

I en snårskog av traditioner – musikproduktion och musikteknik i den högre musikutbildningen utifrån ett svenskt perspektiv

Jan-Olof Gullö

Kungliga Musikhögskolan i Stockholm

Abstract: The purpose of this study is to identify traditions that can be valued as important in Swedish higher education in music production and music technology, to explore what characterizes such traditions and how they can be important for students in music production education. The research material consists of a selection of previous research and other literature that concerns music production and traditions in higher education. A knowledge-critical analysis method and a pedagogical model for higher education with a focus on what the students do and how they relate to teaching and education have been used to analyse the research material. The analysis shows that there are many different traditions in higher music education. Some traditions are very old, and some are also difficult to interpret and therefore the understanding of such traditions can be challenging for both students and teachers in higher education in music production and music technology.

Keywords: students, learning, traditions, music production, music technology

Utbildningsprogram i musikproduktion, ljud- och musikteknik finns i svensk högre utbildning sedan början på 1980-talet (Gullö & Thyren, 2019). Sedan dess har stora förändringar skett i det omgivande samhället samtidigt som den högre utbildningen också har förändrats mycket

Sitering av dette kapitlet: Gullö, J.-O. (2020). I en snårskog av traditioner – musikproduktion och musikteknik i den högre musikutbildningen utifrån ett svenskt perspektiv. I Ø. J. Eiksund, E. Angelo & J. Knigge (Red.), *Music technology in education – Channeling and challenging perspectives* (s. 25–52). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.108.ch1>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

genom olika reformer, som till exempel anpassningen till Bologna-deklarationen (1999). I all utbildning finns olika traditioner, alltså idéer om seder och bruk, olika synsätt, språk och värderingar, för hur utbildningen ska genomföras och vilka värden som ingår i det kulturella och sociala arv som medvetet eller omedvetet lämnas över till nya generationer elever och studenter. Sådana traditioner kan direkt knytas till centrala ämnesdidaktiska frågor. Dock är den svenska forskningen begränsad kring detta och även om mycket av den internationella litteraturen ofta kan vara fullt giltig i svensk och nordisk utbildningskontext är musikproduktion, ljud- och musikteknik än så länge i hög grad outforskade ämnen när det gäller centrala ämnesdidaktiska frågor. I likhet med mycket annan konstnärlig forskning i musik har forskningen i musikproduktion, ljud- och musikteknik tenderat att snarare riktas mot frågor om det konkreta ämnesinnehållet än om lärande. Några exempel på svenska avhandlingar med direkt relevans för musikproduktion, ljud- och musikteknik, varav flera inom musikpedagogik, är: Folkestad (1996), Berg (2002), Gullberg, (2002), Nilson (2002), Ahlbäck, (2004), Burlin (2008), Frisk (2008), Wingstedt (2008), Florén (2010), Gullö (2010), Einarsson (2017), Elowsson (2018), Leijonhufvud (2018), Allan (2019), Jonasson (2020) och Malm (2020). Dessutom finns många liknande arbeten internationellt. Utöver detta finns många handböcker och annan relevant litteratur om musikproduktion och närliggande ämnen varav några har upphovspersoner med omfattande erfarenhet från svensk högre utbildning i musikproduktion, ljud- och musikteknik, som till exempel: Dykhoff (2002), Lilliestam (2009), Ternhag och Wingstedt (2012), Björnberg och Bossius (2017) och Gullö (2017a). Dock har frågor om vilka traditioner som går att identifiera som bärande eller i varje fall betydelsefulla i svensk högre utbildning i musik med inriktning mot musikproduktion, ljud- och musikteknik ännu inte undersökts ordentligt i samtida svensk forskning. Inte heller internationella studier ger säkra svar på sådana frågor.

Syfte och forskningsfrågor

Denna studie har därför genomförts i syfte att spåra och identifiera traditioner som kan värderas som betydelsefulla i svensk högre utbildning i

musik med inriktning mot musikproduktion, ljud- och musikteknik med utgångspunkt i följande forskningsfrågor:

- Vilka traditioner går att identifiera i tidigare forskning och andra relevanta källor som kan ha betydelse för förståelsen av utbildning i musik med inriktning mot musikproduktion, ljud- och musikteknik?
- Vad kännetecknar sådana traditioner?
- Hur kan sådana traditioner ha betydelse för studenter som antingen deltar eller planerar att delta i utbildning i musik med inriktning mot musikproduktion, ljud- och musikteknik?

Undersökningens resultat förväntas bidra till ökad kunskap om olika traditioner som kan ha betydelse för svensk högre utbildning i musik med inriktning mot musikproduktion, ljud- och musikteknik.

Några teoretiska och metodologiska överväganden

På ett övergripande plan kan syftet med undervisning i den högre musikutbildningen, såväl som i många andra utbildningssammanhang, beskrivas som att den ska leda till genuin kunskapsutveckling hos den lärande. Detta kan ske på många olika sätt, som till exempel att förändra den lärandes uppfattningar och hjälpa den lärande att se nya perspektiv. I konstnärlig utbildning ingår ofta färdighetstränande moment där omfattande övning krävs innan den lärande uppnår genuin kunskapsutveckling och förmågan att se nya perspektiv (Holgersson, 2011). Därför kan det vara utmanande att med stöd i aktuell högskolepedagogisk litteratur, som ofta främst utvecklats för utbildning som bygger på vetenskaplig grund (Pettersen, 2008; Norberg Brorsson & Ekberg, 2012; Elmgren & Henriksson, 2016), finna teoretiska modeller som kan användas för att analysera utbildning som bygger på konstnärlig grund.

I detta arbete har en analysmodell använts som är mycket grundläggande och utgår från tre huvudsakliga sätt att se på undervisning i högre utbildning (Biggs & Tang, 2011, s. 18 ff.). Det första sättet innebär att lägga

fokus på vilka studenterna är och undersöka om de är duktiga eller inte. Pedagogiken präglas med detta synsätt av förmedling av kunskap och information och av att värdera hur duktiga studenterna är på att ta till sig kunskapen. Det andra sättet innebär att lägga fokus på vad lärarna gör. Då finns, enligt Biggs och Tang, en risk att väl mycket uppmärksamhet läggs på vilka metoder som används i undervisningen samtidigt som läraren då blir ensam ansvarig för om undervisningen verkligen fungerar eller inte. Ett tredje sätt kan istället vara att lägga fokus på vad studenterna gör och hur de förhåller sig till undervisningen. Med ett sådant arbetssätt blir lärarens uppgift att stödja studenterna i deras lärande och det är just därför som detta steg i Biggs och Tangs modell har varit särskilt värdefullt i analysen av undersökningsmaterialet i denna studie. Centrala frågor för lärare som fokuserar på studenternas lärande är, för det första, att reflektera över vad det innebär för studenterna att förstå det kunskapsinnehåll som beskrivs i kurs- och läroplaner och som utgör de lärandemål som studenterna ska nå. För det andra krävs att lärarna funderar över vad för slags undervisning som krävs för att studenterna ska nå de uppsatta målen. För det tredje kan lärares kunskap om vilka traditioner som är gällande i den undervisningssituation och utbildningskontext som studenternas lärande sker, och hur sådana traditioner kan ha betydelse för studenternas lärande, ge läraren utökade möjligheter att bedriva sin undervisning och för studenterna förbättrade möjligheter nå utsatta mål.

Denna analysmodell har använts i kombination med en kunskapskritisk analysmetod (Hellspong, 2001, s. 142–146) som syftar till att identifiera vad det är för slags fråga eller frågor som den analyserade texten tar upp, värdera om frågorna är viktiga i relation till egna övergripande forskningsfrågor, vad för slags kunskaper som texten kan ge, om det är nya kunskaper eller nya fakta eller om det är allmän eller enskild kunskap samt vilka metoder som ligger bakom kunskapen och inte minst att pröva kunskapens giltighet och värdera om det handlar om värdefull kunskap. Vidare syftar denna analysmetod även till att pröva om den kunskap som framställs i en text är *apodiktisk* och alltså helt säker och omöjlig att betvivla, *assertorisk* och alltså ett resultat av en eller flera verklighetsiakttagelser och därför kan diskuteras eller *problematis*k och

därmed öppen för argumentation, tolkning och diskussion. Ett viktigt led i denna analysmetod är att pröva det texten säger och ställa de iakttagelser som texten redovisar mot andra möjliga sakförhållanden, tolkningar, förklaringar eller teorier. Sammantaget ger dessa frågor en grund för att värdera om texten är värdefull kunskap och i så fall: på vilket sätt? En viktig utgångspunkt för den kritiska ansatsen har varit att sträva efter att tänka systematiskt och att vara öppen för nya kunskaper och perspektiv för att nå en ökad förståelse och för att kunna utveckla såväl nya som gamla tankemodeller.

Undersökningsmaterialet utgörs av ett urval av tidigare forskning och annan litteratur om musikproduktion och traditioner inom högre utbildning samt andra relevanta källor som till exempel statliga utredningar, lagtexter och publikationer från olika aktörer i musikbranschen. Urvalet har gjorts så att de texter som ingår främst ska vara relevanta för nå förståelse för och kunskap om utvecklingen av traditioner i svensk högre utbildning och i utbildning i musik med inriktning mot musikproduktion, ljud- och musikteknik. Alla texter som ingår i analysen är publicerade och refereras i enlighet med god publicistisk sed och ett viktigt forskningsetiskt övervägande har för mig varit att särskilt sträva efter att vara rättvis vid bedömningen av andras forskning (Vetenskapsrådet, 2017, s. 8). Vidare har jag valt att inte inkludera källmaterial som jag bedömt som problematiskt och öppet för argumentation, tolkning och diskussion. Istället har jag strävat efter att så långt som möjligt använda källmaterial som jag bedömt som apodiktisk och även kompletterat detta med material av assertorisk karaktär (Hellspong, 2001, s. 145).

Även om denna text uttalat fokuserar på den svenska högre utbildningen och hur utbildning i musikproduktion, ljud- och musikteknik där har utvecklats har jag strävat efter att utforma texten så att den kan vara giltig även för läsare från andra ämnesområden och andra utbildningskontexter än just den svenska. Den text som här efter följer är tematiskt disponerad, och efter denna inledning följer en översiktlig beskrivning av traditionernas betydelse för vår tids musikutbildning inklusive beskrivningar av centrala historiska skeenden i svenskt musikliv och undervisningsmetodernas traditioner i högre musikutbildning. Sedan följer en närmare beskrivning av traditioner, i vid bemärkelse, i

musikproduktion, ljud- och musikteknik. Avslutningsvis sammanfattas undersökningens viktigaste erfarenheter.

Traditionernas betydelse för vår tids musikutbildning

Den högre musikutbildningens traditioner i Sverige sträcker sig långt tillbaka. KMH (Kungl. Musikhögskolan i Stockholm) firar sitt 250-årsjubileum under 2021 och även om vissa traditioner är starka så har också mycket hänt under dessa år. 1947 års musikutredning inleds under rubriken *Samhället, människan och musiken* med en framåtblick:

Föränderlighet är ett av det nutida samhällslivets mest framträdande drag. Tekniska uppfinningar, upptäckter, vetenskapens enorma framsteg på alla områden under de sista århundradena har mäktigt bidragit till att omgestalta både samhällenas och människornas liv i västerlandet. Denna process är ingalunda avslutad. Tvärtom pågår ständiga förändringar, förskjutningar, omvärderingar och omprövningar, och det förefaller, som om tempot i dessa förändringar på många områden inte skulle minska utan snarare öka. (SOU 1954:2, s.18)

Förändringar har alltså i hög grad påverkat musiklivets utveckling och även hur musikutbildningen går till. Även om KMH under 2021 firar sitt 250-årsjubileum så var det egentligen Kungl. Musikaliska Akademien som var huvudansvarig för den högre musikutbildningen i Sverige från 1771 till 1971 och försåg operor och orkestrar, kyrkan, skolan och militären med professionella musiker av olika slag. Kungl. Musikaliska Akademien hade dessutom funktionen som remissinstans, utredare, statlig musikmyndighet och även en form av smakdomare. Den högre musikutbildningen i Sverige har alltså haft ett tydligt utbildningsideal snarare än ett bildningsideal och målet med utbildningen har varit att förse samhället med kompetenta musiker och musiklärare (Karlsson, 2003).

Förutsättningarna för den högre musikutbildningen förändrades mycket i och med OMUS-reformen 1978 som kom några år efter att staten hade tagit över som huvudman för den högre musikutbildningen (Olsson, 1993). Vid sidan av målet att fler genrer än den västerländska

konstmusiken skulle finnas i den högre musikutbildningen var ett viktigt mål att de blivande musiklärarna skulle utveckla en modern musikundervisning genom att möta elevernas behov, musikintresse och förutsättningar. Undervisningen skulle präglas av musik- och ungdomskultur, kreativa arbetssätt och ett aktivt musicerande. I en sammanställning av forskning om musiklärarutbildning menar dock Ralf Sandberg att: ”Musiklärarutbildningen kan ses som en ’traditionsficka’ som är relativt opåverkad av yttre samhällsinflytande” (Sandberg, 2006, s. 43–44). Att förändra traditioner i högre musikutbildning verkar alltså vara förenat med vissa utmaningar och när det gäller genrebreddningen så breddades musikhögskoleutbildningen efter OMUS-reformen till att även folkmusik och jazz, genrer som beskrevs som eftersatta, inkluderades i utbildningsutbudet. Dock hade den rådande ungdomskulturen, som olika former av populärmusik, länge en mycket nedtonad ställning i utbildningsutbudet. En förklaring till detta kan vara att ett av de kulturpolitiska mål som svenska riksdagen år 1974 enhälligt antog var: ”att motverka kommersialismens negativa verkningar på kulturområdet” (KrU 1974:15). Det är en ödets ironi att just detta riksdagsbeslut togs samma år som ABBA vann Eurovision Song Contest i Brighton och Björn Skifs & Blåblus [Blue Swede] toppade den amerikanska singellistan med *Hooked on a Feeling*. Dessa två händelser har återkommande bedömts ha stor betydelse för framväxten av den framgångsrika svenska musikexporten (Norberg & Wiberg, 2019). Emellertid var det nog så att riksdagsbeslutet om att motverka kommersialismens negativa verkningar på kulturområdet låg i tiden och under åren som följde efter 1974 fram till OMUS-reformen 1978 utvecklades även andra mer ideologiskt grundade traditioner i det svenska musiklivet genom den progressiva musikerörelsen (Thyrén, 2009). Proggen, som musikerörelsen också kallas, kan ha haft betydelse för hur den högre musikutbildningens traditioner utvecklades eftersom musikerörelsen på många sätt tog avstånd från den professionella musikkulturen och istället hyllade ideal som nyskapande, amatörism och antikommersialism. Därför kan proggen ha bidragit till en motreaktion som ledde till att de traditioner inom den högre musikutbildningen, som mer handlade om kunskapsreproduktion än kunskapsproduktion, blev allt starkare och än mer viktiga att bevara. De som kämpar emot och vill

bevara traditionerna kan i fall som detta upplevas som bakåtsträvande traditionalister av dem som står bredvid och gärna vill utveckla och förnya.

Just begreppet traditionalister använder Jennifer Lena och Richard Peterson (2008) i sin fyrstegsmodell för att beskriva hur olika musikaliska genrer utvecklas över tid. Initialt utvecklas en genre, som till exempel Be-bop, Bluegrass eller Chicago Jazz, i en liten kontext där ofta ett fåtal personer är initiativtagare, ofta som en motreaktion mot en annan dominerande genre. Denna fas beskrivs av Lena och Peterson som *Avant-Garde*. Under nästa utvecklingsfas skapas en *scen* för den aktuella genren och scenbaserade genrer beskrivs ha en lös organisatorisk form som kännetecknas av att de som driver genren framåt delar ett engagemang för genreidealet. Mer eller mindre tydliga konventioner växer snabbt fram i scenbaserade genrer genom en strävan efter att hitta det bästa sättet att uttrycka nya musikaliska idéer, men sådana koder kan sätta artister i direkt konflikt med utövare av andra genrer som har sina scener med sina konventioner. Det tredje steget beskrivs som sin en *industrialisering* av genren. Det är då som större skivbolag och andra branschföretag gör allt vad som står i deras makt för att skapa nya produktioner i genren och utveckla den så att den tilltalar en masspublik. Det sista och fjärde steget i modellen beskrivs som det *traditionella* där de som verkar i genren har som mål att bevara en genres musikaliska arv. Såväl organisationer som de enskilda som värnar genren kan lägga stor ansträngning vid att lyfta fram genrens historia och utveckla och hylla en kanon av goda exempel som visar den utvalda genrens höga kulturella värde. När en genres utvecklingsbana kommit till denna fas har de som är traditionalister mest att förlora på förändring eftersom förändring kan leda till att de riskerar att tappa sitt tolkningsföreträde. Därför kan Lenas och Petersons modell förklara hur det kommer sig att vissa genrer kan överleva och deras traditioner värnas i högre musikutbildning även om samhällsintresset för dem överlag är lågt, åtminstone i hur många som väljer att lyssna på eller i varje fall är villiga att betala för att få lyssna på musiken (Werner, 2018; Östman, 2018). Den föränderlighet som lyftes fram som ”ett av det nutida samhällslivets mest framträdande drag” (SOU 1954:2, s. 18) sker alltså inte utan motstånd i traditionsrika miljöer.

Även om musikutbildningens traditioner i Sverige sträcker sig långt tillbaka så regleras den högre utbildningen i musik, liksom annan svensk högskoleutbildning, i lagar och förordningar. I inledningen av högskolelagens första kapitel framgår att staten som huvudman ska ”anordna högskolor för [1.] utbildning som vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet, och [2.] forskning och konstnärlig forskning samt utvecklingsarbete” (SFS 1992:1434). Denna paragraf indikerar alltså att utbildningen antingen ska vila på vetenskaplig grund eller på konstnärlig grund, inte både och! Dessutom ska utbildningen uttalat även vila på beprövad erfarenhet. Dock framgår varken i lagtexten eller i dess förarbeten hur erfarenheten blir beprövad (El Gaidi, 2007, s. 34). Även om begreppet beprövad erfarenhet återkommande har problematiserats (Franck, 2001; Josefson, 2005; Persson & Persson, 2017; Kroksmark, 2019) har det en svag teoretisk förankring och kan uppfattas som diffust (Popov, 2019). En övergripande förståelse kan dock vara att lärares beprövade erfarenhet utgår från såväl egen som kollegial erfarenhetsbaserad kunskap samt från gällande traditioner.¹ Samtidigt beskrivs konst- och kulturutbildningar, som högre musikutbildning, i tidigare forskning ibland som närmast tyngd av traditionsbetingade konventioner (Melin, 2005; Sandberg, 2006; Dahlstedt, 2007; Gullö, 2010; Holgersson, 2011). Sådana konventioner har ofta vuxit fram under lång tid och är likhet med den beprövade erfarenheten knappast något resultat av direkt forskningsverksamhet.

Till skillnad mot vetenskaplig forskning är den konstnärliga forskningen ett ungt forskningsområde i den högre utbildningen. Konstnärlig forskning beskrivs vara i stark utveckling (Vetenskapsrådet, 2019, s. 4) och inrymmer ett stort antal ämnen som bildkonst, film, fotografi, musik, dans, teater, litterär gestaltning/kreativt skrivande, design, konsthantverk med mera och inom alla dessa ämnen finns såväl gemensamma som särskiljande traditioner. Det har under senare år publicerats mycket intressanta arbeten i och

¹ Beprövad erfarenhet [eng: proven experience], ska ej förväxlas med evidensbaserad dito, beskrivs som ett föränderligt ”kontextbundet praxisbegrepp” (Kroksmark, 2019, s. 42) som kan förändras när lokala kontextuella förutsättningar förändras. Den beprövade erfarenheten beskrivs också kunna vara omedveten eller medveten och även som subjektiv professionell handling som inkluderar inarbetade rutiner och vanor som fungerar väl i praktiken (Popov, 2019).

om konstnärlig forskning, såväl i Sverige (Jullander, 2013; Vetenskapsrådet, 2013, 2015, 2019) som internationellt (Biggs & Karlsson, 2010; Borgdorff, 2012; Borgdorff, Peters & Pinch, 2020), som, om än perifert eller implicit, berör de traditioner som kan finnas i svensk högre utbildning i musik med inriktning mot musikproduktion, ljud- och musikteknik. Trots detta så finns goda skäl att även söka efter andra källor till kunskap. Detta är särskilt giltigt då den konstnärliga forskningen också tydligt beskrivs kunna bedrivas i dialog med kritisk teori eller andra forskningsområden samt att konstnärliga forskare anpassar kvalitativa metoder hämtade från forskning på vetenskaplig grund såsom fenomenologi, hermeneutik, etnografi, narrativa metoder och aktionsforskning varvid gränsen mellan forskning på konstnärlig respektive vetenskaplig grund kan beskrivas som flytande (Vetenskapsrådet, 2013, s. 5). Dock finns samtidshistoriska belägg för att undervisningen i musik, kanske främst på musikhögskolenivå, inte verkar ha påverkats särskilt mycket av vare sig forskningsverksamhet eller yttre samhällspåverkan, då mycket gamla traditioner för såväl undervisningens innehåll som vilka undervisningsmetoder som används återkommande har traderats.

Musikutbildningarna hade i Sverige sedan 1780-talet stått under Kungliga Musikaliska Akademiens överinseende. Längre utgjorde de knappast några föredömen med avseende på bildningssträvanden, snarare representerade de länge, med sin betoning av mästare/lärling-relationen, i hög grad en förmodern uppfattning om utbildning. Mot detta kan naturligtvis med fog invändas att musik knappast kan undervisas på så många andra sätt. Ingen människa har exempelvis lärt sig spela oboe genom att studera en handbok. (Dahlstedt, 2007, s. 198)

Även om andra undervisningsformer har prövats, som till exempel gruppundervisning under Sämustiden på 1970-talet (Olsson, 1993) samt seminarieundervisning och masterclasses så har den enskilda undervisningen, ofta i en mästarlära där läraren är mästare och studenten lärling, fortsatt att vara en mycket vanlig undervisningsmodell i den högre musikutbildningen (Nielsen & Kvale, 2000; Holgersson, 2011).

Mästarläran är form för undervisning med traditioner som sträcker sig mycket långt tillbaka i tiden. *Alma Mater Studiorum* räknas som det första

universitetet och grundades i Bologna, Italien, på 1000-talet. Under de kommande århundradena tillkom universitet i många europeiska städer, även i Sverige som fick sitt första universitet i Uppsala 1477. I det nätverk av universitet som fanns över hela Europa erbjöds likartad undervisning och lärare och studenter kunde vandra fritt mellan olika lärosäten. Även om vi idag använder många begrepp och titlar som etablerades redan på medeltiden finns utan tvekan avgörande skillnader mellan det medeltida universitetet och dagens högre utbildning. Att reproducera kunskap var det medeltida universitetets huvuduppgift. Det var professorerna som skrev avhandlingarna och doktorandernas viktigaste uppgift var att vid sina disputationer visa att de kunde försvara och reproducera den sanna och rätta kunskapen. Målet med undervisningen var att förmedla den kunskap som fanns vid universitetet och professorernas uppgift var att undervisa. Forskning var inget som professorerna i det medeltida universitetet förväntades ägna sig åt överhuvudtaget (Burman, 2014). Som pedagogisk metod var mästarläran under medeltiden vanlig i det skråväsende som dominerade inom handel och hantverk (Nielsen & Kvale, 2000). Även i den högre utbildningen var mästarläran länge den metod som användes i utbildningen. Dock resulterade stora samhällsförändringar i slutet av 1700-talet i att den högre utbildningen reformerades. Trade-ringsidealets sätt att lära ut korrekta åsikter och handlingsmönster hade utvecklats för ett statiskt samhälle, men fungerade helt enkelt sämre i ett föränderligt samhälle (Skoglund, 2000).

Som ett direkt resultat av franska revolutionen stängdes universitet i Paris och efter revolutionen skapades istället elithögskolor, grandes écoles, som hade till syfte att *utbilda* den blivande eliten inom fransk administration och kultur. Istället för att studenterna i Paris skulle efterbilda sina lärares kunskap i en mästarlära, som de hade gjort i det tidigare universitetssystemet, utformades särskilda mål för deras lärande. Denna idé, att utveckla explicita lärandemål, skulle långt senare komma att prägla en stor del av den högre utbildningen i Europa genom Bolognaöverenskommelsen (1999). Vid tiden för franska revolutionen hade det i Storbritannien utvecklats en borgerlig kultur som med aristokratiska inslag kom att forma den högre utbildningen. De ledande universiteten, Oxford och Cambridge, skulle *fostra* studenterna till att bli gentlemän,

vakna, belevade och mångsidiga (Bron & Talerud, 2005; Liedman, 2020). Däremot kom utvecklingen i Tyskland att stå i kontrast mot dessa utbildnings- respektive fostringsideal. När Berlinuniversitetet grundades av Wilhelm von Humboldt 1810 var det istället *bildningen* som stod i centrum (Östling, 2016). En viktig skillnad vid Berlinuniversitetet jämfört med äldre universitet och de medeltida traditionerna, var att lärare och studenter i akademisk frihet skulle ägna sig åt kunskapsproduktion. Lärarna skulle alltså både undervisa och forska. Tidigare hade ju professorerna enbart undervisat. Dessutom skulle lärarna och studenterna tillsammans i seminarier skapa ny kunskap. Under 1800-talet utvecklades även inriktningen *Liberal Arts Education* vid många college i USA (Burman, 2014). Det är utbildning som inte har ett specifikt smalt ämnesmål utan snarare ger allmän kunskap i olika ämnen och syftar till att utveckla studenternas intellektuella förmåga. Fortfarande har många av de högst rankade amerikanska lärosätena en sådan inriktning (Jung, Sanderson & Fajardo, 2019).

Samtliga dessa fem synsätt, mästarläran från det medeltida universitetet, det franska utbildningsidealet, fostranssträvanden i Storbritannien, bildning i Tyskland samt Liberal Arts Education, har under de senaste århundradena på olika sätt påverkat de traditioner som utvecklats vid svenska universitet och högskolor (Burman, 2014). De svenska universiteten var länge utpräglade utbildningsinstitutioner men 1852 infördes, med Tyskland som förebild, en ny gemensam konstitution för Uppsala och Lund som vid den tiden var de universitet som fanns i Sverige (Skoglund, 2000). Under 1800-talet växte antalet utbildningsinstitutioner och verksamheten vid svenska universitet och högskolor kom fortsatt under 1900-talet att omfatta såväl utbildning som forskning. 1940–1975 utvecklades forskningen vid universitet och högskolor i hög grad och särskilda forskartjänster inrättades. I och med 1977 års högskolereform blev högskola en gemensam benämning på universitet och högskolor, alltså den högre utbildningen i Sverige, och i den reformen betonades särskilt att kopplingen mellan utbildning och forskning skulle bli starkare. Efter 1977 års högskolereform har ytterligare förändringar genomförts och högskolereformen 2007, då det svenska högskolesystemet anpassades till Bologna-systemet (1999), har fått stor betydelse för hur högre utbildning

genomförs i Sverige. I och med högskolereformen 2007 kom all högre utbildning i Sverige att omfattas av krav på att studenterna, för att kunna få sin examen, måste genomföra ett självständigt arbete och examineras i enlighet med förutbestämde lärandemål så som de beskrivs i högskoleförordningens examensbilaga (SFS 1993:100). Detta gäller alltså även högre utbildning i musik och var ett tydligt brott mot tidigare traditioner. En annan viktig förändring är att högskolepedagogisk kompetens bland lärarna har lyfts fram som än mera viktig för framtida utveckling inom den svenska högra utbildningen (Universitetskanslersämbetet, 2020, s. 29). Detta bör komma att få konsekvenser för hur traditionerna i svensk högskoleutbildning, inklusive utbildning i musikproduktion, ljud- och musikteknik, utvecklas under kommande år.

Gamla och nya traditioner i musikproduktion, ljud- och musikteknik

Musikproduktion är svår att definiera exakt som ett begrepp. Termer som produktion, producent och musikproduktion har olika betydelser i olika sammanhang. Internationellt används ibland begreppet skivproduktion [Record Production] synonymt med musikproduktion (Frith & Zagorski-Thomas, 2012). Även begreppet musikteknik är besvärligt att tydligt definiera och avgränsa. Under hela musikhistorien har olika tekniska framsteg, som utveckling av nya industriella produktionsmetoder, haft direkta konsekvenser för hur musik och musikinstrument har utvecklats och hur musik har kunnat spridas. Ända sedan boktryckarkonsten etablerades i slutet av medeltiden har musik medialiserats. Industrialiseringen och tekniska framsteg inom såväl pappersframställning som tryckteknik ledde under 1800-talet till att många förlag växte fram med stor utgivning av olika slags musik som kammarmusik, symfonier och operaarior. Denna handel gick långt utöver de professionella musikernas behov utan vände sig snarare till en växande musikintresserad medelklass i städerna. Det gick att köpa noterna till såväl gamla som nyskrivna verk och framföra musiken själv tillsammans med amatörmusiker och -sångare. Detta ledde till en växande marknad för musikinstrument och till exempel piano växte fram att bli en statussymbol. Därför var den

musiktekniska utvecklingen länge knuten till just musikinstrumentutveckling (Östman, 2018). Edison uppfann fonografen 1877 och efter hand växte en kommersiell marknad för inspelad musik fram. Detta ledde till att den musiktekniska utvecklingen inriktades mot att förfina formerna för att sprida medialiserad musik. På den tiden, och under många år som följde, var musikproducentens arbete främst inriktat på att göra liveinspelningar med skickliga sångare och instrumentalister som kunde fungera som artister, tillsammans med orkestrar med specialister på att göra inspelningar: studiomusiker. I de flesta fall var de personer som producerade musiken helt okända för alla som inte var professionellt verkamma i musikbranschen (Burgess, 2014).

Länge var den tekniska utrustning som används för musikproduktion mycket dyr och krävde också omfattande teknisk kompetens. Nya kreativa tekniska verktyg för musikproduktion utvecklades som ett resultat av den omfattande ljud- och datatekniska utveckling som skedde under den andra halvan av 1900-talet. Denna utveckling har resulterat i att de musikproduktionsverktyg som finns idag gör det möjligt för musikproducenter att först och främst fokusera på den kreativa produktionen av musiken, från första idé till det slutresultat som når lyssnaren. Dessutom gör samtida ljud- och musiktekniska verktyg det möjligt för musikproducenter att manipulera många av de musikaliska parametrarna, som till exempel rytm, tempo, harmoni, melodi, instrumentering och dynamik. Därför är det kreativa och konstnärliga intressent i dagens musikvärld ibland mer riktat mot musikproducenter än mot kompositörer och artister (Moorefield, 2005; Hepworth-Sawyer & Golding, 2011; Frith & Zagorski-Thomas, 2012; Zagorski-Thomas, 2014; Seabrook, 2015; Norberg & Wiberg, 2019). Eftersom den utrustning som behövs för att producera musik har blivit långt mer tillgänglig genom åren finns det också många fler nu som ägnar sig åt att producera musik.

I de traditioner som finns i dagens professionella musikvärld arbetar musikproducenter på en mängd olika sätt. Många föredrar att jobba i arbetsgrupper (Norberg & Wiberg, 2019). Därför kan det för en utomstående som besöker en pågående inspelningssession vara svårt att förstå vem som gör vad: vem är kompositörer, artist, musikproducent eller ljudtekniker? Uppgifter och roller är ofta sammanvävda och det är vanligt att

dela ansvar på olika sätt. Men alla arbetar inte i team. Många musikproducenter är multikompetenta och arbetar med sina musikproduktioner helt på egen hand. I ett försök att dela upp det professionella musikproducentuppdraget i olika roller eller funktioner anger Burgess (2013) olika kategorier av produktionsroller som utöver att vara just musikproducent även innefattar att till exempel vara låtskrivare, musiker eller arrangör. Tidigare musikalisk erfarenhet som artist, musiker, ljudtekniker eller kanske låtskrivare kan, enligt Burgess, vara en värdefull förkunskap för att bli musikproducent oavsett om den kunskapen erhållits genom studier eller praktiskt arbete. Dessutom menar Burgess att en del professionella musikproducenter snarast är entreprenörer och beskriver även att det finns många musikproducenter som framgångsrikt kombinerar flera olika roller eller funktioner. Musikproducenter kan alltså ha många olika ansvarsområden, såsom att fatta konstnärliga beslut, göra ljudtekniska bedömningar eller hantera administrativa uppgifter. Ett viktigt ansvar är naturligtvis att se till att en produktion blir klar och om uppdragsgivaren är extern, som till exempel ett skivbolag eller ett musikförlag, färdig inom en viss tidsram och inom en viss budget. Även om ekonomiska och administrativa ansvar är en del av musikproducenters arbete är dock det primära och övergripande ansvaret att ansvara för olika konstnärliga och kreativa aspekter i samband med en musikproduktion (Burgess, 2013, 2014; Gullö, 2010; Gullö, Gardemar, Holgersson, Thyrén & Westman, 2019).

Sedan 1983 finns musikproducentutbildning och sedan 1986 finns ljudteknikerutbildning i svensk högre utbildning (Gullö & Thyrén, 2019, s. 186–187). Många nya universitets- och högskoleutbildningar i musikproduktion har sedan dess tillkommit, inklusive treåriga kandidatprogram samt kortare kurser.² Vid Kungliga Musikhögskolan (KMH) i Stockholm finns ett tvåårigt masterprogram i musikproduktion, men än så

2 Treåriga kandidatprogram i musikproduktion ges vid Högskolan Dalarna, Linnéuniversitetet, Kungliga Musikhögskolan, Stockholm, Göteborgs universitet och Örebro universitet. Korta musikproduktionskurser och andra studieprogram där musikproduktion är huvudämne eller ingår i stor omfattning ges vid Blekinge Tekniska Högskola, Högskolan Dalarna, Karlstads universitet, KTH Royal Institute of Technology, Linnéuniversitetet, Luleå tekniska universitet, Lunds universitet, Mittuniversitetet, Kungliga Musikhögskolan, Stockholm, Umeå universitet, Göteborgs universitet, Universitetet i Skövde och Örebro universitet.

länge finns det ingen svensk forskarutbildning i musikproduktion. Till de flesta svenska högskoleutbildningarna i musikproduktion genomgår studenterna omfattande antagningsprov innan de påbörjar sina studier och söktrycket är överlag mycket högt. Även privata utbildningsorganisationer och folkhögskolor ger kurser i musikproduktion och dessutom förekommer musikproduktion och musikteknik på olika sätt i ungdomsskolans musikundervisning sedan många år tillbaka. Ända sedan gymnasiereformen 1994 (Lpf 94) har musikproduktion och ljudteknik varit ett ämne vid gymnasieskolans estetiska program. Under de senaste decennierna har musikproduktion och musikteknik alltså etablerats som ämnen inom både svensk högre utbildning och i ungdomsskolan. Denna utveckling kan ses som ett direkt eko av samhällsutvecklingen i stort, där nya sätt för ungdomar att producera sin egen musik har resulterat i att allt fler studenter vill studera musikproduktion och närliggande ämnen.

Varje år söker många unga till högre konstnärlig utbildning, som till exempel musikproducentutbildning, men långt ifrån alla som söker blir antagna till sitt förstahandsval (SOU 2007:50; Gustavsson, Börjesson & Edling, 2012; KMH, 2019). Däremot får många av dem som söker sig till högre utbildning i musik istället plats på någon annan av de utbildningar de sökt även om det kanske är ett andra- eller tredjehandsval. Dock saknas än så länge studier som tydligt visar hur många som fortsätter sin utbildning och sedan övergår till yrkesmässig konstnärlig verksamhet av dem som inte blev antagna till den utbildning som de helst ville gå (Hultberg, 2010; Gullö, 2011; KMH, 2019). Oavsett detta är genomströmningen och slutförandegraden, alltså andelen studerande som slutför sin utbildning, överlag hög i konst- och kulturutbildningar och till och med mycket hög i högre utbildning i musik (SCB, 2020). För vissa utbildningar, som till exempel kandidat- och masterprogram i musikproduktion, förekommer att genomströmningen och slutförandegraden ofta är nära 100 procent (KMH, 2019).

Det går också ofta bra för studenterna efter avslutad konst- och kulturutbildning (SCB, 2020). Detta trots att det finns rapporter om överetablering och prognoser som visar att efterfrågan på konstnärligt utbildade beräknas öka långsammare än vad tillgången på personer med

konstnärliga utbildningar beräknas öka (Universitetskanslersämbetet, 2015). Likväl finns också indikationer på att det råder brist på välutbildade konstnärligt verksamma inom musik. I högre musikutbildning ser arbetsmarknaden särskilt ljus ut för de studenter som går kyrkomusikerutbildning, musiklejarutbildning och utbildning i musikproduktion, ljud- och musikteknik. Inom svenska kyrkan kommer nästan tre fjärdedelar av de knappt 2000 verksamma kyrkomusikerna att gå i pension inom de närmsta femton åren (Söderberg, 2018). Läraryrket i Sverige beräknas fortsatt vara problematiskt under många kommande år och därför har de som utbildar sig till musiklejare goda förutsättningar att få arbete efter sin examen (Skolverket, 2019). För såväl nyblivna kyrkomusiker som musiklejare kan dessutom musikteknik vara en viktig yrkesmässig kompetens (Ericsson & Lindgren, 2015; Gullö, 2017b, 2019), men än mer i andra delar av musiklivet efterfrågas särskilt musikteknisk kompetens. I en kartläggning av den svenska musikbranschens estimerade kompetensbehov för perioden 2017–2022 förväntas den ekonomiska tillväxten bli sex procent per år och alltså 34 procent för hela tidsperioden. Dessutom beräknas ökningen av arbetskraftsbehovet under denna tidsperiod vara 12 procent (Mangert, 2017). Då den svenska musikbranschen under 2016 sysselsatte drygt 10 000 personer (Werner, 2018, s. 28) är alltså prognosen att det årligen behövs många nya musikbranschverksamma under den närmast överblickbara framtiden. Detta stämmer väl överens med andra prognoser som, på ett övergripande plan, indikerar en fortsatt stark svensk arbetsmarknad 2019–2021, men också att tillgången på utbildad arbetskraft är begränsad (Almérus, 2019, s. 6).

Spelindustrin, eller dataspelsbranschen, är en annan viktig och expansiv del i svenskt näringsliv och spelutveckling har tydlig koppling till såväl konstnärlig musikalisk gestaltning som musikproduktion, ljud- och musikteknik eftersom ljud och musik i olika former ofta har en bärande berättarfunktion i spel (Wingstedt, 2012; Summers, 2016). Under en femårsperiod 2013–2018 femdubblades den svenska spelindustrins omsättning, och under 2018 nyanställdes hela 650 helårsanställda till denna bransch där totalt närmare drygt 5000 personer var verksamma i 384 svenska dataspelsföretag samma år (Nylander, 2019).

För yrkesverksamma inom musikalisk gestaltning med ljud- och musikteknik, som ljudläggare, musikproducenter och kompositörer, har alltså expansionen inom den svenska spelindustrin inneburit en klart utökad möjlig arbetsmarknad.

I en rapport om musikteknik (SBR, 2016) beskrivs Stockholmsområdet, vid sidan av Silicon Valley, ha vuxit fram som en världsledande inkubator för idéer inom teknik- och musikindustrin. Ett av de företag som lyfts fram i rapporten som särskilt framgångsrikt är streamingtjänsten Spotify som också har undersökts i musikpedagogisk forskning (Leijonhufvud, 2018). I det kluster som beskrivs som ”the Stockholm Musictech scene” (SBR, 2016, s. 7) ingår ytterligare drygt tjugo företag i fem olika marknadssegment, varav flera av företagen har en marknadsledande position. Dessa fem olika marknadssegment är musiktillbehör i form av hårdvara, musikinstrument och -utrustning, mjukvara för digital musikproduktion, programvara för digital musikutgivning och för hantering av upphovsrättsliga intäkter, programvara för strömmande musik och annan musik- och ljudunderhållning.

Den ovan beskrivna utvecklingen inom såväl spelindustrin som teknik- och musikindustrin kan ses som ett resultat av förändrade traditioner i medieanvändningen bland såväl barn och ungdomar som vuxna. En stor utmaning i den allt mer utvecklade mediavärld som dagens unga växer upp i är att medieanvändningen å ena sidan är mycket likartad för stora delar av den yngre populationen genom bruk av smartphones, läsplattor och datorer (Findahl & Davidsson, 2015). Men å andra sidan visar också olika studier på att övergången i medieanvändning från massmedier som press, TV och radio till nätbaserade multimedier har resulterat i en stor fragmentisering av medieinnehållet likaväl som av användandet (Nygren & Wadbring, 2013, 2019). Därför kännetecknas traditionerna i den samtida medieanvändningen allt mer av att likasinnade, genom olika webbtjänster, kan mötas och bekräfta sina uppfattningar. Det mottagna medieinnehållet från de digitala nätbaserade medierna skiljer sig alltså från de äldre massmediernas överbryggande pluralistiska ansats, som inte minst varit synlig i public service. Därför är det rimligt att de unga vuxna som kommer till högre utbildning, som till exempel högre utbildning med inriktning mot musikproduktion, ljud- och musikteknik, genom sin

medieanvändning under sin uppväxt i såväl skola som på fritiden, besitter långt mer varierande kunskaper, men kanske även mer varierande kunskapsbrister, jämfört med tidigare generationers studenter. Det finns alltså en fara med att ny teknik snarare kan bidra till att skapa bubblor än broar (Nygren & Wadbring, 2019). Dagens elever och studenter är online i hög utsträckning och använder internet som sin huvudsakliga källa till information och underhållning (Davidsson & Thoresson, 2017). En stor del av internetanvändarna i Sverige lyssnar på musik på nätet och mer än hälften av dem lyssnar regelbundet på Spotify. Under 2018 passerade andelen svenska internetanvändare som betalade för att lyssna på musik 50 procent. Nio år tidigare, 2009, betalade nästan ingen och det mesta finansierades då istället med reklam. Bland 16–25-åringarna lyssnar 85 procent av befolkningen på musik på internet dagligen. I åldersgruppen tolv till femton år är dagligt lyssnande på musik nästan lika vanligt, 78 procent (Davidsson, Palm & Melin Mandre, 2018, s. 80–85). Musikin-tresset bland unga är alltså mycket stort i Sverige.

Många unga producerar också sin egen musik och många vill göra det professionellt. En tydlig indikation på detta är att Svenska tonsät-tares internationella musikbyrå, Stim, i slutet av 2019 hade över 90 000 anslutna varav de absolut flesta är kompositörer och/eller textförfattare. Därför kan lite mindre än en procent av den totala svenska befolkningen sägas ha ett personligt ekonomiskt intresse i musikproduktion, ljud- och musikteknik som upphovsrättsinnehavare (Stim, 2020). Svensk musik har återkommande också uppmärksammats som viktig exportprodukt (Burnett & Wikström, 2006; Portnoff, 2015; Werner, 2018). En viktig förklaring till denna musikexport är att svenska musikproducenter och låtskrivare komponerar och producerar musik till många internationella artister. Dessutom har många svenska artister och producenter haft framgångsrika internationella karriärer, som till exempel Zara Larsson, First Aid Kit, Swedish House Mafia, Avicii, Max Martin och Shellback (Seabrook, 2015; Björnberg & Bossius, 2017; Norberg & Wiberg, 2019). Artister, musiker och producenter som dessa är förebilder för många ungdomar i Sverige och bidrar säkert till att många unga vill producera egen musik och även söker sig till högre utbildning i musikproduktion, ljud- och musikteknik.

Avslutande reflektioner

För verksamhet inom musikproduktion, ljud- och musikteknik finns alltså många olika, ofta svårtolkade och även ganska motsägelsefulla traditioner, såväl i den högre utbildningen som i det omgivande samhället. Säkert kan förståelsen av sådana traditioner vara en rejäl utmaning för många studenter i utbildning och kanske även för de lärare som undervisar.

Genomgående har jag i detta arbete strävat efter att, genom den kunskapskritiska analysmetoden (Hellspong, 2001), i första hand lyfta fram kunskaper som jag värderat som apodiktiska och alltså helt säkra och omöjliga att betvivla eller assertoriska och alltså är ett resultat av en eller flera verklighetsiakttagelser och därför kan diskuteras. Däremot har jag så långt som möjligt undvikit att från det analyserade materialet lyfta fram kunskaper som jag värderat som problematiska och därmed öppna för argumentation, tolkning och diskussion. Nu haltar detta resonemang visserligen eftersom det både är jag själv som valt ut det källmaterial som analyserats och även jag som har genomfört analysen, men arbetet är genomfört med full transparens och gott uppsåt och jag har genomgående strävat efter att bekräfta uppgifter med flera datakällor. Det är heller inga särskilt vidlyftiga analyser eller tolkningar som presenteras. Däremot vill jag hävda att det samlade materialet ger en bild som kan bidra till att täcka åtminstone några kunskapsluckor rörande traditioner med betydelse för högre utbildning med inriktning mot musikproduktion, ljud- och musikteknik och vad som kan beskrivas känneteckna sådana traditioner. På ett övergripande plan visar analysen att det finns traditioner som har en generell karaktär och bör vara giltiga för många olika slags utbildningar. Det handlar till exempel om de utbildningstraditioner som fanns i det medeltida universitetet och i de olika traditioner som växte fram i Frankrike, Tyskland, Storbritannien och USA kring sekelskiftet för drygt 200 år sedan och vilken betydelse dessa traditioner fått för utvecklingen av svensk högre utbildning. Analysen visar också att det finns traditioner inom musikproduktion, ljud- och musikteknik om till exempel olika karriärvägar som knappast är särskilt giltiga i andra sammanhang.

Däremot är frågan om hur traditioner av det slag som här diskuteras kan ha betydelse för studenter som antingen deltar i eller planerar att

delta i utbildning i musik med inriktning mot musikproduktion, ljud- och musikteknik betydligt svårare. Den kan bara, enligt min uppfattning, värderas och möjligen besvaras genom att, i enlighet med den modell Biggs och Tang (2011) presenterar, lägga fokus på vad studenterna gör och hur de förhåller sig till undervisningen. Hur kan lärare stödja studenterna i deras lärande när en student navigerar i den uppsjö eller snårskog av idéer, ideal och traditioner som presenterats i denna text? Det kan vara en stor utmaning att som lärare reflektera över vad det innebär för en student att förstå det kunskapsinnehåll som beskrivs i en kurs- eller läroplan genom de lärandemål som anges att studenten ska nå. Det som komplicerar är att de studenter som kommer till utbildningen alla är individer med olika förkunskaper och förutsättningar som dessutom kan ha vitt skilda föreställningar om vilka traditioner som är gällande i den aktuella utbildningskontexten. En blivande students föreställningar om sin kommande utbildning kan dessutom vara långt mera präglad av erfarenheter från egen tidigare utbildning och/eller förutfattade mediebilder än av vilka traditioner som går att utläsa i aktuella utbildnings- och kursplaner eller vad de undervisande lärarna förmedlar. Dessutom har lärarna själva kanske inte alltid full koll på vilka traditioner som gäller. Sedan den svenska högre utbildningen, i samband med högskolereformen 2007, anpassades till Bolognaöverenskommelsen (1999) gäller, i varje fall formellt, andra traditioner än tidigare. Högskoleutbildningens tidigare kurs- och utbildningsplaner med mer eller mindre vaga lokala syftesbeskrivningar, som hade sin grund i en gammal tysk bildningstradition, är sedan 2007 ersatta av explicita lärandemålsbeskrivningar som anknyter till gammal fransk utbildningstradition (Burman, 2014), och som dessutom i mångt och mycket är reglerade i förordningstexter beslutade av den svenska riksdagen. Detta är exempel på en tradition i den högre utbildningen som har förändrats under min egen tid som högskolelärare, men det är inget som jag någonsin uppfattat att vi lärare i någon större utsträckning diskuterat i lärarrummet, och inte heller i andra forum för den delen. För de studenter som kommer till den högre utbildningen, och under sin tid i ungdomsskolan genomgående planerat sina studier med utgångspunkt i explicita lärandemål, är dock detta kanske inte alls ett problem. Men det vet vi inte om vi inte undersöker det!

Ytterligare en stor utmaning för lärarna i den högre utbildningen är att det finns så många olika mål i utbildningen och att olika mål grundar sig i olika traditioner. Utbildningens lärandemål följer till exempel helt andra traditioner och idéer än gemensamma mål för hållbar utveckling, jämställdhetsmål eller individuella mål för den enskilde. Det kan också vara svårt att veta vilka mål som driver studenterna som ju i en grupp kan ha helt olika individuella mål med sina studier. Just detta kan vara svårt att förhålla sig till som lärare då dessutom enskilda studenter kanske inte är särskilt explicita med vad som just är deras mål, då det kanske inte heller är helt klart för dem själva.

Avslutningsvis vill jag lyfta fram att resultat från väl genomförda forskningsprojekt och erfarenheter från relevanta handböcker om musikproduktion och musikteknik definierar, så som beskrivs tidigare i denna text, olika aspekter av musikproduktion på olika sätt, inte bara rörande traditioner, och det är utan tvekan värdefull kunskap. Trots att det alltså finns mycket värdefull forskning så har utbildning i musikproduktion eller studentperspektivet för blivande musikproducenter inte undersökts grundligt i tidigare forskning. Därför kan det vara lite av en utmaning för blivande musikproducenter att navigera ibland de traditioner och normer som finns i den högre utbildningen. Dessutom krockar kanske sådana traditioner och normer med egna mer eller mindre välgrundade uppfattningar om vad som egentligen är kärnan i musikproducentens uppdrag eller hur musikteknik bäst ska kunna användas för att nå egna konstnärliga och kreativa mål. En viktig avslutande reflektion är därför att mer forskning om utbildning i musikproduktion, ljud- och musikteknik, som sätter studentperspektivet i centrum, behövs för att nå en djupare förståelse och säkrare kunskap om de frågor som denna studie utgått från.

Källförteckning/referenser

- Ahlbäck, S. (2004). *Melody beyond notes: A study of melody cognition* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Allan, J. (2019). *Evaluation of live loudness meters* [Doktorsavhandling]. Luleå tekniska universitet.
- Almérus, A. (2019). *Arbetsmarknadsutsikterna hösten 2019: prognos för arbetsmarknaden 2019–2021*. Arbetsförmedlingen.

- Berg, J. (2002). *Systematic evaluation of perceived spatial quality in surround sound systems* [Doktorsavhandling]. Luleå tekniska universitet.
- Biggs, J. B. & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Open University Press.
- Biggs, M. & Karlsson, H. (Red.). (2010). *The Routledge companion to research in the arts*. Routledge.
- Björnberg, A. & Bossius, T. (Red.). (2017). *Made in Sweden: studies in popular music*. Routledge.
- Bolognadeklarationen. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999 Joint declaration of the European Ministers of Education*. European Higher Education Area.
- Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the faculties: perspectives on artistic research and academia*. Leiden University Press.
- Borgdorff, H., Peters, P. & Pinch, T. (Red.). (2020). *Dialogues between artistic research and science and technology studies*. Routledge.
- Bron, A. & Talerud, B. (2005). En historisk tillbakablick på vuxenlärande. I A. Bron & L. Wilhelmson. (Red.). *Lärprocesser i högre utbildning* (s. 20–34). Liber.
- Burgess, R. J. (2013). *The art of music production: the theory and practice*. Oxford University Press.
- Burgess, R. J. (2014). *The history of music production*. Oxford University Press.
- Burlin, T. (2008). *Det imaginära rummet: inspelningspraxis och produktion av konst-musikfonogram i Sverige 1925–1983* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Burman, A. (2014). *Pedagogikens idéhistoria: uppfostringsidéer och bildningsideal under 2 500 år*. Studentlitteratur.
- Burnett, R. & Wikström, P. (2006). Music production in times of monopoly: the example of Sweden. *Popular Music and Society*, 29(5), 575–582.
- Dahlstedt, S. (2007). *Form och funktion: idéer i Musikhögskolans lärarutbildning 1947–76*. Gidlund.
- Davidsson, P. & Thoresson, A. (2017). *Svenskarna och internet 2017: undersökning om svenskarnas internetvanor*. Internetstiftelsen.
- Davidsson, P., Palm, M. & Melin Mandre, Å. (2018). *Svenskarna och internet 2018: undersökning om svenskarnas internetvanor*. Internetstiftelsen.
- Dykhoff, K. (2002). *Ljudbild eller synvilla?: en bok om film ljud och ljuddesign*. Liber ekonomi.
- Einarsson, A. (2017). *Singing the body electric: understanding the role of embodiment in performing and composing interactive music* [Doktorsavhandling]. Lund: Lunds universitet.
- El Gaidi, K. (2007). *Lärarens yrkeskunnande: bildning och reflekterande erfarenheter: fallstudie på KTH* [Doktorsavhandling]. Kungliga Tekniska högskolan.
- Elmgren, M. & Henriksson, A. (2016). *Universitetspedagogik*. Studentlitteratur.
- Elowsson, A. (2018). *Modeling music: studies of music transcription, music perception and music production* [Doktorsavhandling]. Kungliga Tekniska högskolan.

- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2015). *Musik i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Skolverket.
- Findahl, O. & Davidsson, P. (2015). *Svenskarna och internet: 2015 års undersökning av svenska folkets internetvanor*. SE, Stiftelsen för internetinfrastruktur.
- Florén, T. (2010). *Talangfabriken: om organisation av kunskap och kreativitet i skivindustrin* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Folkestad, G. (1996). *Computer based creative music making: young people's music in the digital age*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Franck, E. (2001). Höskolan – utmanare och utmanad när samhället förändras. I *Ribban på rätt nivå: sju inlägg om högskolemässighet* (s. 21–28). Högskoleverket.
- Frisk, H. (2008). *Improvisation, computers, and interaction: Rethinking human-computer interaction through music* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Frith, S. & Zagorski-Thomas, S. (Red.). (2012). *The art of record production: an introductory reader for a new academic field*. Ashgate.
- Gullberg, A. (2002). *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation* [Doktorsavhandling]. Luleå tekniska universitet.
- Gullö, J.-O. 2010. *Musikproduktion med föränderliga verktyg: en pedagogisk utmaning* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Gullö, J.-O. (2011, 14.–17. april). *Inclusion and exclusion in higher education programs in journalism and music production* [Paperpresentation]. Intercultural Versus Critical education – Contrast or Concordance? Huddinge. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-20381>
- Gullö, J.-O. (Red.). (2017a). *Elva studier om kreativitet i musikproduktion*. Royal College of Music.
- Gullö, J.-O. (2017b, 6.–8. september). New opportunities for production of “live” church organ recordings [Paperpresentation]. In Music 17: Innovation in Music Conference 2017: London: University of Westminster. https://4b2b7fb9-3a70-4f15-9faf-654a29doba43.filesusr.com/ugd/7b7db3_4a60eodf52ab455cbcf69ba9c58ca5f4.pdf
- Gullö, J.-O. (2019, 18. november). *Don't forget about MIDI! A case study of an innovative church organ recording* [Paperpresentation]. 1st Nordic SMC 2019: The Bill Brunson session with music, Royal Swedish Academy of Music & KTH Royal Institute of Technology, KMH Royal College of Music. <https://www.kmh.se/backstage/om-backstage/nyhetsarkiv/nyhetsarkiv/2019-11-18-bill-brunson-hyllas-av-nordic-sound-and-music-computing-network.html>
- Gullö, J.-O., Gardemar, H., Holgersson, P.-H., Thyrén, D. & Westman, B. (2019). Towards a stronger focus on entrepreneurial skills in future higher education in music. I *INTED2019 Proceedings* (s. 9639–9646). IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2019>

- Gullö, J.-O. & Thyρέn, D. (2019). Music production in Swedish higher education : History and future challenges. *Svensk Tidskrift För Musikforskning*, 101, 185–199.
- Gustavsson, M., Börjesson, M. & Edling, M. (Red.). (2012). *Konstens omvända ekonomi: tillgångar inom utbildningar och fält 1938–2008*. Daidalos.
- Hellspong, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Studentlitteratur.
- Hepworth-Sawyer, R. & Golding, C. (2011). *What is music production?: a producer's guide: the role, the people, the process*. Focal Press.
- Holgersson, P. (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning: en kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Hultberg, C. (2010). *Vem äger lärandet?* Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning.
- Jonasson, C. (2020). "Jag har också rätt att ljudsätta världen": om tjejjers och transpersoners tillblivelser som musikskapare i musikteknologiska lärmiljöer [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Josefson, I. (2005). Vetenskap och beprövad erfarenhet. I I. Carlgren (Red.). *Forskning av denna världen. 2, om teorins roll i praxisnära forskning*. Vetenskapsrådet.
- Jullander, S. (2013). Introduction: Creating dialogues on artistic research. *Svensk tidskrift för musikforskning*, 95, 11–24.
- Jung, I., Sanderson, S. & Fajardo, J. C. C. (2019). The core curriculum: An analysis of liberal arts colleges in Asia, North America, and Europe. I M. Nishimura & T. Sasao (Red.). *Doing liberal arts education* (s. 7–19). Springer.
- Karlsson, H. (2003). *The Royal Swedish Academy of Music: 200 years of music education*. Kungl. Musikaliska Akademien.
- KMH. (2019). *Årsredovisning 2018*. Kungl. Musikhögskolan.
- Kroksmark, T. (2019). *Och beprövad erfarenhet i skolan – det här brukar gå bra*. Kunskapsepidemin.
- KrU 1974:15. (1974). *Betänkande 1974:KrU15. Kulturutskottets betänkande med anledning av propositionen 1974:28 angående den statliga kulturpolitiken jämte motioner, såvitt propositionen och motionerna hänvisats till kulturutskottet*. Kulturutskottet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/_FX01KrU15
- Leijonhufvud, S. (2018). *Liquid streaming: the Spotify way to music* [Doktorsavhandling]. Luleå tekniska universitet.
- Lena, J. C. & Peterson, R. A. (2008). Classification as culture: Types and trajectories of music genres. *American sociological review*, 73(5), 697–718.
- Liedman, S.-E. (2020). *Bildning*. Nationalencyklopedin.
- Lilliestam, L. (2009). *Musikliv: vad människor gör med musik – och musik med människor*. Bo Ejeby Förlag.

- Lpf 94. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2006/laroplan-for-de-frivilliga-skolformerna---lpf-94>
- Malm, T. (2020). *Konsten att hålla ihop: om lärande och organisering i rockband* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Mangert, K. (2017). *Musikbranschen utveckling och kompetensbehov 2017–2022*. Musiksverige.
- Melin, G. (2005). *De nya kulturutbildningarna: en undersökning av nya typer högskoleutbildningar på kulturområdet*. Syster.
- Moorefield, V. (2005). *The producer as composer: shaping the sounds of popular music*. MIT Press.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000). *Mästarlära: lärande som social praxis*. Studentlitteratur.
- Nilsson, B. (2002). "Jag kan göra hundra låtar": barns musikskapande med digitala verktyg [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Norberg, F. & Wiberg, Å. (Producent) (2019). *Det svenska popundret* [TV-serie]. Stockholm: Sveriges television/SVT-play: <https://www.svtplay.se/video/24064470>
- Norberg Brorsson, B. & Ekberg, K. (2012). *Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning – Om det självständiga arbetet och skrivande i alla ämnen*. Liber.
- Nygren, G. & Wadbring, I. (Red.). (2013). *På väg mot medievärlden 2020: journalistik, teknik, marknad*. Studentlitteratur.
- Nygren, G. & Wadbring, I. (Red.). (2019). *På väg mot medievärlden 2030: journalistikens villkor och utmaningar*. Studentlitteratur.
- Nylander, J. (2019). *Spelutvecklarindex 2019*. Dataspelsbranschen.
- Olsson, B. (1993). *SÅMUS – musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?: en studie om en musikutbildning på 1970-talet* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Persson, A. & Persson, J. (2017). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i högre utbildning och skola*. Lund University.
- Pettersen, R. C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Studentlitteratur.
- Popov, O. (2019, 19.–20. augusti). *The concept of proven experience as a tool for understanding, developing and generalising teachers' pedagogical work*. [Paperpresentation]. Den fjärde nationella konferensen i pedagogiskt arbete. Umeå universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-163015>
- Portnoff, L. (2015). *Musikbranschen i siffror: statistik från musikåret 2014*. Musiksverige.
- Sandberg, R. (2006). *Skolan som kulturell mötesplats*. I U. P. Lundgren (Red.). *Uttryck, intryck, avtryck: lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (s. 35–65). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SBR. (2016). *Stockholm – the powerhouse of sound – The birthplace of musictech innovations*. Stockholm Business Region AB.

- SCB. (2020). *Statistikdatabasen: Studerande och studerande som slutfört utbildning i konst- och kulturutbildningar efter kön och utbildningens syfte, inriktning, stödform, längd, studieform och studietakt. År 2015–2019*. Statistikmyndigheten SCB.
- Seabrook, J. (2015). *The song machine: inside the hit factory*. W. W. Norton & Company.
- SFS 1992:1434, *Högskolelag*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 1993:100, *Högskoleförordningen*. Utbildningsdepartementet.
- Skoglund, C. (2000). Studentliv: tolv roller söker sina studenter. *Tvärsnitt*, 22(1), 17–29.
- Skolverket. (2019). *Lärarprognos 2019*. Skolverket.
- SOU 1954:2 – 1947 års musikutredning. (1954). *Musikliv i Sverige betänkande med förslag till åtgärder för att främja det svenska musiklivets utveckling*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 2007:50. Kommittén för samordning av Mångkulturåret 2006. (2007). *Mångfald är framtiden*. slutbetänkande. Fritzes.
- Stim. (2020). *Stims årsredovisning 2019*. Svenska tonsättares internationella musikbyrå.
- Summers, T. (2016). *Understanding Video Game Music*. Cambridge University Press.
- Söderberg, K. (2018). *Kyrkomusiker byggs från unga år*. Kyrkans tidning
- Ternhag, G., & Wingstedt, J. (Red.). (2012). *På tal om musikproduktion: elva bidrag till ett nytt kunskapsområde*. Bo Ejeby Förlag.
- Thyrén, D. (2009). *Musikhus i centrum: två lokala praktiker inom den svenska progressiva musikrörelsen: Uppsala Musikforum och Sprängkullen i Göteborg* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Universitetskanslersämbetet. (2015). *Rapport 2015:5: Högskoleutbildningarna och arbetsmarknaden: Ett planeringsunderlag inför läsåret 2015/16*. Universitetskanslersämbetet.
- Universitetskanslersämbetet. (2020). *Universitet och högskolor: Årsrapport 2020*. Universitetskanslersämbetet.
- Vetenskapsrådet. (2013). *Konstnärlig forskning då och nu – [2004–2013] = Artistic research then and now: 2004–2013*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2015). *Från konstnärlig högskola till universitet: ämnesöversikt, artiklar, recensioner och projektrapporter = From arts college to university: subject overview, articles, reviews and project reports*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2019). *Forskningsöversikt 2019: Konstnärlig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Werner, L. (2018). *Musikbranschen i siffror: Statistik från musikåret 2017*. Musiksverige.
- Wingstedt, J. (2008). *Making music mean: on functions of and knowledge about narrative music in multimedia* [Doktorsavhandling]. Luleå tekniska universitet.
- Wingstedt, J. (2012). Funktionell analys av musik i film och andra multimodalt berättande gestaltningar. I G. Ternhag & J. Wingstedt (Red.). *På tal om musikproduktion – Elva bidrag till ett nytt kunskapsområde*. Bo Ejeby Förlag.

- Zagorski-Thomas, S. (2014). *The musicology of record production*. Cambridge University Press.
- Östling, J. (2016). *Humboldts universitet: bildning och vetenskap i det moderna Tyskland*. Atlantis.
- Östman, L. (2018). *Hur västvärlden fylldes med musik – människorna, organisationerna och musikens kedjor*. Kulturhistoriska Bokförlaget.