

# Lektionen om substantiv

- En illustration från tre teoretiska positioner

Läroarbetsvetenskap, ht 2008

Examensarbete, 15 hp

(Avancerad nivå)

Författare: Marie Andersson

Petra Granath

Veronica Larm

Handledare: Gerd Gustafsson

HS-EA-LU-2008-25

## Resumé

Arbetes art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp Högskolan i Skövde.

Titel: Lektionen om substantiv – en illustration från tre olika teoretiska positioner.

Sidantal: 27

Författare: Marie Andersson, Petra Granath och Veronica Larm.

Handledare: Gerd Gustafsson.

Datum: Januari 2009

Nyckelord: tre olika teoretiska positioner, substantiv och lektionsplanering.

Enligt läroplanen ska alla elever bli tillgodosedda det svenska språket och dess uppbyggnad genom undervisning. Vi fann det då intressant att utforma en gemensam lektionsplanering som skulle varieras utifrån tre olika teoretiska positioner, socialkonstruktivismen, individkonstruktivismen och behaviorismen. Vidare valdes att utgå ifrån ett lärandeobjekt, substantiv med inriktning på obestämd och bestämd form, i singular och plural form. Dessutom ska studien visa hur elevernas kunskapsutveckling ser ut efter genomförd undervisning, det gjordes genom skriftliga tester. De tre elevgrupper som ingick i studien var elever i årskurs 2, årskurs 2-3 och årskurs 3. Resultatet av studien visar att elevernas kunskapsutveckling har påverkats av den undervisning de fått ta del av. Vi fann även att det inte finns någon optimal undervisningsmetod. För att gynna flertalet elever är en variation av undervisningen betydelsefull.

## **Abstract**

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp, University of Skövde.

Title: The lesson about substantive – a illustration from three different theoretical positions.

Number of pages: 27

Author: Marie Andersson, Petra Granath and Veronica Larm.

Tutor: Gerd Gustafsson.

Date: January 2009

Keywords: three different theoretical positions, substantive and lecture planning.

According to the Swedish curriculum, all pupils shall through teaching learn the Swedish language and its structure. With this as a background, we found it interesting to prepare a lecture planning that was to be varied on the basis of three different theoretical positions, socialconstructivism, individualconstructivism and behaviourism. A teachingobject was also chosen. The teaching object that was selected was substantive, both in irregular and regular form, and in singular and plural form. Furthermore, the study aims to illustrate the pupils' knowledge development after carried out teaching. The development was shown through three written tests. The three groups of pupils that took part in the study were pupils in second grade, second- third grade and third grade. The result of the study shows that the knowledge developments of the pupils have been affected by the teaching they have participated in. Something that crossed our minds throughout this study was that there are no optimal methods of teaching. Since all pupils are unique and learn differently, a variation of teaching methods are of big importance.

## Innehållsförteckning

Bakgrund .....	1
1. Inledning.....	1
2. Syfte .....	2
2.1 Begreppsförklaringar .....	3
3. Teoretisk bakgrund.....	3
3.1 Aktionsforskning .....	3
3.2 Substantiv .....	4
3.3 Socialkonstruktivism .....	4
3.4 Individkonstruktivism.....	6
3.5 Behaviorism.....	7
Metod .....	9
4. Metodval.....	9
4.1 Urval.....	11
4.2 Genomförande .....	12
4.3 Bearbetning av data .....	14
4.4 Trovärdighet .....	15
4.5 Forskningsetik .....	15
Resultat.....	16
5 Resultatredovisning .....	16
5.1 Lektion med socialkonstruktivism som utgångspunkt .....	16
5.2 Lektion med individkonstruktivism som utgångspunkt .....	18
5.3 Lektion med behaviorismen som utgångspunkt .....	19
5.4 Översikt av testresultat .....	20
5.5 Resultatsammanfattning .....	21
Diskussion .....	22
6. Metoddiskussion.....	22
6.1 Metodvaldiskussion .....	22
6.2 Urvalsdiskussion .....	22
6.3 Genomförandediskussionen .....	23

6.4 Trovärdighetsdiskussion.....	24
7. Resultatdiskussion.....	24
7.1 Observationsdiskussion.....	24
7.2 Testresultatdiskussion.....	26
7.3 Förslag på vidare forskning.....	28
Referenser.....	29

# Bakgrund

Bakgrunden inleds med en inledning som presenterar vår studie, syftet samt den teoretiska bakgrunden till studien.

## 1. Inledning

Lpo94 (2006) belyser vikten av att varje elev skall få kunskap i svenska språket och dess uppbyggnad tillgodosedd genom undervisning. Ett av de mål som varje elev skall ha uppnått innan de gått ur årskurs fem är att de ska kunna tillämpa de vanligaste reglerna i den svenska grammatiken. I kursplanen (2008) står det:

Barn kan exempelvis förstå att orden har olika stilvalör och passar olika bra i olika sammanhang. De förstår så komplicerade sammanhang som hur nutid, förfluten tid och framtid uttrycks i språket. För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system. (Skolverket, 2008, s. 98)

Svenska är ett av skolans viktigaste ämnen, speciellt då vi lever i ett informationssamhälle, där man måste kunna tillämpa grundläggande svenska grammatiska regler. Kunskapen är en förutsättning för att kunna göra sig förstådd men också för att kunna läsa texter med förståelse. För att lägga en god grund är det betydelsefullt att redan tidigt i skolåren synliggöra regler kring svenska språket. Studiens utgångspunkt är att tre lärarstudenter med inriktning mot lärande i tidigare åldrar genomförde samma lektionsinnehåll med tre olika teoretiska positioner som utgångspunkt. Det valda innehållet var att utföra en gemensam lektionsplanering kring ett moment om svenska ordklassen substantiv. Studien inriktas på ett moment om substantiv som har att göra med singular och plural i obestämd och bestämd form. För att kunna realisera det var det betydelsefullt att ta reda på elevernas förförståelse kring substantiv. Det gjordes genom ett förtest (se bilaga 1) som vi upprättat. I undersökningen fanns tre elevgrupper involverade, det var årskurs 2, årskurs 2 –3 och en årskurs 3. För att utveckla våra egna erfarenheter kring lärande valde vi att illustrera hur ett och samma lektionsinnehåll kan varieras utifrån tre olika teoretiska positioner. Det gjordes genom aktionsforskning och inom det använda observation som

undersökningsverktyg. Studien är inspirerad av learning study (LS), variationsteorin och av Dimenäs och Strängs (2000) didaktiska romb.

### ***1.1 Learning study (LS)***

Studien är som tidigare nämnts inspirerad av LS, dock är inte LS en metod eller ett arbetssätt utan ett förhållningssätt anser Runesson (2008-04-28). Hon menar vidare att det som är navet i LS är frågorna ”hur kan man på bästa sätt lära ut något som är svårt? och Vad gör skillnaden mellan olika möjligheter att lära? Hur kan vi förstå det här? Gustavsson och Wernberg i Holmqvist (2006) tydliggör att det ska göras en kartläggning i elevernas förförståelse inom det området som utgörs av lärandeobjektet. Ett lärandeobjekt är det som pedagogen har valt att fokusera på exempelvis hur eleverna förstår substantiv. Författarna skriver ”Denna kartläggning kan bestå i att eleverna till exempel skriver en berättelse på svenska, ett brev på engelska, intervjuas av lärarna eller genomför ett traditionellt test.” (Holmqvist, 2006, s. 45). De test som författarna hänvisar till är förtest, eftertest och fördröjt eftertest (se bilaga 2). Wernberg i Holmqvist (2006) påstår att om pedagogen inte gör en kartläggning, exempelvis i form av ett förtest, och undersöker elevernas förkunskaper kan pedagogerna tro att eleverna har kunskap om något de faktiskt inte har. Därför lyfter hon fram vikten av att undersöka elevernas förförståelse.

### ***1.2 Variationsteorin***

Lektionsplaneringen har medvetet inspirerats av variationsteorin för att vi skall kunna strukturera lektionerna med tanke på varians och invarians. Runesson (2008-05-12) menar att ”Genom att skapa variationer kan man urskilja olika aspekter. Man måste lära sig vilka skillnader som finns och ta fasta på skillnaderna för att kunna urskilja. Vad är det jag ska variera? Vad är det jag inte ska variera?” (Runesson, 2008-05-12). Marton i Marton och Booth (2000) beskriver att det är angeläget att variera lektionerna då eleverna lär sig och uppfattar på olika sätt. Författaren för ett resonemang kring vikten av att utnyttja variationsteorin för att få eleverna att lära sig samt motivera eleverna.

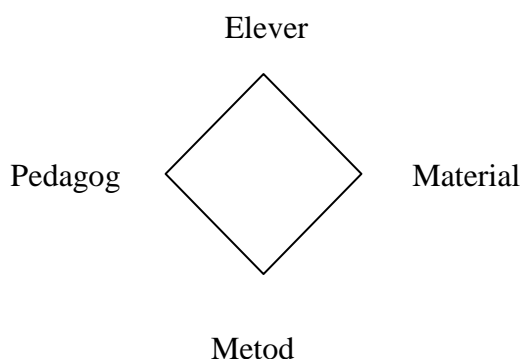
## **2. Syfte**

Syfte med studien är att illustrera hur ett och samma lektionsinnehåll kan varieras utifrån tre olika teoretiska positioner. Vidare ska studien visa hur elevernas kunskapsutveckling ser ut efter genomförd undervisning.

## 2.1 Begreppsförklaringar

Nedan beskrivs och förklaras orden så som de ska tolkas i just den här studien.

- Lärandeobjekt: vi använder samma definition som Holmqvist (2006) genom att beskriva lärandeobjekt som ett avgränsat kunskapsområde.
- Den didaktiska romben: Dimenäs och Sträng (2000) beskriver den didaktiska romben genom hänvisning till Alexanderssons (1994) figur. Romben innefattar relationerna mellan elever – pedagog – metod – material.



## 3. Teoretisk bakgrund

I den teoretiska bakgrunden beskrivs först aktionsforskningen och därefter de grammatiska reglerna för substantiv, obestämd och bestämd form. Vidare synliggörs de tre olika teoretiska positionerna och de didaktiska konsekvenserna.

### 3.1 Aktionsforskning

Bell (2000) skriver "Aktionsforskningens i grunden praktiska och problemlösande natur gör den attraktiv för praktiskt inriktade forskare som identifierat ett problem under loppet av sitt arbete och som kan se värdet med att undersöka problemet och om möjligt även förbättra den situation som finns." (Bell, 2000, s. 15). Författaren beskriver att det är viktigt att vara medveten om att uppgiften inte är avslutad i och med att projektet är slutfört. Deltagarna i projektet fortsätter att bedöma, granska och förbättra projektet hela tiden. Aktionsforskningen är ett tillvägagångssätt på plats belyser Bell (2000) med det menar författaren att forskaren undersöker en här-och-nu situation. Utmärkande för tillämpningen är att forskaren använder många olika tillvägagångssätt; intervjuer, enkäter, fallstudier och observationer. Det slutliga resultatet används för att anpassa samt göra de förändringar som forskaren väljer att göra vid exempelvis en



lektionsplanering. Rönnerman (2000) menar att aktionsforskning innebär att de som deltar i studien vill vara med och påverka vad det ska forskas om, de utgår ifrån vad de själva upplever som aktuellt i sin vardag. Bell (2006) refererar till Lomax (2002) som ger några exempel på frågor som forskare kan granska: "Kan jag förbättra min praxis så att den blir mer effektiv? Kan jag förbättra min förståelse av denna praxis så att den blir mer förfogad? Kan jag använda min kunskap och mitt inflytande för att förbättra situationen i sin helhet?" (Bell, 2006, s. 19). På Malmö högskolas hemsida ([www.mah.se](http://www.mah.se)) framgår att aktionsforskningen kan vara ett sätt att utveckla yrkeskunskaper. Forskningsresultaten kan sedan användas för att anpassa undervisningen. Bell (2000) i sin tur menar att aktionsforskningen inte är någon metod eller forskningsteknik utan ett förhållningssätt. Forskaren använder olika tekniker för att studera situationen eller problemet.

## 3.2 Substantiv

Substantiv är enligt Nationalencyklopedin:

**substantiv**, ordklass som typiskt omfattar benämningar på konkreta referenter som varelser (*räv*), föremål (*penna*), platser (*torg*) och material (*plast*) men också på abstrakta referenter som tider (*vecka*), händelser (*förlust*), tillstånd (*sorg*), egenskaper (*trötthet*) och relationer (*likhet*). (<http://www.ne.se...>)

Substantiv böjs i obestämd och bestämd form. Ett test för obestämd form är att placera orden *en*, *ett* och *flera* framför ett substantiv samt att det inte är något bekant eller omnämnt. I bestämd form placeras orden *den*, *det* och *de* framför ett substantiv och att det är det något som är bekant och nämnt. Inom både obestämd och bestämd form finns två grammatiska numerus (antal), det är singular och plural. Artiklarna i singular form är *en*, *ett*, *den* och *det*. Plural är *flera* och *de*. Ett samband som finns är att ett substantiv i singular i obestämd form börjar på *en* är det alltid i bestämd form *den* framför substantivet. Slutar singular på *-n* (**en**, **den**) kallas det för utrum. Om singular slutar på *-t* (**ett**, **det**) kallas det för neutrum.

## 3.3 Socialkonstruktivism

En förgrundsgestalt för socialkonstruktivismen anses vara Lev Semënovi Vygotsky. Säljö (2000) refererar till Vygotsky när han beskriver att människor ständigt befinner sig i utveckling och att de i alla situationer har möjlighet att ta över och ta till sig kunskaper från sina medmänniskor i samspelssituationer. Säljö (2000) använder begreppet, utvecklingszon "Vygotsky definierar denna utvecklingszon som avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera "under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater" (1978,

s. 86, min översättning) å den andra.” (Säljö, 2000, s. 120). För att utveckla sin kunskap kan människor utnyttja och utmana varandra. Han anser vidare att om människor hjälps åt, handleds och samarbetar kan varje individ utvecklas och lösa de problem som uppstår gemensamt. Säljö (2000) påpekar att det är av stor vikt att använda kunskaper i vardagen och att se dem som en tillgång vid problemlösning. Kunskapen är något som kan användas för att se ett problem eller något bekant.

Lärande är följaktligen inte en aktivitet som enbart går ut på att inhämta vad tidigare generationer skapat och använda det i verkligheten. Om detta vore fallet, skulle samhället vara helt statiskt. Varje ny generation skulle mekaniskt upprepa tidigare generationers kunskaper och verksamheter. (Säljö, 2000, s. 127)

Stensmo (2007) beskriver utifrån Vygotskys synsätt att skolans undervisning skulle omvandla elevernas vardagsbegrepp till vetenskapliga begrepp. Undervisningen i skolan ska tillsammans med elevernas förståelse bilda medvetna begrepp. Det kallar Säljö (2000) för *sekundär socialisation*. Vardagsbegrepp är de ord eleverna lär sig i hemmet och tillsammans med sina vänner. Säljö (2000) kallar det för den *primära socialisationen*. Stensmo (2007) ger ett exempel på vardagsbegrepp, exempelvis *orm*, där pedagogerna i skolan använder ett vetenskapligt begrepp så som *reptil*. När eleverna får vetenskapliga begrepp från pedagogerna förändras de tillsammans med den tidigare förståelsen av vardagsbegreppen till medvetna begrepp och eleverna förstår att en reptilart kan vara olika typer av ormar så som snok, kopparorm och huggorm. Säljö (2000) refererar till Vygotsky som menar att den sociala miljön och språket är av avgörande betydelse för begreppsbildning och kunskapsbildande. Å andra sidan anser Stensmo (2007) att skrivprocessen är betydelsefull för lärandet och eleven måste skriva till en mottagare. Det motiverar författaren med att Vygotsky uppmanade, att skriva enskilt utan mottagare, är inte meningsfullt för barnet och därför blir det en sämre kunskapsutveckling.

### **3.3.1 Didaktiska konsekvenser**

Kernell (2002) skriver att när pedagogerna i verksamheterna fick tillgång till Vygotskys tankar om hur eleverna lär, förstod de att det är i mötet mellan eleverna som lärandet och kunskapen bildas. Diskussion och arbete i grupper i en social samvaro bidrar till lärandet. Eleverna utbyter i det sociala samspelet idéer och hur de kan tänka kring lärande, de lär av varandra. ”Att tala högt om hur vi tänker och att påminna varandra om vitsen med det vi lär, är goda metoder i sammanhanget.” (Kernell, 2002, s. 184). Carlgren (1999) menar att det är pedagogerna som ska förmedla sina kunskaper till eleverna genom handledning. Lärandet ska vara kollektivt, alla ska bidra med sina kunskaper, både elever och pedagoger. Sträng – Haraldsson (1995) i Lendahls och

Runesson synliggör att det sker en växelverkan i lärandeprocessen genom utbytet av kunskaper, då eleverna använder sin syn, språkliga förmåga och hörsel. Därmed stimuleras flera sinnen då eleverna arbetar i grupp. Genom användandet av sin språkliga förmåga utvecklas de både socialt och kulturellt.

### **3.4 Individkonstruktivism**

Grundaren till individkonstruktivismen anses vara Piaget. Han hävdar att barnet gradvis anpassar sig till verkligheten och regler. Vidare ansåg han att barnen måste konstruera erfarenheter kring sina upplevelser för att kunna förstå att de finns. Kunskap är något som barnet måste konstruera utifrån sina egna erfarenheter, alltså måste de få hantera, se och uppleva en bok för att förstå vad en bok är för något. Stensmo (2007) beskriver att Piaget utgick ifrån att kunskap kan delas in i två olika kunskapsstrukturer, den första är *figurativ kunskap* som är kunskapsfragment som inte ingår i något sammanhang, exempelvis namn, ordramsor, årtal. Kunskapen är då något människan lärt sig utantill utan större eftertanke. Människan behöver inte reflektera över den här kunskapen, den bara "är". Den andra är *operativ kunskap* som är sammansatt kunskap vilken ingår i ett meningsfullt sammanhang. Tillsammans med andra konstrueras kunskapen. Det finns eftertanke och reflektion i gemenskap med andra. "I likhet med Rousseau och Pestalozzi fokuserar Piaget på hur undervisning och lärande skall genomföras, snarare än vad som skall läras." (Stensmo, 2007, s. 161). Stensmo (2007) refererar till Piaget som beskrev att kunskapsdelar är sammansatta och bildar ett schema, vilka kan omformateras genom något som han benämnde som *ackommodation* och *assimilation*. Ackommodation betyder att människan anpassar sin nya kunskap som man införskaffar till sin nuvarande kunskapsbas. Assimilation betyder att människan vidgar sin kunskap i sin befintliga kunskapsbank. Kroksmark (2003) beskriver att Piaget ansåg att barnet inte kan lagra mer kunskap än vad barnets hjärna befinner sig utvecklingsmässigt. Stensmo (2007) skriver att Piaget menar att barnet genomgår en utvecklingsprocess som är långsam och utvecklas enligt ett givet mönster. Därför kan inte pedagogen bjuda möjlighet till mer kunskap till barnet om barnet inte är redo för det.

#### **3. 4.1 Didaktiska konsekvenser**

Stensmo (2007) beskriver att när barnet är i låg- och mellanstadieåldern är de i en fas som Piaget kallade för den konkret-operationella fasen. Elever i den åldern skulle få en undervisning som är konkret och baserad på laborativa verksamheter, speciellt i naturvetenskap och matematik. Dock ansåg Piaget att undervisningen skulle vara verklighetsbaserad och vardagsnära för eleverna även i de andra ämnena. "Piaget är skeptisk mot tillrättalagda metoder som programmerad undervisning, filmer etc. Det är eleven som skall vara aktiv, inte lärare eller läromedier." (Stensmo, 2007, s. 162).

Kernell (2002) refererar till Piaget som förde ett resonemang kring att barn är indelade i olika stadier i sitt liv som påverkar deras kognitiva förmåga, därför argumenterade han för att barnen inte kan lära sig om de inte är mogna för det. När Piagets forskningsansats under 1980-talet fick fäste i skolans miljö skriver Kernell (2002) att det ledde till att pedagogerna blev osäkra på hur de skulle förhålla sig till de utvecklingsstadier som framtagits av Piaget. Hur skulle pedagogerna undervisa? Kernell (2002) antog att de hade överseende med eleverna och sa att all omognad hos eleverna var något som så småningom skulle försvinna. De diskuterade inte vissa beteenden sig emellan eftersom eleven skulle komma att mogna. Alla problem som var kring eleven var alltid något som låg hos eleven och som måste "fixas till". Nådde inte eleverna upp till den kunskapsnivå som var standard och normal för elevens ålder, fick han/hon samtala med kurator eller specialpedagog. Det var i väntan på att eleven skulle mogna och må bättre psykiskt för att kunna ta till sig kunskap.

### **3.5 Behaviorism**

En av behaviorismens grundare anses vara Burrhus Fredrik Skinner som enligt Stensmo (2000) var en radikal behaviorist. Hans radikalitet låg i att det som gick att observera i vetenskapliga studier var det som försökspersonerna kunde visa med sitt kroppsspråk, mimik eller genom att uttala det språkligt. Stensmo (2000) skriver vidare att Skinner ansåg att det som tillhör människans inre sfär såsom tankar, känslor och upplevelser inte kan studeras eller observeras i vetenskapliga studier. Skinner och hans psykologi grundas på att allt mänskligt beteende är respons på sådant som inträffar i den omgivning som personen befinner sig i. I sina studier fastslog Skinner att ett sådant beteende som gjorde att en försöksperson uppfyllde ett visst mål, och fick belöning för, tenderade att finnas kvar hos personen. Om beteendet inte fick någon belöning som respons så verkade det försvinna. Stensmo (2000) tar vidare upp den process som Skinner valde att namnge *formning*. Formning, eller *shaping*, var enligt Skinner en princip som kunde användas för att förklara hur inlärning hos människan uppstår samt vilka konsekvenser det får för människans beteende. Han påstod att allt mänskligt beteende är beroende av vad som har hänt innan och vad som händer runtomkring när beteendet har uppstått. Det som händer efter att ett beteende framträtt kallade Skinner för konsekvenser som kan vara av positiv eller negativ karaktär. Stensmo (2000) påpekar att de positiva konsekvenserna kallades för *positiv förstärkning* som kunde vara i form av en belöning och som därmed ökar sannolikheten för att beteendet kommer att infinna sig igen och finnas kvar hos individen. Skinner valde att benämna *negativ förstärkning* som något som kan vara av två slag, det kan dels vara en ren bestraffning och dels att responsen uteblir helt. Vidare beskriver Stensmo (2000) vad positiv förstärkning är, det kan vara av materiell art, en aktivitet, symbol eller av social art. De sociala förstärkarna kan vara ord så som "bra", "rätt" och "exakt". De sociala

förstärkningarna kan också vara beröm. Det innebär enligt Stensmo (2000) att läraren kopplar samman berömmet med det som eleven presterat på ett önskvärt sätt.

### ***3.5.1 Didaktiska konsekvenser***

Kernell (2002) menar att behaviorismen var aktuell i svensk skola på 1960-talet och att den präglade undervisningen genom att betrakta inläring som ett resultat av informationsintagande. Eleverna skulle få och bibehålla den kunskap som pedagogen presenterade. Resultatet av det här skulle examineras genom skriftliga förhör. När eleverna inte fick godkänt på förhören blev de utsatta för samma undervisning återigen, eftersom kunskapen, enligt behaviorismen skulle "nötas in". Pedagogen är auktoritär och eleverna ska se upp till honom/henne. Pedagogen skall även förmedla kunskap till eleverna som sitter som passiva mottagare i bänkarna medan pedagogen står framme vid tavlan och använder sig av en föreläsningsundervisning. Han/hon ställer frågor till eleverna som de sedan ska besvara utifrån vad som förmedlats. Frågorna har svar som är rätt eller fel, därför blir det inte någon diskussion kring frågorna. Motivationen för eleverna att tillgodogöra sig kunskap på det här sättet, menar Kernell (2002), är att de får belöning i form av höga betyg och guldstjärnor. Björk i Lendahls och Runesson (1995) vill visa vikten av positiv respons och att det motiverar eleverna att sträva mot fortsatt kunskapsutveckling. Det är av betydelse att pedagogen visar intresse för vad eleverna presterat.

# Metod

I detta avsnitt presenteras först metodvalet för studien, därefter presenteras en introduktion av observation som metod samt av ett observationsschema. Vidare klargörs vårt urval och genomförande, bearbetningen av data samt trovärdigheten av vår studie. Sist redogörs de etiska aspekterna gällande studien.

## 4. Metodval

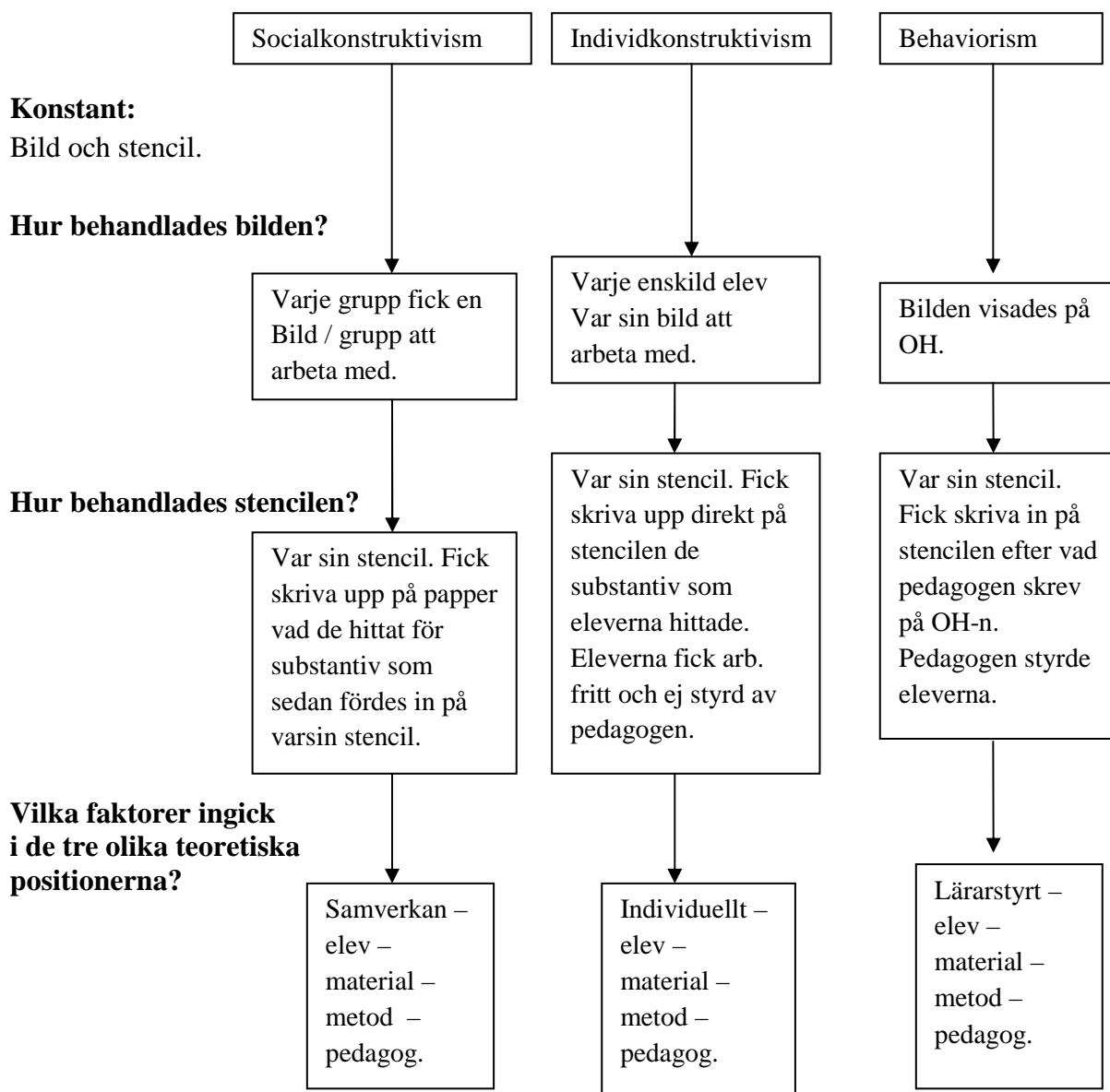
Till studien valdes både en kvantitativ och kvalitativ metod. Starrin (1994) skriver ”En annan dominerande åsikt är att hävda att kvalitativa analyser inte kan spela någon egentlig och självständig roll. Om de är fruktbara för kunskapens utveckling är de endast det i kombination med eller som assistent till kvantitativa analyser.” (Starrin och Svensson, 1994, s. 20). Motiveringen till valet av metod grundas i det genomförda företestet som undersökte elevgruppernas förståelse gällande substantiv. Eftertestet och det fördröjda eftertestet undersökte elevgruppernas kunskapsutveckling efter lektionens genomförande. Observation av respektive lärarstudents undervisning var av värde för studiens resultat. Starrin och Svensson (1994) skriver att en kvalitativ studie innebär ett försök att beskriva sådant som forskaren inte kan förutse men också att forskaren kan upptäcka variationer och processer i sin studie. Aktionsforskning är en annan utgångspunkt för studien. Inom aktionsforskning är det vanligt, som tidigare nämnts, att observation ingår. Observationerna som gjordes antecknades i löpande text. För att göra resultatet lättöverskådligt valdes en tabell för att skriva in resultatet av testerna. Mallen som valdes har sitt ursprung i Holmqvist (2006).

### *4.0.1 Observation som metod*

Då syftet var att illustrera hur ett och samma lektionsinnehåll kan varieras utifrån tre olika teoretiska positioner, ansåg vi att observation var den metod som var lämpligast för att uppnå vårt syfte. Bell (2006) menar att det är viktigt att observatören innan observationen bestämmer sig för vad det är som skall observeras. Innan observationerna genomfördes hade vi diskuterat och reflekterat kring vad som skulle observeras och ett observationsschema utformades. Bell (2006) resonerar att det är viktigt och en möjlighet om observatören tidigare provat på att använda denna typ av metod. Det är en anledning till varför en del av studien gjordes genom observation. Valet baserades också på att vi

tidigare provat på denna metod, eftersom det inom lärarutbildningen tidigare har funnits moment som innefattat observation av ett barn/elev. Därmed kändes metoden bekant för oss. Observationerna kan utföras på olika sätt, dels genom löpande text skriver Rubinstein Reich och Wesén (1986) dels via ett observationsschema. Observationsanteckningarna gjordes i löpande text som sedan fördes in i ett observationsschema, se nedan.

Observationsschema:



## 4.1 Urval

Vi har valt att dela upp urvalet i olika rubriker för att förtydliga och beskriva vårt urval.

### 4.1.1 Urval av elevgrupper

Till respondenter valdes tre elevgrupper på tre olika skolor i Västra Götalandsregionen, en i årskurs 2, en i årskurs 2 – 3 och en i årskurs 3. Valet gjordes då det fanns behov av fler respondenter bland eleverna för att få ett bredare underlag att basera studien på. Urvalet gjordes också utifrån att vi kände till eleverna och deras utveckling i läs- och skrivprocessen, då genomförandet av den verksamhetsförlagda utbildningen gjordes i de här elevgrupperna. För att få ett så ”opåverkat” urval som möjligt valde vi att inte ge eleverna kännedom om vårt valda lärandeobjekt substantiv före studiens genomförande.

### 4.1.2 Urval av testinnehåll

Valet att göra förtest innan lektionens genomförande samt eftertest och fördröjt eftertest efter lektionens utförande är inspirerat av learning study. Gustavsson och Wernberg beskriver i Holmqvist (2006) att det bästa sättet att undersöka färdigheter, kunskapsinnehåll eller lärandestrategier är att utforma för- och eftertest. Förtestet (se bilaga 1) valdes för att undersöka elevernas förståelse innan lektionsplaneringen utformades. Förtestet är utarbetat på följande vis. Det innefattar tre moment som eleverna ska testas på. I första momentet skulle eleverna ringa in vad vi valde att benämna som ”sak-ord”, orden var substantiv och verb. Det gjordes för att skapa en kontrastering som vi trodde att eleverna skulle se skillnad på. Andra momentet var att eleverna skulle skriva i obestämd form i singular och plural. I första hand var syftet att undersöka om eleverna kunde förstå när *en* eller *ett* var framför orden, den andra avsikten var att se om de kunde böja orden i rätt form. I det tredje momentet skulle eleverna rätta meningarna som vi skrivit. I dessa meningar hade vissa ord ändrats så att de inte var böjda rätt eller hade fel form i singular och plural. Eftertestet och det fördröjda eftertestet (se bilaga 2) ser exakt likadant ut, för att kunna undersöka vad som kunde betraktas som befäst kunskap hos eleverna i både ett kortsiktigt perspektiv men också i ett längre perspektiv. Holmqvist, Lövdahl och Strömberg beskriver i Holmqvist (2006) ”Testen varierades på detta sätt för att undvika att elever med välutvecklat visuellt minne skulle kunna minnas det senaste testet.” (Holmqvist, 2006, s. 108). Vidare argumenterar författarna att det är viktigt att testen inte skiljer sig för mycket åt för att forskarna ska kunna jämföra elevernas testresultat. Vi valde att stryka de elever som inte medverkade vid alla testtillfällen. Det gjordes för att inte få ett skevt resultat.



Bell (2006) poängterar att ett stort bortfall kan ge ett felaktigt resultat. Det antal respondenter som bortföll i studien var ett fåtal. Det som skiljer förtestet och eftertestet åt i första momentet var att också, utöver substantiv och verb, adjektiv och abstrakta substantiv inkluderades. Det gjordes för att förtestet visade så pass bra resultat att eleverna behövde utmanas mer. I moment två var skillnaden på förtestet och eftertestet/fördröjda eftertestet att i förtestet hade vi enbart substantiv i obestämd form, i eftertestet/fördröjda eftertestet var även substantiv i bestämd form med. I det tredje momentet var det ingen skillnad utöver att vi ändrat meningarna och att eleverna fick stryka under de felaktiga substantiven och skriva de rätta under, istället för att skriva hela meningar. Det som skilde förtestet och eftertestet/fördröjda eftertestet var dessutom att vi använde de "rätta" begreppen, exempelvis "Ringa in sak-orden" blev "Ringa in substantiven". Det gjordes för att undersöka om eleverna genom undervisningen förstått innebörden av ordet substantiv, obestämd- och bestämd form likväl som singular och plural.

## **4.2 Genomförande**

Efter att vi bestämt vad som skulle undersökas kontaktades de klassföreståndare till elevgrupperna som skulle ingå i studien. Det påpekades under samtalen dessutom att klassföreståndarna under förtestets genomförande inte fick besvara några frågor från eleverna som kanske skulle kunna komma att ställas till dem. Vidare informerades de om syftet vilket var att se vilken förförståelse eleverna hade angående vårt lärandeobjekt substantiv. Därefter planerades en träff för att få utföra förtestet i respektive elevgrupp. Innan testen utfördes i elevgrupperna var vi mycket noggranna med att informera eleverna om att de inte fick samarbeta eller titta på varandras svar. Eleverna informerades också om varför de skulle svara på frågorna. Efter genomförandet av förtestet sammanställdes elevernas resultat. Därefter påbörjades planering av lektionerna. En och samma lektionsplanering genomfördes till alla tre elevgrupperna utifrån de tre olika teoretiska positionerna, socialkonstruktivism, individkonstruktivism och behaviorism. I de respektive planeringarna, då inspirationen var variationsteorin, valde vi att ha vissa faktorer konstanta så som en bild och en stencil som eleverna skulle komma att arbeta med. Det som varierades var bland annat hur eleverna fick ta del av materialet och innehållet i lektionen. Dessutom varierades arbetssättet genom de tre olika teoretiska positionerna. Under lektionerna som hölls observerade vi varandra och dokumenterade genom att föra anteckningar. Observationerna gick ut på att konstatera hur förhållandena såg ut i de tre olika teoretiska positionerna mellan elev – pedagog – metod – material. Det första eftertestet gjordes dagen efter lektionen och det fördröjda eftertestet gjordes efter tre veckor. Testresultaten sammanställdes och jämfördes med förtestresultatet. Innan eftertestet och det fördröjda eftertestet skulle genomföras informerades eleverna återigen om att de inte fick titta på varandras svar eller

samarbeta. Testresultaten användes sedan som underlag tillsammans med observationsanteckningarna.

#### **4.2.1 Teoretisk perspektivval till klasserna**

Vi valde att numrera de olika elevgrupperna efter nummer, elevgrupp 1 är en årskurs 2 som är lärarstudent A:s elevgrupp. Elevgrupp 2 är en årskurs 2-3 och är lärarstudent B:s elevgrupp. Elevgrupp 3 är en årskurs 3 och är lärarstudent C:s elevgrupp. Det var enbart en grupp som vi gjorde ett medvetet val kring, det var elevgrupp 2. Det teoretiska perspektivval som tilldelades elevgrupp 2 var individkonstruktivismen. Eftersom denna grupp var en årskurs 2-3 och trean i denna grupp hade börjat prata om substantiv. De andra två elevgrupperna lottades fram tillsammans med det teoretiska perspektiv som skulle tillfalla dem. Grupp 1 blev genom lottning tilldelad socialkonstruktivismen och grupp 3 blev via lottning tilldelad behaviorismen. Anledningen till lottning i dessa två elevgrupper är att båda elevgrupperna har likande undervisningskultur.

#### **4.2.2 Lektionsplaneringen**

Lärarstudent A:s lektion härleds till det socialkonstruktivistiska teoretiska positionen. Hon var i en årskurs 2 med 26 elever.

1. Hon började med en introduktion av ämnet grammatik. Substantiv är ett väsentligt begrepp i svensk grammatik. Hon informerade också om att substantiv är ord som man kan sätta *en, ett* eller *flera* framför liksom *den här* och *de här*.
2. Hon delade ut en bild ur boken "Tuppens minut" (se bilaga 4) till eleverna som var uppdelade i fyra elever per grupp. Hon bad dem skriva ner minst fem stycken substantiv på ett papper. Eleverna fick 10 minuter att utföra uppgiften på. Samtalet med varandra var det viktiga för att de skulle utbyta lärdomar av varandra.
3. Lärarstudent A avbröt och delade ut stencilen där eleverna skulle anteckna det som hon tillsammans med eleverna kommit fram till och skrev på overheaden. Varje grupp fick ge ett exempel på substantiv som skrevs på stencilen. När eleverna presenterade sina substantiv var lärarstudent A uppmuntrande och intresserad av elevernas tankar och svar.
4. De andra lärarstudenterna observerar: hur förhållandet mellan elev – pedagog – material – metod såg ut i klassrummet.

Lärarstudent B utgick ifrån en individkonstruktivistisk teoretisk position. Hon var i en årskurs 2-3 och det fanns 20 elever i klassen.

1. Hon började med en introduktion av ämnet grammatik med upplysningen att substantiv är ett begrepp i det svenska språkets grammatik. Diskuterade också om att substantiv är ord som man kan sätta *en, ett* eller *flera* framför liksom *den här* och *de här*.
2. Hon delade ut en bild ur boken "Tuppens minut" till varje elev i klassen. Dessutom delade hon ut stencilen till eleverna med uppgift att skriva ner de substantiv de hittade i den första kolumnen.
3. Lärarstuderande B avbröt och visade en overhead och bad eleverna att berätta något substantiv de hittat och skrev in dem i första kolumnen. Därefter visade hon hur de skulle tänka och skriva i de andra kolumnerna.
4. De andra lärarstudenterna observerar: hur förhållandet mellan elev – pedagog – material – metod såg ut i klassrummet.

Lärarstudent C byggde sin lektionsplanering på en behavioristisk teoretisk position. Hon var i en årskurs 3 med 23 elever.

1. Hon inledde med en introduktion till grammatiken med upplysningen att substantiv är ett centralt begrepp i svenska språkets grammatik. Informerade också om att substantiv är ord som man kan sätta *en, ett* eller *flera* framför liksom *den här* och *de här*.
2. Hon lade på bilden ur "Tuppens minut" på overheadapparaten. Sade till eleverna att de skulle räkna upp handen när de hittat substantiv på bilden. Ringade in substantiven med en overheadpenna. Det gjordes under en tio minuters period.
3. Hon delade ut stencilen och gick igenom några utvalda ord på overheadapparaten. Lärarstudent C ställde korta frågor till eleverna som gav henne svar, elevinflytandet var inte stort utan det var lärarstudent C som ansvarade för lektionens innehåll.
4. De andra lärarstudenterna observerar: hur förhållandet mellan elev – pedagog – material – metod såg ut i klassrummet.

### **4.3 Bearbetning av data**

Resultatet strukturerades upp genom att det delades in i avsnitt som kan kopplas till syftet. I de tre förstkommande avsnitten visas resultatet av hur ett och samma lektionsinnehåll kan varieras utifrån tre olika teoretiska positioner, med observationsanteckningarna som utgångspunkt. Det näst sista avsnittet innefattar testresultat och tolkning av tabellen och visar hur elevernas kunskapsutveckling ser ut efter genomförd undervisning. I det sista avsnittet är det en sammanfattning av resultatet.

## 4.4 Trovärdighet

Studien behandlar olika teoretiska positioner, en konsekvens av det är att sekundära källor tas upp i den teoretiska bakgrunden. Anledningen till att sekundära källor använts är för att vi ville studera hur arbetssättet ser ut för de tre olika teoretiska positionerna. Därför blev det följaktligen att vi förlitade oss på de sekundärkällor som behandlas i den teoretiska bakgrunden. Studiens ämne känns i dagsläget aktuellt och studiens utformning har en praxisnära förankring. Ett arbetslag skulle kunna utföra en liknande studie i sin verksamhet. Det som tillkommer är en teorianknytning av det praxisanknutna lektionsinnehållet, vilket kan bidra till en större förståelse för hur pedagogens synsätt på lärande påverkar undervisningens upplägg. Studiens metoder i form av test och observationer är anpassat till studiens syfte. Testresultaten och observationsanteckningarna har bidragit till att elevernas kunskapsutveckling kunnat utläsas. Tillförlitligheten i testresultaten kan diskuteras då det handlar om människor och i beräkningen finns alltid en mängd dold påverkande faktorer till exempel hur varje elev kände sig just den dagen då testen genomfördes. Tillförlitligheten kan också diskuteras gällande elevernas testvana och elevernas kunskaper i svenska språket. Trots det valdes skriftliga tester som metod, för att få en uppfattning om varje individs kunskapsutveckling.

## 4.5 Forskningsetik

Då vi skrivit på en sekretessblankett kan våra respondenter förlita sig på att all data behandlas med sekretess. Vi har läst i forskningsetiska principer och följt deras råd för humanistisk samhällsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådet framför informationskravet. Det menas med att forskarna ska informera deltagarna i studien om deras villkor och deras uppgift i studien. Det uppnåddes genom att informera våra elevgrupper med respektive klassföreståndare när vi vid första tillfället kontaktade dem. De informerades även om att deltagandet i studien var frivilligt och att de fick avbryta sin medverkan när helst de ville. Nyttjandekravet respekteras i studien genom att analysen av förtest och eftertest/fördröjda eftertestet skedde i ett slutet sällskap bestående av undertecknade och handledare, i ett rum där andra människor inte har tillgång under tiden då testen diskuteras. När kursen är avslutad kommer observationsanteckningar att förstöras.

# Resultat

Resultatet är uppdelat i fyra olika delar, det för att beskriva varje teoretisk position och påverkan av resultatet.

## 5 Resultatredovisning

Resultatet kommer att delas upp i följande presentationer; till att börja med kommer varje resultat av lärarstudenternas observationer av de tre olika teoretiska positionerna beskrivas och på så sätt illustrera hur de varierades vid respektive lektionstillfälle. Observationerna kommer att beskrivas både ur lärarperspektiv, den lärarstudent som undervisade och hennes två kollegor som tyst satt och observerade i klassrummet. Ord som metod och material kommer att förekomma i nedanstående avsnitt. Med metod i det här sammanhanget menas det arbetssätt som förekommer vid varje lektionstillfälle. Med material menas däremot att eleverna arbetar med en bild som kopierats ur ”Tuppens minut” och en stencil som är framarbetad för lektionen. Avslutningsvis kommer en översikt av testresultatet redovisas.

### 5.1 Lektion med socialkonstruktivism som utgångspunkt

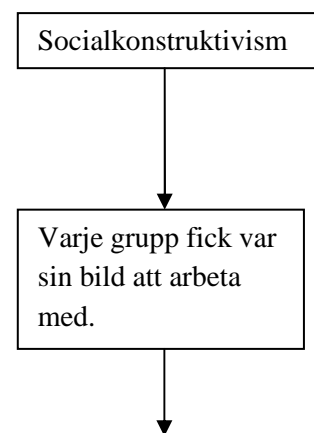
I det här avsnittet presenteras observationerna kring materialet och undervisningstillfället. Tolkningarna kring observationerna kommer att ske i resultatdiskussionen.

#### **Konstant i varje lektion:**

I lektionen behandlades bilden och stencilen som en konstant variabel.

#### **Hur behandlades bilden och stencilen och hur varierades de?**

Bilden delades ut till eleverna som de fick studera tillsammans i grupper. Lärarstudent A informerade eleverna om att de skulle samarbeta och leta efter substantiv tillsammans. De substantiv som hittades skulle sedan skrivas ner på det papper som varje elevgrupp fick. Eleverna bestämde innan vem i gruppen som skulle skriva. Stencilen delades ut till varje elev och i helklass



tillsammans med lärarstudent A som hade stencilen på overhead. De skrev upp vilka substantiv elevgrupperna funnit. Lärarstudent A var mycket noggrann med att fråga eleverna vad de funnit och diskussionen i helklass kring substantiven var i fokus.

**Observationerna och hur den aktuella teoretiska positionen genomsyrade förhållandet mellan elever – pedagog – material – metod.**

Förhållandet mellan elever - pedagog var att lärarstudenten A samtalande med eleverna. Vidare gick hon igenom vad substantiv var för något. Förhållandet mellan elever – metod såg ut på så sätt att lärarstudenten A delade in eleverna i smågrupper som skulle samarbeta genom att diskutera med varandra. Förhållandet mellan eleverna – materialet påvisades genom att

eleverna arbetade gemensamt med bilden som lärarstudenten A gav dem. De studerade bilden och förde diskussioner utefter hennes anvisningar om vad substantiv var för något. När observatörerna gick runt i klassrummet noterade de att eleverna diskuterade kring bilden. Exempel på vad eleverna diskuterade var ”Kollar här! (pekar) där är en lampa i taket... det måste vara ett substantiv, för jag kan ju ta på en lampa”. ”Åh, kolla, där ligger kriter på golvet, är kriter substantiv?” ”Ja, du kan ju ta på kriter, eller hur?”. När lärarstudent A avbröt eleverna delade hon ut stencilen till varje elev därefter tog hon fram overheaden och lade på sin stencil. Förhållandet mellan elever – pedagog – material – metod fortsatte genom att lärarstudent A ställde frågor till eleverna vad de funnit för substantiv. Därefter skrevs substantiven in i de olika kolumnerna i stencilen tillsammans. Då vissa elever började tappa koncentrationen valde lärarstudent A att ställa frågor för att de skulle återfå fokus. Enligt socialkonstruktivismens tankesätt är språket det centrala, därför valde lärarstudent A att diskutera med eleverna och de fick berätta vad de funnit. Hon hade ett utbyte med eleverna och på så vis fick hon en uppfattning om elevernas förståelse kring lärandeobjektet. Sa någon elev ”fel”, kontrade lärarstudent A detta genom att ställa motfrågor till resterande elevgrupp, frågor som: Tror alla på detta? Är det någon annan som tror något annat? Har någon annan ett annat förslag?. Det gjordes för att eleverna skulle komma fram till vilka substantiv de funnit genom att diskutera och resonera.

Var sin stencil. Fick skriva upp på papper vad de hittat för substantiv som sedan fördes in på var sin stencil.

Samverkan –  
elever –  
metod –  
material –  
pedagog.

## 5.2 Lektion med individkonstruktivism som utgångspunkt

I det här avsnittet presenteras observationerna kring materialet och undervisningstillfället. Tolkningarna kring observationerna kommer att ske i resultatdiskussionen.

### Konstant i varje lektion:

I lektionen behandlades bilden och stencilen som en konstant variabel.

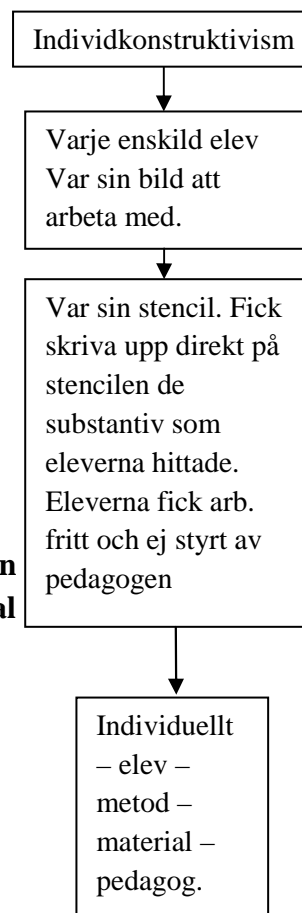
### Hur behandlades bilden och stencilen och hur varierades de?

Varje enskild elev fick var sin bild att arbeta med. Lärarstudent B informerade om vikten av enskilt arbete och inget samarbete eleverna emellan. Eleverna fick försöka hitta substantiven på bilden enskilt. Varje elev fick varsin stencil och förde in de substantiv de hittade i den första kolumnen. När eleverna funnit substantiv avbröt lärarstudent B för att visa på overhead hur de skulle skriva in i resterande kolumner. Därefter fick eleverna fortsätta enskilt.

### Observationerna och hur den aktuella teoretiska positionen genomsyrade förhållandet mellan elever – pedagog – material – metod.

Förhållandet mellan elever - pedagog var knapphändig och enbart till för att ge den information som var nödvändig för att eleverna skulle kunna utföra uppgiften. Förhållandet mellan elever – material fanns genom att eleverna fick arbeta enskilt med materialet. De tog inte hjälp av varandra. När observatörerna rörde sig i klassrummet under lektionen

märkte de att eleverna studerade bilden och skrev in de ord de fann i stencilen. Dock såg även observatörerna att en del elever satt och studerade klassrummet och naturen utanför klassrummet. De samtalade inte med varandra. Förhållandet mellan elever – pedagog – material – metod verkade på så sätt att lärarstudent B gick igenom med eleverna när de var klara med sin stencil hur de skrivit och vad de skrivit i de olika kolumnerna. Eleverna fick besvara de frågor som ställdes av lärarstudent B och fick på så vis bekräftat om de gjort rätt eller inte. En del elever hade gjort rätt och tagit substantiv från bilden. Andra hade hittat på egna substantiv genom att studera klassrumsmiljön och vad de fann då de studerade naturen utanför klassrummet. Det centrala i individkonstruktivismen är att varje enskild elev skapar sin egen kunskap och sin egen förståelse. Lärarstudenten B valde på så vis att låta eleverna arbeta enskilt och därefter fråga eleverna undersöka vad de funnit ut.



### 5.3 Lektion med behaviorismen som utgångspunkt

I det här avsnittet presenteras observationerna kring materialet och undervisningstillfället. Tolkningarna kring observationerna kommer att ske i resultatdiskussionen.

#### Konstant i varje lektion:

I lektionen behandlades bilden och stencilen som en konstant variabel.

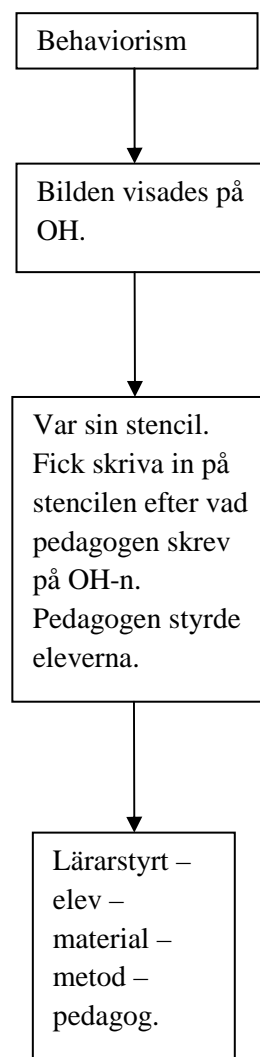
#### Hur behandlades bilden och stencilen och hur varierades de?

Alla eleverna fick tillgång till bilden via overheaden som de studerade enskilt och därefter gemensamt med lärarstudent C. De fick frågor kring bilden av henne som de fick besvara genom att räkka upp handen. Varje elev fick varsin stencil av lärarstudent C som också hade en stencil på overheadapparaten. Eleverna fick först studera bilden en kort stund och när de upptäckte ett substantiv fick de räkka upp handen. Hon gav ordet till en elev i taget som fick berätta vad han/ hon funnit. Om det var rätt skrevs detta in i stencilen. Alla elever fick skriva in detsamma i sin stencil som lärarstudent C skrev på sin.

#### Observationerna och hur den aktuella teoretiska positionen genomsyrade förhållandet mellan elever – pedagog – material – metod.

Förhållandet mellan elever – pedagog genomfördes på så vis att lärarstudent C först berättade för eleverna vad substantiv var för något. Därefter ställde hon frågor till eleverna som de fick besvara genom handuppräkning. När eleverna svarade rätt gav Lärarstudent C dem positiv feedback genom berömmande ord. Specifikt för behaviorismen är relationen mellan stimuli och respons, vilket innebar att lärarstudent C bekräftade elevernas svar. Förhållandet mellan elever – material påvisades genom att eleverna inte fick något eget material utöver stencilen. Bilden granskades via overheadapparaten och i dialog med henne.

Förhållandet mellan elever – pedagog – material – metod visades då lärarstudent C gick vidare då en elev svarade fel på en fråga. Hon uppmärksammade inte det utan gick vidare till nästa elev. Dock när en elev svarade rätt uppmuntrades eleven. Något som observerades var hur eleverna visade sin förståelse inför lärarstudent C, att det var ett substantiv de hade hittat. ”Den där blomman där är väl ett substantiv? Jag kan ju ta på en blomma” ”Jag ser en matta, det är ett substantiv.” Hon var den som höll i lektionen





och eleverna fick endast svara på frågor, vilket är karaktäristiskt för behaviorismen, då lärarstudent C ”ägde” och lotsade eleverna genom lektionen.

## 5.4 Översikt av testresultat

I tabellen nedan kommer testresultaten att redovisas. För att tolka tabellen på ett enklare vis valde vi att skapa ett antal förkortningar. Förtestet kommer att benämnas med 1, eftertestet med 2 och det fördröjda eftertestet med 3. Den totala summan på förtestet var 33 och på eftertestet och det fördröjda eftertestet var den totala summan 47. På samtliga tester räknades ett medelvärde ut för att kunna jämföra resultaten inom elevgrupperna. Varje elevgrupp kommer att numreras enligt föregående förklaring (se punkt 4.2.1).

Elevgrupp 1 antal: 20			Elevgrupp 2 antal: 20			Elevgrupp 3 antal: 18		
1	2	3	1	2	3	1	2	3
Medelvärde: 32,3	40,6	40,0	24,2	32,35	34,4	28,9	42,0	40,5

Genom att studera testresultaten framgår att elevgrupp 1 hade en större förförståelse gällande lärandeobjektet i förtestet jämfört med de andra två elevgrupperna. Däremot visade elevgrupp 3 en markant ökad förståelse för lärandeobjektet vid eftertestet som genomfördes dagen efter lektionens utförande jämfört med förtestresultatet. Elevgrupp 3 uppvisade en större förståelse för lärandeobjektet tre veckor efter (fördröjda eftertestet) lektionens genomförande. Vid närmare studerande syns att det var elevgrupp 3 som uppvisade ett sämre resultat på det fördröjda eftertestet jämfört med eftertestet. Mellan eftertestet och det fördröjda eftertestet förekom ingen undervisning om lärandeobjektet. Det anmärkningsvärda är att elevgrupp 2 har förbättrat sitt resultat från eftertest till det fördröjda eftertestet. Genom en studie av testresultaten har det framkommit att majoriteten av eleverna fann det svårt att böja orden rätt i sista delen av del två, där de skulle skriva orden i bestämd form. Ytterligare en gemensam faktor för majoriteten är den varierande användningen av substantiv när eleverna skulle böja orden i bestämd och obestämd form, exempelvis har eleverna skrivit ”en bil, flera fötter den motorcykeln”. Det kan även utläsas i testresultaten att elevgrupperna förstod begreppet substantiv bättre än när det stod ”sak-ord”. Det som skiljer elevgrupperna åt är att testresultaten i elevgrupp 1 inte har förändrats på ett markant sätt vilket man kan utläsa i de andra två elevgrupperna. Elevgrupp 2 har förbättrat sitt testresultat tydligt. Dock i elevgrupp 3 har testresultatet försämrats till det fördröjda eftertestet.

## **5.5 Resultatsammanfattning**

Rimligtvis har studien visat att de olika teoretiska positionerna på något vis har hjälpt eleverna vidare i kunskapsutvecklingen gällande lärandeobjektet substantiv. Majoriteten av eleverna har förbättrat sina testresultat och kunskaperna stannar eller ökar efter avslutad undervisning även efter en längre tidsperiod. Slutsatsen som kan konstateras är att eleverna blir påverkade av den teoretiska position pedagogerna använder sig av i sin undervisning gällande metod och material. Hur ett lektionsinnehåll presenteras och hur ett material används i undervisningen påverkar förmodligen elever på olika sätt. Studiens syfte var att illustrera ett lektionsupplägg ur tre olika teoretiska positioner. Elevernas kunskaper ökar men lektionskontexten är alltför komplex för att några slutsatser om "bäst" metod kan dras. Däremot är slutsatsen att varierat framställningssätt (metod) förmodligen gynnar alla elevers lärande.

# Diskussion

Diskussionen är indelad i olika avsnitt. Metoddiskussionen som också är indelad i olika underrubriker kommer att presenteras först för att göra texten överskådlig. Likaså är resultatdiskussionen indelad i olika underrubriker i interaktionsdiskussion och testresultatdiskussion. Vidare är våra egna reflektioner invävda i diskussionerna och vi kommer på slutet att ge förslag till vidare forskning.

## 6. Metoddiskussion

Metoddiskussionen kommer att delas in i olika underrubriker utefter metodavsnittet.

### 6.1 Metodvalsdiskussion

Syftet med studien var att illustrera hur ett och samma lektionsinnehåll kan varieras utifrån tre olika teoretiska positioner och därför var en kvalitativ metod användbar i studien. Men också en kvantitativ metod var lämplig då vi ville redovisa elevernas testresultat på ett åskådligt sätt. Aktionsforskning valdes som angreppssätt för att undersöka förhållandet i en här-och-nu situation, Bell (2000) påpekar att det är typiskt för aktionsforskning och att det är ett angreppssätt där olika undersökningsmetoder kan ingå så som observationer, vilket var en del i vår studie. Rubinstein Reich och Wesén (1986) är av den åsikt att observera i löpande text är bra när man vill undersöka något som sker i ett rum. En begränsning, argumenterar Bell (2006), med att enbart göra observationer utan bandspelare eller videoinspelning är att observatören kan påverka observationsanteckningarna med sina egna personliga tolkningar. Därför valde vi att de två lärarstudenter som inte undervisade deltog och observerade så att en diskussion kring vad alla tre sett under lektionens genomförande kunde genomföras. Användningen av observationsschema (se punkt 4.0.1) syftade till att vi skulle kunna analysera och strukturera våra observationsanteckningar. Valet att inte filma gjordes då observationerna trots allt ansågs kunna uppnå syftet. Dessutom kände vi oss förhållandevis säkra på att observera eftersom vi gjort det vid ett flertal tillfällen under vår utbildning.

### 6.2 Urvalsdiskussion

Valet av elevgrupper baserades på de åldersgrupper som studien skulle fokusera. Vårt intresse låg i att planera undervisning som var anpassad för just den här åldersgruppen.

Anledningen till undersökningen av elevernas förförståelse och kunskaper efter lektionen gjordes via tester var för att vi trodde att det var den bästa vägen för de här elevgrupperna. När vi diskuterade andra möjligheter att få fram elevernas förförståelse var intervju en av de förslag som diskuterades. Dock fann vi att intervjua alla eleverna skulle ta för lång tid i anspråk. Däremot kan vi nu i efterhand se möjligheterna med att ha intervjuat enskilda elever, speciellt de med läs- och skrivsvårigheter. Det hade kanske gjort att deras förförståelse och kunskapsutveckling visats tydligare i testerna än vad som framkommit nu. Det skulle ha varit en fördel som vi ser det nu, om förtestet och eftertestet/fördröjda hade haft samma totalsumma. Då kunde vi undersökt progressionen på ett annat sätt. Anledningen till att förtestet inte hade bestämd form i andra delen var vår brist på tilltro till elevernas förförståelse gällande det valda lärandeobjektet.

### **6.3 Genomförandediskussionen**

När kontakt togs med klassföreståndare till respektive elevgrupp informerades de uttryckligen om att de inte fick hjälpa eleverna vid förtestet då det måste ske helt utan påverkan av klassföreståndaren, lärarstudenten eller av eleverna själva. Dock förekom det att en av klassföreståndarna hjälpte och lotsade eleverna när de ställde frågor. Klassföreståndaren skrev även på tavlan för att visa eleverna hur de kunde tänka kring en del av uppgiften. Hon påtalade flera gånger för lärarstudenten att hennes elever inte var vana vid denna typ av test. Möjligheten finns därför att denna klassföreståndare kan ha påverkat den här elevgruppens förtestresultat. Lektionsplaneringarna och dess utformning kan diskuteras ytterligare genom att fundera kring hur de olika teoretiska positionerna kunde ha tydliggjorts ytterligare. Inom socialkonstruktivismen skulle vi vid ett annat tillfälle kunnat ge ett än större utrymme för den språkliga konversationen mellan eleverna. Det är även något som skulle kunna utvecklas vidare vid nästa undervisningstillfälle, då eleverna fått pröva på att samarbeta i grupper och föra diskussioner med varandra. Inom individkonstruktivismen skulle en vidareutveckling kunnat visas genom att ge eleverna mer individuella förutsättningar. Genom att studera hur eleverna tagit del av den undervisning som erbjöds på första lektionen kan vi sedan individanpassa nästkommande uppgifter. Även att tillåta eleverna mer eget ansvar och få pröva och söka sin egen kunskap med pedagogen som handledare. Behaviorismen skulle kunna vidareutvecklas genom att undersöka elevernas nybildade kunskaper via skriftliga förhör. Vidare kan pedagogen ställa mer ja- och nej frågor som har sitt ursprung i rätt och fel svar. Inom behaviorismen är en central del belöning, därför kan de vidareutvecklas genom att pedagogen skriver upp elevernas namn på tavlan och sätter en stjärna framför namnen på de elever som varit extra duktiga under lektionen.

## 6.4 Trovärdighetsdiskussion

Studiens teoretiska bakgrund grundar sig mycket i sekundära källor beroende på att Vygotsky, Skinner och Piaget inte främst var pedagoger utan filosofer och psykologer. I den litteratur som använts i studien har dock dessa filosofernas tankar vidareutvecklats och applicerats till den pedagogiska verksamheten. Aktionsforskningen är ett givande angreppssätt, enligt oss. Eftersom vi tror att pedagogerna ute i verksamheterna kan använda aktionsforskningen när de studerar sin egen verklighet och praktik. På det här viset tror vi att pedagogerna utvecklas vidare. Resultatet i testerna kan problematiseras genom att vi ställer oss frågande till bland annat elevernas testvana. Den kan ha påverkat trovärdigheten av testresultatet. Om eleverna besitter testvana vet de hur de ska förhålla sig till tester. Om de å andra sidan inte har testvana kan det upplevas som ett stressmoment. Tolkningen kring observationerna kan få den följden att observatören ”ska hitta” det som hon/han vill observera. Likaså kan då konsekvensen bli att observatören kan missa något intressant eftersom fokuset är på det som ”ska” observeras.

## 7. Resultatdiskussion

Diskussionen av resultatet är uppdelat i två delar utifrån vårt syfte. Den första diskussionsdelen kommer att diskutera resultatet av vår observationsstudie. I den andra delen kommer testresultaten och elevernas kunskapsutveckling gällande lärandeobjektet substantiv att diskuteras.

### 7.1 Observationsdiskussion

Den första positionen var socialkonstruktivismen som Kernell (2002) anser kännetecknas av det sociala samspelet mellan eleverna. Därför ansåg vi att det var betydelsefullt att det framkom i lektionen när den genomfördes. Det synliggjordes genom att eleverna fick god tid att diskutera bilden med varandra. En diskussion mellan eleverna och lärarstudent A var också i fokus och gavs tid till. Möjligheterna kring socialkonstruktivismen och dess arbetssätt är dialogen, att eleverna och pedagogen har ett utbyte med varandra. Med utbyte menar vi att en diskussion kring elevernas svar och deras tankar kring hur de svarar är centralt. Eleverna får reflektera kring hur de tänker och på så vis också ta del av varandras reflektioner. Det vi såg i våra observationer var att eleverna diskuterade med varandra om bilden. De resonerade sig fram till vad ett substantiv kunde vara exempelvis ”Titta, där är en burk på hyllan, och i burken finns en spindel. Är burken ett substantiv? För då måste även spindeln vara det.” ”Ja, vi kan ju ta på både burken och spindeln.” En annan möjlighet för socialkonstruktivismen är att

eleverna får träna på det sociala samspelet. I observationerna såg vi att eleverna delade upp taltiden emellan varandra och fick resonera tillsammans. Hindret med socialkonstruktivismen är att samtala med andra högt i klassrummet kan vara hämmande för en del elever som inte trivs med att prata inför grupp. Det finns de elever som är blyga och inte vågar ta för sig i klassrummet och kan tycka att det är svårt att stå för sin åsikt inför andra människor. Då kan de här eleverna bli utsatta och känna sig utpekade när de får en fråga av pedagogen som de inte känner sig säkra på. I individkonstruktivismen anser Stensmo (2007) att kärnan ligger i individen och hur individen skapar sin egen kunskap med handledning. Därför var det viktigt att eleverna fick söka och leta fram de rätta svaren ur bilden. Det framkom i våra observationer då eleverna efter genomgången satt var och en för sig med bilden och stencilen. Det framgick tydligt att de arbetade enskilt och att de inte hjälpte varandra. Möjligheter som vi ser med individkonstruktivismen är att pedagogen har större möjlighet att individanpassa undervisningen, material och arbetstakt för varje elev. Som pedagog finns möjligheten att se till varje elevs förutsättningar. Eftersom pedagogen blir en handledare för eleverna möjliggör det att eleverna får bli medansvarig i sin kunskapsutveckling. Eleverna får då tillfälle att känna sig involverade i sin studiegång. I observationerna fann vi att eleverna sökte efter substantiv, inte bara på bilden utan också i klassrummet och i naturen utanför klassrummet. Hindren för individkonstruktivismen som vi ser är till de elever som har läs- och skrivsvårigheter då pedagogen måste vara med och bland annat läsa och/ eller hjälpa de här eleverna att skriva. Individkonstruktivismen är inte anpassad för de elever som utvecklas genom diskussion och i ett socialt samspel med andra. Grunden för behaviorismen menar Stensmo (2000) är att pedagogen äger kunskapen och förmedlar det till eleven, men även relationen mellan stimuli och respons. Den positiva belöningen från pedagogen gör att eleverna motiveras vidare i sin kunskapsutveckling. De möjligheter som vi finner med behaviorismen är den direkta responsen från pedagogen till eleverna, de får veta om de har rätt eller fel i sina prestationer. Under observationerna uppmärksammades det att lärarstudent C lyfte fram när eleverna svarade rätt och att eleverna fann den här responsen positiv genom att sträcka på sig eller att le. När hela klassen ska få samma information är behaviorismens föreläsningsmetod en tillgång tycker vi. Då får hela klassen samma tillgång till informationen. Även när pedagogen ska lära elevgruppen något nytt och obekant kan det här arbetssätten vara en tillgång. Hindren med behaviorismen anser vi är att det är starkt lärarstyrt i undervisningssituationen. Eleverna har inte lika stor tillgång till reflektion och eftertanke då svaren ofta grundar sig i rätt och fel frågor. Vi tror att elever med koncentrationssvårigheter kan missgynnas genom det här arbetssättet då det krävs uppmärksamhet och koncentration från eleverna när pedagogen föreläser. Vilket vi också såg i våra observationer då eleverna började rita på stencilen, undersökte vad den ordinarie pedagogen gjorde och även vad lärarstudent A

och B gjorde och försökte läsa vad de skrivit i sina anteckningsblock. De likheter som framkommit vid de olika lektionstillfällena gällande lektionsinnehållet är samtalet som skedde mellan elev – pedagog. I alla lektionstillfällena fanns det alltid någon typ av verbal kommunikation. Skillnaden i behaviorismen är att pedagogen styr samtalet till skillnad från socialkonstruktivismen och individkonstruktivismen, där eleverna får delta i samtalet. Det är ett utbyte mellan pedagogen och eleven/eleverna. Elev – material är likaså densamma vid varje lektionstillfälle. Det som skiljdes åt var hur materialet bearbetades. Den tydligaste skillnaden mellan de olika teoretiska positionerna var förhållandet mellan elev – metod. Det har sin grund i de olika teoretiska positionerna. Skillnaden i förhållandet mellan elever – pedagog – material – metod låg i noggrannheten gällande stencilens genomförande. I socialkonstruktivismen gick lärarstuderande A igenom tillsammans i helklass, lärarstuderande B som hade ett individkonstruktivistiskt tänkande instruerade eleverna med en kort presentation av stencilen därefter fick eleverna fortsätta arbeta enskilt. Behaviorismens kärna är, som ovan nämnt, att pedagogen styr lektionen. Därför var det lärarstudent C som visade eleverna hur stencilen skulle fyllas i, eleverna fick fylla i stencilen utefter lärarstudent C:s anvisningar. Den likhet som fanns är stencilens utseende och vikten som lades på elevernas svar. Om eleverna svarade fel valde vi att gå vidare och inte fästa för stor vikt kring detta, svarade eleverna däremot rätt bekräftades det med beröm på olika sätt. Vi har funderat på eftersom klasslärarna till de olika elevgrupperna som ingick i studien har, som vi uppfattat det, en annan teoretisk position än det vi valde att pröva. Det tror vi kan ha haft betydelse för elevernas motivation. På så sätt att det har påverkat eleverna i en positiv riktning, då våra undervisningstillfällen blev så precis inriktad på en teoretisk position. Det kan ha skapat spänning och entusiasm inför lektionen. Vi blev glatt överraskade över elevernas positiva engagemang och den koncentrationsförmåga de visade under lektionstillfällena, jämfört med vad vi hade för föreställningar innan lektionens genomförande.

## **7.2 Testresultatdiskussion**

Vi tror att det socialkonstruktivistiska arbetssättet var gynnande för elevgrupp 1 och deras kunskapsutveckling. Det beror på att elevernas resultat i testerna visat att de har utvecklat en förståelse gällande lärandeobjektet. Det i sin tur kan bero på att majoriteten i elevgrupp 1 inhämtar kunskap genom att använda sin språkliga förmåga. Det underlättar också för de elever som har läs- och skrivsvårigheter då de kan inhämta kunskapen verbalt och genom att lyssna på sina kamrater, istället för att läsa och skriva sig till förståelsen för lärandeobjektet. Möjligen hade socialkonstruktivistiska arbetssättet även hade varit gynnande för de eleverna med samma problematik i de andra elevgrupperna, just för att samtalet är i fokus och inte att läsa och skriva till sig

förståelsen. Majoriteten i elevgrupperna förstod begreppet substantiv bättre än ”sak-ord”, vilket kan härledas till att eleverna fått en ny förståelse för vad begreppet substantiv betyder. ”Sak-ord” kan vara mångtydligt och svårbegripligt. När vi skrev förtestet fann vi dock inte något bättre begrepp att använda. Elevgrupp 3 gjorde goda förbättringar i det första eftertestet i jämförelse med förtest och det fördröjda eftertestet. Den förbättringen kan vara beroende av flera olika faktorer, så som den positiva attityden och inställningen hos eleverna. Även det faktum att det var lärarstudent C som undervisade och inte elevernas ordinarie pedagog samt att de fick pröva på ett nytt arbetssätt kan ha bidragit till förbättringen. Det som förvånade oss var att elevgrupp 2 inte gav ett bättre resultat i sitt förtest då årskurs 3 i den elevgruppen hade samtalat om substantiv tidigare. Elevgrupp 2 gjorde anmärkningsvärda förbättringar från eftertestet till det fördröjda eftertestet. En anledning till elevernas förbättrade resultat kan vara att lärarstudent B hade mer tid till att hjälpa de elever som har läs- och skrivsvårigheter. I den här elevgruppen är det många som har läs- och skrivsvårigheter och eftersom lärarstudent B hade lärt känna sina elever var det lättare för henne att hjälpa de elever som hon visste hade behov av läs- och skrivstöd. En övergripande anledning till att eleverna i de elevgrupper som deltagit i studien inte försämrat sina testresultat från eftertestet till det fördröjda eftertestet markant kan å ena sidan vara att de fått en viss testvana. Å andra sidan kan det vara att eleverna vet vad som förväntas av dem hur de skulle genomföra testerna. När vi studerade eftertesterna fann vi att eleverna hade svårt med böjningen av substantiven i bestämd form. Anledningen kan nu i efterhand härledas till att eleverna inte blev undervisade om substantivens bestämda form i lika stor utsträckning som i obestämd form. Det framkom vid studerandet av observationsanteckningar att det låg mer fokus på den obestämda formen. Tyvärr uppmärksammades inte det förrän efter lektionstillfällenas genomförande. Att elevgrupp 3 hade försämrat sitt resultat i det fördröjda eftertestet jämfört med det första eftertestet kan bero på att behaviorismen kanske inte ger någon längre kunskapsbehållning för den här elevgruppen. Det kan bero på att behaviorismen erbjuder en envägskommunikation där reflektion inte ingår. Den förståelsen som eleverna får blir ytlig och eftersom reflektionen uteblir läggs kunskapen i korttidsminnet och glöms bort fort.

### ***7.2.1 Avslutande reflektioner***

Genom den här studien har vi fått mer erfarenheter och blivit mer medvetna gällande våra egna föreställningar kring undervisning och de olika metoder som finns. Men också hur det kan påverka eleverna och deras kunskapsutveckling. Vi tycker att de tre olika teoretiska positionerna innefattar något positivt men anser att en variation mellan dem är det mest optimala. Variation av undervisningen är viktigt för att tillgodose alla elevers olika behov. Vår insikt är att det inte finns en enda optimal undervisningsmetod



som är anpassad till varje enskild elevs behov. Att välja en variation av undervisning beroende på innehåll, elevgrupp och situation är att vara en professionell och vidsynt pedagog. Avslutningsvis: ”Think outside the box!”

### **7.3 Förslag på vidare forskning**

Vad det gäller att utöka kunskapen på en D-nivå tycker vi att det skulle vara intressant att komplettera studien med att ha ett lektionstillfälle extra efter det första eftertestet. Då skulle en möjlighet finnas till att utveckla lektionsplaneringarna ytterligare. Dessutom skulle vi kunna precisera skillnaderna i de olika undervisningsmetoderna. Då skulle det finnas en möjlighet till att mer exakt kunna urskilja hur eleverna behöver undervisas för att lära sig och visa en tydligare bild av sin kunskapsutveckling. Vidare skulle också intervjuer kunna tillämpas för att komplettera analysen av testsvaren. Genom det skulle vi troligtvis få möjligheten att skapa oss en uppfattning om vilka specifika svårigheter eleverna hade på testerna och hur de motiverar sina svar. På så sätt skulle vi kunna ge eleverna så lika förutsättningar som möjligt, även de elever som har läs- och skrivsvårigheter.

# Referenser

- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur. (3:e uppl.)
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur. (4:e uppl.)
- Carlgren, I. (Red.). (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dimenäs, J. & Sträng, H. M. (2000). *Det lärande mötet, ett bidrag till reflekterande utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmqvist, M. (Red.). (2006). *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balanser, en bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls, B. & Runesson, U. (Red.). (1995). *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (Red.). (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordqvist, S. (1996). *Tuppens minut*. Stockholm: Opal.
- Rubinstein Reich, L. & Wesén, B. (1986). *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2006). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket, (2008). *Kursplanen och betygskriterier 2000*. Stockholm: Fritzes.
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2000). *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.

Svevar, K. & Lindskog, I. (2006). *Grammatiken i praktiken*. Stockholm: Natur och kultur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

**Internet:**

<http://www.ne.se/artikel/1101644/1101644> (2008-11-16 kl. 14:18)

<http://www.ped.gu.se/forsk/rapporter/abstract/2000/2000-23.pdf> (2008-11-28 kl. 11:22)

<http://www.ped.gu.se/kollegier/aktionsforskning/KarinRonnermanspaper.pdf> (2008-11-28 kl. 11:23)

[http://www.ts.mah.se/utbild/ck2340/Delkurs\\_3/Aktionsforskning.htm](http://www.ts.mah.se/utbild/ck2340/Delkurs_3/Aktionsforskning.htm) (2008-11-27 kl. 11:15)

**Föreläsningar:**

Runesson, U. (2008-04-28). *Learning study del 1*. Skövde högskola.

Runesson, U. (2008-05-12). *Learning study del 2*. Skövde högskola.



3) Skriv meningarna rätt!

a) I ett skog bodde ett räv. Han hette Max.

---

---

b) En träd är grön. Det har en löv.

---

---

c) Ett katt gick ut och gick. Då mötte hon en katter som letade efter råttor.

---

---



Tack för hjälpen!!

Kram,  
Veronica  
Marie  
Petra.

**Eftertest och fördröjda eftertestet:**

Namn: \_\_\_\_\_

1a) Ringa in substantiven du hittar!

gå            hopprepet      gaffel      ödla            sjunga            stol    blå    solsken

ros            bok            boll            cykel            äpplet            röd            rida  
tanke

1b) Ringa in de substantiv du hittar!

köra            bilar            katter            klockor    spela    motorcyklarna    bollarna

fönster            tidningar    pennor    klättrar    bygga    väskor    skåpen    pilbågarna

2) Skriv substantiven i bestämd form och obestämd form!

h) En bil.                      Flera \_\_\_\_\_                      Den \_\_\_\_\_

i) \_\_\_\_\_ fot.                      Flera \_\_\_\_\_                      De \_\_\_\_\_

j) Ett träd.                      Flera \_\_\_\_\_                      Det \_\_\_\_\_

k) \_\_\_\_\_ katt.                      Flera \_\_\_\_\_                      De \_\_\_\_\_

l) En sko.                      Flera \_\_\_\_\_                      Den \_\_\_\_\_

m) \_\_\_\_\_ skåp.                      Flera \_\_\_\_\_                      Det \_\_\_\_\_

n) En bok. Flera \_\_\_\_\_ Den \_\_\_\_\_

### 3) Stryk under och skriv rätt!

d) Ett gammal häxa och flera katt bodde i hus längst in i skog.

---

---

e) Den var en gång ett prins som ville ut i värld. Han ville finna sig ett prinsessa.

---

---



Tack för hjälpen!!

Kram,

Veronica

Marie

Petra.

**Stencilen:**

Obestämd form

Bestämd form

Singular (en, ett)	Plural (flera)	Den	De	Det



