UMEÅ UNIVERSITET

EN TAVLA UTAN RAM

Musiklärares uppfattningar av vad musikproduktion på gymnasiet egentligen är

Ludvig Carlborg, Ville Isakson Jonsson

Examensarbete, 30 hp

Ämneslärarprogrammet, 300 hp

VT 2025

Sammanfattning

Syftet med studien är att öka kunskapen om verksamma musikproduktionslärares uppfattningar av musikproduktion som ämne på gymnasiet. Bakgrunden är att lärare inom musikproduktion förväntas navigera mellan flera olika kompetensområden, utifrån de mångsidiga krav som ställs på en musikproducent. Studien undersöker vilka kunskaper lärarna anser vara väsentliga i undervisningen samt hur de uppfattar läroplanerna från 2011 till 2025. Empirin har samlats in genom semi-strukturerade intervjuer och analyserats med hjälp av diskursteori samt Bacchis (2009) analysmodell *What's the problem represented to be?*. Resultatet visar att tekniska färdigheter är avgörande i undervisningen och att elever behöver övervinna både tekniska och musikaliska trösklar för att nå det övergripande målet: att skapa, vara kreativa och uttrycka sig genom musik. Detta synliggörs i analysen genom diskurserna Teknisk kunskap, Musikalisk kunskap, Kreativitet och Yrkesrollen musikproducent. Lärarna uttrycker även en positiv inställning till implementeringen av Gymnasiereformen 2025 eftersom den är mer fokuserad på musik och skapande.

Nyckelord: Teknisk kunskap, musikalisk kunskap, läroplaner, diskursteori, kvalitativ intervju.

Innehållsförteckning

1. Inledning **1**

1.2 Syfte och frågeställningar *2*

2. Bakgrund läroplaner **3**

2.1 Gymnasiereformen 2011 ..... *3*

2.2 Gymnasiereformen 2025 ..... *3*

2.3 Musikproduktion - centralt innehåll i Gy11 respektive Gy25 ..... *4*

3. Litteraturöversikt **5**

3.1 Musikproduktion som professionellt yrke *5*

3.2 Musikproduktion som undervisningsämne *6*

3.3 Ämnesuppfattningar i musikundervisning *8*

5. Teoretiska utgångspunkter **10**

5.1 Diskursbegreppet *10*

5.2 Bachhi (2009) What´s the problem represented to be? *10*

5.3 Diskursteori *11*

6. Metod **12**

6.1 Urval och avgränsningar *12*

6.2 Datainsamlingsmetod *13*

6.3 Analysmetod *15*

6.4 Etiska överväganden *18*

6.5 Metoddiskussion *19*

7. Resultat och analys **21**

7.1 Hur presenteras/framställs problemet? *21*

7.2 Vilka antaganden/förgivettaganden ligger till grund för problemet? *25*

7.3 Vad blir effekterna av problemet? *28*

7.4 Analys utifrån diskursteori *31*

8. Diskussion **38**

8.1 Resultatdiskussion *38*

8.2 Arbetets betydelse *43*

8.3 Vidare forskning *43*

9. Litteraturförteckning **45**

9.1 Bildförteckning *47*

10. Bilagor **48**

10.1 Bilaga 1 - intervjuguide *48*

10.2 Bilaga 2 - samtyckesblankett *49*

1. Inledning

Under VFU-perioden märkte vi bland elever och hörde av lärare att det fanns ett kunskapsglapp mellan musikaliska färdigheter och ämnet musikproduktion. I vår värld som utövande musikproducenter, musiker och musiklärarstudenter anser vi att det krävs en musikalisk förståelse för att kunna skapa en musikproduktion. I den nuvarande kursplanen fokuseras det centrala innehållet främst på tekniska färdigheter inom musikproduktion. I de kommande kursplanerna finns det formuleringar som balanserar upp de musikaliska färdigheterna. Skolverkets nya formuleringar kan alltså innebära att förändringar kommer att ske inom musikproduktion när Gymnasiereformen 2025 implementeras.

Musikproduktion är ett förhållandevis ungt ämne och har endast funnits i den svenska gymnasieskolan sedan början av 1990-talet. Gullö (2010) förklarar att det vid början av 2010-talet fanns en avsaknad av läromedel och vedertagna metoder för att undervisa i ämnet. Samtidigt förklarar han att titeln musikproducent saknade en tydlig definition, och det var därför mycket som lämnades till den enskilda läraren i undervisningens utformning. Dyndahl och Nielsen (2012) menar i likhet med Gullö (2010) att musikproduktion vid början av 2010-talet omfattade kompetenser inom flera kunskapsområden och att en musikproducent behövde hålla sig uppdaterad på grund av den snabba tekniska utvecklingen. Detta är vad Gullö och Thyrén (2019) kallar musikproducentens multikompetens, det vill säga den breda kompetens en modern musikproducent förväntas ha. Vi känner igen oss i att musikproducenter förväntas kunna hantera flera områden i den musikaliska produktionskedjan. Det kan vara såväl tekniska som musikaliska och sociala kompetenser då musikproducenten, utifrån vår erfarenhet, i många fall är ledaren för den musikaliska produktionen. Vi misstänker därför att de problemområden som fanns 2010 fortfarande är aktuella inom ämnet musikproduktion.

I ämnet musikproduktion på gymnasiet bör det vara en utmaning för musiklärare att utforma en undervisning som behandlar alla kunskapsområden som Gullö och Thyrén (2019) menar med multikompetens. Därför tänker vi oss att undervisande lärares uppfattning av ämnet kan skiljas åt. Detta väcker i sin tur problemformuleringar om vad musiklärare anser är väsentliga kunskaper för eleverna att tillägna sig i ämnet.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att öka kunskap om verksamma musiklärares uppfattningar av musikproduktion som ämne på gymnasiet.

- Vad anser musiklärarna är väsentlig kunskap i musikproduktionsundervisning?
- Hur uppfattar musiklärarna Gymnasiereformen 2011 och Gymnasiereformen 2025 för musikproduktion?

2. Bakgrund läroplaner

I detta avsnitt redogörs bakgrunden till Gymnasiereformen 2011 och Gymnasiereformen 2025, samt vilka anledningar som ligger bakom implementeringen av dessa reformer. Slutligen redogör vi för hur det centrala innehållet i ämnet Musikproduktion presenteras utifrån implementeringen av de båda gymnasiereformerna.

2.1 Gymnasiereformen 2011

Gymnasiereformen 2011, hädanefter kallad Gy11, trädde i kraft hösten 2011 och syftade till att eleverna skulle bli förberedda för arbetslivet och vidare studier i högre grad. Man ville även att programmens innehåll skulle bli tydligare och att genomströmningen skulle öka då fler elever inte slutförde sina gymnasieutbildningar (Skolverket, 2016:2, Adolfsson, 2012) . I utredningen inför Gy11 menar Adolfsson (2012) med hänvisning till SOU:2008 att det fanns ett missnöje kring den svenska skolan och att man nu ville ha skolan mer mål- och resultatstyrd, vilket ledde till att "anställningsbarhet" blev ett frekvent förekommande begrepp. Man ansåg helt enkelt att gymnasieskolan och läroplaner hade blivit för flummiga och svårtolkade för lärare och att detta skapade en olikvärdig skola. Ambitionen med Gy11 var därför att ge en likvärdig och tydlig utbildning. Eleverna skulle känna en trygghet i att de kunskaper och färdigheter som förvärvas genom utbildningen också var efterfrågade på arbetsmarknaden. I jämförelse med Lpf 94 var kunskaper något mer givet och bestämt, vilket också gjorde lärarnas handlingsutrymme snävare i undervisningen (Adolfsson, 2012).

2.2 Gymnasiereformen 2025

Gymnasiereformen 2025, hädanefter kallad Gy25, träder i kraft den 1 juli 2025 med bakgrund i utredningen *Bygga, bedöma, betygsätta - betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper* (SOU 2020:43). Där har en modell föreslagits för hur en ny ämnesbaserad gymnasieutbildning kan införas, samt hur betygssystemet kan justeras från den kursbaserade gymnasieutbildningen i Gy11. I utredningen kritiseras den kursbaserade utbildningen för att vara fragmenterad, det vill säga att elever snarare har som mål att få en kurs överstökad snarare än att ha som mål att lära sig. Det framkommer även att fokuset på bedömning och betygsättning leder till stress hos både elever och lärare (SOU 2020:43). Ytterligare framkommer det att elevers inlärning i början på gymnasieutbildningen inte speglar vad de har lärt sig i slutet av utbildningen, och att elever inte har vant sig vid gymnasiestudierna innan de har fått sina första kursbetyg. Genom en

ämnesbaserad utbildning är förhoppningen att eleverna ska få rättvisa bedömningar och betyg vid slutet av ämnesstudierna då eleverna har haft möjlighet att nå ett fördjupat lärande under en längre tid (SOU 2020:43).

2.3 Musikproduktion - centralt innehåll i Gy11 respektive Gy25

I Gy11 har ämnet Musikproduktion delats upp i kurserna Musikproduktion 1 och Musikproduktion 2. Det centrala innehållet för kursen Musikproduktion 1 på gymnasiet innebär att lärarna ska behandla åtta punkter inom ramen för undervisningen. I Musikproduktion 2, som är en fördjupande kurs, ska läraren behandla nio punkter med andra formuleringar (Skolverket, 2010). I Gy25 heter kurserna Musikproduktion nivå 1 och Musikproduktion nivå 2, där det centrala innehållet består av 16 olika punkter som är identiska för båda nivåerna. I Gy25 är dessutom det centrala innehållet uppdelat i tre olika underrubriker, nämligen “Musik och skapande”, “Ljud, teknik och hantering”, samt “Arbetsmiljö, lagar och andra bestämmelser” (Skolverket, 2024, s. 2–3). I Gy11 finns inga underrubriker där kunskaper har delats upp, vilket man alltså gjort i Gy25.

3. Litteraturöversikt

3.1 Musikproduktion som professionellt yrke

Musikproducentens roll har förändrats mycket genom historien, vilket Burgess (2014) har skrivit om. Han menar att musikproducenten från början hade en teknisk roll. Detta varade fram till 1950-talet då tekniska framsteg som elektrisk inspelning, LP-formatet, och magnetbandsteknik möjliggjorde att fler och medvetna beslut kunde tas för att forma ljudinspelningar på olika sätt. Under 60- och 70-talet revolutionerades musikproducentens roll ytterligare mot en mer kreativ samarbetspartner. Detta berodde till stor del på utvecklad teknik, vilket ledde till ytterligare beslutsmöjligheter för producenten. Burgess (2014) menar alltså att musikproducentens roll historiskt har rört sig från en anonym teknisk roll till att också kunna vara en central spelpjäs för det konstnärliga vid en inspelningsprocess.

Sedan 1980-talet har den tekniska utvecklingen gått snabbt framåt, vilket kontinuerligt har påverkat musikproducentens roll (Burgess, 2014). Ett exempel på det är lanseringen av *MIDI* år 1983,[1] som blev ett startskott för en digital revolution inom musikproduktion, och som möjliggjorde för nya elektroniska genres. Under 90-talet demokratiserades musikskapandet vid lanseringen av *DAW,*[2] vilket gjorde det billigare och mer lättillgängligt att producera musik. Å ena sidan möjliggjorde detta för att fler kunde skapa högkvalitativ musik utan professionella studios (Røshol & Sørbø, 2020). Å andra sidan menar Burgess (2014) att det innebar nya krav på musikproducenterna som nu förväntades ha fler kompetenser om den musikaliska produktionskedjan. Han menar dessutom att 2000-talets streaming-revolution innebar ytterligare krav på musikproducenters branschkunskap för att äga hela sin musikaliska process.

Musikproducentens roll har alltså genom historien förändrats mycket och det tillkommer nya krav för vilka kunskaper man behöver kunna. Samtidigt har begreppen *musikproduktion* och *musikproducent* fortfarande ingen definition i varken Svenska Akademins Ordbok eller Nationalencyklopedin. Gullö och Thyrén (2019) bekräftar att det är svårt att ge en konkret definition för vad en musikproducent är och gör på grund av dess krav på mulitkompetens. De förklarar att det helt enkelt handlar om vilken kontext musikproducenten befinner sig i då

[1] MIDI – Musical Instrument Digital Interface. Möjliggjorde för styrning av elektroniska instrument och därmed möjliggjorde för skapandet av elektronisk musik på ett nytt sätt (Burgess, 2014).
[2] DAW –Digital Audio Workstation. En digital ljudarbetsstation där hela inspelningsprocessen kan ske på en och samma enhet (Burgess, 2014).

ansvarsområdena kan vara allt från konstnärlig projektledare, låtskrivare, instrumentalist och tekniker till att göra administrativa jobb. Ternhag (2012) menar ytterligare att musikproduktion består av flera kunskapspraktiker och nämner musikteori, musicerande, elektronik, företagsekonomi, akustik och programmering som satellitnoder till begreppet musikproduktion.

3.2 Musikproduktion som undervisningsämne

Gullö (2010) har i sin avhandling undersökt väsentliga kunskaper i musikproduktion inom högre utbildning fram till 2010-talet. Med hänvisning till musikproducenters krav på multikompetens förklarar han att utbildning inom musikproduktion måste ta hänsyn till de kulturella variationer som finns inom ämnet. Med det menas att utbildningen måste främja elever att kunna navigera inom olika sfärer och kulturer inom musikproduktion. Med andra ord måste de få möjlighet att tillägna sig kompetenser för att kunna arbeta brett och varierat utifrån vilken typ av producent de förväntas vara för stunden (Gullö, 2010).

I sin avhandling diskuterar Gullö (2010) lärandemål i förhållande till utveckling hos elever med bakgrund i att grund- och gymnasieskolan har uppsatta mål, vilka är mer diffusa inom kulturskolan och på högskola inom musikproduktion. Gullö (2010) visar sympati till de som ska göra dessa lärandemål och beskriver det som en svårhanterlig uppgift att tydliggöra konkreta mål kopplat till den multikompetens som förväntas av en musikproducent. Dyndahl och Nielsen (2012) bekräftar att musikproduktion är ett ämne som ställer flera kunskapskrav samtidigt som det hela tiden utvecklas parallellt med teknik och samhälle. För att konkretisera olika kunskaper som krävs inom ämnet har de delat upp kunskapsformerna i tre olika kategorier. Dessa är påståendekunskap, färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap. Påståendekunskap syftar till teoretiska och tekniska aspekter som ofta är faktabaserade, vilket exempelvis kan vara olika mikrofoners egenskaper. Färdighetskunskap handlar om att omsätta teoretiska och tekniska kunskaper i praktiken, till exempel att placera och välja mickar. Förtrogenhetskunskap nås efter en längre tid och kan handla om att musikproducenten kan utföra handlingar som kan vara mer okonventionella och kreativa. Dyndahl och Nielsen (2012) menar att alla dessa kunskapsformer är viktiga i musikproduktion och att de överlappar och går ihop med varandra.

Ternhag (2012) har skrivit om begreppsbildning i musikproduktion och hävdar att lärare i ämnet ofta kombinerar det pedagogiska arbetet samtidigt som de arbetar professionellt med musikproduktion. Vidare menar han att yrkeserfarenheten som många musikproduktionslärare

tar med sig till undervisningen är en tillgång då de studerande kan ta del av en yrkesmässig begreppsvärld. Denna begreppsbildning som enligt Ternhag (2012) är värdefull kopplar han till formellt och informellt lärande. Det formella lärandet äger rum via examinerande uppgifter och det informella när läraren för en dialog med eleverna, vilket han menar har störst betydelse för att eleverna ska lära sig att förstå och utveckla verklighetsnära och användbara begrepp. I linje med detta har Eiksund och Reistadbakk (2020) undersökt vilken musikteknisk expertis som krävs för undervisning i musikproduktion. Genom att observera och intervjua instruktörer vid en sommarkurs visade resultatet att instruktörerna strävade efter att skapa autentiska lärorum för eleverna att arbeta i genom att använda sig av ett faciliterat förhållningssätt, det vill säga ett förhållningssätt som bygger på både informell och formell erfarenhet. Detta gav eleverna förutsättningar att arbeta i ett relevant och verkligt sammanhang som kan likställas med vad eleverna hade kunna få möta i en professionell miljö utanför skolan. Instruktörerna i Eiksund och Reistadbakks (2020) studie hade, i linje med Ternhag (2012), en bakgrund som professionella musikproducenter.

Claughs et al., (2019) har undersökt vilka fördelar som finns med att integrera ljudinspelning och musikproduktion i musikundervisning. I och med den digitala utvecklingen har man idag tillgång till portabla musikstudios i datorer, iPads och telefoner, vilka kan användas som hjälpmedel och verktyg i musikundervisning. Författarna menar att det dels är fördelaktigt för att engagera elever som inte är särskilt intresserade av traditionell musikundervisning. Dels kan det möjliggöra att eleverna utvecklar färdigheter som speglar den digitala utvecklingen. De argumenterar för att denna typ av teknologi kan skapa mer engagerade lärmiljöer eftersom denna utveckling erbjuder nya sätt för musikaliskt deltagande (Claughs et al., 2019).

Avslutningsvis förklarar Gullö och Thyrén (2019) att musikproduktion är ett förhållandevis nytt undervisningsämne som det har gjorts begränsat med forskning på i Sverige såväl som internationellt. De förklarar det som en blind fläck inom musikforskning, men att det finns ett växande intresse för ämnet inom utbildningsväsendet. Vidare menar de, i likhet med Burgess (2014), Dyndahl och Nielsen (2012), Claughs et al., (2019), Røshol och Sørbø (2020), att mediekonsumtionen hela tiden förändras och att det därför är rimligt att ställa frågan vad utbildning inom musikproduktion bör innehålla.

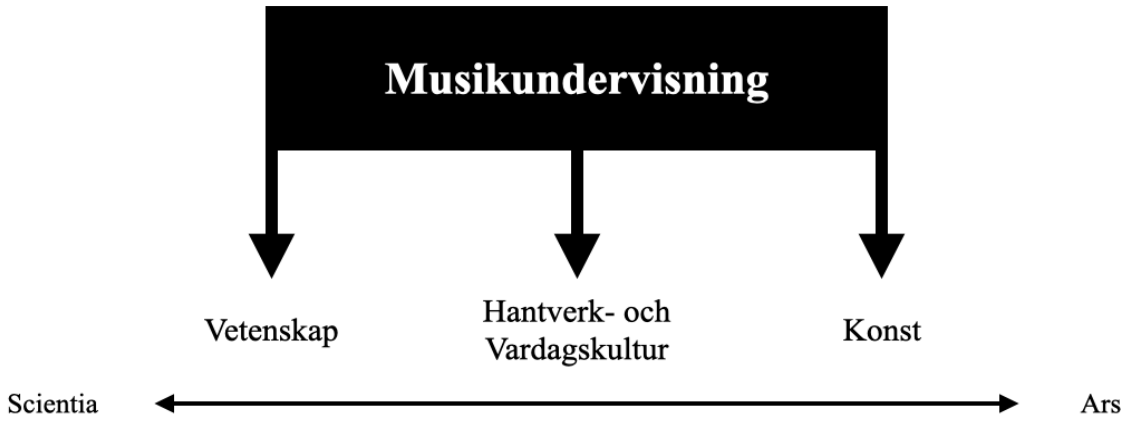
3.3 Ämnesuppfattningar i musikundervisning

Ämneskonceptioner handlar om de olika uppfattningar som kan finnas om ett ämne i skolan. Hanken och Johansen (2021) har kategoriserat musikämnet utifrån sju olika ämneskonceptioner som syftar till att synliggöra hur lärare formar sin undervisning. Dessa ämneskonceptioner går ofta ihop med varandra i olika omfattning, men kan vara ett sätt att ta reda på hur undervisningen vinklas. Det är därmed ett hjälpmedel för att kunna reflektera, observera och debattera om musikundervisning i stort.

Den första ämneskonceptionen som Hanken och Johansen (2021) nämner är *Musik som estetiskt ämne,* som innebär att estetik kan förstås som en konstform och att eleverna ska utveckla en förståelse för skönheten i konsten. Den andra ämneskonceptionen är *Musik som färdighetsämne,* där fokuset ligger på att musik är någonting som utövas. Den tredje är *Musik som kunskapsämne,* som är teoretiskt vetenskapligt inriktad. Den fjärde handlar i stället om kreativitet och spontanitet med musiken och kallas för *Musik som musiskt ämne.* Den femte uppfattningen är *Musik som trivselämne* och handlar om samhörighet och tillhörighet snarare än prestation och kvalitet. Den sjätte ämneskonceptionen kallas för *Musik som kritiskt ämne,* och syftar till att utveckla elevernas kritiska förmågor. Den sista är döpt till *Musik som mediaämne,* och den handlar om musikens påverkan i olika medier för att verka i en musikalisk gemenskap (Hanken & Johansen, 2021).

3.3.1 Nielsens tredimensionella modell

För att synliggöra hur musikundervisningens innehåll kan variera lyfter Hanken och Johansen (2021) Frede V. Nielsens tredimensionella modell (Nielsen, 1998, refererad i Hanken & Johansen, 2021, s. 33).



Figur 1: Egen figur av Nielsens (1998) tredimensionella modell.

I modellen synliggörs tre olika dimensioner som Nielsen (1998) menar att musikundervisningen vilar på. Hanken och Johansen (2021) menar att dessa dimensioner är musikpedagogiska grunder som förhåller sig till varandra i olika omfattning. De förklarar att dimensionen om *konst* handlar om att musik kan ses som en naturlig konstform. Med *hantverk och vardagskultur* menar de att musik har en stor plats i vår vardag och är ett hantverk som kan kopplas till kropp och instrument. Slutligen förklarar de dimensionen om *vetenskap* där kunskap om musik som uttrycks verbalt beskrivs som musikämnets tredje grund. Längst ned i modellen visas relationen mellan *ars* och *scentia.* Hanken och Johansen (2021) menar att ars-dimensionen har att göra med praktiska musikaliska kunskaper och hantverksskicklighet medan scientia-dimensionen handlar om intellektuella musikaliska kunskaper som exempelvis kan synliggöras i musikteori, musikhistoria och analyser av olika slag.

3.3.2 Musiklärares uppfattningar på gymnasiet

Asp (2015) har i sin avhandling undersökt musiklärares uppfattningar i musikundervisning på gymnasiet genom diskursanalys. Han synliggör då en artistdiskurs och en skoldiskurs baserat på hur ensembleundervisning legitimeras. Den förstnämnda handlar om att lärandeobjekt legitimeras utifrån ett estetiskt-normativt musikerideal som hämtas utanför skolan. Skoldiskursen uttrycker i stället vilka kunskaper som behöver tillägnas inom ramen för gymnasieskolan, och som går i linje med eftergymnasial utbildning. Asp (2015) kommer fram till att artistdiskursen äger en majoritet över skoldiskursen i ensembleundervisning och att läraren då intar en *musician-by-proxy* position, vilket betyder att lärarens position som utövande musiker tilldelas högre status och legitimerar undervisningen mer än skoldiskursen.

5. Teoretiska utgångspunkter

Utgångspunkten för denna studie är ett diskursanalytiskt teoretiskt ramverk. Ramverket består dels av Bacchis (2009) *What´s the problem respresented to be?* (hädanefter förkortat WPR). Dels av Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskrivning av diskursteori. I följande avsnitt kommer vi att redogöra för dessa diskursanalytiska perspektiv. Inledningsvis presenteras dock en begreppsförklaring av *diskurs* och dess relevans för denna studie. Detta för att på ett enklare sätt kunna sätta de teoretiska utgångspunkterna i en relevant kontext.

5.1 Diskursbegreppet

Vad är då en diskurs? Winther Jørgensen och Philips (2000) förklarar det som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (s.7). Svensson (2019) menar att det handlar om att synliggöra hur vår användning av språket bidrar till skapandet av vår världsbild och kunskapen vi har om den. För att ytterligare konkretisera menar Börjesson (2003) att man inom diskursanalys ofta intresserar sig för de bakomliggande sociala konstruktionerna kopplat till ett visst fenomen, snarare än fenomenet i sig. Med bakgrund i begreppsförklaringarna ovan hade en diskurs därför kunnat beskrivas som en konstruktion av ett fenomen, som genom språket uttalas på något sätt. Vill man exempelvis ta reda på hur musikproduktionsundervisning på gymnasiet ser ut intresserar sig diskursanalytikern för hur lärare i ämnet konstruerar sin verklighet snarare än att få en konkret betydelse utifrån ämnets centrala innehåll.

5.2 Bacchi (2009) *What´s the problem represented to be?*

WPR är en diskursanalytisk metod som har sitt ursprung i socialkonstruktivismen, vilket betyder att den avser att analysera hur vi människor styrs av problem som vi, i form av makthavare, konstruerar själva. I socialkonstruktivismen skapas mening utifrån sociala interaktioner, och kunskap ses som något föränderligt. Utifrån detta avser WPR-metoden att undersöka vilka representationer som finns av ett problem, snarare än att analysera problemet i sig. Det handlar således om att synliggöra vilka explicita och implicita förgivettaganden som ligger till grund för representationen av problemet, vilket är en grundbult i Bacchis (2009) WPR-metod. Ett tillägg är att WPR ursprungligen är avsedd för policyanalys, men har med tiden även blivit tillämpbar på andra typer av analyser (Bergström & Boréus, 2018).

5.3 Diskursteori

Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att diskursteori är användbart för att analysera hur sociala fenomen konstrueras i olika sammanhang. Enligt dem innebär det att alla sociala fenomen är föränderliga och att ingenting är objektivt sant eller bestämt i all evighet. *Diskurs* definieras i detta sammanhang som en betydelsefixering utifrån artikulationer inom ett visst fält. Dessa betydelsefixeringar strävar då efter entydighet och skiljer sig därmed från andra möjliga tankesätt. Med andra ord kan en diskurs i detta fall tolkas som en världsåskådning som skiljer sig från andra världsåskådningar inom samma terräng, och som uttalas genom språket på något sätt. Språket består dessutom av en mängd olika tecken som i relationen till varandra tillsammans får sin mening i diskursteori (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

När man analyserar en diskurs utifrån diskursteori menar Winther Jørgensen och Phillips (2000) att man måste ta hänsyn till det som inte finns med i den enskilda diskursen. Det handlar således om att synliggöra vad något är utifrån vad det inte är. Denna analys kan dock bli väldigt stor och därför har Winther Jørgensen och Phillips (2000) föreslagit begreppet *diskursordning* för att kunna avgränsa analysen. Diskursordning kan här beskrivas som den terräng där olika diskurser kämpar mot varandra i sin strävan efter entydighet. Utifrån ett förenklat exempel hade musikproduktion då kunnat vara diskursordningen där diskurser om ljudteknik och konstnärlighet kämpar mot varandra i sin strävan efter entydighet. Ljudteknik och konstnärlighet kan då ses som två olika tecken som får mening i relation till andra tecken.

Som tidigare nämnt förklarar Winther Jørgensen och Phillips (2000) att inga sociala fenomen är objektivt bestämda inom diskursteori. Objektivitet beskrivs dessutom som centralt i förhållande till ett av diskursanalysens viktigaste begrepp, nämligen *makt*. De menar alltså att en diskurs å ena sidan aldrig kan vara helt objektiv eftersom alla sociala fenomen är föränderliga. Å andra sidan menar de att diskurser alltid strävar efter att uppnå objektivitet, trots sitt omöjliga mål. Rent praktiskt betyder detta att diskursteori även syftar till att se vad som gömmer sig bakom bestämda sanningar kopplat till ett socialt fenomen. (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Winther Jørgensen och Phillips (2000) redogör för en rad diskursanalytiska begrepp. I denna studie kommer följande centrala begrepp att användas vid analys: Antagonism, nodalpunkt, mästersignifikant, moment, element och flytande signifikant (Förklaras utförligare på s. 17 i analysmetod).

6. Metod

I detta avsnitt presenteras studiens förutsättningar och tillvägagångssätt. Inledningsvis redovisas urval och avgränsningar. Därefter förklaras studiens datainsamlingsmetod där kvalitativ metod, semi-strukturerade intervjuer, genomförande, transkribering och vårt samarbete behandlas. I analysmetoden presenteras hur resultat och analys har bearbetats med hjälp av inspiration från Bacchis (2009) WPR-metod och utvalda begrepp från Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskrivning av diskursteori. Vidare presenteras studiens etiska överväganden och avslutningsvis förs en metoddiskussion där metod och vår roll som författare diskuteras.

6.1 Urval och avgränsningar

Urvalet har begränsats till fem verksamma musiklärare som undervisar i kursen Musikproduktion på gymnasiet. Trost (2010) förespråkar ett begränsat urval med ett fåtal väl utförda intervjuer för att materialet inte ska bli övermäktigt att bearbeta och analysera. Dessutom menar Kvale och Brinkmann (2014) att det viktigaste är att veta var mättnadspunkten är för när fler intervjuer inte längre ger nytt och väsentligt material. Detta går i linje med Stukat (2011) som menar att forskaren i utformningen av en kvalitativ studie får göra en egen uppskattning av arbetets omfattning och den insats som arbetet kräver. I detta examensarbete har urvalet, som tidigare nämnts, begränsats till fem musiklärare. Det är utifrån vår egen uppskattning ett rimligt antal deltagare baserat på tidsramen och omfattningen för denna uppsats.

Urvalsgruppen består av musiklärare som undervisar i musikproduktion på gymnasiet. Bryman (2018) beskriver detta som ett målstyrt urval, vilket betyder att deltagarna är utvalda baserat på att de ska kunna besvara forskningsfrågorna i studien som ska utföras. I enlighet med Trost (2010) har vi strävat efter en heterogen deltagargrupp i ett så kallat strukturerat urval. I denna studie har deltagarna i möjligaste mån därför valts ut för att uppnå en spridning i variabler som kön, ålder, geografiskt område, storlek på skola och erfarenhet inom yrket.

Urvalet i föreliggande studie består av följande fem lärare med figurerade namn.

Namn	**Undervisat i musikproduktion**	**Skola**	**Geografiskt område**	**Bakgrund i musikproduktion**
Abraham	6 år	- Friskola med musikprofil - Har antagningsprov	Större ort i södra Sverige	- Musiker - Högskola - Erfarenhet i branschen - Utbildad musiklärare
Börje	5–6 år	- Kommunal gymnasieskola med estetiskt program - Inga antagningsprov	Större ort i norra Sverige	- Musiker - Kurs i musikprod - Utbildad musiklärare
Jeff	15 år	- Friskola med musikprofil - Har antagningsprov	Större ort i mellersta Sverige	- Musiker - Utbildad musiklärare - Erfarenhet i branschen
Kent	16 år	- Kommunal gymnasieskola med estetiskt program - Inga antagningsprov	Större ort i norra Sverige	- Musiker - Utbildning i musikproduktion - Utbildad musiklärare - Utbildar också inom högre utbildning
Lars	3 år	- Friskola - Inga antagningsprov	Mindre ort i södra Sverige	- Musiker - Musikproducent - Erfarenhet i branschen - Studerar till ämneslärare

6.2 Datainsamlingsmetod

6.2.1 Kvalitativ metod och semi-strukturerade intervjuer

Denna studie bygger på en kvalitativ metod, vilket kännetecknas av att man lägger vikt på individers uppfattning och tolkning av sin sociala verklighet (Bryman, 2018). Förespråkare för den kvalitativa paradigmen argumenterar generellt för metoden som verktyg om man är ute efter att förstå och urskilja olika handlingsmönster, och inte bara skrapa ytligt inom fältet (Trost, 2010). I denna studie undersöker vi lärares uppfattningar om musikproduktion som ämne i skolan, vilket i sin tur bygger på lärarnas egna tolkningar och förståelser av ämnet i fråga. Kopplat till Trost (2010) och Bryman (2018) bör därför kvalitativ metod vara mest aktuellt då studien syftar till att öka kunskapen och förståelsen om verksamma musiklärares subjektiva uppfattningar av ämnet Musikproduktion på gymnasiet.

Tillvägagångssättet för att samla in data har i denna studie gjorts genom enskilda semi-strukturerade intervjuer. Trost (2010) definierar den semi-strukturerade intervjun med att den har ett tydligt fokusområde samtidigt som frågorna har en öppen karaktär. På så sätt menar han att man kan få detaljerade svar och komma åt det deltagaren anser vara relevant. Det går väl ihop med föreliggande studies syfte om att ta reda på musiklärarnas uppfattningar inom ett område. Fördelen med en semi-strukturerad intervju är att deltagarna själva får uttrycka vad de anser är väsentligt då frågorna har en öppen karaktär. Samtidigt följer frågorna en intervjuguide (se bilaga 1), vilket gör att intervjun håller sig inom ett och samma fokusområde (Trost, 2010; Bryman, 2018).

6.2.2 Genomförande och transkribering

Inför intervjuerna kontaktade vi gymnasielärare i musikproduktion runt om i landet via mejl. Mejlet bestod av en beskrivning av studien som skulle genomföras och frågan om de ville delta. Responsen var god och många ville delta. Detta ledde i sin tur till att vi kunde basera urvalet på geografisk spridning och ålder. Innan intervjuernas genomförande utformades en intervjuguide för att täcka in forskningsfrågorna (Bilaga 1). Vi utförde intervjuerna tillsammans, men ansvarade för varsin del av intervjuguiden. Vi var dock båda aktiva under intervjuernas bägge delar för att hjälpa varandra med följdfrågor. Intervjuerna som genomfördes varade mellan 45–60 minuter via Teams där det också spelades in för att därefter transkriberas och analyseras.

Transkriberingen genomfördes först med Teams automatiska transkriberingsverktyg för att sedan avlyssnas och renskrivas i detalj. Vi har inte använt någon vedertagen transkriberingsnyckel. Vi skrev däremot ned lärarnas utsagor ordagrant för att sedan justera grammatiska felaktigheter. Vi uppmärksammade även hur lärarna uttryckte sig i tonläge, kroppsspråk och vinklande ord för att urskilja om deras utsagor bestod av något de ansåg var självklar information eller inte. Den första transkriberingen gjorde vi tillsammans, men resterande intervjuer delades upp på grund av tidsbrist. Det transkriberade materialet analyserades genom närläsning där vi, var för sig, sökte teman och mönster i lärarnas utsagor. Vi sammanställde sedan detta tillsammans genom att placera ut post-it-lappar på ett stort pappersark för att strukturera upp de viktigaste resultaten. Vid den skriftliga bearbetningen av resultatet valde vi att referera till lärarna genom blockcitat. Detta för att vi på ett tydligt sätt ville redovisa musiklärarnas utsagor och hålla oss konsekventa kring vad som var deltagarnas uttalanden och vad som var våra egna sammanställningar.

6.2.3 Vårt samarbete

Under arbetet för denna studie har vi bearbetat samtliga delar ihop. Vi har till viss del läst olika forskning och litteratur, vilket har varit en fördel för att tillgå ett bredare material än vad man hade kunnat göra i ett självständigt arbete. På samma sätt har vi ansvarat för olika delar av uppsatsen för att sedan bearbeta dem ihop. Intervjuerna och analysen genomförde vi tillsammans, vilket gjort att vi minskat riskerna med att missa viktiga poänger eftersom vi är två som har bearbetat samma material. Det har även gjort att vi kunnat hjälpa och stötta varandra under arbetet. Över lag är vi nöjda med samarbetet då vi har kunnat diskutera och bearbeta uppsatsens alla delar på ett sätt som inte hade varit möjligt om arbetet hade genomförts på egen hand.

6.3 Analysmetod

I detta avsnitt presenteras hur Bacchis (2009) WPR och diskursteori används för att analysera resultatet. Inledningsvis beskriver vi hur och varför dessa ramverk kan integrera och komplettera varandra för att besvara denna studies frågeställningar. Därefter förklaras WPR-metodens tillämpbarhet i studien. Till sist presenteras utvalda begrepp från Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskrivning av diskursteori och hur dessa kommer användas för att urskilja diskurser utifrån det som synliggjorts genom den inledande WPR-analysen.

6.3.1 Studiens analytiska ramverk

Det teoretiska ramverket som skräddarsytts för denna studie är inspirerat av Bacchis (2009) WPR och av Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskrivning av diskursteori. Inledningsvis används Bacchis (2009) WPR, som beskrivs utförligare nedan, för att avgränsa och fokusera resultatet mot problemområden, dess bakomliggande faktorer och eventuella konsekvenser utifrån lärarnas utsagor. Därefter appliceras Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskrivning av diskursteori för att utröna diskurser utifrån det som synliggjorts med hjälp av WPR-metoden. I deras beskrivning av diskursteori redogörs en mängd begrepp som kan vara användbara beroende på en studies syfte, vilka redovisas och förklaras längre ned i analysmetoden. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att man med fördel kan kombinera diskursteori med andra diskursanalytiska perspektiv på grund av dess brist på konkreta och detaljerade exempel kring metodologiska vägval. Därav appliceras även WPR eftersom det teoretiska ramverket erbjuder ett tydligt metodologiskt tillvägagångssätt för att kronologiskt redovisa resultat och analys.

6.3.2 WPR-metoden

Analysen har inledningsvis genomförts med Bacchis (2009) WPR-metod. För att tillämpa WPR har Bacchi (2009) utformat sex frågor som ramverk för analys.

1. Hur presenteras/framställs problemet?
2. Vilka antaganden/förgivettaganden ligger till grund för problemet?
3. Hur har representationen av problemet uppkommit?
4. Vad lämnas oproblematiskt i denna problemformulering? Vad finns tystnaden?
5. Vad blir effekterna av problemet?
6. Hur/Var har framställningen av problemet producerats, reproducerats och försvarats?

I denna studie har fråga 1, 2 och 5 besvarats för att utröna lärarnas uppfattningar om musikproduktionsämnet. Dessa frågor handlar om att synliggöra vilka representationer som finns av ett problem, vilka antaganden som ligger till grund för dessa representationer och vilka konsekvenser dessa ger. Vidare kommer en utförligare beskrivning av vad dessa frågor innebär.

Fråga 1: Hur presenteras/framställs problemet?

Denna fråga avser att synliggöra framställningen av problemet. För att göra detta menar Bacchi (2009) att metoden avser att jobba baklänges där förslag på olika lösningar kan avslöja problemet och dess representationer. Första frågan i WPR avser därför att besvara vad undervisning i musikproduktion på gymnasiet bör innehålla.

Fråga 2: Vilka antaganden/förgivettagande ligger till grund för problemet?

Målet med fråga två är att granska implicita och explicita antaganden som ligger till grund för problemet. Det handlar om att synliggöra sådant som tas för givet för att lösningen på problemet över huvud taget ska vara möjlig. I denna studie har detta gjorts genom att undersöka lärarnas syfte med musikproduktionsundervisningen och vilka musikaliska förkunskaper de förväntar sig hos eleverna. Detta för att ställa det mot vad de anser är väsentlig kunskap i musikproduktionsundervisning på gymnasiet.

Fråga 5: Vad blir effekterna av problemet?

Till denna fråga hör att urskilja vilka effekter presentationen och representationen av problemet har. Enligt Bacchi (2009) kan det handla om hur vissa gynnas respektive missgynnas av de

effekter som uppstår. I denna studie har detta gjorts genom att undersöka vilka konsekvenser undervisningen får baserat på vad lärarna anser är väsentliga kunskaper.

6.3.3 Diskursteori - analysmetod

Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att diskursteori är en begrepps-tung teori och att forskaren med fördel kan välja vilka begrepp som lämpar sig utifrån studiens syfte. Inom ramen för detta arbete har följande analysbegrepp som hämtats från Winther Jørgensen och Phillips (2000) använts:

Antagonism: Handlar om att diskurser skapas vid den gräns där konflikter mellan två eller fler världsåskådningar börjar. Detta beskrivs som en *diskursiv kamp*.

Nodalpunkt: Är de tecken som organiserar diskurser och får sin mening av dess tillhörande moment.

Mästersignifikant: Kan likställas med nodalpunkt men har med skapandet av identitet att göra.

Moment (ekvivalenskedja): Tecken som ger mening till nodalpunkten eller mästersigninfikanten. Dessa utrönas genom en ekvivalenskedja kopplat till nodalpunkt/mästersignifikant. Diskursen strävar efter att dessa moment får en fast bestydelsebildning.

Element: Tecken som inte fått en fast betydelsebildning.

Flytande signifikant: Tecken som har en särskilt hög betydelseglidning, och som diskursen särskilt vill få en entydig betydelsebildning till. Ofta är detta nodalpunkter eller mästersignifikanter.

I diskursteori är språket inlindat i en mängd olika tecken som får sin mening i relation till varandra (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). Utifrån vår tolkning av Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskrivning av diskursteori redogörs vidare för hur analysen går till. Ett första steg är då att synliggöra *nodalpunkter och mästersignifikanter*, vilka även utgör diskurserna. Dessa presenteras och fylls sedan med innehåll genom olika *moment*. Utan

momenten saknar nodalpunkterna och mästersignifikanterna innehåll och därför kan momenten ses som de byggstenar som tillsammans bildar en diskurs. I denna studie hade två moment kunnat vara *ljudteknik* och *tekniska verktyg för att skapa musik*, som ger innehåll till nodalpunkten Teknisk kunskap. Utan dessa moment hade teknisk kunskap kunnat handla om exempelvis filmskapande eller ellära. Med hjälp av momenten och nodalpunkterna/mästersignifikanterna synliggörs därför diskursen och dess beståndsdelar, vilket också visar hur olika tecken i språket förhåller sig till varandra i sin betydelsebildning. På så sätt kan diskursernas strävan efter entydighet också konkretiseras, vilket gör det möjligt att urskilja de konflikter som finns mellan diskurserna utifrån begreppet *antagonism*. Kopplat till den entydighet som diskurserna strävar efter kan dessutom begreppen f*lytande signifikant* och *element* få sin betydelse då dessa står för sådana tecken som kan ha flera betydelser. I exemplet med nodalpunkten Teknisk kunskap hade den då kunnat vara en flytande signifikant eftersom Teknisk kunskap kan ha en betydelseglidning beroende på vilket innehåll den fylls med.

6.4 Etiska överväganden

För att erhålla ett forskningsetiskt förhållningssätt har denna studie följt Vetenskapsrådets (2024) principer om god forskningssed. Det är en sammanställning av krav, lagar och kodexar forskare förväntas följa för att upprätthålla god kvalitet i forskningen. Detta har kokats ned till något som kallas ALLEA-kodexen, vilken utgörs av fyra grundprinciper, nämligen tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar. Dessa principer fungerar som riktlinjer för att säkerställa att all forskning vilar på etiska överväganden rörande kvalité, konsekvenser för deltagande och hur väl det bidrar till ny kunskap (Vetenskapsrådet, 2024). Nedan kommer en redogörelse för hur detta har sett ut i föreliggande studie.

Samtliga deltagare har kontaktats via Umeå Universitets mejl för att informationen inte ska gå att komma åt. Intervjupersonerna blev informerade om vad deltagandet innebär, att det är frivilligt och att de har rätt att avbryta deltagandet när som helst. Deltagarna hänvisades till umu.se/gdpr för information om hur universitet behandlar personuppgifterna som samlats, samt kontaktuppgifter till universitetets dataskyddsombud för att begära rättelse, överföring, radering eller begränsning av deras personuppgifter. Innan intervjuerna ägde rum fick deltagarna skriva under en samtyckesblankett (se bilaga 2). Intervjupersonernas namn har anonymiserats för att deras utsagor inte ska vara möjliga att identifiera. Intervjuerna har utspelat sig via Umeå

Universitets Teams-användare för att lagringen av det inspelade materialet inte ska kunna röjas. Ljudfilerna har sparats på ett minneskort som efter studiens utförande kommer att förstöras.

6.5 Metoddiskussion

Studiens insamlade data är hämtad från enskilda intervjuer med musiklärare. Fördelarna med en sådan datainsamling är att man kan ta del av deltagares skildring av verkligheten i den verksamhet där de befinner sig. Detta tydliggör Trost (2010) med att den kvalitativa intervjun är användbar för att förstå ett socialt fenomen på ett djupare plan. En vanlig kritik mot kvalitativ forskning dess subjektivitet då forskaren själv ofta lyfter fram de delar av materialet som denne anser är relevant (Bryman, 2018). Samtidigt menar Bryman (2018) att tyngden i en kvalitativ studie ligger i dess förmåga att djupgående visa på deltagarnas tolkningar av verkligheten. I detta fall har vill vi undersöka lärares uppfattningar om musikproduktion som ämne på gymnasiet, vilket bygger på musiklärarnas tolkningar och förståelser av ämnet i fråga. Därför anser vi att denna metod, som fångar lärarnas verklighetsskildringar av ämnet, lämpar sig väl för att svara på studiens forskningsfrågor som rör uppfattningar av ämnet.

Urvalet i föreliggande studie har dels begränsats av studiens omfattning, dels av möjligheten att hitta tillgängliga och frivilliga deltagare som är lämpade för studien. För att få en bred och övergripande bild över musikproduktionslärares uppfattningar om ämnet är det önskvärt att det råder spridning i ålder, geografiskt område, gymnasieform och kön bland deltagarna. Utfallet blev fem deltagare som tillsammans bildade en relativt homogen grupp kopplat till kön och ålder. Vi anser deltagarantalet är tillräckligt för studiens syfte. Att det däremot blev en homogen grupp trots ett brett sökande kan snarare säga något om ämnets representation, och därmed vara aktuellt för vidare forskning då en sådan analys inte får plats inom ramen för detta arbete.

Diskursanalys används som studiens analysmetod och inleds med utvalda frågor inom Bacchis (2009) WPR, samt delar av den diskursteoretiska begreppsapparaten. Anledningen till att denna studie har ett eget skräddarsytt metodologiskt ramverk är för att diskursteori inte erbjuder en konkret metod, och Winther Jørgensen och Phillips (2000) förslag är därför att kombinera diskursteori med andra diskursanalytiska perspektiv med tydligare metodologiska ramar. De menar dessutom att diskursanalysen i stort kräver en strategisk avgränsning kopplat till studiens syfte, vilket alltså är upp till forskaren. När man gör ett eget ramverk kan dock studiens reliabilitet ifrågasättas. Samtidigt kan detta också försvaras med att ramverket bygger på

vedertagna diskursanalytiska modeller för metod och teori som i grunden behöver formas efter studiens syfte och forskarens perspektivfokus (Börjesson, 2003). Genom att använda befintliga diskurteoretiska begrepp och Bacchis (2009) WPR anser vi därför att analysmetoden både avgränsar och täcker studiens syfte och frågeställningar, samt ger en konkret bild av hur vi metodologiskt kan synliggöra och analysera diskurser.

WPR som metod är från början avsedd för policyanalys, vilket vi upplevt som tydligt vid inläsningen om hur den ska användas. Vi har därför format metoden efter denna studies behov då den erbjuder ett kronologiskt tillvägagångssätt för att synliggöra problem, förgivettaganden och dess effekter. Eftersom vi har tolkat Bacchis (2009) WPR-metod till denna studies fördel kan det å ena sidan påverka reliabiliteten. Å andra sidan erbjuder metoden en analys av representationer av ett fenomen, vilket denna studie syftar till att ta reda på. Vi upplever därför att metoden är applicerbar och relevant för studiens syfte och att de tolkningar som gjorts av den är så pass konkreta att någon annan förhoppningsvis hade kunnat göra samma typ av analys. Vi anser även att den fungerar väl ihop med diskursteori och dess konkreta begreppsapparat för synliggörandet av diskurser. Detta för att WPR kronologiskt presenterar ett resultat och analys där problem, förgivettaganden och konsekvenser redovisas. Dessa kan då analyseras än djupare med diskursteoretiska begrepp för att konkretisera diskurser och dess innehåll.

Eftersom studien utgår från diskursanalytiska analysmetoder och teorier är det av relevans att diskutera huruvida våra egna uppfattningar och perspektiv kan spela roll för studiens resultat. Vi är som tidigare nämnt verksamma musikproducenter, musiker och ämneslärarstudenter i ämnet musik och har därmed egna uppfattningar om vad ämnet musikproduktion på gymnasiet skulle kunna vara, samt hur Gy11 och Gy25 skiljer sig åt och kan påverka undervisningen på olika sätt. På grund av detta kan diskurser synliggöras och reproduceras även genom oss när vi framställer resultat och analys. Detta är något vi försökt förhålla oss objektivt till, vilket till en början var utmanande då vi vid studiens inledning hade förutfattade meningar kring vilka problem som kan finnas med ämnet musikproduktion på gymnasiet. Enligt diskursanalysens regler har vi dock försökt hålla sinnet öppet för att kunna problematisera sådant som kan anses vara självklart för att se vilka alternativa sanningar ett socialt fenomen kan ha. Detta i enlighet med Winther Jørgensen och Phillips (2000) som samtidigt menar att en diskurs aldrig är objektivt bestämd, även om den strävar efter entydighet.

7. Resultat och analys

I följande avsnitt redovisas resultatet inledningsvis med de tre utvalda frågorna som används från Bacchis (2009) WPR-metod: Hur presenteras/framställs problemet? Vilka antaganden/förgivettaganden ligger till grund för problemet? Vad blir effekterna av problemet?. Frågorna används som rubriker där lärarnas utsagor presenteras och sammanställs. Varje fråga avslutas sedan med en sammanfattande analys. Därefter används de utvalda begreppen från Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskrivning av diskursteori för att presentera nodalpunkter och mästersignifikanter med dess tillhörande moment och element. Dessa förklaras med hjälp av egengjorda figurer med syftet att synliggöra och analysera de diskurser som framkommit i lärarnas utsagor. Avsnittet avslutas med en sammanfattande diskursteoretisk analys.

7.1 Hur presenteras/framställs problemet?

I denna studie är problemområdet att musikproduktionslärare behöver navigera mellan alla de kompetenser och kunskaper en musikproducent förväntas ha. Första frågan i WPR avser därför att besvara vad undervisning i musikproduktion på gymnasiet ska innehålla. Musikproduktion och musikproducent är två begrepp som saknar fasta definitioner. I undervisningen behöver dessa därför få sin innebörd av verksamma musiklärare och av Skolverket. Frågan kommer att besvaras utifrån lärarnas utsagor om vad som anses vara väsentlig kunskap, samt deras uppfattningar av nuvarande kursplan (Gy11) respektive kommande kursplan (Gy25) för musikproduktion. Hädanefter kommer kursplanerna benämnas som Gy11 och Gy25 i resultatet.

7.1.1 Väsentliga kunskaper i musikproduktion

Vid frågan om vad lärarna anser är väsentliga kunskaper inom musikproduktion på gymnasiet visar det sig att ämnet omfattar flera kunskaper. Dessa kunskaper utgör tre teman som framgår i samtliga intervjuer. Dessa är tekniska färdigheter, musikaliska färdigheter och förmågan att kunna ta medvetna val. Lärarna är eniga om att dessa tre kunskapsområden är väsentliga i musikproduktion, men i vilken omfattning de bör behandlas i undervisningen varierar.

Kopplat till tekniska färdigheter nämner samtliga respondenter att eleverna behöver lära sig hantera en DAW, EQ, kompressor och effekter som reverb och delay. Det uttrycks som

grundläggande tekniska verktyg som har en självklar del i musikproduktionsundervisning. Lars uttrycker det på följande sätt:

> För att kunna producera musik måste de först och främst kunna använda en DAW, EQ, kompressor och reverb. Alltså sådana verktyg som jag tar för givet (Lars).

Samtliga lärare uttrycker sig på liknande sätt som Lars och menar att förståelsen för det tekniska behövs för att över huvud taget kunna spela in någonting. Dessa kunskaper kopplar de flesta lärarna till förmågan om kritiskt tänkande där förståelse för det tekniska är en förutsättning för att kunna ta medvetna beslut. Abraham uttrycker sig enligt följande:

> Alla verktyg vi har för att signalbearbeta behöver man ju gå igenom för att de ska förstå och kunna använda dem, så att man inte bara chansar sig fram till resultatet, utan att man kan ta medvetna val i sina effekter och i sitt program (Abraham).

Kent och Jeff delar upp de väsentliga kunskaperna i två olika delar. Dels menar de att man behöver kunna tekniken med exempelvis signalvägar på liknande sätt som övriga lärare. Dels anser de att man behöver ha kunskap om vissa musikteoretiska fundament. Kent sammanfattar vad han anser är väsentlig kunskap enligt följande:

> Gehör baserat på väldigt mycket olika typer av musik, grundläggande teoretiska kunskaper i form av harmonilära, tonarter, signalvägar. Och grundläggande också såklart är vissa effekt-kedjor tycker jag. Man ska veta vad en EQ är, man ska veta vad en kompressor gör, och man ska veta skillnaden mellan reverb och ett delay. Man ska veta… Alltså alla de här tekniska grejerna i en DAW, såklart (Kent).

Övriga lärare nämnde ingenting om musikalitet kopplat till väsentlig kunskap i ämnet. Samtliga respondenter menade dock längre fram i intervjuerna att musikalitet spelar roll för musikproducenter, men att det samtidigt inte är en självklarhet att det behandlas som en väsentlig kunskap i undervisningen. För Kent och Jeff viktas alltså musikaliska färdigheter lika mycket eller mer än de tekniska färdigheterna, medan de övriga tre lärarna inte uttryckligen anser det som en lika väsentlig kunskap i undervisningen.

7.1.2 Gy11 och Gy25

Vid frågan om vad som är väsentliga kunskaper synliggörs musikproduktion som ett ämne med flera ingångar och kunskapsområden. Därför är det även av vikt att undersöka lärarnas uppfattningar av kursplanerna i Gy11 och Gy25 för musikproduktion.

I lärarnas utsagor framkommer det att undervisningen generellt baseras på vad de anser är väsentlig kunskap och att de tekniska delarna då får ett stort utrymme. Vid frågan om hur de uppfattar Gy11 synliggörs dock även tendenser som visar på lärarnas vision av ämnet. Med detta menas att lärarna inte enbart utgår från kursplanens formuleringar vid undervisningens utformning, utan också från vad de tycker att musikproduktion är och vad det borde innehålla. Detta uttrycks av flera lärare som att de tolkat kursplanen brett, vilket tyder på ett missnöje kring innehållet i Gy11. Jeff uttrycker sig enligt följande:

> Vi måste ju arrangera och prata om de sakerna, så även om det inte har stått i kursplanerna så är det ju det man gör (Jeff).

Jeffs uttalade visar på ett perspektiv kring vad som förväntas i kursen utifrån hans egen vision, elevernas vision och kursplanens centrala innehåll. Den breda tolkningen handlar alltså om att utveckla kunskaper i kreativitet, skapande och musicerande. Detta eftersom de tekniska kunskaperna redan uttrycks tydligt i Gy11 enligt lärarna. Kent uttrycker sig på liknande sätt om Gy11:

> Jag tror att de har haft en ganska teknisk ingång. För mig är det obegripligt utifrån min ingång. Sen tycker jag att det kan finnas de som har en teknisk ingång i musikproduktion, och det är ju awesome. Men delen om att musicera känns verkligen utelämnad. Det musikaliska är nästan borttvättat och jag tror att de haft en teknisk ingång där det finns en föreställning om att det är du som ska sköta spakarna och sedan är det någon annan som ska spela. Du är helt enkelt en tekniker (Kent).

Kent är den av lärarna som är mest kritisk till Gy11 och dess tekniska fokus. Vid frågan om hur lärarna uppfattar Gy25 är de dock relativt samstämmiga till att den rimmar bättre med deras vision av vad musikproduktion på gymnasiet bör vara. Detta kopplas då främst till de nya formuleringarna som rör musik och skapande i Gy25. Lars uttrycker:

> Nu är det mer ett kvitto på att man har gjort något rätt. Eller tänkt rätt i alla fall (Lars).

Lars uttalande visar på den samstämmighet lärarna har rörande Gy25 då den viktar musik och skapande högre jämfört med Gy11. Han uttrycker även ett legitimerande av den undervisning han redan bedriver utifrån hans breda tolkning av Gy11, som rimmar mer med hans egen vision av ämnet. Abraham är också positiv till den nya kursplanen då den har ett större fokus på skapande:

> Vi har på vår skola pratat om att byta ut Musikproduktion 2 till Digitalt skapande 2 för att vi har tyckt att Musikproduktion 2 har för lite skapande i sig. Men med nya kursplanen eller ämnesplanen så kan vi behålla Musikproduktion 2 och ha en massa skapande (Abraham).

Börje uttrycker sig lite mer försiktigt om Gy25 men har en önskan om tydligare riktlinjer kring vissa kunskaper inom ämnet.

> Det hade ju varit väldigt skönt på vissa av de här kriterierna att kunna ha en bok att falla tillbaka på att just den här musikproduktionsboken som är lämpad till Musikproduktion 1, den kan vi absolut använda oss av. Det är ju nackdelen med alla musikkurser egentligen. Du får skapa din egen sanning lite grann (Börje).

I Börjes uttalade kan problemet med att navigera i alla de kunskaper en musikproducent behöver erhålla urskilja sig. Detta för att skapa ett legitimerande innehåll i undervisningen.

7.1.3 Sammanfattande analys - Hur presenteras/framställs problemet?

Problemområdet, som presenterades tidigare, handlar om att musikproduktionslärare behöver navigera mellan flera olika kunskaper utifrån vad en musikproducent förväntas kunna. Som lösning på detta problem kan tre olika kunskapsområden utkristalliseras i lärarnas utsagor om vad undervisningen bör innehålla. Dessa är teknisk kunskap, musikalisk kunskap och kritiskt tänkande. Lärarna är relativt eniga om vad den tekniska kunskapen och det kritiska tänkandet innebär i undervisningen, och skiljer sig mest vid behandlingen av musikaliska kunskaper. Det finns alltså både en enighet och en oenighet kring vilka kunskaper som är väsentliga, vilket i

sin tur synliggör problemområden rörande vad musikproduktionsundervisning ska innehålla. Detta framgår även vid frågan om hur musiklärarna uppfattar Gy11 och Gy25. Gällande Gy11, som de arbetar utefter i nuläget, menar musiklärarna att den har en tyngd på tekniska beståndsdelar, vilket gör att de tolkar kursplanens formuleringar brett för att få plats med vad de anser att undervisningen bör innehålla. Utifrån den kommande kursplanen Gy25 menar lärarna att den legitimerar deras redan befintliga undervisning mer då den innehåller mer musik och skapande. Det visar på att musiklärarnas uppfattningar av ämnet inte helt speglar Skolverkets formuleringar i Gy11. Det visar ytterligare på en framställning av problemområdet då lärarna skiljer sig åt gällande vad undervisningen bör innehålla, och att kursplanen inte speglar deras egna visioner av ämnet.

7.2 Vilka antaganden/förgivettaganden ligger till grund för problemet?

Målet med denna fråga är att granska implicita och explicita antaganden som ligger till grund för problemet. Det handlar om att synliggöra sådant som tas för givet för att lösningen på problemet över huvud taget ska vara möjlig. I denna studie är problemområdet att musikproduktionslärare behöver navigera mellan alla de kompetenser och kunskaper en musikproducent förväntas ha. Denna fråga i WPR avser därför att undersöka vilka antaganden och förgivettaganden som görs kopplat till musiklärarnas framställning av problemet.

7.2.1 Lärarnas syfte i relation till väsentliga kunskaper

Det lärarna anser är väsentlig kunskap bör kunna ses som den kunskap man behöver lära sig för att nå ett högre syfte eller mål. De syften som uttrycks för musikproduktionsundervisningen är över lag att eleverna ska få olika verktyg för att kunna skapa, vara kreativa och uttrycka sig musikaliskt. Här finns det alltså tecken på att samtliga lärare värderar musikaliska kunskaper på mer implicita sätt. Abraham artikulerar det på följande sätt:

> Det grundligaste är att eleverna får verktyg och kunskaper för att kunna skapa musik och därigenom också kunna uttrycka sig genom musiken. Och, en hel del också kopplat till kreativitet och hur man kan förhålla sig till kreativitet och jobba på att vara kreativ (Abraham).

Övriga lärare instämmer i Abrahams uttalande även om Lars och Börje viktar branschperspektivet respektive kursplanens formuleringar något högre i sina utsagor. Branschperspektivet kan då beskrivas som en inriktning mot att undervisa och förbereda elever för hur en musikproducent jobbar i verkligheten. Det handlar då exempelvis om upphovsrätt, distribution av musik och produktionskedjan för detta.

Musikproduktionslärarna är relativt eniga om vad det övergripande syftet är, vilket redogjordes för ovan. De är även eniga om att tekniska färdigheter är något man behöver tillägna sig för att kunna nå dit. Däremot finns det tecken på att det krävs andra kunskaper för att uppnå lärarnas syften på ett tillfredsställande sätt. Ett sådant tecken är att samtliga lärare menar att elevernas musikaliska nivå också påverkar deras resultat i musikproduktionsämnet.

> Jag tycker framför allt att de kommer påverkas om de har ett musikaliskt tänk eller inte. Alltså det kommer att påverka deras resultat (Börje).

Kent går ännu längre och menar att musikaliteten även påverkar hur väl man klarar målen.

> Så att de som kan musicera, som kan ta ett instrument och ha tajming, de har sjukt mycket gratis. De klarar också de här målen bättre, så är det bara (Kent).

Samtliga lärare är eniga om att musikaliteten spelar roll för hur tillfredsställande elevernas musikproduktioner kommer att bli. De menar dock att det är viktigt att göra skillnad på intention och verkshöjd när det kommer till bedömningen av det musikaliska, som i många fall också uttrycks ihop med syftet om att vara kreativ och att skapa musik. Huruvida musikaliteten behandlas inom ramen för undervisningen skiljer dock sig åt. Ifall det visar sig att en elev saknar musikaliska förkunskaper uttrycker Jeff följande:

> Man får ju flytta fokus och börja rota i det. I stället för att prata om mikrofonteknik så får man prata om hur man tar ett G-ackord. Så man får ju anpassa sig helt enkelt. Efter nivån och eleven och grupperna, så det kan se väldigt olika ut (Jeff).

Jeff menar att det tekniska får vila och att fokus i stället får hamna på musikaliska färdigheter ifall detta saknas hos eleverna. Börje menar att musikaliska aspekter snarare är något som tas upp vid exempelvis feed-back-situationer och Lars yttrar sig på liknande sätt om musikteori:

> Det är inte som en kompositionsutbildning, att man har genomgångar i sådana delar (Börje).

> Musikteori är så att säga jätteviktigt, men inte nödvändigt för att producera musik på gymnasienivå (Lars).

Medan Jeff uttryckligen menar att musikalitet är en väsentlig kunskap som bör behandlas i undervisningen kan Börjes och Lars uttalanden tolkas som att de gör skillnad på hur musikalitet behandlas i skolans lokaler och hur det spelar roll för en verksam musikproducent.

7.2.2 Elevernas förkunskaper och andra musikkurser

Lärarnas uppfattningar huruvida musikaliska kunskaper ska behandlas i musikproduktionsundervisning skiljer sig åt. En viktig aspekt av det är dock hur lärarna väger in förkunskaper och andra musikkurser i genomförandet av musikproduktionsundervisningen. Abraham uttalar detta på följande vis:

> Nu får ju våra elever ganska mycket.. För alla de som går musikproduktion hos oss har ju ensemble också, och har instrument och gehör och musiklära, så att de får ju den biten rätt så mycket på annat håll. Så jag lägger kanske inte så mycket vikt vid det i musikproduktion. Men hade inte allt annat funnits hade jag nog värderat att lägga in det lite mer för att få med det (Abraham).

Här nyanseras bilden av hur musikalitet beaktas i musikproduktion där det är tydligt att Abraham ser musikalitet som en viktig färdighet att ha. Dessa färdigheter får eleverna i hans fall dock i andra kurser, vilket även stämmer överens med hur övriga lärare resonerar kring kurserna i musikproduktion. Vid frågan om hur lärarna ser på musikalitet som förkunskap i musikproduktion är lärarna å ena sidan överens om att man inte behöver ha några förkunskaper alls för att börja kursen. Å andra sidan önskar de att eleverna kan tillägna sig grundläggande musikaliska färdigheter i andra musikkurser. Man menar alltså att eleverna inte behöver några musikaliska förkunskaper alls samtidigt som den musikaliska nivån kommer påverka resultatet. Som tidigare nämnt har dessa resultat dock inget med bedömningen att göra, men kan ses som ett förgivettagande av vad ett bra resultat är och vilka kunskaper som behövs för att nå dit.

7.2.3 Sammanfattande analys – Vilka antaganden/förgivettaganden ligger till grund för problemet?

Musiklärarna är eniga om att teknisk kunskap och förmågan att göra medvetna val är väsentlig kunskap för att uppnå syftet om att skapa, vara kreativ och uttrycka sig musikaliskt. Olika musikaliska färdigheter uttrycks dock vara en förutsättning för att kunna nå det högre syftet. Musiklärarna skiljer sig åt avseende hur det musikaliska bör behandlas i undervisningen. Samtliga lärare menar dock att det har sin plats för att vara en verksam musikproducent. De antaganden/förgivettagande som kan göras kopplat till detta är att musikalitet har en betydande plats i musikproduktionsundervisning. Detta har dels synliggjorts genom explicita uttalanden om att musikalitet är en viktig del av att vara musikproducent och att det därmed behandlas i undervisningen om det behövs. Dels genom implicita uttalanden utifrån lärarnas resonemang om syfte, förkunskaper och musikproduktionens placering i förhållande till andra musikkurser. Där synliggörs det att musikalitet på något sätt behövs för att musiklärarna ska kunna bedriva undervisningen som de önskar. Annars hade sannolikt inte andra musikkurser tagits upp av musiklärarna vid frågor om förkunskaper i ämnet. De hade sannolikt även formulerat om sina syften som bland annat handlar om att utrycka sig musikaliskt.

7.3 Vad blir effekterna av problemet?

Till denna fråga hör att urskilja vilka effekter presentationen och representationen av problemet har. Enligt Bacchi (2009) kan det handla om hur vissa gynnas respektive missgynnas av de effekter som uppstår.

7.3.1 Tekniska och musikaliska färdigheter

Relationen mellan de uttryckta väsentliga kunskaperna och lärarnas syften skapar en bild av att man kan uppnå syftet om att skapa, vara kreativ och uttrycka sig musikaliskt genom att tillägna sig tekniska kunskaper. I praktiken visar det sig att eleverna dock behöver vissa musikaliska kunskaper för att faktiskt uppnå det högre syftet, vilket uttrycks både explicit och implicit. Detta får som effekt att eleverna behöver ta sig över en teknisk tröskel såväl som en musikalisk tröskel för att uppnå det lärarna syftar till i sin undervisning. Detta tydliggörs i utsagorna om Gy11 och Gy25 där musiklärarna generellt saknar formuleringar om skapande och musikalitet i Gy11 och därför är positiva till Gy25.

7.3.2 Teknisk tröskel

Den tekniska tröskeln konkretiseras med att samtliga lärare väljer att tidigt behandla tekniska färdigheter i sina kurser. Börje och Lars uttrycker följande:

> Jag brukar alltid börja med kursen med att gå igenom MIDI-inspelning, titta på loopar, titta på audio inspelning så att man någonstans bygger upp att de här sakerna har jag att använda mig av (Börje).

> Jag försöker att utgå från grunderna. Om jag ska gå tillbaka till Musikproduktion 1 så är det första jag gör att lära dem att använda MIDI. Förklara vad MIDI är och hur det fungerar (Lars).

Börje och Lars menar att kursen inleds med att eleverna ska lära sig att behärska tekniska beståndsdelar som har med inspelning och editering att göra för att eleverna sedan ska kunna ta med sig dessa färdigheter till framtida uppgifter i kursen. Deltagaren Jeff menar att det är en förutsättning för att musikproduktion ska vara ett kreativt ämne.

> Det börjar ju bli kul efter ett tag när de kan programmen och de kan koppla in sina mickar och då kan man ju ge dem mycket roligare och kreativare uppgifter. [...] Det är ju en teknisk praktisk tröskel att komma över innan de kan komma i gång och vara kreativa. Så är det ju absolut (Jeff).

Jeffs uttalande tyder på att det finns ett tydligt mål med undervisningen om att kunna vara kreativ, vilket beskrivs som roligare uppgifter för eleverna. Här ser man samtidigt en tydlig effekt av den tekniska tröskeln. Den måste alltså passeras för att uppnå de syften och mål som Jeff talar om, vilket stämmer överens med de övriga respondenternas artikulationer.

7.3.3 Musikalisk tröskel

Den musikaliska tröskeln är något mer diffus och outtalad, men kan både läsas in i lärarnas visioner av ämnet och i hur lärarna önskar att Musikproduktion 1 ska förhålla sig till andra musikkurser där eleverna kan tillägna sig musikaliska färdigheter. På så sätt kan den musikaliska tröskeln för musikproduktion aktualiseras redan vid början av Musikproduktion 1. Samtidigt aktualiseras den kontinuerligt som ett sätt för lärarna att skapa mening kring de väsentliga tekniska kunskaperna. Läraren Abraham förklarar att han brukar använda sig av

något han kallar musikproduktionsetyder, vilket kan förklaras som ett sätt att zooma in på en specifik kunskap som eleverna behöver lära sig. Flera etyder kan då ingå i ett större tema eller period i hans undervisning. Vid slutet av varje period brukar han sedan använda sig av en kreativ utmaning där eleverna får testa förmågorna de har jobbat med.

> Då får de någonting de ska göra under lektionen som testar de förmågorna som vi har jobbat med under den här perioden. Det tycker eleverna ofta är väldigt kul för de jobbar som tusan då och de lär sig ofta mycket också. Så om det är filmmusik till exempel, då får de tonsätta någonting kort på bara lektionstiden. De får inte mer och inte mindre (Abraham).

Fokuset i Abrahams undervisning är i detta fall att tillägna sig vissa tekniska färdigheter. Dessa testas sedan genom en kreativ utmaning, vilket går i enlighet med det han vill att undervisningen ska syfta till, att få verktyg för att kunna skapa och uttrycka sig genom musiken. Den kreativa utmaningen förutsätter dock att eleverna har kunskaper i att kunna tonsätta, vilket tyder på att någon typ av musikalisk tröskel också behöver ha blivit passerad.

En effekt av det presenterade problemområdet kan därför vara att lärarna placerar Musikproduktion 1 i årskurs 2 eller läser kursen på halvfart. Kent uttrycker sig på följande sätt kopplat till förväntningar och musikalitet i musikproduktion:

> Musikproduktion 1 har vi ju lagt i årskurs två, och så har vi alltid haft det. Har de gått ett år hos oss på musikprogrammet så har jag vissa förväntningar. [...] Det här låter ju hemskt, men jag räknar nästan inte med någonting från högstadiet längre. Tyvärr (Kent).

I Kents fall önskas en grundläggande musikalisk förståelse hos eleverna för att gå kursen Musikproduktion 1. Konsekvensen blir därför att kursen placeras i årskurs 2. Liknande mönster kan urskiljas bland de andra musiklärarna. Samtidigt tydliggörs det att det inte krävs några förkunskaper för att gå musikproduktion. En möjlig effekt av detta blir att kurser i musikproduktion ser olika ut från skola till skola. Detta beroende på förutsättningar som antagningsprov, elevers förkunskaper, andra musikkurser och lärarens egen vision av ämnet. Beroende på hur eleverna förhåller sig till den musikaliska tröskeln kan läraren, utifrån den

tolkningen, därför arbeta olika mycket mot det högre syftet om att kunna skapa, vara kreativ och uttrycka sig.

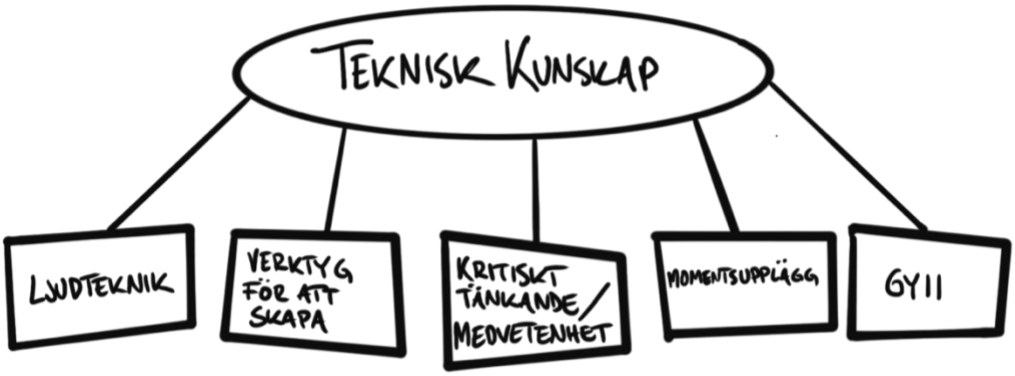
7.3.3 Sammanfattande analys - vad blir effekterna av problemet?

För att uppnå det lärarna menar är syftet med musikproduktionsundervisning behöver eleverna ta sig över både en teknisk och en musikalisk tröskel. Detta får som effekt att det tekniska behandlas tidigt i kursen och i högre utsträckning än det musikaliska. Samtidigt önskar lärarna att eleverna har musikaliska kunskaper för att de ska kunna vara kreativa med musikskapandet. Ytterligare en effekt är att några lärare placerar kurser i musikproduktion i årskurs två för att eleverna ska tillägna sig musikaliska kunskaper innan kursstart. Det kan i sin tur leda till att undervisning i musikproduktion kan skilja sig åt i stor utsträckning beroende på elevernas förkunskaper. I skolor med musikaliska antagningsprov kan det exempelvis finnas en större garanti kring musikaliska förkunskaper, vilket då kan påverka vilka typer av uppgifter eleverna får göra och kan klara av. Detta i jämförelse med skolor där elever saknar musikaliska förkunskaper, vilket då möjligen kan begränsa uppgifter som rör skapande och musicerande.

7.4 Analys utifrån diskursteori

Denna analys görs med hjälp av de begrepp från Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskrivning av diskursteori som presenterades i teoriavsnittet. Dessa är diskurs, nodalpunkt, mästersignifikant, flytande signifikant, ekvivalenskedja, moment, element och antagonism. Analysen inleds med att synliggöra grundläggande nodalpunkter/mästersignifikanter utifrån resultatet och sedan redogöra dess ekvivalenskedja med olika moment och element. Detta presenteras med hjälp av figurer där nodalpunkten/mästersigninfikanten är placerad högst upp och får sitt innehåll genom momenten som befinner sig i boxarna nedanför. Efter denna redogörelse görs en sammanfattande analys för att undersöka hur diskurserna förhåller sig till varandra.

7.4.1 Nodalpunkt 1: Teknisk kunskap



Figur 2: Egen modell över teknisk kunskap

En första nodalpunkt som kan synliggöras är Teknisk kunskap. En nodalpunkt är, som presenterades tidigare, ett tecken som organiserar diskurser och får sin mening från dess moment. Utifrån kontexten om tekniska kunskaper i musikproduktion är informanterna eniga om att eleverna inledningsvis behöver passera en teknisk tröskel genom att tillägna sig konkreta verktyg. De verktyg som nämns är DAW, EQ, kompressor, reverb och delay, även om det sannolikt finns fler utifrån vad en DAW erbjuder. Lärarna menar att dessa verktyg är grundläggande för att nå det högre syftet om att kunna skapa och uttrycka sig, vilket synliggör momentet *Verktyg för att skapa*. Ytterligare kan *Ljudteknik* ses som ett moment där eleverna ska tillägna sig kunskaper om akustik, signalflöde, inspelningsteknik och liveljud. De tekniska verktygen och den ljudtekniska förståelsen är konkreta kunskaper som uttrycks som självklarheter för lärarna. Detta synliggörs i några av lärarnas tillägg av ordet *ju* när de talar om detta som väsentlig kunskap, samt Lars uttalande om att han tar sådana verktyg för givet.

De två momenten *Ljudteknik* och *Verktyg för att skapa* ger i sin tur innehåll åt momentet *Kritiskt tänkande*/*Medvetenhet*. Informanterna uttrycker dessa tekniska verktyg som väsentligt för musikproducentens hantverksskicklighet som då handlar om att hantera verktygen för att kunna göra medvetna val, och förstå hur olika processer påverkar olika produktionens resultat. Musiklärarna har gemensamt att de placerar arbetsmoment om ljudteknik och verktyg för att skapa tidigt i Musikproduktion 1 och att de fokuserar undervisningen kring några specifika verktyg i taget för att säkerställa att eleverna tillägnat sig dessa. Abraham beskriver detta konkret med begreppet *musikproduktionsetyder*. Detta synliggör även momentet *Momentsupplägg*. Genom momentsupplägget blir undervisningsinnehåll och mål konkreta för eleverna. Lärarna menar ytterligare att Gy11 har en teknisk ingång och kan därmed legitimera

denna typ av undervisning genom den, vilket synliggör det sista momentet *Gy11*. Detta skapar en entydighet kring diskursen om tekniska kunskaper. I Lärarnas utsagor framgår det dock att Gy11 saknar formuleringar om skapande och musicerande, vilket rör oss mot nästa nodalpunkt som redogörs för nedan.

7.4.2 Nodalpunkt 2: Musikalisk kunskap

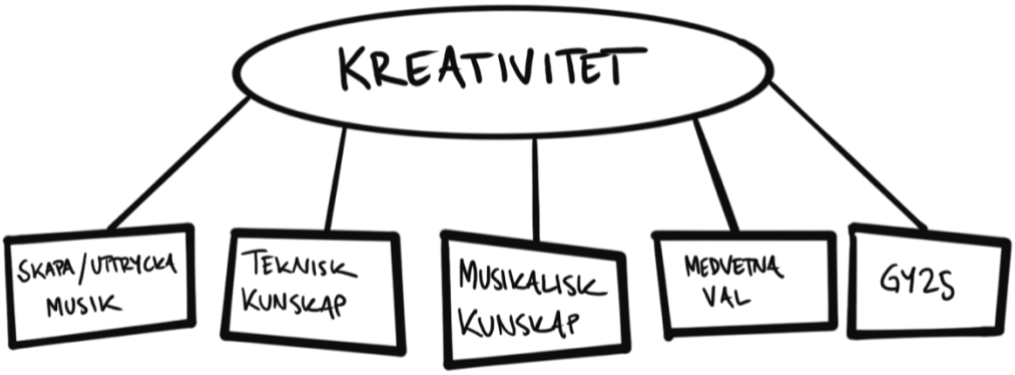
Figur 3: Egen modell över musikalisk kunskap

Nodalpunkten Musikaliska kunskap kontextualiseras av ekvivalenskedjan med dess fyra moment. WPR-analysen visar att det råder stridigheter mellan lärarna kring musikalitetens vara eller icke vara på gymnasienivå. Trots detta synliggörs här en diskurs eftersom det finns en enighet om att det är viktiga kunskaper att ha för en verksam musikproducent. Det första momentet i denna nodalpunkt är *Verktyg för att skapa* och handlar, till skillnad från tekniska kunskaper, om hantverksskicklighet med instrument och förståelse för dess olika funktioner i en produktion. Musiklärarna uttrycker även att sådana verktyg är grundläggande gehör, genrekännedom och musikteori, och behandlar dessa delar i olika omfattning. De musiklärare som sticker ut är Jeff och Kent som uttryckligen bearbetar dessa verktyg i undervisningen eftersom de anser att det krävs kunskaper i detta för att skapa mening till de tekniska kunskaperna. Detta syns även i Abrahams exempel där en lektion eller ett undervisningsmoment i något tekniskt brukar avslutas med en kreativ utmaning, vilket sätter det musikaliska i en position som något meningsskapande till det tekniska. *Meningsskapande* blir således ett moment som bidrar till att kontextualisera relationen mellan den tekniska och den musikaliska tröskeln.

Ytterligare ett moment är *Verkshöjd och resultat*. Här menar samtliga lärare att högre musikaliska kunskaper också genererar högre verkshöjd i elevernas inlämningar. Detta kan

tolkas som att det råder en entydighet kring att detta ingår i diskursen om musikaliska kunskaper i musikproduktion. Musiklärarna menar dock att verkshöjden inte påverkar betyget utan att man snarare får bedöma elevens intention. Kent och Jeff, som uttryckligen behandlar musikaliska kunskaper, menar att de tolkat kursplanen brett för att kunna legitimera detta i undervisningen då musikaliteten uttrycks som borttvättad i Gy11. De övriga lärarna uttrycker sig på liknande sätt, men först vid frågan om hur de uppfattar Gy25. Det tyder på ett missnöje kring Gy11 och dess avsaknad av musikalitet och skapande. I Abraham och Lars uttalanden kan en lättnad utrönas över att kunna legitimera musikaliska aspekter i undervisningen på ett mer självklart sätt i Gy25, vilket också går i enlighet med deras egna visioner av ämnet. *Gy25* är därmed ett moment som ger innehåll till Musikalisk kunskap i musikproduktionsundervisning.

7.4.3 Nodalpunkt 3: Kreativitet



Figur 4: Egen modell över kreativitet

Den tredje nodalpunkten är Kreativitet med sitt första moment *Skapa/uttrycka musik*. Detta går att koppla till lärarnas utsagor om det högre syftet med musikproduktionsundervisningen, att skapa och uttrycka sig. Kunskaperna består av både *Teknisk kunskap* och *Musikalisk kunskap* som utgör ytterligare två moment, och som således blir en förutsättning för att eleverna ska kunna uppnå det högre syftet. Ytterligare ett moment som synliggjorts är *Medvetna val,* som en del i att vara kreativ. Med detta menas att kunna ta medvetna beslut och förstå processen för hur olika beslut påverkar ett resultat. Besluten kan således både röra tekniska och musikaliska aspekter.

Utifrån denna diskurs legitimeras lärarnas undervisning med formuleringarna i *Gy25* som också synliggörs som ett moment. I resultatet framkommer det att Gy11 har krävt en bred tolkning för att undervisningen ska omfatta det lärarna anser är det högre syftet. När Gy25 träder i kraft

menar dock lärarna att de har belägg för deras undervisningsinnehåll och det synliggörs bland annat i Lars uttalande om att det är ”ett kvitto på att man har gjort något rätt”. Abraham uttalar att de funderade på att byta ut Musikproduktion 2 till kursen Digitalt skapande på hans skola eftersom de saknade skapande i kursplanens formuleringar. Men i och med de nya formuleringarna i Gy25, som innefattar skapande och musik, kommer de behålla nivå 2 i Musikproduktion.

7.4.4 Mästersignifikant: Yrkesrollen musikproducent

Figur 5: Egen modell över yrkesrollen musikproducent

Den fjärde diskursen är Yrkesrollen musikproducent. Det begreppsliggörs genom en mästersignifikant, som är ett särskilt viktigt moment i skapandet av en identitet, och får sin innebörd med hjälp av ekvivalenskedjan. I lärarnas utsagor synliggörs denna diskurs när de gör skillnad mellan musikproduktionsundervisning på gymnasiet och hur yrket ser ut i verkligheten. Här framkommer inledningsvis *Branschkunskap* som ett moment, vilket syftar till att eleverna ska tillägna sig kunskap om upphovsrätt, distribution av musik och produktionskedjan för detta. Det vill säga kunskaper om vad en musikproducent behöver kunna efter att en färdig produktion har skapats. Momenten *Teknisk kunskap* och *Musikalisk kunskap* visar ytterligare på vad en verksam musikproducent behöver kunna. Den tekniska kunskapen har då en självklar plats för samtliga informanter och bearbetas därför tidigt med syftet att kunna skapa över huvud taget.

Musikaliska kunskaper synliggörs i utsagor som att “Musikteori är jätteviktigt, men inte nödvändigt på gymnasiet” (Lars). I det uttalandet gör Lars skillnad på betygsgrundande kunskaper och på vad en verksam musikproducent behöver kunna. Momentet *Utbildning vs yrke* genomsyras i alla dessa moment, och påverkar musiklärarna olika mycket i deras undervisning. Samtliga lärare önskar att deras undervisning ska vara verklighetsnära, men hålls

tillbaka för vad som är möjligt utifrån aspekter som kursplan, elevgrupper, förkunskaper och förutsättningar. Alla respondenter har dessutom en bakgrund som yrkesverksamma musiker eller musikproducenter, vilket ytterligare nyanserar bilder av hur denna diskurs representeras i utsagorna.

7.4.5 Sammanfattande analys utifrån diskursteori

Utifrån resultatet har tre nodalpunkter och en mästersignifikant kunnat utrönas. Dessa är Teknisk kunskap, Musikalisk kunskap, Kreativitet och Yrkesrollen musikproducent. Nodalpunkterna och mästersignifikanterna kontextualiseras och fylls sedan med innehåll av dess ekvivalenskedjor där olika moment presenteras. Sammantaget bildar dessa olika diskurser, som i detta fall har i syfte att skapa entydighet inom diskursordningen musikproduktionsundervisning på gymnasiet. Den diskursiva kampen utgörs i denna analys därför av de fyra presenterade diskurserna, som genom sin relation till varandra synliggörs genom musiklärarnas uppfattningar om musikproduktionsämnet.

Till att börja med är lärarna utifrån diskursen om Teknisk kunskap eniga om att innehållet för denna har sin plats i undervisningen. Samtidigt uttrycks momentet *verktyg för att skapa* inom denna diskurs, vilket tyder på att innehållet ska syfta till något annat. Den tekniska diskursen legitimeras därmed i sin relation till den kreativa diskursen som i stort handlar om att skapa och uttrycka musik. Diskursen Musikalisk kunskap har också momentet *verktyg för att skapa*, vilket ytterligare nyanserar relationen mellan tekniska och musikaliska kunskaper och dessa diskursers relation till kreativitet. För att uppnå syftet om att skapa behöver man alltså såväl tekniska som musikaliska kunskaper. Teknisk och musikalisk kunskap kan därför ses som flytande signifikanter, som kan ha olika betydelser beroende på kontext. Även skapande kan anses ha en betydelseglidning utifrån vilken diskurs den skapar innehåll åt, och därmed kunna ses som ett element.

I resultatet presenterades den tekniska och den musikaliska tröskeln, vilket kan få en vidare innebörd utifrån dessa diskursers relation till varandra. Dessa trösklar är då å ena sidan beroende av varandra för att uppnå ett högre syfte om att kunna skapa (vilket synliggörs i diskursen om kreativitet). Å andra sidan kan detta inte legitimeras i Gy11, då lärarna menar att tyngden läggs på det tekniska, vilket underordnar det musikaliska. Detta tydliggörs ytterligare av lärarnas positivitet till Gy25, som har ”musik och skapande” (Skolverket, 2024, s. 2) som en egen

rubrik. Detta kan tyda på att lärarnas vision av ämnet också kommer kunna legitimeras mer genom Skolverkets nya formuleringar.

I diskursen som rör Yrkesrollen musikproducent tydliggörs ytterligare hur lärarna förhåller sig till väsentlig kunskap i undervisningen på gymnasiet. Där har musikalitet en betydligt större plats då resultatet snarare än intentionen spelar roll, vilket har ett omvänt förhållande i undervisningssyfte. Detta är något som samtliga lärare uttrycker på olika sätt, och visar på att någon form av skoldiskurs också kan utrönas i jämförelse med dess professionella innebörd. Här kan därför ett antagonistisk förhållande finnas då lärarna å ena sidan vet vad en musikproducent behöver kunna. Å andra sidan behöver lärarna förhålla sig till förutsättningar som förkunskaper och elevgrupp, vilket gör det omöjligt att få med allt som en verksam musikproducent behöver kunna i undervisningen. Avslutningsvis är målet för samtliga lärare vara att undervisningen ska vara verklighetsnära, vilket kommer från en yrkesdiskurs. Vad som är möjligt i praktiken är dock annorlunda då lärarna behöver legitimera undervisningen utifrån kursplan och/eller sin egen vision för vad som är möjligt med den elevgrupp man har.

8. Diskussion

Kapitlet inleds med en resultatdiskussion där resultatet utifrån deltagarnas utsagor ställs mot den tidigare presenterade litteraturen. Detta redovisas genom diskussion om väsentlig kunskap, den tekniska och musikaliska tröskeln samt musiklärarnas uppfattningar om kursplanerna och ämnet. Utöver en resultatdiskussion diskuteras även arbetets betydelse för musikproduktion som undervisningsämne och möjligheter till vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

I resultatet av de fyra diskurser som synliggjorts kommer diskussionen utgå från forskningsfrågorna, det vill säga vad lärarna anser är väsentlig kunskap i ämnet, samt deras uppfattningar om Gy11 och Gy25.

8.1.1 Väsentlig kunskap

I studiens resultat visar det sig att samtliga lärare är eniga om att tekniska färdigheter är väsentlig kunskap i musikproduktionsundervisning på gymnasiet. Med tekniska färdigheter menar lärarna att kunna verktyg som DAW, EQ och kompressor, samt ljudtekniska aspekter som akustik och signalflöde. Tidigare forskning har klargjort att en modern musikproducent förväntas kunna hantera många områden kopplat till den musikaliska produktionskedjan (Gullö & Thyrén, 2019; Gullö, 2010; Ternhag, 2012; Burgess, 2014). Detta beskriver Gullö och Thyrén (2019) som att dagens musikproducent behöver ha en multikompetens för att kunna navigera i olika kontexter samtidigt som titeln är svårdefinierad. Ternhag (2012) konkretiserar detta genom sina kunskapspraktiker där han menar att allt från musikteori till företagsekonomi och elektronik är områden en musikproducent behöver ha kompetenser inom. Till skillnad från vad en modern musikproducent förväntas kunna är musiklärarna i denna studie därför endast eniga om en av de kompetenser en modern musikproducent förväntas ha. Vi tolkar detta som att man behöver göra skillnad på vad som är möjligt att genomföra på gymnasienivå jämfört med vad som förväntas av en verksam musikproducent. Tänkbara anledningar till detta kan vara bristande förkunskaper och att tiden inte räcker till för att utbilda elever efter den multikompetens som efterfrågas hos en verksam musikproducent.

Musiklärarna uttrycker att Gy11 har en teknisk ingång samtidigt som elever inte behöver ha några förkunskaper alls vid kursstart. I enlighet med resultatet kan teknisk kunskap därför tolkas

vara den mest grundläggande kunskapen i musikproduktion på gymnasiet. Detta går att ställa i relation till Burgess (2014) som menar att musikproducenter ursprungligen var tekniker, men att de i takt med teknikens utveckling rört sig mot att även bli konstnärliga ledare. Detta bildar en frågeställning om vilken kunskap man först bör tillägna sig för att kunna bli musikproducent. Samtliga lärare kommer från en musikalisk bakgrund där de tekniska kunskaperna tillägnats senare av intresse för att spela in sin egen musik. I Musikproduktion 1 behöver man inga musikaliska förkunskaper och kursen inleds, till skillnad från lärarnas egen ingång till ämnet, med teknisk teoretisk kunskap. Vi menar att en möjlig anledning till det är att musikproduktion är betydligt mer lättillgängligt idag och att fler elever därför får sitt intresse för musik genom en teknisk ingång.

Kopplat till musikaliska färdigheter som en väsentlig kunskap inom ämnet på gymnasiet framgår en oenighet mellan musiklärarna. Två deltagare uttrycker explicit att musikalitet är en väsentlig kunskap, och samtliga musiklärare uttrycker implicit vikten av musikaliska kunskaper. Detta kan utläsas i att musikproduktionskurserna ofta placeras i årskurs två för att eleverna ska tillägna sig sådana kunskaper i andra musikkurser. Det går även att utläsa i lärarnas syften med undervisningen som handlar om att kunna skapa, vara kreativ och uttrycka musik. Här synliggörs det Burgess (2014) menar med musikproducent i en konstnärlig roll, och vad Gullö och Thyrén (2019) menar med att musikproducentrollen är kontextbunden. Utifrån kontexten att skapa och vara kreativ med musik har vi därför synliggjort ett förgivettagande om musikaliska färdigheter. Vad konstnärlighet i musikproduktion innebär uttrycker inte lärarna konkret, men i vår värld som utövande musikproducenter handlar det om att beröra någon på något sätt. Utifrån den definitionen menar vi därför att konstnärlighet i musikproduktion sannolikt också kräver någon slags hantverksskicklighet i musik eller musikalisk förståelse. Detta för att kunna navigera i hur man musikaliskt kan beröra folk på olika sätt i olika kontexter.

8.1.2 Den tekniska och musikaliska tröskeln

I resultatet redovisades den tekniska och musikaliska tröskeln. Deras relation till varandra kan beskrivas med att både teknisk och musikalisk kunskap är verktyg för att kunna skapa. Detta går i linje med Dyndahl och Nielsen (2012) som menar att kunskaper i ämnet kan delas upp i påståendekunskap (teoretisk teknisk kunskap), färdighetskunskap (omsätta påståendekunskapen i praktiken) och förtrogenhetskunskap (kunna vara kreativ med färdighetskunskapen). Utifrån diskursen Teknisk kunskap går föreliggande studies resultat i

likhet denna kunskapsuppdelning. I diskursen Musikalisk kunskap kan samma uppdelning tänkas göras men då kopplat till exempelvis musikteori och hantverksskicklighet på ett instrument. Syftet inom båda diskurserna är då att stiga över en kunskapströskel för att kunna bli kreativ med dessa kunskaper. Beroende på kontext aktualiseras därför dessa trösklar på olika sätt. Ska eleven vara kreativ med tekniska verktyg behöver man med bakgrund i Dyndahl och Nielsens (2012) kunskapsuppdelning kunna hantera dessa. Ska eleven kunna vara kreativ i en musikalisk kontext tänker vi att man på samma sätt behöver ta sig över den musikaliska tröskeln. Är kontexten att skapa och vara kreativ i en musikalisk produktion bör eleverna således behöva ta sig över både den tekniska och musikaliska tröskeln på någon nivå.

I praktiken innebär trösklarna att man behöver ta sig över de båda för att uppnå en högre verkshöjd med sina produktioner. Kopplat till musikaliska förmågor uttrycker deltagarna att det påverkar elevernas resultat. Samtidigt menar lärarna att musikproduktion kan främja elever som har en musikalisk såväl som teknisk ingång. Då musikaliska förkunskaper från högstadiet inte tas för givet av lärarna kan det tekniska fokuset förstås på ett annat sätt. Claughs et al., (2019) menar att musikproduktion som tekniskt verktyg kan vara ett sätt att engagera elever som saknar intresse för traditionell musikundervisning. Utifrån det perspektivet tänker vi att elever med en teknisk ingång eventuellt kan skapa mening även till de musikaliska kunskaperna som behövs för att utvecklas som musikproducenter. Det säger även något om musiklärarnas svårighet med att utforma sin undervisning och stimulera elever i detta breda ämne då eleverna kan ha en musikalisk såväl som teknisk ingång.

8.1.3 Musiklärarnas uppfattningar om kursplanerna och ämnet

Resultatet visar att det finns ett missnöje hos lärarna kring Gy11 och att de är positivt inställda till Gy25. Missnöjet över Gy11 handlar till stor del om att den inte uttryckligen legitimerar undervisning i skapande, kreativitet och uttryck genom musik. Dessa delar har till skillnad från Gy11 en egen rubrik i Gy25 som lyder “musik och skapande” (Skolverket, 2024, s. 2), vilket till stor del förklarar lärarnas positiva inställning till Gy25. Utifrån de synliggjorda diskurserna i analysen kan denna strävan efter kreativitet och musikalitet hämtas från en ingång av ämnet där dessa delar spelar en viktig roll. “Ljud, teknik och hantering” (Skolverket, 2024, s. 2) är också en egen rubrik i Gy25, vilket visar att tekniska färdigheter fortfarande är viktigt. Däremot kan det tolkas som att ämnet blir mer balanserat och att det innehåll som Skolverket efterfrågar också rimmar bättre med vad lärarna tycker att ämnet bör innehålla. Detta kan tolkas med

diskursen Yrkesrollen musikproducent som delvis kan ligga till grund för lärarnas vision av ämnet. Samtidigt uttrycker lärarna att det är skillnad på skola och verklighet, vilket tyder på att det helt enkelt inte är möjligt att utbilda elever i allt som en verksam musikproducent behöver kunna. Detta kan också vara en möjlig förklaring till det tekniska fokuset i Gy11 då man helt enkelt gjort skillnad på yrket och undervisningen på gymnasienivå trots att den eftersträvade multikompetensen hos musikproducenter har funnits sedan 1990-talet (Burgess, 2014; Gullö, 2010; Ternhag, 2012).

I lärarnas utsagor framkommer det att man tolkar Gy11 brett för att kunna legitimera annat undervisningsinnehåll än tekniska färdigheter. Tittar man tillbaka på vad gymnasiereformen Gy11 syftade till var det bland annat att kursplanerna skulle bli mer lättolkade, ha tydligare mål, besvara arbetsmarknadens behov och att det i sig skulle leda till en mer likvärdig utbildning (Adolfsson, 2012). I det centrala innehållet för Musikproduktion 1 (Skolverket, 2010) visar sig detta genom ett konkretiserande av ämnet med mål rörande teknisk kunskap. Enligt lärarnas utsagor innebär ämnet dock betydligt mer än så, vilket ligger till grund för breda tolkningar där likvärdigheten mellan olika skolor kan ifrågasättas. I SOU 2020:43, som ligger till grund för Gy25, menar man dock att Gy11 är allt för mål- och resultatstyrd. Gy25 kommer därför kunna tolkas mer flexibelt.

Hur ämnet vinklas och därmed påverkar undervisningens likvärdighet kan få ytterligare ett perspektiv genom Hanken och Johansens (2021) ämneskonceptioner. Jämför man en lärare som ser musik som kunskapsämne med en lärare som ser musik som musiskt ämne kan det tänkas variera kraftigt utifrån vilka kunskaper läraren anser är väsentliga. Ämneskonceptionen musik som kunskapsämne kan då tänkas handla om att följa kursplanens formuleringar som i musikproduktion då baserats på tekniskt innehåll. Ämneskonceptionen musik som musiskt ämne hade i stället lyft fram kreativitet och spontanitet där en bredare tolkning av Gy11 hade varit nödvändig. I Nielsens (1998) tredimensionella modell, där ars och scientia är extremer åt varsitt håll, kan musik som kunskapsämne placeras mot scientia-dimensionen och musik som musiskt ämne mot ars-dimensionen. Då musikproduktion omfattar allt från teoretiska kunskaper i musik och teknik till något konstnärligt och kreativt blir det uppenbart att musikproduktionsundervisning mycket väl kan variera beroende på vilka aspekter som betonas. Det tror vi i sig inte betyder att en lärare behöver välja sida mellan ars och scientia, men däremot bör det kunna ses som en glidande skala där olika lärare också vinklar ämnet antingen mer mot

det teoretiska eller mot det konstnärliga. Därmed bör det också påverka likvärdigheten musiklärare sinsemellan.

Utifrån analysen kan de fyra diskurserna Teknisk kunskap, Musikalisk kunskap, Kreativitet och Yrkesrollen musikproducent tolkas stå för olika sätt för musiklärarna att förhålla sig till ämnet. Utifrån dessa kan musikproduktion som ämne därför i sina extremer ses som enbart ett tekniskt, musikaliskt eller kreativt ämne, alternativt något som ska formas utifrån vad som efterfrågas i yrket. Detta kan ställas mot Asp (2015) som i sin studie kom fram till att ensembleundervisningens olika lärandeobjekt legitimeras av antingen en skoldiskurs eller en artistdiskurs. På liknande sätt skulle den tekniska kunskapen i föreliggande studie kunna hämtas från en skoldiskurs där Gy11 i hög grad legitimerar detta. På samma sätt kan yrkesrollen musikproducent få sin innebörd där musiklärare, som också är verksamma musikproducenter, legitimerar undervisningen utifrån den visionen av ämnet. Det bildar då idealet för vad en musikproducent är, och går i likhet med det Asp (2015) beskriver som *musician-by-proxy*. I denna studie har samtliga lärare en bakgrund som musiker och/eller musikproducenter, vilket gör att de i sin position behöver förhålla sig mellan yrkesrollen och vad som är möjligt i undervisningen inom samma område. Att skapa och vara kreativ är då den huvudsakliga diskursen utifrån identiteten som musikproducent, medan det i många fall begränsas till teknisk kunskap i undervisningen.

Kopplat till lärarnas egen vision rimmar Gy25 bättre med den undervisning lärarna redan bedriver samtidigt som den ger utrymme för mer flexibilitet. Det behöver dock inte nödvändigtvis tala för att utbildningen blir mer likvärdig än med Gy11. Musiklärarna kommer nog snarare kunna forma och legitimera undervisningen än mer utifrån deras egen vision, vilket kanske är nödvändigt i musikproduktion som är ett ämne med många ingångar och kunskapsområden. Vi ser det därför som att Skolverket har i uppdrag att definiera ett ämne som saknar en definition, vilket sannolikt gör det svårt för undervisning i musikproduktion att vara likvärdig. Redan för 15 år sedan uttryckte Gullö (2010) en sympati för de som ska formulera och konkretisera ämnet musikproduktion i kursplaner. Gy11 kan ses som ett försök till detta, men kanske är musikproduktion ett av de ämnen där läraren behöver störst flexibilitet då förutsättningar som förkunskaper i teknik och musik uttryckligen spelar en stor roll för undervisningens utformning och fokus.

8.2 Arbetets betydelse

Gullö och Thyrén (2019) menar att musikproduktion är en blind fläck inom forskningsväsendet och därför hoppas vi att denna studie kan bidra till att fylla ut denna fläck med nya perspektiv kring musikproduktion på gymnasiet. Denna studie visar att musikproduktion är ett brett ämne som rymmer flera olika kunskapsområden. Den visar även att lärare och elever kan ha olika ingångar till ämnet. Förhoppningsvis kan uppsatsen skapa en större medvetenhet om det odefinierade ämnet musikproduktion bland musiklärare såväl som lärare i andra ämnen. Det kan förhoppningsvis även synliggöra ämnets komplexitet när det kommer till utformningen av undervisningen där flera olika aspekter måste beaktas. När det kommer till förkunskaper och andra kursers påverkan på musikproduktionsämnet ser vi att denna studie hade kunnat motivera lärare att arbeta med ämnesöverskridande projekt. Vi menar att det kan göra det lättare för lärare i olika musikämnen att samarbeta för att främja olika musikaliska kunskapsområden.

Tittar man på vad ämneslärarprogrammet har erbjudit oss som studenter i form av kunskaper inom musikproduktion kan det argumenteras för att de kunskaper som krävs inte får plats i programmet. Vi menar att det krävs förkunskaper och ett intresse för ämnet för att dessa kunskaper ska kunna utvecklas, alternativt att man kompletterar med musikproduktionskurser som inte ingår i programmet på grund av musikproduktionsämnets omfattning. Som tidigare forskning och denna studie synliggör finns det flera olika ingångar till ämnet, vilket inte är konstigt. Däremot väcks frågan om hur musiklärarutbildningen förhåller sig till det. Vi menar att utbildningen bör kompenseras beroende på vilken ingång man har. Vilka kompetenser behöver en student med en teknisk, respektive musikalisk ingång utveckla? Utifrån studiens resultat lämnar vi in den med känslan av att det främst är tekniska kunskaper som främjas hur som helst, men att det nödvändigtvis inte måste vara så.

8.3 Vidare forskning

Ett intressant resultat av denna studie är att andra gymnasiekurser i musik nämns av samtliga lärare vid frågan om förkunskaper i musikproduktion. Det betyder i sig att musikproduktion på något sätt förhåller sig till andra kurser inom det estetiska programmet med inriktning musik. I denna studie har vi endast intervjuat musiklärare som undervisar i musikproduktion, men det hade varit intressant att ta reda på hur musiklärare i andra kurser ser på ämnet, alternativt fokuserat studien kring den roll kurser i musikproduktion har i förhållande till andra kurser. Detta hade varit särskilt intressant efter införandet av Gy25 där ämnet Låtskrivning kommer att

implementeras. I denna studie nämner lärarna att eleverna ofta vill göra låtar och att detta ingår som en del i undervisningsinnehållet. Därmed hade en undersökning om hur ämnena Musikproduktion och Låtskrivning faller ut kopplat till väsentlig kunskap. Detta med ytterligare bakgrund i de diskurser som visar sig i föreliggande studie då exempelvis teknisk kunskap, musikalisk kunskap, kreativitet och yrkesrollen sannolikt kommer ha sin plats även inom ämnet Låtskrivning. Där hade det då varit givande att se vilka skillnader som görs mellan Musikproduktion och Låtskrivning och om det påverkar innehållet för respektive ämne.

Ytterligare förslag till vidare forskning är att undersöka hur det innehåll eleverna ska lära sig på gymnasiet förhåller sig till ekvivalenta kurser inom högre utbildning. Det hade skapat ännu ett perspektiv kring vad som är väsentlig kunskap för musikproduktionsundervisning på gymnasiet då man sannolikt vill att högre utbildning ska innebära en progression av de kunskaper man tillägnat sig under gymnasiet. Därmed hade man kunnat undersöka om gymnasiet och högre utbildning är eniga om vad som är väsentlig kunskap eller inte. Då hade det också varit intressant att undersöka om gymnasiet bidrar till sådana kunskaper som efterfrågas inom högre utbildning, och hur lärarna förhåller sig till ett sådant perspektiv.

Slutligen har denna studie undersökt lärarnas uppfattningar om Gy25 som implementeras till hösten. Med det sagt hade resultatet eventuellt kunnat se annorlunda ut efter att lärarna faktiskt undervisat med Gy25. Ett sista förslag till vidare forskning handlar därför om att undersöka utfallet av Gy25 och hur det påverkat lärarnas undervisning.

9. Litteraturförteckning

Adolfsson, C.-H. (2012). Vad räknas som kunskap i den svenska gymnasieskolan?: En kritisk diskursanalys av förändrade policyformeringar mellan 1990-talet och 2010-talet i svensk gymnasieskola. *Utbildning och demokrati*, *21*(2), 15-.

Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen [Elektronisk resurs] En studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. [Doktorsavhandling, Lund].

Bacchi, C.L. (2009). *Analysing policy: what's the problem represented to be?*. Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson.

Boréus, K., & Bergström, G. (2018). *Textens mening och makt : metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (Fjärde [omarbetade och aktualiserade] upplagan). Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3. uppl.). Stockholm: Liber.

Burgess, R. J. (2014). *The history of music production*. Oxford University Press. https://ebookcentral.proquest.com/lib/umeaub-ebooks/reader.action?docID=1696420&ppg=3

Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

Claughs, M., Franco, B., & Cremata, R. (2019). Mixing It Up: Sound Recording and Music Production in School Music Programs. *Music Educators Journal*, *106*(1), 55–63. https://doi.org/10.1177/0027432119856085

Dyndahl, P., & Graabræk Nielsen, S. (2012). Musikproduktion, kunskap och lärande. I G. Ternhag & J. Wingstedt (Red.), *På tal om musikproduktion: Elva bidrag till ett nytt kunskapsområde.* (s. 55-74). Bo Ejeby Förlag.

Eiksund, Ø. J., & Reistadbakk, E. (2020). Knowledge for the future music teacher: authentic learning spaces for teaching songwriting and production using music technology. I Ø. J. Eiksund, E. Angelo, & J. Knigge (Red.), *Music technology in education – Channeling and challenging perspectives* (pp. 181–209). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.108.ch7

Gullö, J.-O. (2010). *Musikproduktion med föränderliga verktyg - en pedagogisk utmaning*.

Gullö, J. & Thyrén, D. (2019). Music production in Swedish higher education : History and future challenges. *Svensk tidskrift för musikforskning*. (101, 185–199). Hämtad från http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kmh:diva-3415

Hanken, I.M. & Johansen, G. (2024). *Musikundervisningens didaktik*. Malmö: Gleerups.
Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony & socialist strategy*. London: Verso.

Nielsen, F.V. (1998). *Almen musikdidaktik*. (2. uppl.) København: Akademisk forl..
Røshol, A. W. & Sørbø, E. (2020). Making music, finishing music – An inquiry into the music-making practice of popular electronic music students in the "laptop-era". In Ø. J.

Skolverket. (2010). Musikproduktion 1 [Kursplan]. Hämtad 2025-04-08, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26courseCode%3DMUSMUS01%26version%3D4%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_MUSMUS01

Skolverket. (2024). Musikproduktion [Kursplan]. Hämtad 2025-04-08, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUSP%26courseCode%3DMUSP1000X%26version%3D2%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MUSP1000X

Skolverket (2016). *Uppföljning av gymnasieskolan.* https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65c23b/1553966827325/pdf3642.pdf

SOU 2020:43. *Bygga, bedöma, betygsätta - betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper.* https://www.regeringen.se/contentassets/fe3346ccd9f84e00a50f340411515aa7/bygga-bedoma-betygssatta--betyg-som-battre-motsvarar-elevernas-kunskaper-sou-202043-ny-version.pdf

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning.* https://www.regeringen.se/contentassets/d262d32331a54278b34861c44df8dbad/en-hallbar-lararutbildning-hela-dokumentet-sou-2008109/

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Ternhag, G. (2012). På tal om musikproduktion. Begreppsbildning i ett nytt utbildningsämne. I G. Ternhag & J. Wingstedt (Red.), *På tal om musikproduktion: Elva bidrag till ett nytt kunskapsområde.* (s. 9–25). Bo Ejeby Förlag.

Ternhag, G. (2012). Musikproduktion - ett nytt ämne i högre utbildning. I G. Ternhag & J. Wingstedt (Red.), *På tal om musikproduktion: Elva bidrag till ett nytt kunskapsområde.* (s. 75–89). Bo Ejeby Förlag.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed 2024*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

9.1 Bildförteckning

Figur 1. Egen figur av Nielsens (1998, s. 110) tredimensionella modell s. 9

Figur 2. Egen modell över Teknisk kunskap s. 31

Figur 3. Egen modell över Musikalisk kunskap s. 33

Figur 4. Egen modell över Kreativitet s. 34

Figur 5. Egen modell över Yrkesrollen musikproducent s. 35

10. Bilagor

10.1 Bilaga 1 - intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor:

- Hur länge har du jobbat som musiklärare?
- Vilka kurser undervisar du i?
- Hur länge har du undervisat i musikproduktion?
- Hur stora grupper brukar du vanligtvis ha?
- Vad har du för bakgrund inom musikproduktion?

Vad anses av musiklärarna som väsentlig kunskap i musikproduktionsundervisning, och hur undervisar de i detta?

- Vad anser du att syftet är med din musikproduktionsundervisning?
- Vad anser du är väsentlig kunskap i musikproduktionsundervisning?
- Går det du anser vara väsentlig kunskap i musikproduktion i linje med vad du har möjlighet att göra i din undervisning?
- Vilket undervisningsinnehåll använder du för att uppnå syftet med din undervisning?
- Vilka mål använder du för att hjälpa elever att nå väsentlig kunskap?
- Vilka metoder använder du?
- Hur förhåller sig elevernas förkunskaper till den kunskap du anser är väsentlig?
- Kan du se några förändringar kopplat till elevernas förkunskaper och det du anser är väsentlig kunskap inom musikproduktionsundervisning?

Hur uppfattar musiklärarna nuvarande och kommande kursplan för musikproduktion?

- Vad är din uppfattning av den nuvarande kursplanen i musikproduktion?
- Vad är din uppfattning av den kommande kursplanen i musikproduktion?
- Vilka likheter & skillnader kan du se mellan nuvarande och kommande kursplan?
- Hur tror du att undervisningen kommer förbättras i och med implementeringen av den nya kursplanen?
- Har du saknat något i den nuvarande kursplanen som finns med i den nya?
- Hur tror du att undervisningen kommer att begränsas i och med implementeringen av den nya kursplanen?
- Saknar du något i den nya kursplanens formuleringar?

- Finns det något du vill berätta mer om som handlar om det här?
- Är det något vi inte har frågat om, vill du utveckla något?

10.2 Bilaga 2 - samtyckesblankett

UMEÅ UNIVERSITET

Samtycke till personuppgiftsbehandling och information till registrerade

Inför studentarbetet *En tavla utan ram?: Musiklärares uppfattningar om vad ämnet musikproduktion på gymnasiet egentligen är* vid estetiska institutionen kommer följande personuppgifter om dig att samlas in och behandlas

- *Namn*
- *Kön*
- *Ålder*
- *Geografiskt område*
- *Din röst genom ljudinspelning*
- *Film på dig genom videoinspelning*

Ditt samtycke behövs för att ovanstående personuppgifter inför studentarbetet ska kunna behandlas. Mer information om studentarbetet finner du längre ner i blanketten. Det är Umeå universitet som är personuppgiftsansvarig för behandlingen. Kontaktuppgifter till Umeå universitet är Umeå universitet, 901 87 Umeå, registrator@umu.se, 090-786 50 00. Umeå universitet har utsett ett dataskyddsombud. Dataskyddsombudet nås på pulo@umu.se eller genom växeln 090-786 50 00. Du kan även kontakta den ansvariga handledaren för studentarbetet, Linn Hentschel via linn.hentschel@umu.se.

Dina personuppgifter kommer med stöd av samtycket att behandlas längst fram till den tidpunkt då studentarbetet har godkänts, vanligtvis inom en termin. Dina personuppgifter kommer endast att hanteras av behörig student samt behörig personal vid Umeå universitet.

Du har när som helst rätt att ta tillbaka ditt samtycke. Detta gör du genom att kontakta kursansvarig: Anna Widén via anna.widen@umu.se. Observera dock att ett återkallande av ditt samtycke inte påverkar lagligheten av behandlingen innan samtycket återkallats.

Du har även rätt att kontakta Umeå universitet för att få information om vilka uppgifter som behandlas om dig eller för att begära rättelse, överföring, radering eller begräsning av dina personuppgifter. Du kan även kontakta universitetets dataskyddsombud på mejl pulo@umu.se. För mer information om hur universitetet behandlar personuppgifter se: umu.se/gdpr

Du har även rätt att inge klagomål till tillsynsmyndigheten Integritetskyddsmyndigheten om du tycker att vi behandlar dina personuppgifter på ett felaktigt sätt.

UMEÅ UNIVERSITET

Samtycker du till att dina personuppgifter används på sätt som beskrivs ovan?

☐ Ja Datum: Namn:

Information om Umeå universitets behandling av personuppgifter i studentarbeten

Om du väljer att delta kommer viss information om dig att behandlas, närmare bestämt namn, kön, ålder, geografiskt område, din röst genom ljudinspelning, film på dig genom videoinspelning. Denna information kommer att samlas in genom ljudinspelning, videoinspelning och anteckningar under intervjun. Informationen eller en del av informationen kommer att kunna kopplas till dig genom att någon känner igen din röst, ditt namn eller ditt ansikte. Uppgifter som kan kopplas till dig på detta sätt räknas som personuppgifter enligt EU:s dataskyddsförordning 2016/679 (GDPR). Anledningen till att det i studentarbetet behöver behandlas sådana personuppgifter är för att möjliggöra en intervju och för att underlätta analysarbetet.

Umeå universitet är personuppgiftsansvarig för denna behandling. Den rättsliga grunden för personuppgiftsbehandlingen är ditt samtycke i enlighet med EU:s dataskyddsförordning, artikel 6.1 a.Personuppgifterna kommer att förvaras vid universitetet på ett sådant sätt att, utöver ansvarig student, kommer endast behörig personal vid universitetet att ges tillgång till personuppgifterna. Uppgifterna kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. Dina personuppgifter kommer att behandlas under hela studentarbetet som kommer att pågå tills arbetet är godkänt av examinator, vanligtvis inom en termin.

Underlag till studentarbeten, där dina personuppgifter ingår, gallras efter att studentens betyg rapporterats i universitetets studieregister. Enligt EU:s dataskyddsförordning samt nationell kompletterande lagstiftning har du rätt att:

· begära tillgång till dina personuppgifter (begära sk. registerutdrag)

· få dina personuppgifter rättade

· få dina personuppgifter raderade

· få behandlingen av dina personuppgifter begränsad.

Under vissa omständigheter medger dataskyddsförordningen samt kompletterande nationell lagstiftning undantag från dessa rättigheter. Rätten till tillgång till sina uppgifter kan exempelvis begränsas av sekretesskrav, och rätten att få uppgifter raderade kan begränsas av regler rörande arkivering.

Om du vill åberopa någon av dessa rättigheter ska du ta kontakt med dataskyddsombudet vid Umeå universitet (pulo@umu.se) och ange uppgifter om aktuellt studentarbete.

Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att klaga hos Integritetsskyddsmyndigheten. Information om detta finns på myndighetens webbplats (imy.se).