



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2026

Ämneslärarutbildningen i musik

Erik Wokander, Olof Österdahl Östborn, Vincent Lie Hörgerud

Kreativ musikproduktion?

En studie om musikproduktion i gymnasieskolan.

Handledare: Ida Knutsson, Adriana Di Lorenzo Tillborg

Sammanfattning

Denna studie undersöker vilken roll kreativitet spelar i undervisningen i musikproduktion på gymnasieskolan, samt hur projektbaserat arbete används som pedagogisk metod inom ämnet. Studien bygger på intervjuer med sex gymnasielärare som undervisar i musikproduktion. Resultatet visar att kreativitet är en central men komplex del av undervisningen. Informanterna betonar särskilt betydelsen av kreativitet som motivationsfaktor för elever, samtidigt som de inte är helt ense om i vilken utsträckning olika typer av kreativitet bör användas. Vidare visar studien att projektbaserat arbetes tydliga ramar, så som tidsbegränsning och strukturerade uppgifter där eleven ofta jobbar mot en konkret slutprodukt, är en framgångsfaktor för elevers lärande. Slutligen indikerar resultaten att den nya ämnesplanen, Lgy25, i högre grad möjliggör och uppmuntrar ett kreativt och processinriktat arbetssätt jämfört med tidigare styrdokument.

Nyckelord: gymnasieskolan, kreativitet, musikproduktion, musikundervisning, Project-based learning

Abstract

Engelsk titel: Creative Music Production? A study on music production in upper secondary school.

This study examines the role of creativity in music production education at the upper secondary school level, as well as how project-based learning is used as a pedagogical method within the subject. The study is based on interviews with six high school teachers working in music production. The results show that creativity is a central yet complex part of the teaching. The informants particularly emphasize the importance of creativity as a motivating factor for students, while not fully agreeing on the extent to which different types of creativity should be applied. Furthermore, the study shows that clear structures within project-based work, such as time constraints and structured tasks where students often work towards a concrete final product, are key factors for successful learning outcomes. Finally, the results indicate that the new curriculum, Lgy25, enables and encourages a creative and process-oriented approach compared to previous policy documents.

Key words: Upper secondary school, creativity, music production, music education, Project-based learning.

Förord

Vi vill tacka våra handledare Ida Knutsson och Adriana Di Lorenzo Tillborg för den hjälp vi fått under arbetets gång, samt Markus Tullberg som undervisat i kursen som berör detta examensarbete. Vi vill även rikta ett tack till de lärarna vi har haft i musikproduktion under våra år på Musikhögskolan i Malmö: Joakim Barfalk, Martin Hedin och Anders Hallbäck.

Kapitel 3, 6 och 7 skrevs gemensamt. Kapitel 1, 2 och 5 skrevs av Vincent Lie Hörgerud. Kapitel 5 skrevs även av Olof Österdahl Östborn. Kapitel 4 skrevs av Erik Wokander.

1. Inledning	7
2. Syfte och Frågeställning	8
3. Litteratur och tidigare forskning	9
3.1 Vad är musikproduktion?	10
3.1.2 Traditioner och verktyg i förändring	11
3.2 Kreativitet	12
3.2.1 Tre olika typer av kreativitet	12
3.2.2 Kreativitet och musikteknologi	13
3.2.3 Kreativitet i läroplanerna	14
3.3 Projektbaserat lärande	15
4. Teori	17
5. Metod	19
5.1 Metodologiska överväganden	20
5.2 Kvalitativ intervju	20
5.3 Design av studien	21
5.3.1 Val av informanter	22
5.3.2 Beskrivning av intervjuarbetet	22
5.3.3 Etiska överväganden	22
5.4 Analys	23
5.5 Resultatets kvalitet	23
6. Resultat	24
6.1 Det kreativa skapandet	25
6.2 Skillnaden på skapande och hantverk	26
6.4 Teknisk kompetens	27
6.5 Projekt som undervisningsmetod	28
7. Diskussion	30
7.1 Kreativiteten i musikproduktion	31
7.2 Skillnader i Lgy11 och Lgy25	33
7.3 Projektbaserat lärande	35
7.4 Slutsats	36
8. Referenslista	38
Bilaga 1	41
Övergripande plan	42

Frågor	42
Bilaga 2	44

1. Inledning

Musikproduktion som intresse, yrke och passion kom inte förrän efter gymnasietiden för skribenterna till detta arbete: Vincent, Erik och Olof. Under vår tid tillsammans på folkhögskola med musikinriktning väcktes intresset och väckte sig starkare under vår tid på Musikhögskolan i Malmö, där vi studerar till ämneslärare med inriktning mot gymnasieskolan.

Under verksamhetsförlagd utbildning (VFU) på olika gymnasieskolor i södra Sverige insåg vi snabbt vilka olika förutsättningar och ramar som utbildning i musikproduktion bedrivs utifrån. Trots olikheter i materiella, schematekniska och andra förutsättningar såg vi något som var lika överallt: elevernas intresse av att lära sig och lärarnas intresse av att dela med sig av sin kunskap och erfarenhet. Samtidigt som våra egna VFU-perioder på gymnasieskola var i full gång så var även reformen med Lgy25 igång, något som påverkade musikproduktionslärare på ett dramatiskt vis: lärare som varit yrkesverksamma länge riskerade att tappa sin lärarlegitimation i ämnet, något som Tenfält (2025) skrev om i tidningen Ämnesläraren.

Det var under denna tid vi skulle välja ämne för detta arbete, och vårt intresse för musikpedagogik och musikproduktion styrde således in oss på att ta tillfället i akt att undersöka detta område under denna tumult period. Under vårt intervjuarbete insåg vi fort att kreativiteten är ett ständigt förekommande område för diskussion hos lärarna, samt att arbetet med olika typer av projektbaserat lärande är ständigt närvarande. På så vis utkristalliserade sig detta arbetes intresseområden: kreativiteten (både i undervisningen och i kurs- och ämnesplanerna) samt projektarbetet. Under genomgång av tidigare forskning framgick kreativitetsbegreppen som Glăveanu (2018) skriver om: konstnärlig kreativitet, uppfinnande kreativitet och hantverkskreativitet. Där tillkommer också begreppet projektbaserat lärande (PBL) som vi använder för att analysera informanternas projektbaserade arbete.

2. Syfte och Frågeställning

Syftet med studien är att undersöka i vilken utsträckning kreativitet påverkar gymnasial musikproduktionsundervisning samt vilken roll den har i kurs- och ämnesplanerna för musikproduktion. Vidare syftar studien till att undersöka hur våra informanter använder sig av projekt i sin undervisning. Studien utgår från följande frågeställningar:

- Vilka idéer om kreativitet kommer till uttryck i gymnasielärarnas beskrivning av sin undervisning i musikproduktion?
- Hur tolkar gymnasielärarna kreativitetens roll i kurs- och ämnesplanerna för musikproduktion i Lgy11 och Lgy25?
- Hur används principer från projektbaserat arbete i undervisningen för musikproduktion?

3. Litteratur och tidigare forskning

I detta kapitel presenterar vi den litteratur som vi utgått från i vårt arbete. Här redogör vi även för relevanta ämnesspecifika begrepp som används i studien. Första delen av kapitlet handlar om musikproduktion och tar upp definitioner av ämnet, samt hur musikproduktion som koncept har förändrats genom tiderna. Andra delen av kapitlet handlar om kreativitet utifrån tidigare forskning som delar upp kreativitet som koncept inom tre olika typer av kreativitet. Den tredje delen av kapitlet handlar om projektbaserat lärande (PBL). För att hitta litteratur har vi använt dessa akademiska sökmotorer: Finn, Google Scholar, Uppsök och Libris. Vi har använt oss av följande sökord: music education, music production, DAW, digital music, music technology, musikproduktion, music education, daw, mastering, mixing, recording, education, creativity, techné, music technology, PBL och project-based learning.

3.1 Vad är musikproduktion?

För att besvara frågan ”Vad är musikproduktion?” är det nästan enklare att först vända på frågan: ”Vad är inte musikproduktion?” Flera exempel på att beskriva vad som är musikproduktion kommer att lyftas fram under denna rubrik. Detta är för att visa på komplexiteten i begreppet och området.

Skolverket (2025), i ämnesplanen för Musikproduktion i Lgy26 skriver att ”ämnet musikproduktion behandlar hantering av instrument och digitala verktyg och den kreativa och konstnärliga processen att producera musik, från idé till färdig produktion” (s. 1). Utöver den breda definitionen lägger de även till att ämnet behandlar ”samarbetsformer” och ”lagar och bestämmelser i området”. I de sexton punkterna som lyfts fram i ämnets centrala innehåll för nivå 1 målas bilden av kursens mångfacetterade syfte fram ännu tydligare. Övergripande delas det centrala innehållet i nivå 1 in i tre kategorier: (1) musik och skapande, (2) ljud, teknik och hantering, samt (3) arbetsmiljö, lagar och bestämmelser. Det centrala innehållet innefattar bland annat grundläggande arrangering av olika musikstilar, instrumentkännedom, hantering av kontrolllytor, projektplanering, låtskrivande, ljudlära, analog och digital teknik – både för inspelning och livesammanhang, mixteknik, upphovsrätt och ekonomiska överenskommelser, hörselvård och arbetsmiljöregler (Skolverket, 2025).

Hepworth-Sawyer (2011) beskriver musikproduktion som ett begrepp som syftar till en mängd förmågor som klumpats samman för att skapa en roll – rollen för musikproducenten. Historiskt sett så hade musikproducenten ansvar för att hitta framtida artister, ha hand om tid och pengar, samt boka musiker och artister. Detta har ändrats drastiskt, då dagens musikproducent till stor del har kreativt inflytande över det den producerar. Den har inflytande över en rad områden, däribland inspelningsteknik, musikteknologi och musikaliskt uttryck – både hos musiker och artister. Hepworth-Sawyer (2011) lyfter även fram vikten av musikproducentens förmågor inom kommunikation, mixning och mastering, entreprenörskap, låtskrivande och arrangering.

Gullö (2020) beskriver dagens professionella musikproducenter i liknande ordalag som föregående stycke – en person som innehar flera roller och behärskar flera olika förmågor, som artisteri, ljudteknik, entreprenörskap, musikalisk skicklighet, att vara en låtskrivare och kompositör. Gullö skriver vidare att musikproduktion har olika mening beroende på i vilket sammanhang det används, och beskriver det som att musikproduktion existerar i olika traditioner – en ”snårskog av olika traditioner”, som titeln anspelar på. Hur dessa traditioner bidrar till musikproduktionens komplexitet, samt hur dessa traditioner är i förändring, utforskar vi mer under kommande rubrik.

3.1.2 Traditioner och verktyg i förändring

Musikproduktion är ett fält där traditionerna ständigt förändras. Enligt Reuter (2022) beror detta till stor del på den teknologiska utvecklingen som har skett under de senaste hundra åren. Tekniken har tydligt format vilka ramar och begränsningar man behövt jobba inom som musikproducent. Begreppet musikproduktion har väldigt länge varit synonymt med att jobba med ljudinspelning. Innan man började använda datorer och digital teknik gjordes ljudinspelningar analogt på magnetband. När datorer och digital inspelning kom in i bilden under 80-talet gjordes detta för att ersätta och förbättra magnetbandens funktion. Datorerna på den tiden var väldigt primitiva med moderna mått mätt, vilket begränsade möjligheterna att processera och jobba med ljudet i datorn. Med datorerna kom också inspelningsprogram även kallade: *DAW (Digital audio workstation)*, som man spelade in och redigerade i. De tidiga inspelningsprogrammen syftade endast till att ersätta den bandbaserade studion, eller åtminstone komplettera den. Med tiden när datorerna blev kraftfullare utvecklades DAW-programmen med fler

funktioner och möjligheter för musikproducenter. I samband med detta bytte programmen fokus från endast inspelning och lade mer vikt kring musikskapande i datorn. Detta ledde till helt nya arbetssätt och perspektiv på musikproduktion och möjliggjorde nya musikgenrer och traditioner som bygger på att göra musik inom ramen av ett DAW-program.

En musikproducent som växt upp med moderna DAW-program kommer att ha helt andra rammar och traditioner än en producent äldre producent som varit verksam innan datorn tog över. Detta går i linje med hur Gullö (2020) beskriver komplexiteten i musikproduktionens olika traditioner. Rollen av en modern producent som gör musik i ett DAW-program är svår att jämföra med en äldre producent som jobbar med analog inspelning. Båda rollerna kräver helt olika kompetenser (Hepworth-Sawyer, 2011).

3.2 Kreativitet

3.2.1 Tre olika typer av kreativitet

Kreativitet är mångbottnat och innehåller flera olika aktiviteter och produkter som på olika sätt motsäger sig själva (Glăveanu, 2018). Kreativa produkter (exempelvis ett konstverk eller uppfinning) värdesätts ofta genom en blandning av sin originalitet (*novelty*), sitt egenvärde och sin nytta (*utility*). Glăveanu identifierar tre olika sätt att tolka hur kreativitet tar form i vårt samhälle, både ur ett historiskt och samtida perspektiv. De tre synsätten på, eller typerna av, kreativitet han lyfter fram: *artistic creativity*, *creativity of invention*, och *craft creativity* härstammar ur olika historiska traditioner och innefattar olika ideal.

Konstnärlig kreativitet (*artistic creativity*), som härstammar ur romantiken, värdesätter originalitet, nyskapande, spontanitet och *divergent thinking* (delat eller spritt tänkande), menar Glăveanu (2018). Produkter värdesätts med attribut som autenticitet och originalitet, men stor originalitet utan egenvärde eller nytta tangerar att ses som något bisarrt istället för något kreativt. Ur detta synsätt är kreativa människor de som är fria i sitt arbete, okonventionella, och utforskar samt uttrycker sin egen identitet. Det finns mycket inom kreativt arbete som bygger på annat än att vara ohämmad och nyskapande, och det är där det andra synsättet som Glăveanu lyfter fram tar vid.

Uppfinnande kreativitet (*Creativity of invention*) har, åtminstone på ytan, inte alltid så mycket med konst att göra, utan handlar ofta om att lösa praktiska problem eller att upptäcka något. Istället för *divergent thinking* krävs här istället insikt och *convergent thinking* (sammanstrålat eller samlat tänkande). Problemlösning och analytisk förmåga tar upp platsen som originalitet tog upp innan. Att lösa problem och att ha en stark analytisk förmåga är något som ofta förknippas med intelligens, och Glăveanu (2018) lyfter fram att även om forskningen överlag är överens om att intelligens och kreativitet inte är samma sak så behöver effektiva problemlösare ofta bägge. Denna typ av kreativa produkter riskerar inte att landa i det bisarra på samma sätt som konstnärlig kreativitet gör, utan riskerar istället att bli för konventionella eller vardagliga.

Hantverkskreativitet (*craft creativity*) är den tredje typen av kreativitet som Glăveanu (2018) lyfter fram. Hantverk, med aktiviteter som ofta härstammar från slöjd eller hantverk (handiwork) och som driver både ett kontinuum och ett förnyande av kulturella traditioner, överskrider på många sätt de två andra typerna av kreativitet som lyfts fram. Hantverk utmanar tanken om individen eftersom det bygger på gemensamma traditioner och historia. Historiskt sett har det funnits en tydlig separation mellan hantverk och konst, som härstammar från Platons urskiljning mellan *episteme* och *techné*: hantverk sågs som något tekniskt, i motsats till konstens skapande kvaliteter. Detta ges ofta uttryck i att hantverk är något repetitivt och fundamentalt inte kreativt (Glăveanu, 2018). Glăveanu menar att denna skillnad suddas ut mer och mer då de två traditionerna närmar sig varandra, då både konst och hantverk lånar tekniker och metoder från varandra ständigt. Glăveanu menar att exempelvis videoredigering eller att skapa plattformar på sociala medier är lika mycket *craft creativity* som exempelvis textil- och träarbete. Han menar även att hantverkskreativitet ofta värdesätter skicklighet, övning och bemästring.

Slutligen menar Glăveanu (2018) lärare till att fråga sig själva vilken typ av kreativitet de pratar om i klassrummet, samt vilken typ av kreativitet de vill lära ut. Han menar att olika typer av didaktiska och metodiska tillvägagångssätt kan ge förmån till olika elever beroende på deras nivå på den berörda typen av kreativitet – en spontan och expressiv elev ges förmån när en lektion kretsar kring konstnärlig kreativitet (Glăveanu, 2018).

3.2.2 Kreativitet och musikteknologi

Musikaliskt arbete med digitala verktyg kan stärka elevers kreativt tänkande (Yanan, 2024). Yanan har i sin studie visat på att studenter som använt DAWs ökat sin förmåga till kreativt tänkande inom de fem sub-kategorierna *originality*, *fluency*, *elaboration*, *abstractness* och *resistance to premature completion*. Dessa förmågor hade en signifikant ökning – mellan 10–20%. Resultatet från Yanan (2024) förstärks även av Cheng (2023) som även han visar på ett tydligt samband mellan kreativt tänkande och musikaliskt arbete med digitala verktyg.

Aoonlamai och Kwangmuang (2025) har även dem sett ett samband mellan digitala verktyg och de fyra dimensioner av kreativitet de använder sig av i sin studie: *originality*, *fluency*, *flexibility*, och *elaboration*. De digitala verktygen som används i Aoonlamais och Kwangmuangs (2025) studie täcker dock en större digital infrastruktur än vad våra informanter vanligtvis använder sig av, exempelvis används AI-assistans i viss utsträckning i studien. Studien är relevant trots variationen eftersom flera av de verktygen studien använder sig av, som *online tutorials* och AI-assistans finns tillgängligt fritt på internet. Dessutom undersöker deras studie även konstruktivistiskt motiverade metodiska val i undervisningsplanen för studien, och breddar därmed omfånget för resultatet. Deras studie visar på att digitala verktyg som används enligt deras undervisningsplans ramverk stödjer kreativitet.

Pierard och Lines (2022) menar att elever kan uppleva en större relevans för skolarbetet med DAWs när det står i relevans till deras egna skapande och identitet. Det medför dock en risk vad gäller villigheten att dela med sig och visa sina produktioner. Villigheten att visa sina produktioner för gruppen ökade i takt med att deras självförtroende växte.

3.2.3 Kreativitet i läroplanerna

I ämnet musikproduktion i den gamla läroplanen lgy11 (Skolverket, 2025) läggs stor vikt på teknik och praktiskt genomförande. Kreativitet finns med, men främst genom formuleringar som ”visst konstnärligt uttryck” (s. 1). Kreativitet kopplas till att eleven blir mer självständig, kan lösa problem på egen hand och på så sätt förbättra

produktionen tekniskt och konstnärligt. Ju högre betyg en elev vill uppnå, desto mer handlar det om att förutse svårigheter, anpassa sig och själv utveckla arbetet.

Lgy25 (Skolverket, 2025) har ett tydligare fokus på kreativitet som en central del av hela ämnet, inte bara något som bedöms i slutresultatet. Redan i ämnets syfte står det att undervisning ska stärka elevernas kreativitet, motivation, självförtroende och personliga uttryck. Här lyfts också musikens känslomässiga, kulturella och konstnärliga betydelse fram mer än i lgy11. Lgy25 betonar även skapandeprocessen mer än lgy11. Eleverna ska inte bara kunna hantera teknik, utan också analysera, tolka, reflektera och värdera både sin egen och andras produktioner. Kreativitet ses som något som utvecklas genom konstnärlig reflektion, inte bara genom teknisk skicklighet. Lgy25 lägger större vikt vid musikens uppbyggnad, arrangering och instrumentkunskap än vad lgy11 gör. Lgy11 har däremot ett större fokus på inspelningsteknik, ljuddesign och teknisk produktion.

I bedömningen hos de olika kursplanerna skiljer det sig också. Lgy11 fokuserar på processen från att följa instruktioner till att arbeta självständigt och nyanserat. Lgy25 zoomar ut från de tekniska detaljkunskaperna och fokuserar istället på kvaliteten i elevens skapande, ansvarstagande och konstnärliga uttryck.

3.3 Projektbaserat lärande

Thomas (2000) beskriver Projektbaserat lärande (PBL) som en pedagogisk modell där projektarbeten är det centrala arbetssättet. Projekten kan innebära komplexa uppgifter, frågeställningar eller utmaningar som eleverna ställs inför. Med hjälp av PBL tränar eleverna färdigheter såsom problemlösning, beslutsfattande och förmåga att undersöka frågor på egen hand. Bell (2010) betonar vikten av elevernas egna intresse och frågor som ledstjärna inom PBL. Elevernas vilja styr riktningen för projekten och läraren får en mer handledande roll under projektets gång, samt ansvarar för projektets struktur. Eleverna ska även erbjudas en möjlighet att välja arbetsmetoder själva, vilket resulterar i att undervisningen går att anpassa bättre till varje elevs egna behov och lärstilar. Bell (2010) beskriver även vikten av planering och tidsramar för projekt inom PBL-projekt, där varje fas i projektet genomförs enligt projektets tidsramar. Eleverna ansvarar för att planera och strukturera sitt projekt inom tidsramarna de fått av läraren. Detta ger eleverna möjlighet att träna på organisatoriska förmågor, samt skapar mål för när de olika faserna av projektet ska vara färdiga. I samband med detta lär sig eleverna att ta

ansvar för projektets progression. Bell (2010) belyser även fördelar med att jobba i grupp med andra elever. Om projekten är i grupp med andra elever kan det stärka varje individs ansvarstagande genom att eleverna har ett ansvar och en förväntan mot sina jämlingar i projektet att alla ska göra sin beskärda del av arbetet. Maida (2011) förklarar att PBL utmanar elever genom att erkänna och medvetandegöra elevernas roller som engagerade deltagare i skapandet av kunskap. Utöver detta beskriver Maida hur kommunikationen mellan lärare och elev i PBL är mer dialogbaserad snarare än att vara ensidig från lärare till elev. Han beskriver också möten människor emellan som *learning encounters* där mötet mellan elev och lärare är ett sådant.

Adderley et al. (1975, refererad i Helle et al., 2006) beskriver en guide för PBL-projekt med hjälp av fem punkter.

1. Projekten bygger på att lösa ett problem eller att svara på en fråga. Problemet eller frågan är ofta, men inte alltid något som eleven själv har kommit på.
2. Projekten involverar elevernas initiativ och drivkraft, samt innehåller en variation av arbetssätt.
3. Projekten resulterar i någon form av slutprodukt som kan ta form på en mängd olika sätt.
4. Arbetet med projekten är generellt mer långsiktigt, snarare än projekt som sträcker sig över en enskild lektion.
5. Undervisande lärare tar en mer handledande roll snarare än en auktoritär roll i undervisningen oavsett vilken del av processen eleverna befinner sig i.

Alla fem punkter är viktiga men punkt ett och tre är väsentliga. Kärnan av PBL är att orientera sig runt ett problem eller en frågeställning och att låta det leda vägen för och motivera inlärningen. Helle et al. (2006) förklarar även att när elever jobbar mot att skapa en *konkret artefakt*, såsom en design eller slutprodukt tvingas eleverna att metodiskt planera och gå igenom stegen för att skapa produkten.

Thomas (2000) beskriver ett antal kriterier ett projekt behöver uppnå för att det ska räknas som ett PBL-projekt. Enligt Thomas ska projekten vara centrala i läroplanen och inte ett sidospår. Det innebär att projektet ska vara den viktigaste undervisningsstrategin. PBL-projekt ska även se till att eleverna möter de centrala

koncepten och principerna kring ett kunskapsområde. Frågorna som eleverna möter ska vara organiserade på så sätt att de fyller en viktig intellektuell funktion. Projekten ska innehålla en *konstruktiv undersökning*. Undersökningen ska vara en målinriktad process med fokus på utforskande, kunskapskapande och resolution. Om projektet kan utföras med kunskap som eleven redan besitter utan att utmana eleven är projektet en övning och inte ett PBL-projekt. Projekten ska också vara elevdrivna i hög grad. PBL-projekt är inte förutbestämda av läraren. En kemilaboration är till exempel inte ett PBL-projekt då det involverar steg-för-steg-instruktioner från lärarens håll och har ett förutbestämt resultat. En väldigt viktig aspekt av PBL är elevens egen drivkraft och självständighet. Eleverna själva ska ansvara för projektet och riktningen som projektet tar. Resultatet av projektet får aldrig vara förutbestämt av läraren. Projekten skall även innehålla en känsla av autencitet och motsvara verkligheten så bra som möjligt. Målet är att PBL-projekten inte ska kännas som skolprojekt utan snarare som att man löser verkliga problem.

4. Teori

Hermeneutik beskrivs av Brinkkjaer och Høyen (2020) som en vetenskapsteori med syfte att tolka och förklara människors känslor, erfarenheter och handlingar. I tolkningen ställs all sanning i relation till den kultur människan lever i. Ordet kommer från guden Hermes. Han var medlaren mellan gudarna och människornas värld. Historiskt uppstod hermeneutiken under medeltiden för att förstå och läsa gamla texter så autentiskt som möjligt. Dessa texter kom främst från bibeln. Successivt har hermeneutiken utvecklats som ett verktyg för att bredda perspektivet på förståelse genom att kontextualisera det som undersöks. Brinkkjær och Høyen lyfter fram F.D.E. Schleiermacher som under 1700- och 1800-talet var en central figur i utvecklingen av den moderna definitionen av teorin. Han betonade vikten av att ta hänsyn till både författaren och dennes livssituation för att kunna tolka en text mer nyanserat. En metod som ofta kallas inlevelseteori. Metoden innebär att läsaren försöka leva sig in i författarens situation för att nå en djupare förståelse av en text.

En viktig idé inom hermeneutiken är den hermeneutiska cirkeln, som förklarar sambandet mellan helheten och dess delar. Brinkkjær och Høyen (2020) använder metaforen med ett pussel. För att förstå den färdiga bilden måste man se både varje enskild pusselbit och hur alla bitar tillsammans bildar en helhet. Texten som läses är en del av en helhet. Helheten är en del av en författares verk. Författaren är en del av sin kulturella tid osv. Delen sätts i relation till helheten. Vi använder hermeneutik som vetenskapsmetod i vår studie eftersom vi vill förstå de bakomliggande betydelseerna, erfarenheterna och sammanhangen som formar arbetssätt inom musikproduktion. Metoden hjälper oss att förstå våra informanternas erfarenheter genom att kontextualisera perspektiven och ger oss en mer holistisk och nyanserad förståelse av vad som gör en pedagogisk metod verksam. Ljungar-Chapelon (2008) skriver i sin avhandling att den som vill förstå något ur ett hermeneutiskt perspektiv behöver ha en närhet till det som ska förstås, samt traditionen det är sprunget ur. I egenskap av vår utbildning så har vi den närhet som krävs i ett initialt skede, och vi har under studiens skrivande fördjupat oss ytterligare i de ämnen som lyfts fram av våra informanter samt i ämnets helhet. Ljungar-Chapelon (2008) skriver vidare att ett entydigt metodiskt tillvägagångssätt bör undvikas inom hermeneutiken. Han menar att ett modern hermeneutiskt perspektiv

snarare rör sig om ”ett grundläggande förhållningssätt till verkligheten” (s. 50). Därför ämnar vi att anamma detta förhållningssätt, och tolka våra informanter genom del och helhet, för att vi ska få en så djup förståelse som möjligt.

5. Metod

I detta kapitel redogör vi för vilka metoder vi har använt i insamlingen och tolkningen av data. Metoden vi har använt är semistrukturerad kvalitativ intervju och i kapitlet beskriver vi hur vi har gått till väga i förberedelsen av, genomförandet, samt transkriberingen av intervjuerna. Vi redogör även för metoden vi använt för urvalet av informanter.

5.1 Metodologiska överväganden

Kvalitativ forskning är en forskningsmetod som bygger på att skapa en djup förståelse av det som studeras. Kvalitativa data lägger större fokus på ord snarare än siffror och ser hellre utförliga och nyanserade svar från färre respondenter snarare än kortfattade svar från fler (Bryman 2018). Kvalitativ forskning har ofta en induktiv ansats vilket innebär att forskaren utvecklar sin teori utifrån empirin till skillnad från en deduktiv syn där teorin styr datainsamlingen. När datainsamlingen är färdig tolkas datamaterialet och därefter specificeras forskningsfrågorna. Då kan man även överväga om det behöver samlas in ytterligare data för att kunna svara på de nya forskningsfrågorna (Bryman, 2018).

I vår studie har vi valt att använda oss av kvalitativa forskningsmetoder då vi anser att de är bäst lämpade till vår studie. Kvalitativ forskning omfattar flera olika forskningsmetoder, men vi har valt att fokusera på kvalitativ intervju som metod för datainsamling. Anledningen till det är att kvalitativa intervjuer kan ge oss en djupare förståelse av datamaterialet, samt respondenterna i sig och deras bakgrund. Detta går i linje med vår hermeneutiska ansats där stor vikt ligger på att förstå respondenternas kontext och de bakomliggande faktorerna till hur de kommit fram till sina metoder (Brinkkaer & Høyen, 2020). Kvalitativa intervjuer ger oss också en flexibilitet i att kunna ställa följdfrågor och få ett större djup i datamaterialet än exempelvis en kvantitativ enkätundersökning hade kunnat ge oss.

5.2 Kvalitativ intervju

För att samla in data till denna studie använde vi oss av *semistrukturerade* kvalitativa intervjuer. Bryman (2018) beskriver semistrukturerade intervjuer, i relation till *ostrukturerade* och *kvantitativa* undersökningar, som ett effektivt sätt att inom givna ramar låta intervjupersoner beskriva och uttrycka sina tankar och tolkningar gällande frågor och ämnen utan att avgränsa deras sätt att uttrycka sig på. En annan fördel Bryman lyfter fram med den *semistrukturerade* intervjun jämfört med den *ostrukturerade* intervjun som är av särskild vikt för oss, är att den förstnämndas något snävare ramar tillåter flertalet forskare att arbeta tillsammans med högre *intern reliabilitet*.

Kvalitativa intervjuer låter intervjupersonen formulera egna svar. Hen får utrymme att göra egna kopplingar och associationer, och vårt intresse som forskare är riktat mot intervjupersonens egna svar och ståndpunkter (Bryman, 2018). Detta gör att en kvalitativ intervju kan variera något från intervju till intervju, trots att vi använder oss av en *intervjuguide*.

Vår intervjuguide (bilaga 1) är utformad för att vara till hjälp med strukturen på intervjun, ge oss skribenter de bästa förutsättningarna att göra liknande intervjuer, formulera frågor i förväg som är av särskild vikt, samt att ge oss de bästa förutsättningarna att kunna utföra så välfungerande intervjuer som möjligt. Det går att dela in vår intervjuguide i följande delar, som är tänkta att i första hand följas kronologiskt under intervjuens gång:

- intervjupersonens personliga bakgrund,
- intervjupersonens arbetsplats (exempelvis lokaler och material),
- lektionsinnehåll (exempelvis lektionsplaneringar och fokusområden),
- eget identifierade framgångsfaktorer,
- eget identifierade utmaningar.

I början tillkommer även en introduktion av studien och den skribent som genomför intervjun, samt i slutet en avslutande del där övriga tankar och frågor kan lyftas fram.

5.3 Design av studien

5.3.1 Val av informanter

Givet våra frågeställningar valde vi att intervjua gymnasielärare som undervisar i musikproduktion. Samtliga sex informanter är yrkesverksamma gymnasielärare i musikproduktion. De arbetar på olika arbetsplatser, men samtliga arbetar i södra Sverige.

Metoden vi till största del använt för urval är bekvämlighetsurval, vilket innebär att vi har valt informanter som har lätta för oss som skribenter att nå genom personliga kontakter eller geografisk närhet. Fördelarna med bekvämlighetsurval är att forskaren ofta kan garantera hög svarsfrekvens, samt att svaren kan bli intressanta. Nackdelen med metoden är att det är svårt att generalisera resultatet, då vi inte vet vilken population det är representativt för (Bryman, 2018). Trots det har vi ett brett urval av informanter som representerar sex olika skolor i södra Sverige.

5.3.2 Beskrivning av intervjuarbetet

Samtliga intervjuer genomfördes över internet, med hjälp av programmet Zoom och Google Meet där vi och intervjupersonerna både kunnat se och hört varandra tydligt. Bryman (2018) lyfter fram både fördelar och nackdelar med att genomföra kvalitativa intervjuer över internet med hjälp av program som liknar Zoom. De för oss viktigaste fördelarna med intervjuer över internet som Bryman lyfter fram innefattar besparingar på tid och pengar. Nackdelar med denna metod att genomföra intervjuerna, som teknologiska hinder eller problem med uppkoppling, har inte varit ett problem under intervjuerna. Samtliga intervjuer transkriberades. Detta för att underlätta vår analys av materialet, enklare kunna dela materialet med varandra, låta oss återkomma till materialet, samt ge oss bättre möjligheter att bemöta eventuell kritik gällande vår metod och vårt insamlade material (Heritage 1984, refererad i Bryman 2018).

5.3.3 Etiska överväganden

Vi utgår från Vetenskapliga Rådets (2024) och The European Code of Conduct for Research Integritys kodex gällande etik i forskningen och god forskningssed. Kodexen

utgår från grundprinciperna tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar. Dessa grundprinciper främjar ett etiskt förhållningssätt och sätter ansvar på oss som skriver detta arbete att:

- säkerställa vårt arbets kvalitet,
- genomföra och informera om vårt arbete med ärlighet,
- visa respekt gentemot informanter, handledare och kurskamrater, samt
- ansvara för vårt arbete från idé till publicering, samt dess framtida konsekvenser.

Samtliga informanter är avidentifierats och informerades om våra intentioner för användning av insamlad empiri. Samtliga informanter läste och skrev på en samtyckesblankett (bilaga 2) för att ytterligare förtydliga intervjupersonernas roll och delaktighet. I samtyckesblanketten informeras informanterna om arbetets villkor och deras rättigheter gentemot oss som skriver arbetet. Informanterna har rätt att dra sig ur arbetet när helst de önskar innan publikation. Information kring avidentifiering och generell information om vårt arbete fanns också att läsa in blanketten.

5.4 Analys

I vårt analysarbete har vi utgått från den modell av tematisk analys som Bryman (2025) lyfter fram. Detta för att på ett effektivt och meningsfullt sätt reducera vår insamlade data till ett enhetligt resultat. Vi började med att göra oss bekanta med vårt resultat genom att läsa igenom våra transkriptioner flera gånger. Därefter gjorde vi en initial kodning som vi sedan identifierade teman utifrån. Identifieringen gjordes med en induktiv ansats. Efter den initiala identifieringen av teman, som vi gjorde individuellt med det resultat varje skribent själv samlat in, granskade och definierade vi våra teman gemensamt för att ge oss en holistisk överblick av vårt resultat. Vår tematiska analys genomströmdes även av det hermeneutiska synsättet av del och helhet som beskrivs i kapitel 4.

5.5 Resultatets kvalitet

Bryman (2025) lyfter fram begreppen *reliabilitet* och *validitet*, som berör en studies trovärdighet. Reliabilitet kan delas upp i *extern reliabilitet* och *intern reliabilitet*, där den externa reliabiliteten handlar om hur väl en studie kan återskapas, och den interna

reliabiliteten om hur väl de som skriver studien är överens i tolkning och analys av data. Validitet kan även delas upp i *extern validitet* och *intern validitet*, där den externa validiteten handlar om hur resultat från en studie kan appliceras utanför studiens sammanhang, och den interna validiteten handlar om hur väl en studies slutsatser stämmer överens med dess data.

Då vi som skriver detta arbete genomfört våra intervjuer individuellt använde vi oss av en intervjuguide (bilaga 1) i samtliga intervjuer för att öka vår reliabilitet och validitet. Då vi använde oss av semistrukturerade intervjuer så var dock inte alla intervjuernas struktur helt identiska, då exempelvis följdfrågor och tidsåtgång kunde variera. Detta för att inte inskränka på validiteten i resultatet. Vi eftersträvade en hög transparens för reliabilitetens skull, men ville lämna utrymme i varje intervju till att följa upp ett resultat med en induktiv ansats för validitetens skull. Alla tre skribenter har genomfört två intervjuer var utifrån vår gemensamma intervjuguide. Varje skribent har fokuserat mer eller mindre på olika frågor i intervjuguiden och blivit inspirerade på olika sätt av informanternas svar, vilket kan ha en påverkan på resultatet. Bryman (2018) förklarar att semistrukturerade intervjuer tillåter att intervjuaren ställer frågor utanför intervjuguiden om dessa frågor går att knyta an till informantens svar på tidigare frågor. För att motverka eventuella negativa påverkningar på vår interna reliabilitet har vi utsatt mycket tid för att sammanstråla vår insamlade empiri och gemensamt gå igenom varandras analyserade resultat.

6. Resultat

I detta kapitel redogörs resultatet från våra intervjuer. Resultatet är organiserat i rubriker efter identifierat tema. Informanterna benämns som informant 1-6.

6.1 Det kreativa skapandet

Flera informanter uttrycker att de tenderar att ”fokusera mer på det kreativa” (informant 2) och att det är ”tacksamt att jobba med det egna skapandet” (informant 1), och menar att det ofta är en stor anledning till att eleverna valt att läsa musikproduktion. Informant 1 uppger att det är lättare för eleverna att behålla sitt fokus när de jobbar med eget skapande, och informant 2 uppger att det kreativa är i ”slutändan det som är det allra viktigaste”.

När informanterna berättar om olika uppgifter och projekt de brukar genomföra framgår det att eleverna förväntas producera någon typ av artefakt – exempelvis en producerad EDM-låt, en processad podcast eller en mixad låt – som ska färdigställas. De berättar även om utmaningar och uppgifter, rotade i ett faktiskt behov av elevernas kompetens och arbete, som en framgångsfaktor. Det kan vara exempelvis behovet av klasskamrater med skicklighet i livejud under en turnévecka, eller att skapa ambiensmusik till en konsert.

Informant 1 och 3 berättar att de på olika sätt lutar sig mer åt det kreativa skapandet än vad de anser att kursen Musikproduktion 1 (ur läroplanen Lgy11) egentligen bör ha enligt kursplanen. Informant 1 berättar att hen använder sig av Digitalt Skapande-kursen i kombination med Musikproduktion 1 för att motivera mer kreativt skapande, och informant 3 berättar att hen ”lägger nog mer skapande tanke och kreativitet” i sin undervisning än vad hen ”kanske borde för Lgy11 syfte”. Just skiftet från Lgy11 till Lgy25 är något som flera informanter ställer sig positiva till. Flera informanter menar att Lgy25 speglar verkligheten bättre på hur det är att vara musikproducent idag. Flera informanter lyfter även fram att ämnesplanen för musikproduktion i Lgy25 i högre utsträckning tillåter och uppmuntrar kreativt skapande.

Alla informanter är dock inte lika förtjusta i att förlita sig på det kreativa skapandet i sin undervisning. Informant 5 tar upp problematik med kreativt skapande i skolans värld. Hen delar upp skapandet i skolan i två olika delar: å ena sidan ett skapande som kräver personligt uttryck från eleverna, å andra sidan ett skapande som bygger på mönster och kunskap - ”sudokun i huvudet” (informant 5). Den sistnämnda typen av skapande ser informant 5 som relevant i skolan. Hen vill att eleverna ska kunna utföra skapandeuppgifter som inte är personligt betydelsefulla för dem. Den förstnämnda delen av skapandet som informant 5 tar upp är det skapande som ligger nära hjärtat för eleven – att skriva om hjärtesorg eller förlust. Denna typ av kreativt skapande ställer sig informant 5 kritisk till. Hen lyfter upp argumentet att många av lärarna på gymnasiet i musikproduktion hade haft svårt att göra det när de själva var i elevernas ålder och att det inte är rimligt att ställa kravet att eleven ska använda sina egna känslor för att skapa en skoluppgift.

Informant 3 tar upp en liknande poäng när hen pratar om ett lektionsupplägg hen kallar för ”stafettprodd” (stafettproduktion). Eleverna får då, likt ett stafettlopp, fortsätta varandras arbeten vid datorerna efter varandra. På så sätt får eleverna en mer neutral inställning till arbetet, mer fränkopplat från deras personliga identitet i produkten. Informant 3 menar ”att det är så mycket identitet för dem när det handlar om musik” och att stafettprodden är ett ofta framgångsrikt sätt att komma ifrån det. Informant 4 lyfter också fram vikten av att försöka fränkoppla den personliga identiteten ur en produkt och lyfter fram vad hen kallar ”producer challenge” (producentutmaning) där eleverna ska skapa en låt som är tänkt att passa en redan existerande artist. Hen berättar att det är för att eleverna inte ska ”gestalta sitt eget”.

När det kommer till kreativt skapande och undervisning i gymnasiet gör informant 5 en liknelse vid gitarrundervisning. Hen menar att det hade varit väldigt tidskrävande att be en elev att skapa en låt om syftet med undervisningen är att lära sig pentaskalan. Det är inte alls säkert att den skapade låten kommer vara relevant för att använda pentaskalan. Informant 5 bygger sin undervisning på att lära ut tekniker och ”stoff” som är mer tekniskt inriktade för att ge eleverna verktyg som de kan applicera på deras egna skapande när de gör musik utanför skolan.

6.2 Skillnaden på skapande och hantverk

Informant 1 och 2 upplever utmaningar med att aktivera elever i de mer hantverksbetingade momenten av musikproduktion, samt att den typen av arbete inom musikproduktion endast brukar locka ett fåtal elever. De uttryckte olika anledningar till detta. Bland annat lyfte de fram att eleverna har ”taskigt tålamod” (informant 2) eller känner sig ”nöjda rätt så snabbt” (informant 2). De lyfter även fram attribut som ”analysförmåga” och att vara ”problemlösare” (informant 1) som viktiga egenskaper för musikproducenter, samt ”att själva hantverket att sitta och nörda med ljud” endast ”passar ett fåtal” (informant 2). Informant 2 säger att det är ett ”specialintresse hos somliga just för den saken att kunna sitta i dagar liksom med att skruva till exakt det soundet man vill ha”, och informant 1 säger att ”vi som gör detta har oftast en ganska analytisk liksom ådra i det”. Informant 1 menar även att ”vissa är mer kapabla att tänka de här tankarna, andra är mer, har svårare för det liksom” när hen talar om elevers förmåga att förstå moment i undervisningen som handlar om det ”ganska abstrakta, ganska tekniktunga”. Det framgår i intervjuerna med informant 1 och 2 att det finns en förväntan och vilja från elevernas håll vad gäller att få vara kreativt skapande i musikproduktionskurserna, men att det från lärarnas håll finns en frustration kring elevernas bristande lust, intresse eller förmåga att lägga tid på det efterarbete som inom musikproduktion är viktigt för att förädla ett material, samt att förstå och använda tekniska aspekter av hård- och mjukvara.

Informant 1, 2 och 3 uttrycker en distinktion mellan de skapande elementen av musikproduktion och andra mer tekniska och förfinande element. Informant 2 säger att ”låtskrivandet är ju en pusselbit och produktionsarbetet är ju en helt annan” och lyfter fram skillnaden på att skriva låtar och att mixa färdiga ljudfiler. Informant 1 talar om att motivera kreativt skapande genom Digitalt Skapande-kursen och säger att hen kan ”få in tekniken nästan som en biprodukt i det skapandet”. Informant 3 tycker att det är ”viktigt att man ger en bredd kring musikproduktion” och se till att eleverna förstår ”att det inte bara handlar om att skriva en låt en poplåt så”. Samtidigt som informanterna gör distinktionen mellan skapande delar och andra delar så lyfter informant 1 och 2 fram att många elever valt musikproduktion aktivt genom att prioritera just skapande i deras skolors musikaliska inriktningar.

6.4 Teknisk kompetens

I analysen ser vi att flera informanter tar upp tekniken kring musikproduktion. Genom historien har teknik alltid varit en förutsättning för musikproduktion på ett eller annat sätt. Idag är det mer tillgängligt än vad det varit då en enkel laptop och ett par hörlurar kan ta dig väldigt långt. Informant 6 berättar att hen inte är speciellt ”nördig av mig” eller intresserad av prylar. Det, berättar informant 6, ger ett fokus på kärnan av att få fram en känsla i produktionen och få det att låta så bra som möjligt. Samtidigt tar hen upp en vilja om att skillnaden mellan elevers kunskapstak och läraren ska vara så stort som möjligt - läraren bör ha en större kunskap om ämnesområdet än eleverna. Och där krävs förvisso en viss nördighet. Informant 6 håller med många övriga informanter att om man låter det kreativa vara i fokus kan man nå fler elever.

Informant 5 tar i intervjun upp en motsatt tanke. ”Om det låter bra är det bra tycker jag är en fin regel. Men jag tycker inte riktigt att den funkar i en skola och jag vill gärna att det ska kännas skola liksom.” Hen ser nördigheten som relevant i skolan och tar upp ett exempel med att koppla in en ljudkälla i ett ljudkort. ”Hur ser du till att du alltid vet det istället för att det bara helt plötsligt ibland funkar liksom. Vad är software monitoring? Vad är direktmonitoring.” Hen beskriver olika scenarion som kan vara teknisk utmanande och kräver en del nördig kompetens för att konsekvent utföra på rätt sätt utan att låta slumpen avgöra om eleven till exempel får ljud i sin DAW eller inte.

I intervjuerna med både informant 5 och 6 beskriver de liknande tankar kring nivåer i undervisningen för att skapa en långsiktigt tillväxt av kunskap. Informant 6 berättar att hen alltid börjar med att lära ut att från scratch när det kommer till dem tekniska delarna av ämnet. Det ska inte finnas något utrymme för elever att inte förstå ett moment på grund av bristande förkunskaper. Alla har chansen att lära sig i skolan. Informant 5 jobbar på ett liknande sätt. hen har under terminens gång olika flaskhalsar som alla elever behöver ta sig igenom för att få och kunna gå vidare till nästa steg. Det ger hen som lärare tydliga indikationer på vad som fungerar för olika elever, vad som inte fungerar och chans att lösa detta under terminens gång.

6.5 Projekt som undervisningsmetod

Samtliga av våra informanter uppger att de ofta jobbar med projekt i deras undervisning. Projekten innebär att eleverna får en chans att träna på hantverket i praktiken, samt att uttrycka sig kreativt med hantverket som verktyg. Alla våra informanter uppger att projekten bygger till stor del på kreativt skapande. Informant 1 beskriver att det är tacksamt att jobba med eget skapande och att det bidrar till elevernas fokus. Hen förklarar även att eleverna oftast vill skapa och att det varit en framgångsfaktor att fokusera på det i undervisningen.

Flera av informanterna belyser vikten av ramar i projekten som eleverna utför. Informant 4 förklarar att det är viktigt med uttalade tidsbegränsningar och specificerar gärna begränsningarna i timmar snarare än lektioner. Informant 3 upplever också tydliga ramar som en framgångsfaktor, särskilt i projekt som bygger på kreativt skapande. Informant 2 berättar om värdet av samarbete och beskriver grupparbeten som ett vinnande koncept. Hen förklarar att synergieffekten när man jobbar tillsammans är stor och att resultatet tenderar att bli bättre. Informanten förklarar även att elevernas ihärdighet (grit) blir starkare när de jobbar tillsammans mot ett mål i kontrast mot enskilda arbetsformer, vilket resulterar i att eleverna jobbar vidare med projektet för att nå ett bättre resultat snarare än att bli nöjda med projektet i ett tidigare stadium. Informant 2 uttrycker även en vilja att undvika att hämma elevernas kreativitet genom att närvara i rummet där eleverna jobbar med sina projekt.

Flera av våra informanter berättar om utmaningar de stött på när de jobbat med projekt i undervisningen. Informant 3 upplever att det kan vara utmanande med projekt där eleverna ansvarar för att planera och uppskatta omfattningen av sina egna projekt. Hen uppger att elevernas projekt lätt kan bli för omfattande, eller att elevernas hantverksförmåga inte räcker till för att genomföra projektet. Informant 1 upplever elevernas bristande koncentrationsförmåga som en utmaning när eleverna ska jobba självständigt på sina egna projekt. Informant 4 varnar om att lektionstillfällen där eleverna ansvarar för att jobba på egen hand utan läraren i rummet riskerar att bli ineffektiva om eleverna har fått otydliga instruktioner. Informant 2 uttrycker att många elever har ”taskigt tålamod” och vill ha snabba resultat i sina projekt, samt att endast vissa elever har ett specialintresse i att vilja få till resultatet precis rätt.

Alla våra informanter har gett exempel på framgångsrika projekt som de genomfört inom ramen för deras undervisning. Ett projektformat som uppgetts som framgångsrikt hos tre av informanterna är att ljudlägga tysta filmklipp. När vi frågade Informant 3 om vad som gjorde att projektet blev framgångsrikt förklarar hen att det är lättare för eleverna att ha lite självdistans till projektet när de fyller en tydlig funktion som de gör när de lägger till ljud till filmklippet, snarare än att skapa eget från grunden. Flera av informanterna har upplevt att många elever har svårt med självdistans i projekt med fokus kring kreativt skapande. Informant 3 förklarar att eleverna upplever en press att kunna stå för kvaliteten på det som de har skapat och att deras skapelser blir väldigt förankrade i deras personliga identitet, vilket resulterar i att eleverna ställer högre krav på sig själva och har svårare att bli nöjda med sina projekt.

7. Diskussion

I detta kapitel analyserar vi vårt resultat och kopplar ihop det med tidigare forskning. Den första delen berör kreativitetens roll i musikproduktion. Den andra delen tar upp kreativitetens roll i läroplanerna Lgy11 och Lgy25. Den tredje berör informanternas projektundervisning. Slutligen följer en slutsats och förslag till vidare forskning.

7.1 Kreativiteten i musikproduktion

De tre typerna av kreativitet som Glăveanu (2018) lyfter fram står i tydlig konflikt med varandra i vårt resultat. Å ena sidan lyfter majoritet av informanterna fram den konstnärliga kreativiteten som en stark framgångsfaktor i sin undervisning och vittnar om svårigheter kring att få eleverna att engagera sig i den uppfinnande kreativiteten och hantverkskreativiteten. Å andra sidan argumenterar ett fåtal informanter för att använda sig så lite som möjligt av den konstnärliga kreativiteten. I ämnesplanen för musikproduktion (Skolverket, 2025), samt i Hepworth-Sawyers (2011) och Gullös (2020) litteratur framgår vilken snårskog av kreativa traditioner som musikproduktion innebär. Elever ska utvecklas i konstnärlig kreativitet i form av arrangering och låtskrivande, hantverkskreativitet i form av instrumentkännedom och mixteknik, samt uppfinnande kreativitet i den problemlösning som ämnet kräver. Den nyss gjorda distinktionen är givetvis en förenkling av verkligheten, där de tre typerna befinner sig i en konstant blandning, inte minst när undervisningen bedrivs på ett sätt som kräver kontakt med de olika typerna under samma lektion – till exempel när en EDM-låt ska skrivas, produceras och mixas. Yanan (2024), Cheng (2023), Aoonlamai och Kwangmuang (2025) samt Pierard och Lines (2022) visar på hur tätt sammanlänkat musikproduktion och kreativitet är – att utöva musikproduktion utan att på något sätt aktivera sin kreativitet verkar vara omöjligt. De stora positiva effekterna musikproduktion har på kreativitet bäddar för lärare att ha olika synpunkter på hur de effekterna sätts i bruk på bästa sätt, något vi sett exempel på i vårt resultat. Informant 1 och 2 menar att flera av de som läser musikproduktion hos dem har valt det på grund av det kreativa skapandet och menar att det är en av anledningarna till att de lutar sig så mycket på just skapandet i sin undervisning. Vi vill här lyfta fram Glăveanus (2018) uppmaning till att identifiera de olika typerna av kreativitet i sin egen undervisning och fråga sig vilken kreativitet man vänder sig till som lärare. Glăveanu menar att elever är

olika bra på de olika typerna av kreativitet, en uppfattning som våra informanter verkar dela. Samtidigt som informant 1 och 2 verkar förlita sig mycket på den konstnärliga kreativiteten i sin undervisning så uttrycker de även en skillnad mellan olika delar av musikproduktion, där vissa moment är mycket mindre kreativt betingade än andra. Här verkar det som att undervisningen övergår till att luta sig mer på den uppfinnande kreativiteten och hantverkskreativitet. Den ”producer challenge” som informant 4 använder sig av går i linje med hantverkskreativiteten då den förlitar sig till stor del på traditioner - genrer och artister har ofta typiska drag i sin musikproduktion som elever övar sig på att efterlikna, till skillnad från en mer konstnärligt kreativ uppgift där eleven förväntas skapa något mer originellt. Informant 2 berättar om liknande hantverkskreativa moment där tydliga traditionsenliga ramar ges, exempelvis vid skapandet av en EDM-låt. Här bör även lärarnas egna preferenser och bakgrunder kring kreativt skapande spela roll. Informant 5 argumenterar för att lärare själva inte hade kapaciteten för konstnärlig kreativitet kopplat till att skriva låtar när de var i gymnasieåldern, och att de därmed inte kan kräva sina elever att göra det, men olika elever har olika styrkor, precis som Glăveanu (2018) säger. Pierard och Lines (2022) studie visade till och med att elever upplevde en större relevans att lära sig arbeta med DAWs när det var kopplat till deras förmåga att uttrycka sin egen musikaliska identitet. En slutsats som kan dras här är att elever är olika och är varierande bekväma med, och skickliga på, de olika kreativa typerna. Att argumentera bort den konstnärliga kreativiteten genom att dra paralleller till kollegors eller sin egen gymnasietid kan således vara kontraproduktivt och hindra undervisningen från att kännas relevant för elever som gärna använder sig av den konstnärliga kreativiteten. En viktig nyans här är det som informant 5 menar är sitt resonemang bakom sitt avståndstagande till den konstnärliga kreativiteten i sin undervisning – nämligen att det hantverk som eleverna får öva på under skoltid senare kan appliceras på deras egna konstnärliga kreationer utanför skoltid.

Kan det även vara så att informant 1 och 2 riskerar att gå i fällan som Glăveanu (2018) lyfter fram gällande att reducera hantverk till någonting okreativt och repetitivt när de uttrycker att de har svårt att aktivera elev i mer hantverksbetingade moment? Utsagor som ”låtskrivandet är ju en pusselbit och produktionsarbetet är ju en helt annan” (informant 2), att det är ett ”specialintresse hos somliga just för den saken att kunna sitta i dagar liksom med att skruva till exakt det soundet man vill ha” (informant 2) och att de

inte har så långt "attention span" (informant 1) kan möjligtvis tyda på det. Kan det kanske vara en av grunderna till att informant 1 och 2 upplever svårigheter kring att aktivera elever i moment som inte lutar sig på den konstnärliga kreativiteten? Vi vet från vår egen utveckling inom musikproduktion att flera moment först kan framstå som tekniska och okreativa, för att senare framstå som av stor konstnärlig vikt. Exempelvis kan valet av kompressor när man mixar en sångtagning eller vilka mikrofoner man väljer att spela in ett piano med, gå från att vara ett rent praktiskt val till ett högst kreativt val. Vi tror givetvis att våra informanter besitter dessa erfarenheter själva, men svårigheten verkar ligga i att hjälpa eleverna att upptäcka det.

7.2 Skillnader i Lgy11 och Lgy25

I diskussionen mellan Gläveanus (2018) syn på kreativitet och styrdokumentet Lgy11 respektive Lgy25 (Skolverket, 2025) i ämnet musikproduktion framträder olika förståelser av vad kreativitet innebär och hur den ska utvecklas i undervisningen i de olika kursplanerna.

Utifrån Gläveanus tre kreativitetsformer kan Lgy11 i hög grad förstås genom uppfinningskreativitet och hantverkskreativitet. Fokus ligger här på teknisk problemlösning, självständighet och förmågan att hantera produktionsprocessen på ett effektivt sätt. Eleven förväntas kunna identifiera problem, förutse svårigheter och anpassa sitt arbete för att nå ett bättre resultat. Detta ligger nära uppfinningskreativitet, där kreativitet inte främst handlar om originalitet eller personligt uttryck, utan om analytisk förmåga och praktisk problemlösning. Samtidigt finns tydliga inslag av hantverkskreativitet, eftersom musikproduktion i Lgy11 också bygger på teknisk skicklighet, övning och behärskning av verktyg som inspelningsteknik, ljuddesign och produktionsprogram. Kreativitet blir här nära kopplad till hantverk och professionalism snarare än till konstnärlig frihet. Denna definition tycker informant 6 känns "old school". Den utgår från en tanke att musikproducenten är en ljudtekniker enbart.

Den konstnärliga kreativiteten finns visserligen representerad i Lgy11 genom formuleringar som "visst konstnärligt uttryck" (Skolverket, 2011, s. 1), men den framstår som mer underordnad den tekniska prestationen. Kreativitet blir därmed något som främst visar sig i slutresultatets kvalitet snarare än i själva processen. Detta kan tolkas som att undervisningen riskerar att gynna elever som redan har en hög teknisk

kompetens eller stark problemlösningsförmåga, medan elever med större spontanitet och kreativt tänkande får mindre utrymme, vilket ligger i linje med Gläveanus (2018) kritik av att olika didaktiska val gynnar olika elevtyper.

Informant 5 tar i intervjun upp en kritik mot kreativitet i skolan och hur det kan sätta en stor press på elevers personliga konstnärsengagemang. När vi ser över tidigare forskning kan vi knyta an det till de olika typerna av kreativitet som Gläveanu (2018) tar upp. Informant 5:s syn på kreativitet resonerar mer med idén om hantverkskreativitet. Informant 5 vill ge eleverna verktyg för att bli problemlösare och självständiga i sin musikaliska resa, något som Lgy11 lägger större vikt vid än vad Lgy25 gör. Lgy25 tycks däremot närma sig en bredare och mer balanserad förståelse av kreativitet där konstnärlig kreativitet får en betydligt starkare position. Det ser informant 6 positivt på, hen ser att det gynnar eleverna i flera aspekter. Kreativiteten ger motivation, lust och stärker självkänslan i undervisningen. Både informant 3 och 4 ser positivt på mer skapande i den nya kursplanen. Att kreativitet redan nämns i ämnets syfte på Skolverket (2025) signalerar att skapande inte längre endast ses som ett tekniskt arbete utan också som en konstnärlig och identitetsskapande process. Här blir originalitet, uttryck och reflektion centrala delar av undervisningen, vilket tydligt anknyter till Gläveanus (2018) beskrivning av konstnärlig kreativitet.

Samtidigt försvinner inte de andra formerna av kreativitet i Lgy25. Musikproduktion kräver fortfarande teknisk kompetens och hantverksmässig skicklighet, vilket innebär att hantverkskreativitet fortsatt är viktigt. Skillnaden är att denna skicklighet inte framstår som målet i sig utan som ett medel för konstnärligt uttryck. Även uppfinningskreativitet finns kvar genom krav på analys, tolkning och värdering, men får en mer integrerad roll i den konstnärliga processen snarare än att dominera den. Informant 2 menar att Lgy25 har en mer modern syn på musikproducentens roll. En roll som har varit i stor förändring de senaste åren, tack vare en stor teknisk utveckling som möjliggjort det för många fler att börja med musikproduktion. Idag är producentens roll generellt mer mångsidig och kreativ än den tidigare varit. Det går i linje med Hepworth-Sawyers (2011) syn på den moderna datorbaserade musikproducenten kontra den analoga skolan. Det kräver helt olika kompetenser och är därmed rimligt att skolans kursplaner förändras i takt med det. En tolkning är att Lgy25 representerar detta skifte från ett mer produktionsorienterat och tekniskt kreativitetsperspektiv till ett mer

processinriktat och konstnärligt kreativitetsperspektiv av musikproducentens roll. Det kan ses som en förändrad syn på musikproduktion som skolämnen. I Lgy11 framstår ämnet närmare yrkespraktisk och teknisk kompetens, medan Lgy25 i högre grad placerar musikproduktion inom ett estetiskt och bildningsorienterat sammanhang. Frågan blir då inte bara hur elever producerar musik, utan varför och vad de vill uttrycka genom sitt skapande. Informant 2 berättar att hen slått ihop digitalt skapande och musikproduktionskurserna för att nå fram till skapandet inom ramarna för Lgy11 – kanske behöver detta inte göras längre med Lgy25?

7.3 Projektbaserat lärande

Under denna rubrik diskuteras det kring våra informanternas fokus på projektarbeten i deras undervisning och hur det går att koppla till tidigare forskning kring PBL. Anledningen till att vi har valt att analysera informanternas undervisning utifrån PBL är att det är en vedertagen pedagogisk metod som kretsar kring projektbaserad undervisning. Våra informanter talar inte explicit om PBL som metod i sina intervjuer, men vi har valt att analysera deras utifrån att de använder PBL som metod. Vi har använt tidigare forskning inom PBL som teoretiskt perspektiv för att analysera och tolka intervju svaren.

Alla våra informanter har berättat att de använder projekt som undervisningsmetod i stor utsträckning. En framgångsfaktor som framgår i flera av informanternas projekt är kreativt skapande. Eleverna upplevs vara mer koncentrerade och engagerande när de får jobba med projekt som bygger på skapande. Detta går att koppla till hur Helle et al. (2006) förklarar att PBL-projekt oftast resulterar i någon form av konkret artefakt. I fallet med våra informanternas undervisning och att det kreativa arbetet mot en slutprodukt innebär ett mer målinriktat förhållningssätt. PBL-projekt bygger alltid på någon form av problem eller frågeställning som ska undersökas. Detta problem är ofta, men inte alltid något som eleven själv har valt (Helle et al., 2006). Inom våra informanternas undervisning är däremot projekten ofta förutbestämda av läraren. Projekten är ofta konstruerade för att elevernas ska få öva på olika färdigheter och moment inom ämnet musikproduktion. Thomas (2000) beskriver en skillnad mellan övningar och projekt där han menar att ett projekt som kan genomföras med endast steg för steg-instruktioner inte räknas som ett projekt, utan istället är en övning.

Informant 4 beskriver checklistor i projekt som en framgångsfaktor i sin undervisning där eleverna kan checka av om de har gått igenom alla praktiska steg som krävs för projektet ska bli färdigt. Frågan är om projekten som informant 4 tar upp kan räknas som projekt enligt Thomas (2000) definition för vad som ska räknas som ett projekt kontra en övning.

Informant 4 berättar om tydligt uttalade tidsbegränsningar som en framgångsfaktor i sina projektarbeten. Detta går att relatera till PBL i hur Bell (2010) lägger vikt på planering och tidsramar inom projektarbeten, där projektet planeras upp och delas in i olika faser som ska genomföras enligt bestämda tidsramar. Tidsbegränsningarna tvingar eleverna planera projektet utifrån tidsramarna och att jobba tidseffektivt för att hinna genomföra projektet. Informant 3 upplever dock utmaningar med projekt där eleverna ansvarar för att planera och strukturera upp projektet själva där eleverna ofta gör för omfattande projekt för att passa inom tidsramen. Lärarens roll i PBL-projekt är enligt Bell (2010) mer handledande än auktoritär och lärarens huvudansvar är att hjälpa eleverna med ramar och struktur i deras projekt, samt handleda eleverna under projektets gång.

Ett projektexempel som tre av informanterna berättat om som framgångsrikt är ett projekt som handlar om att ljudlägga tysta filmklipp. Denna uppgift blir tydligt verklighetsförankrad då eleverna får ett uppdrag att lösa ett praktiskt problem när de ljudlägger filmen som saknar ljud. Detta går att koppla till PBL genom hur Thomas (2000) beskriver hur PBL-projekt bör innehålla en känsla av autenticitet och en verklighetsförankring och att eleverna ska känna att de faktiskt löser ett problem.

7.4 Slutsats

Att kreativitet spelar en central roll i musikproduktionsundervisning i gymnasieskolan har framgått tydligt i vår studie. Olika informanter tacklar frågor om hur, var, och när kreativitet bör användas på olika sätt, men samtliga är överens om dess centrala roll. Informanternas stundvis motstridiga förhållningssätt till kreativitet speglas även i kurs- och ämnesplanerna i musikproduktion när vi jämför Lgy11 med Lgy25. Detta kan ses som ännu ett led av förändring i musikproduktionens snårskog av traditioner som Gullö (2020) skriver om. Det kreativa fokuset i undervisningen ses tydligt även i det ständigt

närvarande projektarbetet med ett utforskande förhållningssätt, där arbetsområden med tydligt formulerade slutprodukter som mål ofta förekommer. Det framgår i vår studie att elever som läser musikproduktion på gymnasiet ständigt förväntas vara kreativa. Skillnaden för eleverna ligger i vilken typ av kreativitet de oftast förväntas utföra. Vidare ser vi utrymme att undersöka våra slutsatser grundligare i vidare forskning, något som vi skriver mer om i kommande avsnitt. 7.5 Vidare forskning

Vi har under arbetets gång identifierat en rad möjligheter för vidare forskning som legat bortom gränserna för vad vi kunnat genomföra i detta arbete. Vi är nyfikna på hur Lgy25 tas emot av musiklärare och elever i stort, men framför allt är vi nyfikna på dess påverkan på ämnet musikproduktion.

Vidare ser vi möjligheter för vidare forskning rörande projektbaserat lärande kopplat till kreativitet – framför allt de tre olika typerna av kreativitet som Gläveanu (2018) lyfter fram. Ett vidare forskningsområde hade kunnat vara att fördjupa sig i det med koppling till musikproduktionsundervisning. Även olika elevtypers säkerhet i de olika typerna av kreativitet och hur det relaterar till musikproduktionsundervisningen hade varit intressant att se vidare forskning om. Exempelvis visar Yanan (2024) att elevers kreativitet ökar när de lär sig använda DAWs, men en fördjupning om hur undervisning kan utformas för att passa elever som är kreativa på olika sätt är vi intresserade av.

Vi ser även ett behov av kvalitativa studier om musikproduktionsundervisning, inte minst med ett elevperspektiv – något vi även saknar i vårt arbete. Flera källor vi läst bygger på kvantitativa data om elevers och studenters kreativa förmåga. Att komplettera de kvantitativa studierna med kvalitativa studier om samtida musikproduktionsundervisning ser vi ett behov av.

8. Referenslista

Aoonlamai, N., & Kwangmuang, P. (2025). Integrating digital tools and constructivist learning: a ubiquitous learning framework for enhancing creativity in music education. *BMC psychology*, 13(1), 1064. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03300-z>

Bryman, A. (2025). *Brymans samhällsvetenskapliga metoder* (4 uppl.). Liber.

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

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

Cheng, Y. (2023). Multimedia programmes: creating computer music to enhance creative thinking. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 6497. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2039950>

Glăveanu, V. P. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 25. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006>

Gullö, J. (2020). I en snårskog av traditioner. *Music Technology in Education*, 23. <https://doi.org/10.23865/noasp.108.ch1>

Helle, L & Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher Education*. 51. 287-314. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>

Hepworth-Sawyer, R., & Golding, C. (2011). *What is music production?: a producer's guide: the role, the people, the process*. Taylor & Francis.

Ljungar-Chapelon, A. (2008). *Le respect de la tradition: om den franska flöjtkonsten: dess lärande, hantverk och estetik i ett hermeneutiskt perspektiv*. [Doktorsavhandling]. Lund University.

Maida, C. A. (2011). *Project-based learning: A critical pedagogy for the twenty-first century*. Policy Futures in Education, 9(6):759 <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.6.759>

Pierard, T., & Lines, D. (2022). A constructivist approach to music education with DAWs. *Teachers and Curriculum*, 22(2), 135–145.
<https://doi.org/10.15663/tandc.v22i2.406>

Reuter, A. (2022). Who let the DAWs Out? The Digital in a New Generation of the Digital Audio Workstation. *Popular Music and Society*, 45(2), 113–128.
<https://doi.org/10.1080/03007766.2021.1972701>

Skolverket. (2025). *Läroplan för gymnasieskolan [Lgy25]*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-Lgy26-for-gymnasieskolan>

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan>

Tenfält, T. (26 november 2025). Musiklärare förlorar behörigheten med nya reformen. *Ämnesläraren*. <https://www.vilarare.se/praktisk-estetiska-amnen/behorighet/musiklarare-forlorar-behorighet-med-nya-reformen/>

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. *Autodesk Foundation*. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf

Toulson, R., & Hepworth-Sawyer, R. (2011). Connected learning journeys in music production education. *Journal of Music, Technology & Education*, 11(3), 269.
https://doi.org/10.1386/jmte.11.3.269_1

Vetenskapsrådet. (2024). God forskningssed 2024.
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Yanan, G. (2024). Use of digital audio workstations in music education to develop creative thinking and increase self-efficacy. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 43(29), 24320-24331.
<https://doi.org/10.1007/s12144-024-06093-3>

Bilaga 1

Intervjuguide

- **Frågeställningar**
 - Vilka metodiska framgångsfaktorer berättar gymnasielärare i musikproduktion om i sin undervisning?
 - Vilka områden ser de som speciellt krävande eller utmanande?

Övergripande plan

- **Introduktion** (vilka är vi, syfte, formalia).
- **Bakgrund** (jobb, utbildning, ålder, intresse av ämnet).
- **Handlingsutrymme, skola & material** (kurser, gruppstorlek, förkunskaper, material [datorer, DAW, studio]).
- **Lektionsinnehåll** (centralt innehåll, läsårsplanering, lektionsupplägg, projekt).
- **Framgångsfaktorer.**
- **Krävande moment/områden.**
- **Avslut** (avslutande tankar, följdfrågor, tack & hej).

Frågor

Stödord inledning: våra namn, ML åk5, självständigt arbete 15hp, forskningsetik och konfidentiella svar.

Nu vill jag fråga lite grann kring dig och din bakgrund, samt om din tjänst och skolan du arbetar på. Berätta som om vi inte vet några av förutsättningarna på din arbetsplats.

1. **Bakgrund**
 - a. Namn, ålder, bakgrund & utbildning.
 - b. Tjänst, musikproduktion - vilka kurser, övriga ämnen?
 - i. Vilka kurser/ämnen i musikproduktion omfattas i din tjänst?
 - c. Kan du berätta lite om ditt eget utövande av musikproduktion?
 - i. Vad väckte ditt intresse?
 - ii. Vilken typ av musik jobbar du med?

2. Skola & material

- a. Gruppstorlek, antal lektioner, längd på lektioner. (väv ihop frågorna)
- b. Hur upplever du att elevernas förkunskaper är?
- c. Lektionssal, datorer, studioutrustning, DAW.

3. Planering och utförande

- a. Kan du beskriva vilka moment och områden som berörs i dina kurser/ämnena?
 - i. Läger du mer vikt på några delar än andra?
- b. Brukar dina lektioner och/eller lektionsplaneringar se ut på ett visst sätt? Uppstart, avslut, moment, osv.
- c. Jobbar ni projektbaserat på något sätt? Berätta något om projekten ni utför.

Nu lämnar vi denna delen av intervjun och tittar mer på hur du reflekterar kring din egen undervisning. Här finns inget rätt eller fel - vi är intresserade av dina tankar, idéer och tolkningar.

4. Framgångsfaktorer

- a. Kan du berätta om moment, projekt, planeringar, strategier, etc., som du upplever som framgångsrika i din undervisning?
 - i. (Ställ följdfrågor, men ge andrum och lyssna!)
 1. Vad tror du det beror på?
 2. Applicerar du det på något annat? Hur fungerar det?
 3. Är det lika för olika grupper? Varför (inte)?
 - ii. (Vi vill gärna ha flera exempel)

5. Krävande eller svåra moment

- a. Kan du berätta om moment, projekt, planeringar, strategier, etc., som du upplever som svåra, krävande, eller på annat sätt problematiska i din undervisning?
- b. Finns det några delar av din undervisning i musikproduktion du hade velat utforska eller fokusera mer på, men som du inte riktigt vet hur du ska angripa, eller som känns svår eller osäker?

6. Avslutning

- a. Finns det något mer du vill berätta? Några avslutande tankar?

Bilaga 2

På ämneslärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö

Vi hänvisar till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (God forskningssed 2017), och redogör för att vårt arbete utifrån dessa principer i bl.a följande avseenden tagits i beaktning:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....

Kontaktuppgifter till ansvarig handledare vid musikhögskolan i Malmö:

adriana.di_lorenzo_tillborg@mhm.lu.se