



**MALMÖ  
UNIVERSITET**

Fakulteten för lärande och  
samhälle  
Vidareutbildning av lärare

**Examensarbete i Medieproduktion**  
15 högskolepoäng, grundnivå

**Skarpa Projekt i Gymnasieskolan**

*Working Life Anchored Projects With External Clients in Upper  
Secondary School*

Andreas Petersson

VAL, 120 hp  
2020-06-14

Examinator: Camilla Jonasson  
Handledare: Bjørn Wangen



# Sammanfattning

Syftet med denna studie är att få en inblick i gymnasieelevers upplevelser av att arbeta med ett *skarpt filmprojekt* (definieras i 1.3). Aktuell forskning belyser mestadels de positiva effekterna av *entreprenöriellt lärande* likt skarpa projekt. Denna studie fokuserar på elevers uppfattningar av projekt där skola och arbetsliv samarbetar. Genom att intervjua elever och sedan analysera de kvalitativa intervjuerna utifrån en *fenomenografisk* analysmodell tolkas de upplevelser eleverna ger uttryck för.

Resultatet av studien visar att många elever känner en större delaktighet och är beredda att göra en större arbetsinsats vid skarpa projekt med en extern aktör. Några elever uttrycker att de kände sig begränsade i sin *kreativa frihet* och upplevde inte det skarpa projektet som lika lustfyllt. Elevernas fokus i filmprojektet låg i huvudsak på slutresultatets kvalitet. Vid arbete med skarpa projekt framkommer det i min studie att eleverna är mer fokuserade på slutresultatet än på själva processen. Eleverna ger uttryck för att vikten av att gruppen levererar ett bra slutresultat är vid skarpa projekt högre än vid traditionella projekt av samma typ.

Nyckelord:

Delaktighet, Entreprenöriellt lärande, Fenomenografi, Filmprojekt, Gruppsamarbete, Kreativ frihet, Kvalitativ metod, Meningsfullhet, Prestation, Skarpa projekt, Uppfattningar

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Bakgrund .....	5
1.2 Syfte och frågeställning .....	7
1.3 Centrala begrepp .....	7
<b>2 Litteraturgenomgång</b> .....	<b>9</b>
2.1 Entreprenöriellt lärande och förhållningssätt .....	10
2.2 Delaktighet och meningsfullhet.....	10
2.3 Prestation .....	11
<b>3 Teori och metod</b> .....	<b>13</b>
3.1 Kvalitativ forskningsmetod .....	13
3.2 Fenomenografisk analysmodell.....	14
3.3 Genomförande .....	15
3.4 Urval .....	16
3.5 Etiska Överväganden.....	17
3.6 Elevgruppen.....	17
<b>4 Resultat</b> .....	<b>19</b>
4.1 Kreativ frihet.....	19
4.2 Prestation .....	20
4.3 Arbetslivsförankring.....	21
4.4 Samarbeten och delaktighet.....	22
<b>5 Diskussion</b> .....	<b>24</b>
5.1 Slutsatser.....	27
5.2 Metoddiskussion.....	28
<b>6 Fortsatt forskning</b> .....	<b>30</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>31</b>
<b>Bilaga - Intervjufrågor</b> .....	<b>33</b>

# 1 Inledning

I detta inledande kapitel kommer bakgrunden till denna studie att presenteras tillsammans med en redogörelse för det syfte och den frågeställning som ligger till grund för studien som genomförts. Sist i kapitlet definieras begrepp som används genom arbetet och därför är viktiga för läsaren att känna till.

## 1.1 Bakgrund

Under mina fjorton år som gymnasielärare inom film och media, där filmskapande är en del av undervisningen, har mina elever gjort olika typer av filmer i *traditionella filmprojekt*. De har gjort kortfilmer, reklamfilmer, instruktionsfilmer eller musikvideos med mera. Detta med syftet att bland annat lära sig att arbeta med film och dess skapande antingen ensamma eller i grupp. Ibland har det hänt att de även gjort skarpa filmprojekt åt externa aktörer. Ett exempel på ett skarpt projekt är när mina elever gjorde ett filmarbete åt en elithandbollsklubb. Vi fick en förfrågan av klubben om filmeleverna kunde tänka sig att göra en film som inför varje match under kommande säsong skulle visas på storbildsskärm i lagets arena i samband med att spelarna inför matchstart springer in på plan. Eleverna var positiva till att ta sig an detta skarpa filmprojekt, även om det innebar att de blev tvungna att filma utanför skoltid. de delades in i grupper och blev tilldelade olika inspelningstillfällen. Några fick filma spelarna när de var på gymmet och tränade, andra fick filma träningsmatcher och en annan grupp filmade en inledningssekvens med lagets tränare. Eftersom jag själv i egenskap av lärare var närvarande vid samtliga inspelningstillfällen så krävdes det även av mig som lärare att avsätta tid till projektet utanför min ordinarie arbetstid. När allt material var filmat så fick eleverna arbeta tillsammans i skolan under lektionstillfällena med att redigera slutprodukten. Detta kunde de göra på lektionstid i kursen Medieproduktion som detta skarpa projekt hade knutits till.

Eleverna hade en tydlig deadline att arbeta efter, filmen skulle provspelas i arenan en vecka innan handbollens säsongspremiär för att se att bild och ljud fungerade. Detta satte en stor press på eleverna. Filmen blev klar i tid och fungerade att spela upp. Klubben var nöjda och filmen visades inför varje match hela säsongen, ofta med uppåt 5000 åskådare i publiken.

I GY11 betonas att skolans mål är att varje elev har kännedom om arbetslivets villkor, särskilt inom sitt studieområde (Skolverket, 2010). Ett mål eleverna på ett tydligt sätt arbetar mot i ett skarpt filmprojekt likt detta. Projektet har en direkt koppling till världen utanför skolan.

Elevernas arbetsprocess ser ofta likadan ut för traditionella som skarpa filmprojekt. De arbetar fram en idé (själva eller tillsammans med den interna eller externa aktören), skriver manus, filmar, redigerar och slutligen exporterar en färdig film.

Ett problem jag i min yrkesroll som lärare tycker mig se i arbetet med skarpa filmprojekt är att de inom ämnet kunskapsmässigt svagare eleverna tar mindre plats i gruppen i jämförelse med när de arbetar med traditionella filmprojekt, medan de starkare eleverna tar en tydligare ledarroll. Filmskapande som ett traditionellt filmprojekt skulle kunna bjuda in till en större frihet och kreativitet för eleven att själva styra mer över sitt arbete och lärande om eleven kan välja att fördjupa sig i en teknik eller en stil som den har ett intresse av. Traditionella filmprojekt kan även ses som ett tillfälle för läraren att skapa en uppgift som tar ”hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket, 2010) genom att forma innehållet efter elevernas olika intressen och förmågor. Dessa enskilda behov kan vara svåra för läraren att ta hänsyn till i skarpa projekt då ramarna ofta sätts av en extern aktör. Å andra sidan kan traditionella uppgifter av eleven upplevas som meningslösa om eleven inte ser något annat syfte med uppgiften än att bli bedömd med ett betyg (Vetenskapsrådet, 2015).

Under föregående läsår lärde sig mina nuvarande media-elever att skapa film. Nu läser de Medieproduktion och ska göra kortfilmer baserade på egna idéer. När detta arbete är klart ska de för första gången ta sig an ett skarpt filmprojekt med vår skola som uppdragsgivare. Vi har fått frågan från skolans huvudman om mina elever kan göra en film som ska användas som marknadsförings-material till vår skola. Jag ser det som ett ypperligt tillfälle att undersöka hur eleverna själva upplever arbete med ett skarpt filmprojekt. Filmen, som jag har valt att kalla Mentorsfilmen, alltså det skarpa projekt som eleverna fått i uppdrag att göra, bygger på intervjuer med olika elever på skolan som berättar om hur skolan arbetar med mentorskap. Syftet med filmen är att lyfta fram att

denna skola har mentorer anställda som enbart mentorer. De har alltså ingen undervisning i sin tjänst, vilket annars är vanligt på andra skolor.

## 1.2 Syfte och frågeställning

Examensarbetets syfte är att bidra till forskning om elevers upplevelser av att arbeta med skarpa projekt under sin utbildning i gymnasieskolan. Resultatet riktar sig till lärare som valt att arbeta med skarpa projekt inom gymnasieskolans olika karaktärsämnen. Inom kursen medieproduktion har jag genom intervjustudier sökt svar på min frågeställning *Vilka olika uppfattningar om arbete med skarpa filmprojekt ger eleverna uttryck för?*

## 1.3 Centrala begrepp

I detta avsnitt kommer begrepp som används i studien att förtydligas och definieras.

Studien syftar till att undersöka elevernas uppfattningar och upplevelser av skarpa projekt i jämförelse med hur de upplever traditionella projekt. Med begreppet traditionellt filmprojekt menas ett projekt där eleverna filmar och redigerar en film efter en egen filmidé eller efter ett givet manus. Arbetet med filmen bedöms och slutprodukten spelas oftast upp inför klassen. Eleven kan välja att spara filmen själv, i annat fall kastas slutprodukten efter att den visats och bedömts.

Med begreppet skarpt filmprojekt menas ett projekt som är initierat av en extern aktör, där eleven i sitt filmskapande är medveten om att projektets slutprodukt ska användas av den externa aktören. Förutom lärandet och betygsbedömningen som motivator för eleven finns det alltså i ett skarpt filmprojekt även ett tydligt användningsområde för den färdiga filmen.

I min forskning där jag studerat hur eleven upplever skarpa projekt är även de traditionella projekten som nämns i studien en typ av projekt där tyngden läggs på en lärprocess där eleven tillåts att aktivt delta och skapa. I den meningen är det "traditionella projektet" inom mitt forskningsområde alltså inte synonymt med en traditionell undervisningsform där eleven är "passiv likt en åskådare" (Jones & Iredale, 2010). Båda typerna av filmprojekt jag arbetat med ger eleven ett utrymme för eget skapande och arbetet är i stort det samma, dock ser ramarna och förutsättningarna lite olika ut. Den största skillnaden

mellan skarpa och traditionella projekt i denna studie är att projekten som jag valt att benämna som skarpa har en mottagare "i verkligheten". Beroende på extern aktörs önskemål finns det mer eller mindre utrymme och frihet för eleven att påverka och vara delaktig i projektets utformning.



## 2 Litteraturgenomgång

I detta kapitel presenteras tidigare forskning och relevant litteratur som kan kopplas till studien. Att arbeta arbetslivsförankrat och med entreprenörskap på olika sätt i undervisningen finns det många projekt, rapporter, uppsatser, teorier och annan forskning kring. Flertalet av dessa pekar på att det jag valt att benämna som skarpa projekt i undervisningen är positivt för eleven utifrån många olika aspekter. Ofta genomförs dessa projekt i grupp eller team. Det förhållningssätt som skolan ska förmedla och främja är entreprenörskap, företagande, kunskapsutveckling, motivation, anställningsbarhet, nyfikenhet och ansvarstagande (Skolverket, 2010)

I Läroplanen, Gyll, står vidare att skolan genom sin utbildning, förutom att främja ovanstående, även ska stimulera till kreativitet och självförtroende hos eleverna samt till deras vilja att pröva sina idéer och lösa problem. Genom att arbeta både självständigt och i grupp med andra elever ska eleven ges möjlighet till att utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar. Elever ska dessutom genom sin utbildning utveckla kunskaper som i framtiden främjar entreprenörskap, företagande och nytänkande. Detta i sin tur ska öka elevernas möjligheter till ett framtida arbete genom eget företagande eller en anställning (Skolverket, 2010).

”Skolan kan inte ensam förmedla alla de kunskaper som eleverna kommer att behöva. Det väsentliga är att skolan skapar de bästa samlade förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. I det sammanhanget ska skolan ta till vara de kunskaper och erfarenheter som finns i det omgivande samhället och som eleverna har från bl.a. arbetslivet. Den värld som eleven möter i skolan och det arbete som eleven deltar i ska förbereda för livet efter skolan” (Skolverket, 2010).

Undervisningen ska alltså på olika sätt förbereda eleven för framtiden. Eleven ska ges möjlighet och förutsättningar att i framtiden kunna bidra till samhällsutvecklingen genom att tillämpa de kunskaper och färdigheter hen tillgodogjort sig under sin utbildning. Detta framgår tydligt som ett av gymnasieskolans uppdrag enligt Gyll. Skarpa filmprojekt, likt de denna studien baserats på, är ett exempel på hur skola och näringsliv kan samarbeta i syfte att tillämpa de kunskaper och färdigheter eleven fått genom sin utbildning.

Vinster med skarpa projekt och samarbeten mellan skola och arbetsliv leder enligt Broom, (2015) även till kompetensutveckling och utveckling av elevens sociala förmågor och ofta väcks även motivation och vilja att bidra till och delta i samhällsutvecklingen genom projekt av denna typ. Tanken är också att det entreprenöriella förhållningssättet och lärandet i skolan ska få igång elevernas förmåga till fantasi och skapande. Genom entreprenöriellt lärande och förhållningssätt i utbildningen tillägnar sig eleven kunskaper som hen kan koppla till vardag, samhällsliv och arbetsliv efter avslutad utbildning (Skolverket, 2010).

## 2.1 Entreprenöriellt lärande och förhållningssätt

Tidigare forskning visar att traditionell undervisning på senare år har fått stå tillbaka för en undervisning som kännetecknas av att eleven får ett större ansvar och på så sätt själv står för sitt eget lärande (Leffler & Svedberg, 2005). Elevansvar och att eleven själv är delaktig och aktiv i sin lärprocess är viktiga faktorer när man pratar om entreprenöriellt lärande. Entreprenöriellt lärande handlar om de handlingar, processer, aktiviteter och signaler som stimulerar elevernas entreprenöriella kompetenser (Peterson & Westlund, 2007). Entreprenörskap är inom utbildningsväsendet i grund och botten ett pedagogiskt förhållningssätt som inom varje specifik utbildning ska stimulera till att utveckla alla elevers kompetenser. Entreprenörskap ska även uppmuntra eleven till att ta eget ansvar i skolarbeten och att ta egna initiativ till problemlösning. Detta i sin tur leder till ett större engagemang över elevens egna lärande (Elo, 2016). Flera forskare menar att med hjälp av entreprenörskap engageras eleverna till att aktivt delta i både undervisningen och det egna lärandet till skillnad från den traditionella undervisningen där eleven är mer av en passiv, likt en åskådare och ansvaret för den egna kunskapsinhämtningen lyser med sin frånvaro (Jones & Iredale, 2010).

## 2.2 Delaktighet och meningsfullhet

När man arbetar med olika skolprojekt som genomförs i grupp är det viktigt att läraren vet vilka elever som kan arbeta ihop och vilka elever som kompletterar varandra (Lindberg, 2005). För att ett projekt ska ha de bästa förutsättningarna för lärande krävs det att läraren är bekant med eleverna och har kännedom om varje elevs styrkor och svagheter. Eleverna har olika egenskaper i grupp som läraren bör känna till vid skapandet av projektgrupper. Vissa elever är passiva, andra aktiva, några agerar experter och andra

intar mer av en lärlings-roll. Att sammanföra elever med olika egenskaper i ett projekt är av stor vikt då projekt som genomförs i grupp anses vara ett lärandetillfälle som gynnar eleven om alla elever är delaktiga och tar en aktiv roll i projektet. (Wanatabe & Swain, 2008). De bästa förutsättningarna för lärande sker när elever samarbetar och tillsammans löser problem. Detta även om eleverna inom gruppen bidrar till arbetet i olika omfattning där vissa elever är mer aktiva och producerar och bidrar mer till projektet än andra (Lindberg, 2005). Det är också av stor vikt att projektet inte bara inbjuder till samarbete, utan att projektet är utformat så att det kräver samarbete (Gibbons 2009).

Enligt en studie av Pittaway & Cope (2007) är möjligheten att vara en del av en lärandeprocess som sker utanför skolan och den traditionella undervisningen, likt skarpa projekt, något som eleverna som deltagit i studien upplever som positiv och uppskattar. Enligt deras studie ger eleverna uttryck för att denna typ av projekt inom utbildningen ökar elevens engagemang och motivation och skapar en känsla av meningsfullhet. Inre motivation är en viktig del av lärprocessen (Skolverket, 2010). Falk-Lundqvist (2011) menar i sin forskning att det är viktigt att poängtera att det är många olika faktorer som spelar in när man talar om hur individer uppfattar motivation och meningsfullhet. Det handlar bland annat om vad individen har med sig för tidigare erfarenheter. Falk-Lundqvist betonar även betydelsen av metakognition när man talar om motivation gällande elever i skolan (Falk-Lundqvist, 2011).

## 2.3 Prestation

Prestation är en faktor som liksom meningsfullhet kan kopplas till motivation. Falk-Lundqvist (2011) väljer att kalla det för prestationsmotivation. I entreprenöriella projekt är tanken att lust, okunskap och viljan att lära sig mer ska vara drivkraften i lärprocessen. Misslyckanden ska ses som en lärdom och ett steg i lärprocessen som man kan lära sig något av. Krav på prestation kan vara både negativt och positivt. Enligt Falk-Lundqvist är prestationskrav negativt när eleven drivs av enbart betyg och positivt när eleven drivs av sin lust och vilja att lära och förstå. Vår förmåga att prestera kan påverkas både positivt och negativt när vi utsätts för press och känner krav på att prestera. Forskning menar att individer arbetar som bäst när de är pressade, dock ökar bara prestationen upp till en viss grad. Blir pressen för stor, leder den till stress som i sin tur gör att prestationen blir sämre.

Dock är det individuellt hur mycket press en individ kan hantera innan det övergår i stress (Williams, 1994).

## 3 Teori och metod

För att förstå elevernas upplevelser och uttryck kring projektet kommer jag använda mig av den fenomenografiska ansatsen, vilket är en kvalitativ forskningsansats som har i huvudsyfte att ta reda på hur människor uppfattar olika aspekter av sin omvärld utan att värdera vad som är sant eller falskt (Larsson, 1986). Denna forskningsansats, är utvecklad av Inom-gruppen som verkar vid institutionen för pedagogik på Göteborgs universitet, gör en tydlig skillnad på hur något är och hur något uppfattas vara. Marton (1981) delar in sättet att beskriva något i första och andra ordningens perspektiv, där första ordningens perspektiv handlar om rena fakta och beskriver hur något ser ut utifrån, medan andra ordningens perspektiv syftar till att beskriva hur någon upplever något.

Utifrån det fenomen jag valt att undersöka är den kvalitativa metoden med en fenomenografisk analysmodell lämpligast för att söka svar på den frågeställning jag valt att forska kring. I intervjuer med eleverna har det under genomförandet getts möjlighet för mig som forskare att föra en diskussion med eleven. Utifrån det har sedan intervjuerna analyserats med hjälp av en fenomenografisk analysmodell med fokus på vad eleven ger uttryck för och upplever kring skarpa filmprojekt. På detta sätt blir min forskning även en etnografisk studie som med hjälp av fenomenografien som analysmetod söker svar på min frågeställning. Nedan beskrivs den kvalitativa metoden, den fenomenografiska analysmodellen, urvalet och genomförandet. Kapitlet avslutas sedan med en beskrivning av elevgruppen som deltog i studien samt etiska överväganden.

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetod

Kvalitativ forskningsmetod har på senare år fått ett större utrymme främst inom den pedagogiska forskningen. Den kvalitativa metoden fokuserar på att beskriva och gestalta egenskaperna hos det man vill studera istället för att ta reda på fördelningen av en egenskap, eller att fastställa orsaken till något. Med kvalitativa metoder används inte en hypotesprövning med inriktning på sant eller falskt. Den syftar istället på att skapa goda hypoteser. Utifrån insamlad data ämnar forskaren i analysen att finna kategorier, beskrivningar eller de modeller som bäst beskriver något, exempelvis ett fenomen eller sammanhang. Kvalitativ metod kan innefatta många olika slags studier av insamlat

material från exempelvis observationer, brev, bilder och intervjuer (Larsson, 1986). I denna studie har jag använt mig av intervjuer som insamling av mitt huvudsakliga empiriska material och det är resultatet från det materialet jag sedan analyserat utifrån en fenomenografisk ansats.

## 3.2 Fenomenografisk analysmodell

Kvalitativ metod kan vara inriktad på både första och andra ordningens perspektiv, men fenomenografins domän är den andra ordningens (Larsson, 1986). Utgångspunkten för fenomenografin är att människor uppfattar företeelser på olika sätt (Dahlgren & Johansson, 2015). Materialet från intervjuerna som ligger till grund för studien analyserades utifrån sju steg för en fenomenografisk analys. De sju stegen som beskrivs i boken *Kvalitativ Analys* av Dahlgren & Johansson presenteras nedan.

Steg 1 – *Att bekanta sig med materialet*. I detta skede läser man igenom de transkriberade intervjuerna flera gånger för att få en överblick av materialet.

Steg 2 – *Kondensation* – De passager som innehåller de mest signifikanta och betydelsefulla uttalandena skrivs ut, gärna på papper, vilket Dahlgren och Johansson rekommenderar för att få en tydligare överblick. Passagerna kan variera i storlek, alltifrån en mening till längre stycken. I varje utklippt passage bör även namnet på informanten skrivas ut så att man vet vilken intervju det är hämtat ifrån.

Steg 3 – *Jämförelse* – Här försöker man hitta likheter och skillnader i materialet.

Steg 4 – *Gruppering* – Alla passager grupperas utefter de skillnader och likheter man funnit.

Steg 5 – *Artikulera kategorierna* – Man försöker hitta essensen i likheterna. En viktig del i detta steget är även att se om variationen i varje kategori är så pass stor att det eventuellt behöver skapas ytterligare kategorier.

Steg 6 – *Namnge kategorierna* – Försök hitta ett namn som belyser essensen i varje kategori.

Steg 7 – *Kontrastiv fas* – Genom att jämföra passagerna ser man om de går in under fler än en kategori. Detta gör man för att göra kategorierna exklusiva (Dahlgren & Johansson, 2015)

### 3.3 Genomförande

När eleverna informerats om att skolans rektor har gjort en förfrågan till eleverna kring om de är intresserade av att producera en film, inom ramen för undervisningen, som skolan sedan ämnar använda i marknadsföringssyfte, fick jag ett positivt gensvar. Jag som lärare och ledare av projektet poängterade också att jag ansåg att det var en bra idé eftersom eleverna i flera olika kurser tidigare arbetat med både marknadsföring och film. Nu skapas ett tillfälle att kombinera de båda och eleverna ges möjlighet att använda de kunskaper de tillägnat sig hittills. Jag förklarade även att jag forskar kring skarpa filmprojekt och berättade för eleverna att jag har för avsikt att intervjua elever från gruppen efter att projektet är avslutat och att de som väljer att delta därmed även blir en del av min studie.

Efter beslutet tagits om att eleverna tillsammans ska genomföra detta skarpa projekt med en extern aktör diskuterade vi tillsammans följande punkter i helklass:

- *Hur ska slutprodukten se ut?*
- *Vilken utrustning ska användas?*
- *Var ska vi filma?*
- *Hur ska filmens scenografi se ut?*
- *Vilka personer ska filmas och vem ska fråga dem om de vill medverka?*
- *Vad ska vi be personerna i filmen att prata om?*

Eleverna delades sedan i grupper om ca fyra elever, där varje grupp fick i uppdrag att hitta elever som kunde ställa upp och medverka i filmen. När samtliga grupper var klara med sin inspelning så fick alla grupper tillgång till allt filmmaterial. Sedan redigerade varje grupp sin egen version av filmen utifrån alla grupperns gemensamma filmmaterial. Totalt ägnade vi nio lektionstillfällen åt projektet. Efteråt lämnades samtliga filmer över till skolans rektor, som valde ut den film som hen tyckte blev bäst. Filmen finns nu färdig och kommer att användas av skolan på gymnasimässor och på skolans Öppet Hus. Mentorsfilmen kommer även att läggas ut på sociala medier.

Datainsamlingen till studien har skett i februari 2020 genom 10 halvstrukturerade intervjuer med elever som medverkat i det skarpa filmprojektet. Intervjuerna skedde strax efter filmprojektets genomförande. Intervjuerna var inte styrda av specifika frågor utan

har genomförts utifrån ett formulär med förslag på frågor och följdfrågor (se bilaga). Det finns en vinning med att halvstrukturera intervjufrågorna i de fall där det kvalitativa resultatet som ska analyseras står i centrum för studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Inom fenomenografin sker datainsamlingen oftast genom intervjuer. Detta då intervjuer är ett användbart redskap för att förstå de föreställningar informanten har om sin omvärld kopplat till det som studien avser undersöka (Kihlström, 2007). För att eleverna ska känna sig trygga och avslappnade så genomförs intervjuerna i ett grupprum som eleverna känner till och är väl bekanta med. Rummet används både som konferensrum och grupprum i den ordinarie undervisningen.

I intervjurummet finns ett bord med tio stolar samt hyllor med böcker och filmer. Jag hade på förhand valt en plats vid bordet till min dator och mina papper. Eleven som skulle delta i intervjun fick sedan själv välja var hen ville sitta. Intervjuerna genomförs under lektionstid medan övriga elever arbetade med andra uppgifter. Grupprummet där intervjuerna genomfördes ligger inte i direkt anslutning till lektionssalen utan en bit därifrån. Vi stördes därför inte av de andra eleverna under intervju-momentet.

### 3.4 Urval

Syftet med studien var att genomföra enskilda intervjuer kring elevernas upplevelser och uttryck kring skarpa projekt. Målet var att så många elever som möjligt ur den totala gruppen på sjutton elever skulle delta i studien. Det resulterade i att tio elever deltog i intervjustudien som ligger till underlag för min forskning. Alla eleverna fick en förfrågan om de ville medverka i studien, tio av dem var positiva till detta och deltog. Det var av stor vikt för mig som forskare att elever som intagit olika roller och presterat olika under projektets gång var delaktiga och en del av studien. Vilket även framhålls av tidigare forskning (Larsson, 1986). Budskapet till eleverna var därför tydligt. Jag önskade intervjua så många elever från projektet som möjligt. Eleverna informerades även om att ärliga svar var viktiga för studien då den ämnar att visa olika sidor, upplevelser och uttryck kring att arbeta med skarpa filmprojekt. För att minimera risken att eleverna skulle ge svar de tror kommer kunna påverka betyget genomfördes intervjuerna efter att momentets betyg var satta och kommunicerade till eleverna.



### 3.5 Etiska överväganden

Inför denna studie har jag tagit i beaktande de forskningsetiska principer som (Vetenskapsrådet, 2011) har gett ut. För att inte eleverna ska kunna identifieras så nämner jag varken deras, eller skolans namn. De namn som nämns är fingerade. Det går när man läser studien att utläsa i vilken stad skolan är placerad, vilken kurs eleverna läser och på vilket program de går, men inte i vilken årskurs. Det går heller inte att utläsa vilken specifik skola eleverna går på. Det går heller inte att utläsa vilket kön eleven identifierar sig utifrån. Sådan data och information är inte relevant för min studie varpå denna information har uteslutits. Eleverna hade på förhand fått information om att jag som forskare hade en önskan om att intervjua dem efter att det skarpa filmprojektet var avslutat. Som lärare är jag förbunden att följa de yrkesetiska principer som Lärarnas Riksförbund och (Läraryrket, 2001) antagit, som bland annat handlar om att vid utvärdering, bedömning och betygsättning vara saklig och rättvis och motstå otillbörlig påverkan. Eleverna fick därför sina bedömningar på projektet innan de intervjuades, detta för att minimera deras beroendeställning till mig som undervisande lärare och forskare. Eleverna har på förhand fått veta att samtliga ljudupptagningar från intervjuer och lektioner raderas efter att detta filmprojekt och min studie är avslutad samt att alla intervjuer är anonyma i materialet. Inför varje intervjutillfälle frågade jag klassen om någon av dem var intresserad av att delta. I början av varje intervju, innan inspelningen startade repeterade jag vad intervjun skulle handla om, att det var frivilligt att ställa upp, att intervjun var anonym, att den spelades in och att ljudupptagningen raderas efter det att mitt arbete är färdigt. Jag förtydligade också begreppen skarpt filmprojekt och traditionellt filmprojekt för eleven.

### 3.6 Elevgruppen

Gruppen som genomförde det skarpa projektet består av sjutton elever som jag i egenskap av lärare undervisat i olika kurser under deras gymnasietid. Eleverna är i övre tonåren. De elever som är utvalda till att medverka i studien har jag som lärare undervisat i flera olika gymnasiekurser och anser mig ha en god relation till på olika sätt. Eleverna som medverkar är alltså välbekanta med mig och jag med dem. Utifrån mitt perspektiv både som lärare och forskare anser jag att detta är en trygg elevgrupp med många olika individer som trots sina olikheter fungerar bra ihop. Gruppen består av elever med olika egenskaper men är en sammansvetsad grupp med individuella egenskaper och olikheter.

Det ges i gruppen alltid möjlighet till öppna diskussioner, samtal och dialoger. I elevgruppen som medverkat i studien finns alltifrån i stort helt självgående elever med stor säkerhet på sina kunskaper och sina förmågor till elever som behöver mycket stöd och stöttning. I min roll som undervisande lärare är det en fördel att få arbeta kontinuerligt med samma elevgrupp. Att ha kännedom om elevernas olika styrkor och svagheter samt specifika behov gör det lättare för mig som lärare och forskare att skapa gruppammansättningar till olika projekt där jag utifrån specifika elevers behov gör en gruppammansättning där eleverna som individer får komma till sin fulla rätt och ges möjligheter att utvecklas utifrån deras egen specifika förmåga. De olika arbetsgrupperna till det skarpa projektet är sammansatta av mig på förhand. Detta är av stor vikt inför varje grupparbete eller projekt (Larsson, 1986). Kursen som studien genomförts inom består av varierande typer av arbeten och olika arbetssätt. Ibland händer det att elever frågar mig om de istället kan få göra ett annat typ av arbete än det som är planerat och tänkt. Det kan dem i de flesta fall få göra. Nyfikenheten och den kreativa friheten som eleven ger uttryck för är en stor drivkraft i deras lärprocess.

Eleverna i den grupp som medverkar i studien är sedan tidigare vana att arbeta kreativt och flertalet av kurserna de läser inom sitt program är av praktisk karaktär. Eleverna skapar logotyper, affischer, ljudinstallationer, fotograferar samt skapar film. Eleverna är vana vid detta arbetssätt och denna typ av arbeten upplevs vara en trevlig kontrast mot de övriga mer traditionella kurser de läser i sitt gymnasieprogram.

## 4 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av min empiriska studie med fokus på elevers upplevelser och uppfattningar av att arbeta med skarpa filmprojekt. När intervjumaterialet granskats syns tydligt vissa mönster i elevernas uttryck och upplevelser.

Utifrån det mest signifikanta i deras uttryck delades elevernas svar in i fyra olika kategorier som jag valt att benämna som *Kreativ frihet*, *Prestation*, *Arbetslivsförankring*, *Samarbetsformer* och *delaktighet*.

I kapitlets fyra olika avsnitt presenteras valda delar av intervjumaterialet i form av sammanfattningar och citat från eleverna som deltagit i studien. Deras upplevelser och uppfattningar analyseras sedan utifrån den fenomenografiska analysmodellens sju steg som beskrivs i metodavsnittet.

### 4.1 Kreativ frihet

Kreativitet är ett komplext begrepp som har många olika innebörder och ett begrepp svårt att definiera. Det jag tolkar av elevernas uttryck av kreativitet i det här sammanhanget är friheten i att skapa utan de förutbestämda idéer och ramar som ofta finns i skarpa projekt. Det jag valt att benämna som kreativ frihet ska alltså i denna studie tolkas som frihet att komma med egna idéer och att skapa på egen hand utan tydligt uppsatta ramar och riktlinjer. En elev uttrycker sig som följer.

“Det är mycket mindre egen kreativitet och personlighet när man gör ett skarpt projekt. I ett traditionellt projekt har man mer frirum.”

Flera av eleverna uttryckte att de fick mindre utrymme att vara kreativa i det skarpa filmprojektet gentemot traditionella filmprojektet då de fick en specifik beställning som skulle utföras. Några menade att de i traditionella filmprojekt kan tolka och forma arbetet på olika sätt inom lösare ramar eftersom dessa arbeten ofta bygger på att eleven ska utveckla sin egna förmåga att skapa. En av eleverna uttryckte sig under intervjun på

följande sätt kring traditionella filmprojekt ”Friheten är i vad man själv väljer att göra. Det finns inga gränser. Jag gillar det.”

## 4.2 Prestation

Alla elever som deltog i studien gav uttryck för att de på olika sätt känt av krav på prestation under det skarpa filmprojektets genomförande. Vetskapen om att slutprodukten skulle användas i marknadsföringssyfte var för många av eleverna trots prestationskrav en stor motivator. För flera av eleverna verkade det vara en större motivator än att uppnå ett högt betyg. Eleverna uttrycker under intervjuerna att arbetet med projektet och dess slutresultat var viktigast för dem och att slutresultatet var det som var i fokus under hela filmprojektets gång. Tre elever som medverkat i filmprojektet uttryckte sig på följande sätt kring prestation.

”Man blir mer seriös. Om andra ska se den blir det ju lite pinigt om man gjort ett konstigt arbete. Man tänkte mer att det måste bli bra.”

”Man blev mer fokuserad på att det var en deadline och att man måste leva upp till deadline och se till att det blev bra, att det blev proffsigt.”

”Det blir ju viktigare då att det blir bättre än i ett vanligt skolarbete. Att man skulle tänka mer på detaljerna kanske än vad man annars gör.”

En annan elev sa ”Jag kan bjuda lite mer på mig själv när det inte ska visas för andra”. Huvudsyftet med ett skarpt filmprojekt är att det på något sätt ska användas. Oavsett om man syns på bild eller med sitt namn eller inte syns alls så lämnar man ändå ut sig på ett sätt som man inte så ofta gör i ett traditionellt filmprojekt. I vissa fall behöver man inte ens redovisa och visa upp sitt traditionella filmprojekt för någon annan än läraren. De flesta nämner att skarpa projekt skapar en extra press. Eleverna säger att eftersom de arbetar med ett projekt där slutprodukten ska användas och synas i olika sammanhang, skapar det en större press. Flera av eleverna uttrycker att det skulle vara jobbigt och pinsamt om projektet misslyckas och det inte blir bra och sen ska det visas upp och andra ska se det.

När vi under intervjuerna diskuterade skillnaden mellan att arbeta med skarpa och traditionella filmprojektet så är det tre saker som eleverna ofta tar upp. Det ena är deadlines och det andra är frihet att skapa och vara kreativ. Det tredje handlar om olika typer av prestation. När det gäller deadlines så påpekar de flesta att de upplevde det som positivt att projektet hade en tydlig deadline. De menade att beställaren hade gett en deadline och att det var viktigt att hålla den.

”Man blev mer fokuserad på att det var en deadline och att man måste leva upp till deadlinen och se till att det blev bra.”

Eleverna ger uttryck för att deadlines i de traditionella filmprojekten inte är lika viktiga eftersom dessa projekt kan kompletteras fram till kursens slut. En av eleverna uttrycker sig såhär. ”Man kan luta sig tillbaka lite mer och tänka att det löser sig.”

När elever i studen talar om deadlines i skarpa projekt syftar de till det slutdatum för när arbetet ska vara klart. Deadlines i andra arbeten fungerar mer som en riktlinje för när arbetet bör vara klart för att alla moment i kursen ska hinnas med. I lärarens planering av kursen och dess olika moment är syftet med deadlines bland annat att eleverna ska vara i ungefär samma fas och att både läraren och eleven ska få en rimlig arbetsbelastning under kursens gång. Dessa deadlines fungerar då mer som en riktlinje än som ett definitivt slutdatum. I de traditionella filmprojekten som inte har en extern aktör inblandad upplevde alltså flera att de kan ta det lugnare och hoppa över, eller skjuta på vissa saker som de inte skulle kunna i arbetslivet.

### 4.3 Arbetslivsförankring

Förutom själva lärprocessen och studien i sig var även syftet med det skarpa filmprojektet att eleverna skulle få en så korrekt bild som möjligt av hur det är att göra filmprojekt likt detta i arbetslivet. Under intervjuerna är det också flera elever som nämner just det som något positivt. En elev uttrycker ”Man vet mer hur det är att göra det på riktigt. Det känns mer på riktigt.” En annan elev säger, ”Det kändes mer som en riktig produktion. Att det är så här det går till i arbetslivet.”

För de flesta eleverna var det en ny erfarenhet att arbeta med ett skarpt filmprojekt och med en extern beställare. De uttryckte att projektet gav en känsla av att deras arbete gjordes på liknande sätt som arbeten görs inom yrkesbranschen. Några av eleverna nämner i intervjuerna att de i framtiden vill arbeta med film och reklam och därför såg detta som ett tillfälle att få prova på hur det är att arbeta i denna bransch. Det blev tydligt när jag granskade intervjumaterialet att många av eleverna tänker och upplever att de skarpa filmprojekten generellt ställer högre krav på eleven i jämförelse med traditionella filmprojekt.

Några elever uttrycker att de kanske inte lärt sig tillräckligt mycket för att kunna göra en slutprodukt som ska användas. Flera av eleverna ger uttryck för att de inte ser det skarpa projektet som en del av utbildningen och en del av läroprocessen utan är mer fokuserade på slutresultatet.

Många av eleverna glömde bort att det skarpa projektet i grund och botten var ett skolarbete, gjort av elever som är i en läroprocess. De är inte färdigutbildade och förväntningarna från den externa aktören var därför ställda utifrån det. ”Vi kanske inte har kunskapen att göra en kund nöjd” sa en elev och antydde att beställaren kanske har för högt ställda krav. I citatet ovan ger eleven även uttryck för att hen inte litar på sin egen förmåga och sina förkunskaper.

## 4.4 Samarbeten och delaktighet

När intervjumaterialet har granskats är det tydligt utifrån elevernas beskrivningar att de alla upplever och känner att de haft en roll i gruppen och filmprojektet och att de är stolta över sin insats. Nedan följer citat från tre av eleverna.

”Jag var med och skrev idéerna, vilka frågor vi skulle ställa, fixade folk att intervjua, bokade datum, ansvarade för själva intervjun, såg till att de pratade på ett sätt så att det gick att klippa sen. Sen kollade vi igenom materialet. Sen gjorde jag key-frames.”

”Dels hade jag koll på en kamera. Hade koll på fokus och vem som sa vad. Sen hade jag en stor roll i redigeringen.”

”...hjälpte jag till att redigera lite grann. Jag tyckte jag gjorde bra ifrån mig.”

Under inspelningen hade alla varsin roll eftersom de arbetade i så små grupper. Rollerna fördelade gruppmedlemmarna själva upp mellan varandra. När regeringsarbetet sedan skulle börja så gjorde varje grupp detta tillsammans. Eftersom eleverna arbetade med redigeringen av materialet på en gemensam dator blev det tydligare vilka som tog för sig och vilka som stod tillbaka för någon annan i denna del av arbetet.

”Jag försökte hjälpa till så mycket jag kunde, men Anna var rätt duktig så det var bara att ta ett steg tillbaka, lät andra redigera. Jag gav tips på hur man kunde göra.”

De flesta eleverna upplevde att de behövde fullfölja sin roll och sina uppgifter genom hela projektet. Flera av eleverna valde dessutom att stå tillbaka för varandra och gruppens olika kompetenser till förmån för gruppens gemensamma slutresultat.

## 5 Diskussion

Arbetet med Mentorsfilmen var ett lyckat projekt för alla elever fast på olika sätt. Eleverna nådde genom projektet generellt högre måluppfyllelse utifrån kunskapskraven i jämförelse med traditionella filmprojekt vi genomfört tidigare, trots att resultatet från min studie visade att de flesta eleverna under det skarpa filmprojektet satte betygen och måluppfyllelsen åt sidan och fokuserade på att gruppens slutprodukt skulle bli så bra som möjligt. Men det är inte utifrån graden av måluppfyllelse som min forskning på området har gjorts. Det finns mycket tidigare forskning som pekar åt precis det hållet, det vill säga att skarpa entreprenöriella projekt leder till just detta. Jag har valt att fokusera min forskning på elevers upplevelser och uttryck kring skarpa filmprojekt i jämförelse med traditionella. I detta kapitel diskuteras resultatet av min forskning mot tidigare forskning och styrdokument.

I mitt resultat framkommer att det finns några faktorer som är särskilt viktiga för eleverna när de uttrycker sina upplevelser kring att arbeta med skarpa filmprojekt. Dels är det vikten av att någon utifrån förväntade sig ett resultat, men också att detta inte skulle bli en film som sedan glöms bort, utan verkligen används i olika sammanhang. Det blir på så sätt lite liknande effekt som när en konstnär visar upp sin konst i en utställning. Det blir meningsfullt när något ska betraktas av någon utomstående, i detta fallet någon utanför skolan och undervisningen. Att eleverna upplever en högre grad av meningsfullhet och engagemang visa även forskning gjord av Pittaway & Cope (2017).

Flera uttryckte också en stolthet över sin prestation i efterhand, vilket kan kopplas till att resultatet är tänkt att användas i olika sammanhang. Många individer arbetar som bäst när de upplever att de är under press. Förmågan att prestera kan påverkas både positivt och negativt då vi upplever press och krav på att prestera. Blir pressen för stor, leder den till stress som gör prestationen sämre (Williams, 1994). I intervjuerna ger eleverna inte uttryck för att den press de kände påverkade dem negativt. Den press de kände var tydligt kopplad till att slutresultatet, själva Mentorsfilmen, skulle hålla en hög kvalitet. Eleverna uttryckte även att de under arbetet med Mentorsfilmen varit villiga att anstränga sig extra mycket och ta uppgiften på större allvar än i tidigare traditionella filmprojekt. Eleverna gav även uttryck för att de kände en viss press i att hålla deadline när de arbetade med Mentorsfilmen. De säger också att i andra mer traditionella filmprojekt utan en extern



aktör är det inte lika viktigt att hålla deadline. Enligt styrdokument så har eleverna alltid rätt att komplettera och slutföra uppgifter kopplade till kunskapskraven under hela kursens gång (Skolverket, 2010). Vilket eleverna därmed även hade i detta projekt.

En annan viktig aspekt i min studie var att eleverna hade gjort filmprojekt tidigare och därmed visste på ett ungefär vad som förväntades av dem. Då hade de först fått träna på precis de moment som krävdes för att lösa uppgiften och många elever såg det skarpa projektet som ett tillfälle att visa upp sina färdigheter. De flesta kände sig trygga i arbetet med Mentorsfilmen även om en del elever tvekade på om de hade kunskaper som var tillräckliga för att göra en kund nöjd. Om vi hade genomfört det skarpa filmprojektet tidigare utan att eleverna fått träna på de olika momenten hade risken varit att de känt att uppgiften varit alltför övermäktig. Enligt Skolverkets läroplan Gy11 är samverkan mellan skola och arbetsliv viktig för att på olika sätt förbereda eleven för framtiden och måste stärkas ytterligare (Skolverket, 2010). Detta är alltså både enligt Gy11 och tidigare forskning kring lärande viktigt ur många olika aspekter. Skarpa projekt är ett exempel på hur skola och näringsliv kan samarbeta för att tillämpa kunskaper och färdigheter eleven fått genom sin utbildning (Broom, 2015). Det är viktigt att eleverna får kännedom om att även skarpa projekt är en del av lärprocessen och att kraven inte är annorlunda i jämförelse med ett traditionellt filmprojekt även om eleven upplever det så. Skarpa projekt, det vill säga samarbeten mellan skola och arbetsliv leder ofta till en ökad motivation hos eleven och ger ofta en känsla av att vilja bidra och delta i samhällsutvecklingen (Pittaway & Cope, 2017). Flera av eleverna i min studie ger uttryck för att de inte litar på sin egen förmåga. Här tänker jag att läraren har en viktig roll i att förmedla trygghet och förtroende till eleverna samt vara tydlig kring vad som förväntas av dem och vad projektets syfte är förutom en slutprodukt.

Tidigare forskning visar att skillnaden mellan traditionell undervisning och entreprenöriell undervisning likt skarpa projekt är att den senare lägger tyngd på en lärandeprocess snarare än på slutprodukten av undervisningen. Viktigt att notera kring min studie är att det jag valt att kalla skarpa projekt i jämförelse med traditionella projekt handlar båda i detta fallet om någon form av entreprenöriellt lärande. Båda typerna av filmprojekt har ungefär samma arbetsgång. Skillnaden mellan dem är att i det skarpa filmprojektet finns en extern aktör. Jag var i denna studie intresserad av hur eleverna upplever skillnaden mellan dessa två typer av filmprojekt. Lärprocessen är det som skall

vara i fokus i båda typerna av filmprojekt. Utifrån det eleverna uttryckt i samtal kring det skarpa projektet tycker jag mig se att de inte var fokuserade på varken lärprocessen eller betyget, utan lade sitt fulla fokus på slutproduktens kvalitet. Ur ett lärarperspektiv gick det dock tydligt att följa elevernas lärprocesser, vilket eleverna i diskussion kring projektet också kunde se i efterhand. När eleven får möjlighet att formulera sig kring sin egen lärprocess sker lärande.

Under intervjuerna framkom att vissa elever gjort ett aktivt val att under vissa specifika moment stå tillbaka för att släppa fram andra elever i gruppen som de ansåg kunde genomföra momentet på det bästa sättet. De gjorde ett aktivt val och intog en mer passiv roll i dessa delar i syfte att gruppen skulle nå ett bra slutresultat. De flesta elever upplever att de behövde fullfölja sin roll genom hela projektet för att det enligt dem skulle bli så bra som möjligt. Jag tänker att eleverna upplevde detta för att de i detta filmprojekt var en del av ett större sammanhang, likt det som är målet med entreprenöriellt lärande (Skolverket, 2010). Många uttalade specifikt att de var stolta över sin egen insats. Detta uttryckte även de elever som under intervjuerna uttalat att de under projektets gång emellanåt aktivt valt att stå tillbaka för någon annan i gruppen som de ansåg var bättre än dem på vissa av projektets delar. De valde att stå tillbaka för att projektets slutresultat skulle bli så bra som möjligt, i enlighet med forskning på området kring delaktighet i skarpa projekt (Lindberg, 2005).

Resultatet visar att gruppens uppdrag var i fokus för alla elever och att de såg det som viktigt att resultatet skulle bli bra vilket ledde till att vissa gruppmedlemmar valde att stå tillbaka själva till förmån för projektets slutresultat. De tog inte ett steg tillbaka av lathet eller ointresse för projektet, utan för att de genuint trodde att resultatet skulle bli bättre om de lät andra sköta redigeringen. Även elever som inte varit aktiva och visat engagemang i kursen tidigare i de mer traditionella projekten verkade tycka att det var viktigt att just detta projektets resultat skulle bli bra. ”Man vill inte skämma ut sig.” sa en elev och syftade på att filmen ska visas upp offentligt.

Alla elever som medverkar i studien har tidigare arbetat i olika gruppkonstellationer, både som de själva valt och som jag eller andra lärare har valt. Inför det skarpa projektet som ligger till grund för denna studie var arbetsgrupperna på förhand ihopsatta. Eleverna var fördelade i de olika grupperna så att det i varje grupp fanns elever som kompletterade varandra, vilket Lindberg (2005) framhåller vikten av. Det var även av stor vikt för

studien att varje gruppkonstellation skulle ha förutsättningar och möjlighet att som grupp genomföra hela projektet.

Forskning visar att olika elever tar olika typer av roller i ett grupparbete. Att alla elever har en roll i gruppen är viktigt och de bästa förutsättningar för lärande sker när elever samarbetar och tillsammans löser en uppgift eller ett uppdrag (Wanatabe & Swain, 2008). Samtliga elever uttryckte att de kände att de hade en roll i filmprojektet. Graden av insats i projektet är av mindre vikt då känslan av att ha deltagit i gruppen är den största vinsten för eleven (Lindberg, 2005). Resultatet av projektet blev som jag hoppades, alla grupper levererade en Mentorsfilm, som var slutprodukten av det skarpa filmprojektet. Alla kunde känna att de hade haft del i något som kommer att användas i olika sammanhang. Elevernas delaktighet och engagemang var generellt högre i detta projekt än i tidigare traditionella filmprojekt vi genomfört i kursen.

Det blir tydligt i granskningen av intervjumaterialet att elever upplever skarpa projekt på olika sätt och motiveras och drivs av olika saker. Entreprenöriellt lärande, likt skarpa projekt, anses öka elevens fantasi och lust att skapa (Skolverket, 2010). De elever som i min studie ger uttryck för att de till viss del känner sig kreativt begränsade i skarpa projekt uttrycker att de inte upplever skarpa projekt som lika lustfyllda. Det är intressant ur min synvinkel som lärare då detta endast blir tydligt när vi diskuterar kring filmprojektet tillsammans. Detta är inget jag som lärare kunnat se eller uppmärksamma på annat sätt under filmprojektets gång eller i filmprojektets slutresultat om jag inte valt att samtala och diskutera med eleverna kring deras upplevelser.

## 5.1 Slutsatser

Alla eleverna uppfattade det som positivt att arbeta med ett skarpt filmprojekt. Alla kände en stolthet över sitt arbete och upplevde att de fick en inblick i hur man arbetar med film på exempelvis en reklambyrå. Vetskapen om att det fanns en utomstående extern beställare som förväntade sig en slutprodukt vid en viss tidpunkt satte en viss press på eleverna men var även generellt en motivator för dem att göra en större arbetsinsats. Elevernas uppfattning och upplevelser kring det skarpa filmprojektet överensstämmer i stor utsträckning med de positiva effekter tidigare forskning visar att entreprenöriellt lärande leder till. Dock är lärarens roll i arbete med skarpa projekt mot en extern aktör

extra viktig då utrymmet för att individanpassa arbetet för eleven inte är lika stort i denna typ av projekt. Gruppindelning och förberedande planering av arbetet blir därför viktig för att alla elever ska ges möjlighet till delaktighet i projektet. Vissa av eleverna ger uttryck för att deras kreativa frihet tenderar att få stå tillbaka då eleven arbetar med skarpa projekt. Elever som drivs av en kreativ frihet upplever inte skarpa projekt som lika lustfyllda och givande. Trots att vissa elever upplever skarpa projekt som mindre lustfyllda och begränsande ger alla eleverna i studien uttryck för att skarpa filmprojekt bidrar till att ökad motivation och arbetsinsats. Projekt av denna typ skapar även en meningsfullhet samt får eleven att känna sig som en del av ett större sammanhang

## 5.2 Metoddiskussion

Jag har aldrig haft någon tanke på att göra något annat än intervjuer för min studie. Om jag hade använt en kvantitativ metod med exempelvis enkätundersökning att basera min empiri på istället för intervjuer så hade jag som forskare inte getts möjlighet till att ställa följdfrågor baserade på elevernas svar. Med en annan metod hade jag inte fått ett material som gett mig möjlighet att förstå och tolka elevernas uppfattning och upplevelser. Möjligheten att kunna säga *hur menar du?* eller *berätta mer!* samt på andra sätt vara aktiv i intervjuerna gav mig ett empiriskt material att arbeta med utifrån frågeställningen som har fokus på elevens uppfattningar. Dessutom har denna metod gett mig som forskare möjligheten att omformulera och anpassa frågorna efter hand under intervjuerna.

Till en början fanns funderingar på att göra gruppintervjuer. Kanske med hela klassen, eller i de projektgrupper de arbetat. Att intervjua eleverna i grupp skulle kunna öppna upp för en större diskussion, men jag tror att jag får ärligare svar om jag intervjuar eleverna enskilt. Flera av eleverna har tagit olika roller i klassen som de har haft svårt att bryta och de skulle kanske därför låta sig påverkas av sina kompisar om de är i rummet samtidigt. Det finns också en risk att dessa eleverna inte vill ställa upp på intervju, dels för att de inte har ett intresse för ämnet, men också för att de kanske tänker att de inte har något att bidra med till intervjun. Ett annat problem med gruppintervjuer var att de elever som vanligtvis drar sig undan troligtvis även skulle göra det här. Om jag inte fick allas uppfattningar och upplevelser skulle jag gå miste om viktig empiri till min studie.

I efterhand när jag granskat mitt material har det väckts fler frågor som jag hade velat ha svar på. Under intervjuer är det i stunden svårt att ställa de rätta följdfrågorna.

## 6 Fortsatt forskning

Min studie genomfördes med metoden semistrukturerade intervjuer. När det empiriska materialet granskades och analyserades upptäcktes områden där man hade önskat att få möjligheten att ställa en följdfråga för att på så sätt fördjupa studien.

I resultatet av min forskning framkom det att vissa elever valt att stå tillbaka för att släppa fram andra elever som de själva ansåg kunde genomföra vissa arbetsmoment så att slutresultatet skulle bli så bra som möjligt. Det framkommer även att detta är specifikt för just skarpa projekt eftersom eleverna då har ett större fokus på slutprodukten än på lärprocessen och betyget i förhållande till arbete med traditionella projekt. Detta är ett område jag anser vore intressant att forska djupare kring.

# Referenser

- Backman, J. (2008). Rapporter och uppsatser. Lund: Studentlitteratur AB.
- Dahlgren, L. O. och Johansson, K. - Fejes A. och Thornberg R. (red.) (2015). Handbok I kvalitativ analys (2:a uppl.) Stockholm, Liber
- Elo, J. (2016). The benefits and challenges of enterprise education: results from an action research project in the third grade in Finnish basic education. Educational Action Research. Vol. 24, No. 4, 535–549. Hämtad från:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650792.2015.1113886>
- Falk-Lundqvist, Å. (2011). Entreprenöriell pedagogik i skolan: drivkrafter för elevers lärande. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Gibbons, P (2009). Stärk språket stärk lärandet. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johansson B, och Svedner, P. O. (2010) Examensarbetet i lärarutbildningen (5. uppl.) Uppsala: Kunskapsförlaget
- Jones, B. och Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. Education + Training, vol. 52, no. 1, 7-19. Hämtad från:  
[https://www.researchgate.net/publication/240959715\\_Enterprise\\_education\\_as\\_pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/240959715_Enterprise_education_as_pedagogy)
- Kihlström, S. – Dimenäs J. (red.) (2007). Lära till lärare. Stockholm: Liber
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur AB.
- Larsen, A. K. (2009) Metod helt enkelt. Malmö: Gleerup
- Larsson, S. (1986). Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur
- Leffler, E. & Svedberg, G, (2005) Enterprise Learning: A challenge to education? European educational research journal vol. 4. no.3, 219-227. Hämtad från.  
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2005.4.3.6>

Lindberg, I. (2005). Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning. Stockholm: Natur och Kultur.

Läraryrkesförbundet (2001). Yrkesetiska principer.

Hämtad från: <https://www.lararforbundet.se/artiklar/yrkesetiska-principer-for-larare>

Marton, F (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10, 177-200.

Peterson, M. & Westlund, C. (2007) Så tänds endsjälur. Vällingby: Elanders

Pittaway, L. & Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning: Integrating experimental and collaborative approaches to learning. Management learning, vol. 38, no. 2, 211-233.

Skolverket (2010). Läroplan GY11

Hämtad från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>

Watanabe, Y. & Swain, M. (2008) Perception of learner proficiency: Its impact on the interaction between an ESL learner and her higher and lower proficiency partners. I: Language awareness, 17 (2), 115–130. Philadelphia: Multilingual Matters.

Vetenskapsrådet (2011). God forskningssed. Hämtad från:

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Vetenskapsrådet (2015). Betygens geografi

Hämtad från:

[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a3a/1555422955412/Betygens-geografi\\_VR\\_2015.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25a3a/1555422955412/Betygens-geografi_VR_2015.pdf)

Williams, S. (1994). Press utan stress. Malmö: Richters Förlag AB.



Intervjufrågor:

- Beskriv din insats i projektet
- Upplever du att din insats i projektet påverkades av att du visste att slutprodukten ska användas av skolan i marknadsföringssyfte?
- Vad tycker du är skillnaden med att arbeta med ett skarpt projekt gentemot ett traditionellt projekt?
- Tycker du att du har lärt dig något av att arbeta med ett skarpt projekt?
- Vilka fördelar ser du med att arbeta med skarpa projekt?
- Vilka fördelar ser du med att arbeta med traditionella projekt?
- Vilka nackdelar ser du med att arbeta med skarpa projekt?
- Vilka nackdelar ser du med att arbeta med traditionella projekt?

Lathund till följdfrågor:

På vilket sätt?

Berätta mer

Hur menar du då?

Varför känner/tänker du så?