mycket energi till att avkoda texten, vilket medförde att förståelsen för texten försvann. Det finns studier som visar att det är vanligt att elever i yngre åldrar upplever svårigheter med att läsa mer än en mening i taget, då de mer fokuserar sig på att läsa ut orden (Clay, 1991, m.fl.). Dessa uttalanden stödjer även den forskning som hävdar att en automatiserad avkodning hos läsaren är en av de viktigaste bitarna, för att hen ska kunna använda sig av strategier vid läsning (LaBerge & Samuels, 1974).

Först när en individ inte behöver använda sin fulla kognitiva kapacitet för att avkoda en text, kan hen aktivt använda sig av strategier som kan leda till förståelse på ett djupare plan. De elever som vi intervjuade nämnde att de ibland använde sig av bilder för att skapa en förståelse för en text, innan hen kunde läsa. Detta betyder att eleven hade förmågan att använda sig av vissa strategier innan hens läsdebut, i en strävan att skapa förståelse för en text (Schwarcz, 1982, m.fl.). Dock visade inte vår studie att elever vid sin läsdebut har förmågan att "*läsa mellan och bortom raderna*", så som tidigare forskning visat (ibid). För att komma åt denna information, hade vi troligen behövt fråga yngre barn som just ska lära sig läsa. Även om våra informanter inte uttalade sig om att de gjorde inferenser innan de kunde läsa, betyder inte detta att de inte gjorde det. Eleverna kan helt enkelt ha glömt bort det eller känt att det inte var värt att nämna vid intervjutillfället.

Vid intervjuerna framkom det att ett flertal elever vid sin läsdebut använde sig av olika slags böcker; från böcker med bilder och korta texter, till tjocka böcker. Eleverna sade att de i början av sin läsning använde sig mycket av bilder för att förstå texten, men att de också försökte läsa tjocka böcker som låg på en annan läsnivå än den de då befann sig på.

Enligt studier gjorda av Droop et al., (2016) kan läsning av en för enkel text medföra att elever inte använder sig av lässtrategierna, då de inte känner att det finns behov av det. Vår slutsats av detta är att anledningen till elevers läsning av en för svår bok, var för att de ville framstå som duktiga, eller som "goda läsare". Enligt studien gjord av Hudson och Williams (2015), hade elever svårigheter med att välja böcker som låg på deras läsnivå. De menar att elever som behöver arbeta mer med sin läsning hade en tendens att välja tjocka kapitelböcker. Detta eftersom eleverna trodde att de då skulle ses och uppfattas som "bra läsare" (ibid). Vi tolkar detta som att eleven möjligen valde att läsa en allt för tjock bok, för att hen kände en yttre motivation; eleven ville ha förmågan att läsa en tjock bok i syfte att framstå som en god läsare för andra i sin omgivning. Detta underbyggs av Jönsson (2007) m.fl., som menar att en svårare text kan skapa ett större engagemang hos en läsare. Dock menar Jönsson (2007) m.fl. att engagemanget för att läsa en svårare text kommer ur den uppfattningen att eleven känner att hen får ut mer, alltså lär sig mer, av en svårare text. Denna sorts engagemang var inte den som de elever vi intervjuade sade sig uppleva när de började läsa. Deras engagemang kom sig istället av att de ville visa för andra att de var läsande individer, inte för att de lärde sig av det.

Utifrån denna tolkning av vår studie, kan vi se tre olika grupper av läsdebuter; de som lär sig läsa för att "de måste", de som lär sig för att ta reda på information på egen hand, och de som kände en motivation att kunna visa andra att hen har förmågan att läsa. Ett subjekts livsvärld är, som nämnts tidigare, uppbyggd av subjektets erfarenheter. Hur ett fenomen upplevs, som till exempel att lära sig läsa, är styrt av hur subjektets livsvärld ser ut. Objekt och subjekt är ömsesidigt beroende av varandra, därför påverkas subjektet av objekten i sin livsvärld (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Med detta menas att en elev ständigt påverkas av de människor och ting runt hen, eftersom elever har olika människor runt sig, blir också deras livsvärldar och erfarenheter olika.

8.2 Metoddiskussion

Vi valde att använda oss av kvalitativ metod eftersom syftet med vår studie var att undersöka hur elever i årskurs 3 uppfattar och använder sig av lässtrategier vid läsning. En kvantitativ metod hade i vårt fall inte givit oss den data vi behövde för att besvara vårt syfte och våra frågeställningar (Justesen & Mik-Meyer, 2011). Detta eftersom kvantitativ metod fokuserar sig på att mäta antal genom enkäter, vilket skulle ha resulterat i ytliga svar från eleverna (Sorbring, 2013).

Den data som användes i studien, samlades in med hjälp av gruppintervjuer som vi spelade in och sedan transkriberade. Vi tänkte från början kombinera gruppintervjuerna med enskilda intervjuer, men det framkom snart att de enskilda intervjuerna inte var lika fruktsamma som gruppintervjuerna.

Vi valde därför att endast använda oss av den information vi fick från informanterna i gruppintervjuerna, och plockade bort de enskilda intervjuerna, så när som på ett uttalande. Enligt Hansen Orwehag, i Erlandsson och Sjöberg (2013) kan en parintervju bidra till att en elev får en mer informell känsla av intervjutillfället, än vad en enskild intervju hade gjort. Detta kan vara en av anledningarna till att vi fick ut mer data från gruppintervjuerna än vid de enskilda intervjuerna.

Om vi hade haft mer tid för datainsamling, hade vi kunnat komplettera våra intervjuer med observationer. Vi hade då kunnat interagera mer med eleverna och de hade kunnat förklara mer "här och nu" hur de använder lässtrategierna och vad de tänker om dem. För att dokumentera detta hade vi kunnat använda oss av så kallade "Running Records" (Kragler et al., 2015).

8.3 Ansatsdiskussion

Eftersom vi har valt att i vår studie utgå från en livsvärldsfenomenologisk ansats, finns det aspekter som är värda att diskutera. Varje uttalande som är gjort av en medverkande elev, är ett uttalande gjort ur den individens perspektiv. De svar vi fått på våra frågor kan därför inte generaliseras, eftersom uttalandena är gjorda med de olika subjektens olika erfarenheter av olika fenomen i sina olika livsvärldar. När man arbetar utgående från en livsvärldsfenomenologisk ansats, behöver man inte förstå den underliggande essensen till varför en individ uttalar sig på ett visst sätt (Johansson, i Uljens & Bengtsson, 2003), vilket betyder att vi har kunnat använda oss av de olika elevernas uttalanden för att skapa kategorier, som vi sedan har kunnat diskutera.

8.4 Vidare forskning

Vid våra intervjutillfällen uppkom det olika aspekter kring elevers uppfattningar om hur en bra lässituation bör vara. Detta var något som vi inte kunde ta tillvara på i vår studie, men som vore intressant att undersöka vidare.

Referenser

Abbas, B. & Törnqvist, C. (2017). *Att utveckla elevers läsförståelse i årskurs 1 och 2: en kvalitativ studie utifrån några lärares perspektiv*. Trollhättan: Högskolan Väst.

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne. & P. Svensson. (Red.) *Handbok I kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Afferbach, P., Pearson, P. & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.

Baker, L. (2005). Developmental differences in metacognition: Implications for metacognitively oriented reading instruction. I S. Ireal, S. Block, K. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning*, 61-79. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Baker, L., & Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*, 353–394. White Plains, NY: Longman.

Barone, D. (2011). Making meaning: Individual and group response within a book club structure. *Journal of Early Childhood Literacy* 13(1), 3–25. University of Nevada: USA.

Beck, I., & McKeown, M. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10–20.

Bengtsson, J. & Berndtsson, I. (red.) (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.

Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.

Bobbitt Nolen, S. (2007). Young Children's Motivation to Read and Write: Development in Social Contexts. *Cognition and Instruction*, 25:2-3, 219-270.

Brenna, B. (1995). The metacognitive reading strategies of 5 early readers. *Journal of Research in Reading*, 18, 53–62.

Brown, A. (1975). The development of memory: Knowing, knowing about knowing, and knowing how to know. I H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, 10, 103-152. New York: Academic Press

Cederborg, A. (2000). *Barnintervjuer: vägledning vid utredningsarbete*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

- Christensen, Pia & James, Allison (2008). Childhood Diversity and Commonality. Some Methodological Insights. I: Christensen, Pia & James, Allison (eds). *Research with Children. Perspectives and Practices*, 156-172. London: Routledge.
- Claesson, S. (red.) (2011). *Undervisning och existens*. Göteborg: Daidalos.
- Clay, M. (1973). *The patterning of complex behavior*. Auckland, New Zealand: Heinemann
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (1998). *By different paths to common outcomes*. York, ME: Stenhouse.
- Cook, M.P. (2006). Visual representations in science education: The influence of prior knowledge and cognitive load theory on instructional design principles. *Science Education*, 90(6), 1073– 1091. doi:10.1002/sce.20164
- Cox, B. E. (1994). Young children's regulatory talk: Evidence of emerging metacognitive control over literary products and processes. I R. B. Rudell, M. Rudell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 733–756. Newark, DE: IRA.
- Craig, M., & Guthrie, J. (2014). Student motivation: The key to achieving CCSS goals. *Reading Today*, 31(5), 4-6.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition Learning*, 1, 229–247. doi:10.1007/s11409-006-9002-5
- Dahlin Ivanoff, S. & Holmgren, K. (2017). *Fokusgrupper*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Daneman, M. & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin and Review*, 3, 422–433. doi:10.3758/BF03214546
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. (3., [omarb.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Duke, N. & Pearson, P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. I A. Farstrup & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, 205–242. Newark, DE: International Reading Association.
- Droop, M., van Elsäcker, W., Voeten, M. J. M & Verhoeven, L. (2016). Long-Term Effects of Strategic Reading Instruction in the Intermediate Elementary Grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9:1, 77-102.
- Erlandsson, S.I. & Sjöberg, L. (red.) (2013). *Barn- och ungdomsforskning: metoder och arbetssätt*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, 231-235. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Flavell, J. (1981). Cognitive monitoring. i W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skill*, 35-60. New York: Academic Press.

Gambrell, L. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65 (3), 172-178. doi:10.1002/TRTR.01024

Gambrell, L.B., & Jawitz, P.B. (1993). Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28(3), 264–276. doi:10.2307/747998

Glaubman, R., Glaubman, H. & Ofir, L. (1997). Effects of self-directed learning, story comprehension, and self-questioning in kindergarten. *Journal of Educational Research*, 90, 361-374.

Goodman, K. (1976). Behind the eye: What happens in reading. I.H. Singer & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 2nd ed., 470–496. Newark, DE: International Reading Association.

Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I.M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3, 403–424. Mahwah, NJ: Erlbaum

Heidegger, M., Macquarrie, J. & Robinson, E. (1962). *Being and time*. New York: Harper & Row.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160. doi:10.1007/BF00401799

Hudson, A. & Williams, J. (2015). Reading every single day. A journey to authentic reading. *The Reading Teacher* Vol. 68, 530–538.

Hyltdgaard, K. (2008). *Vetenskapsteori: en grundbok till de pedagogiska ämnena*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Irwin, P. A., & Mitchell, J.N. (1983). A procedure for assessing the richness of retellings. *Journal of Reading*, 26(5), 391–396.

Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press.

Juliebo, M., Malicky, G., & Norman, C. (1998). Metacognition of young readers in an early intervention programme. *Journal of Research in Reading*, 21, 24–35.

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007. Malmö.
- Kloo, D., & Perner, J. (2005). Disentangling dimensions in the dimensional change card-sorting task. *Developmental Science*, 8, 44–56.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 178–181.
- LaBerge, D. & Samuels S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Lomax, R. G. & McGee, L. M. (1987). Young children's concept about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 21, 237-255.
- Martin, L., & Kragler, S. (2011). Becoming a self-regulated reader: A study of primary-grade students' reading strategies. *Literacy Research and Instruction*, 50, 89–104.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- McKeown, M., Beck, I., & Blake, R. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44, 218–253.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Myers, P. A. (2006). The princess storyteller, Clara Clarifier, Quincy Questioner, and the Wizard: Reciprocal teaching adapted for kindergarten students. *The Reading Teacher*, 59, 314–324.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia Press.

- O’Kane, Claire (2008). The Development of Participatory Techniques: Facilitating Children’s Views about Decisions Which Affect Them. I: Christensen, Pia & James, Allison (eds). *Research with Children. Perspectives and Practices*, 125-155. London: Routledge.
- Olin-Scheller, C. & Wikström, P. (2010). Literary Prosumers: Young People’s Reading and Writing. *Education Inquiry*, 1:1, 41-5.
- Palincsar, A. & Brown, A. (1989). Instruction for self-regulated reading. I L. B. Resnick & L. E. Klopfer (Eds.), *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research*, 19-39. Alexandria, VA: 1989 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Paris, A. & Paris, S. (2001). *Children's comprehension of narrative picture books* (rapport nr. CIERA 3-012). Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievements.
- Paris, A. (2002). When is metacognition helpful, debilitating, or benign? I P. Chambres, M. Izaute & P. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, function, and use*, 105-120. Norwell, MA: Kluwer Academic Publisher.
- Paris, S., & Flukes, J. (2005). Assessing children’s metacognition about strategic reading. I S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development*, 121–139. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2014). *Perspektiv på lärande*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Pressley, M. (2002). Improving comprehension instruction: A path for the future. I C. Collins-Block, L. B. Gambrell, & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practices*, 385–399. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, 291–309. Newark, DE: International Reading Association.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Arlington, VA: RAND Education.
- Reutzel, D. R., Smith, J. A., & Fawson, P. C. (2005). *An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts*. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 276–305.
- Ricoeur, P. (1970). *Husserl: an analysis of his phenomenology*. (2. pr.) Evanston: Northwestern Univ. Press.
- Rosenblatt L (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education* 20(4): 122–128.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479–530.

Roy-Charland, A., Saint-Aubin, J., & Evans, M.A. (2007). Eye movements in shared book reading with children from kindergarten to grade 4. *Reading and Writing*, 20(9), 909–931. doi:10.1007/s11145-007-9059-9

Schwarcz, J.H. (1982). *Ways of the illustrator: Visual communication in children's literature*. Chicago, IL: American Library Association.

Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. New York, NY: Oxford University Press.

Skantze, A. (1989). *Vad betyder skolhuset?: skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter = [What is the significance of the school building] : [the physical environment of the school seen from a pupil perspective and studied in relation to their developmental tasks]*. Diss. Stockholm: Univ. Stockholm.

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57–71. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.12.006

Tengberg, M. (2013). Begrepp och metoder för att utveckla elevers läsförmåga. *Läsning: medlemsblad för SCIRA - den svenska riksorganisationen för läsundervisning och läsforskning*, no 1, 1-4.

Uljens, M. & Bengtsson, J. (red.) (2003). *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik: aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem*. Helsingfors: Helsingfors Universitet.

van den Broek, P., Kendaeou, P., Lousberg, S. & Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2011, 4 (1), 259-268.

Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. (2. ed.) Ontario: Althouse press.

Veenman, M. V. J., van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14. doi:10.1007/s11409-006-6893-0

Vygotsky, L. S. (1977). *Thought and language*. Cambridge, MA: Bradford.

Wellmann, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford.

Wellmann, H. M. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. I U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood Cognitive development*, 167-187. Malden, MA: Blackwell

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: fk-årskurs 3*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Woodhead, Martin & Faulkner, Dorothy (2008). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. I: Christensen, Pia & James, Allison (eds). *Research with Children. Perspectives and Practices* (s. 10-39). London: Routledge.

Elektroniska referenser

Fisher, D. & Frey, N. (2013) Student and teacher perspectives on a close reading protocol. *Literacy Research and Instruction*. Taylor & Francis. Hämtad 2018-02-20

Kragler, S., Martin, L. & Schreier, V. (2015) *Investigating Young Children's Use of Reading Strategies: A Longitudinal Study*. Taylor & Francis. Hämtad 2018-02-20

Marloes M. L. Muijselaar, Nicole M. Swart, Esther G. Steenbeek-Planting, Mienke Droop, Ludo Verhoeven & Peter F. de Jong (2017) *Developmental Relations Between Reading Comprehension and Reading Strategies: A Longitudinal Study*. Taylor & Francis. Hämtad 2018-02-20

Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. [Elektronisk resurs] Stockholm: Skolverket. Hämtad 2018-02-26

Skolverket (2011). *Planering och genomförande av undervisningen för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. [Elektronisk resurs] Stockholm: Skolverket. Hämtad 2018-02-26

Sverige (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilagor

Bilaga 1 - Missivbrev

Hej!

Vi heter Batoool Abbas och Carolin Dahlbom och studerar till grundlärare F-3 på Högskolan Väst i Trollhättan. Just nu läser vi vår åttonde och sista termin och det är nu dags för oss att skriva vårt andra examensarbete på avancerad nivå.

Studien vi ska göra kommer att bygga på enskilda intervjuer och intervjuer i grupper. Syftet med studien är att undersöka elevers uppfattningar om lässtrategier vid läsning. För att möjliggöra denna studie kommer vi att använda oss av ljudupptagning för att i efterhand underlätta transkribering av intervjuerna. Vi kommer inte att använda oss av videoinspelning eller fotografering.

Som forskare har vi skyldighet att informera er om de fyra etiska forskningskraven som vi måste följa, där det första kravet är att informera er om vår studie. Det andra kravet är att vi måste få samtycke från vårdnadshavare och barn om deltagande, med andra ord att du/ni som vårdnadshavare samt ert barn ger sitt medgivande att delta i studien. Den deltagande kan när som helst välja att avbryta deltagandet om så skulle vara fallet. Det tredje kravet är att det material som vi samlar in under intervjuerna enbart får användas till forskning samt att andra forskare får ta del av vårt material. Det sista kravet som vi kommer att utgå från innebär att allt material vi får in kommer hanteras med sådan sekretess att ingen person eller plats kan pekas ut. Detta genom att alla namn (både person- och skolnamn) kommer att fingeras/anonymiseras.

Vi bifogar här nedan ett samtyckesformulär där vårdnadshavare och barn kan ge sitt medgivande. Detta tas sedan med till läraren.

Har ni några funderingar kan ni kontakta oss på följande mailadresser:

baab0001@student.hv.se

cato0009@student.hv.se

Handledare:

Afrah Abdulla

afrah.abdulla@hv.se

Med vänliga hälsningar Batoool Abbas & Carolin Dahlbom

Samtyckesformulär

- JA, jag/ vi tillåter att mitt/vårt barn deltar i studien.
- NEJ, jag/vi tillåter INTE att mitt/vårt barn deltar i studien.

.....
Målsmans underskrift

Ort/datum

.....
Barnets underskrift

Ort/datum

Bilaga 2 - Intervjuguide med frågor

- Vad tycker du om att läsa? Vad är det för slags böcker? Faktaböcker, berättelser/sagor? På vilken plats väljer du att läsa? Varför?
- Hur gör du när du får en ny text som du inte sett förut? Vad gör du för att förstå den?
- Hur var det när du lärde dig att läsa?
- Hur gör du för att förstå en text/bok? (Vet du något om lässtrategier? Vilka finns? Vad har du för användning av dessa? När var det första gången du använde dig av lässtrategier?)

Bilaga 3 - Arbetsfördelning

Följande avsnitt är skrivna av:

Batool: "Barnperspektiv och barns perspektiv", "Barnintervju som metod", "Semistrukturerad intervjumetod och gruppintervju"

Carolin: "Läroplanens syn på lässtrategier", "Kvalitativ metod", "Teoretisk ansats (fenomenologi)", "Etiska ställningstaganden"

Övriga avsnitt har vi skrivit tillsammans