

Kroppsliga representationer för musikaliskt meningsskapande i sångundervisning

Ragnhild Sandberg-Jurström

ABSTRACT

Bodily representations of musical meaning making in singing lessons

This article concerns singing education in folk music, Western classical tradition, and improvised music in a music teacher education programme in Sweden. The study investigates how conditions for bodily learning and interpretation are semiotically designed and carried out by vocal teachers in one-to-one singing lessons. Video documentations of singing lessons with three vocal teachers and three students are transcribed and analysed with focus on how musical knowledge and practices of knowledge are bodily represented, designed and expressed, and how students respond to the teachers' affordances. The theoretical point of view is based on a multimodal and social semiotic perspective. The result shows that all students have the possibility to learn the studied music through bodily understanding, expressions, associations, contextualisation, and interaction, yet the function and the meaning of these bodily learning aspects are varied in the studied lessons. The views of what is counted as musical knowledge, which norms and values are focused on, and which attitudes and methods the teachers work with thus vary depending on context and genre. New knowledge about bodily learning processes and bodily musical meaning making is contributed by the study.

Keywords: music teacher education, singing lessons, bodily learning and expression, multimodality, social semiotic

Inledning

Hur förutsättningar skapas för kroppsligt musikaliskt lärande i musikundervisnings-sammanhang, det vill säga hur kroppen med alla dess resurser i form av gester, blickar och andra kroppsliga rörelser kan representera, gestalta och forma musikalisk mening, är i fokus i föreliggande artikel. Kroppen har i olika tidsskeden och kulturer involverats i det musikaliska meningsskapandet och därmed haft en stor betydelse för musicerandet. Exempelvis ses en dansande kropp i afrikansk kultur som bärare av sociala och kulturella mönster (Mans, 2004), dans och rörelse är förbundna med europeiska folkliga arbetslåtar, dansvisor och instrumentala danslåtar, exempelvis halling, valser, mazurkor och polskor (Ling, 1989), och i den västerländska konstmusikens menuetter, valser och gavotter sågs dans och musik som integrerade (Ling, 1983). Kroppsliga rörelser i musicerandet anses förkroppsliga självet och konsten, som i det japanbaserade trumspelet Taiko (Powell, 2004). Kroppen kan även, enligt Leman (2010), ses som förmedlare mellan musikens själ (eng. *musical mind*) och den fysiska omgivningen. Musik framförs och uppfattas genom gester, ”music is gestures” (Leman, 2010:147). En musiker kan på så sätt förstå och känna musiken genom sina fingrar, armar och hela sin kropp (Dufrenne, 1973), men också förstå och känna musikinstrumentet genom att integrera det med kroppen (Merleau-Ponty, 1997). Förutom att kroppen har som funktion att uttrycka musikaliska intentioner och strukturer samt aktörens karaktärer och känslor kan den, enligt Davidson (2005), genom olika kommunikativa koder även berätta vad som är etablerat, görligt och accepterat inom en viss genre eller ensembleform. Därigenom är kroppens medverkan avgörande i musikaliska framföranden, liksom den borde ha avgörande betydelse när musikstuderande lär sig gestalta den musik som studeras.

Kroppsliga uttryck i musicerande och lärande kontexter

Hur *musiker* och *musikerstuderande* använder kroppsliga rörelser och gester för att kommunicera, åskådliggöra och förtydliga musikaliska intentioner och idéer har studerats inom flera musiktraditioner. Bland annat har framkommit att instrumentalmusiker kommunicerar med varandra med hjälp av leenden, ögonbryn och nickningar, medan orkestermusiker gestaltar och styr den musikaliska kommunikationen i en viss riktning med huvud- eller andra kroppsrörelser (Williamon & Davidson, 2002). Andra studier visar att musikerstudenter lever med i musiken med hjälp av rörelser i händer, huvud och kropp (Holgersson, 2011), att solopianister åskådliggör musikaliska

idéer med huvud och övre delen av kroppen (Davidson, 1994, 2007) och att musiker kan påverka varandras interpretation och kroppsliga rörelsemönster i ensemblespel (Davidson, 2012). Ansiktsuttryck har visat sig harmoniera med kroppsliga rörelser (Davidson, 2012), liksom att musiker kan kommunicera känslomässiga intentioner såsom glädje, sorgsenhet och ilska med gester (Dahl & Friberg, 2007). I Davidsons (2005) studie av en jazzmusiker framkom att denne, förutom med huvudnickningar, ögonkontakt och armrörelser även illustrerade och förtydligade olika musikaliska idéer med fingerknäppningar och dansliknande rörelser. I en studie av Kurosawa och Davidson (2005) användes illustrerande, förevisande och justerande gester, positioneringar, blickar och ansiktsuttryck på skilda sätt av kvinnliga popartister, beroende på instrument och artistens roll i bandet. Gester kan även, när de samordnas med text och melodiska fraser, uttrycka en artists personlighet och ett personligt själv i en sångtext (Davidson, 2001).

Flera studier har visat att gester används i *undervisningssammanhang* både för att gestalta musikaliska intentioner och uttryck samt för att underlätta lärandet. Simones, Rodger och Schroeder (2015) ser gester som nödvändiga både för att förvärva motoriska färdigheter vid spel på instrument, tolka och gestalta musik samt för att lära sig kommunicera musik. Detta kan exemplifieras med Nafisis (2010, 2013) studier, där sånglärare illustrerade, visualiserade och förenklade komplexa musikrelaterade fenomen samt förstärkte förklaringar och demonstrationer med gester samt Hultbergs (2009) studie där instrumentallärare förebildade musikaliska uttryck med gester och kroppshållning samt dansanta och andra visuella rörelser för att underlätta elevers fysiska uttryck. Vidare har visats hur körledare representerar och kommunicerar musikens form och uttryck med gester i kombination med blickar och andra kroppsrörelser (Bygdéus, 2015; Risberg, 2014; Sandberg-Jurström, 2009, 2011), kommunicerar intensitet, känslöstämningar, uppmuntran, glädje och återkopplingar med gester (Poggi, 2011) samt belyser och förtydligar önskade gestaltningar med kroppsligt uttryckta metaforer (Sandberg-Jurström, 2009, 2011). Dock kan, enligt Rostvall och West (2001, 2008), lärares kroppar, förutom att de kan uttrycka välvillighet till elevers spel, också visa motstridiga budskap, motsägelsefull kommunikation, ogillande eller likgiltighet.

Gester anses även kunna uttrycka det som är svårt att sätta ord på, gynna det musikaliska minnet och underlätta elevers lärande (Liao & Davidson, 2007) samt vara mer snabbtolkade än muntliga instruktioner (Rostvall & West, 2008). Barn som tränades i att använda symboliska gester och rörelser i kombination med sångövningar visade sig kunna förbättra sin intonation (Liao, 2008; Liao & Davidson, 2016) och sin sångteknik samt korrigerade sångliga brister (Liao & Davidson, 2007). Sångstudenter har uppmuntrats till att själva använda gester för att därigenom stärka sitt lärande (Nafisi, 2013) och sångstudenter som utvidgade sitt kroppsspråk med hjälp av gester

kunde medvetandegöra negativa vanor och lära sig använda kroppen på nya sätt (Kochman, Moelants & Leman, 2012). Den kommunikativa effektiviteten i sånglektionerna i Kochmans et al. studie visade sig även stärkas om gesterna representerade studenternas upplevelser, om de användes i ett jämnt flöde och om de besvarades.

Att den *sociala och kulturella kontexten* inverkar på valet av kroppsliga resurser, hur de används och hur de ska förstås, kan exemplifieras med hur gester, kroppshållning och dansrörelser kopplas till de konventioner som inramar den studerade musiken (Hultberg, 2009) och hur körledares kroppsliga och verbala musikspråk är situerat och beroende av den specifika körens intressen och val av musikstil (Sandberg-Jurström, 2009, 2011). Likaså påpekas att elever måste vara förtrogna med lärares konventionellt underförstådda gester och kroppsliga antydningar för att kunna förstå dem (Rostvall & West, 2008), att olika artister har sin egen uttryckande stil och att kroppsrörelser är en produkt av den kulturella praktik som omringar ett framförande (Davidson, 2001). Det finns därmed, enligt Davidson (2005), olika krav på en sångares kroppsliga kommunikation beroende på vilken musikstil eller ensembleform som gäller.

Trots att kroppen ses som viktig i det musikaliska gestaltandet och lärandet är studier inom området snarare riktade mot hur musiker och artister använder gester och andra kroppsrörelser i sitt musicerande och hur lärare använder gester som resurs för att stärka musikstuderandes lärande än hur lärare skapar förutsättningar för musikstuderande att själva lära sig uttrycka musikalisk mening med och i kroppen. Studier om hur kunskaper och kunskapspraktiker i musik kroppsligen representeras, gestaltas och designas i lärande och gestaltande syfte är sålunda ej särskilt utforskat, framförallt inte i de kontexter föreliggande artikel fokuserar på, nämligen enskild sångundervisning i folkmusik, västerländsk konstmusik och improviserad musik på ett musiklejarprogram. Syftet med artikeln är att utifrån ett socialsemiotiskt och multimodalt perspektiv belysa hur förutsättningar för kroppsligt lärande och gestaltande designas och realiseras av sånglärare i enskild sångundervisning. De forskningsfrågor som är knutna till syftet berör vilka kroppsliga kunskapsformer som erbjuds och används, hur studenter responderar på lärarnas handlingar och vilken betydelse den kontextuella inramningen har för det kroppsliga lärandet. Kunskap om dessa processer kan förhoppningsvis bidra till nya förståelser för kroppens betydelse i musikaliska lärande- och gestaltningsprocesser.

Ett multimodalt och socialsemiotiskt perspektiv som utgångspunkt

Ett multimodalt och socialsemiotiskt perspektiv i enlighet med Kress och van Leeuwens (2001), van Leeuwens (2005) och Kress (2010) synsätt ger möjlighet att, genom detaljerade studier av hur språkliga, kroppsliga och materiella teckensystem används, uppmärksamma hur kunskap väljs, representeras, medieras och omformas i olika undervisningssituationer. Med hänvisning till Kress utgår perspektivet ifrån hur individer använder olika *teckensystem*, eller semiotiska resurser, för att kommunicera med, lära sig, förstå och förhålla sig till den värld som omger dem. I detta meningsskapande ses de valda resurserna som *representationer* för olika företeelser, normer och föreställningar om världen. Meningskapande ses också som en *motiverad* aktivitet som är beroende av individens intresse och hur denne i en viss social och kulturell kontext väljer bland tillgängliga teckensystem och därmed också till situationen anpassade representationer för upplevelser, idéer och förhållningssätt. I en musikundervisningssituation kan det innebära att musklärare och studenter använder instrument, tal, blickar, gester, andra kroppsliga uttryck och olika musikrelaterade beståndsdelar för att representera tolkningar av och konventioner kring den musik som studeras, val av fokus och arbetssätt, vad som spelas eller pratas om samt vilka kunskaper i musik som uppmärksammas. Vidare ses, enligt Kress, de valda resurserna som ingående i ett konstant *transformativt samspel* med varandra, vilket indikerar att individer alltid använder sig av en variation av flera samverkande resurser i kommunikationen med sin omgivning. Dessa resurser, och den information som resurserna representerar, bearbetas och omgestaltas ständigt till nya representationer genom såväl *transformationer* som *transduktioner*. En transformation sker när information inom ett visst teckensystem bearbetas och omgestaltas till en ny innebörd med *samma* teckensystem som det ursprungliga, medan en transduktion sker när information inom ett teckensystem bearbetas och omgestaltas till en ny innebörd i *andra* teckensystem. Med översättning till ett musikaliskt sammanhang kan det transformativa samspelet beskrivas som att instrument, noter, blickar, gester och andra kroppsliga uttryck samverkar för att skapa musikalisk mening. Transformation kan då innebära att en lärares meningsskapande gest omgestaltas till ny förståelse i en students gest, medan en transduktion sker om lärarens gest istället omgestaltas till ny förståelse i exempelvis en students instrumentalspel eller sång. En lärare *designar*, enligt Selander och Kress (2010), sin undervisning utifrån de teckensystem denne använder, samtidigt som studenten designar sin egen väg för lärande, det vill säga bearbetar och omgestaltar informationen, antingen genom transformation eller transduktion, i en så kallad re-design.

Hur meningsskapande formas är i det multimodala och socialsemiotiska perspektivet bundet av de *sociala och kulturella sammanhang* individen befinner sig i, de innebär de socialt och historiskt formade resurserna representerar samt hur individer utifrån intresse och motiv väljer och använder olika resurser. Beroende på vilka val som sker utifrån den mängd av potentialer, såväl begränsningar som möjligheter, resurserna erbjuder, kan således varierande vägar för mening skapas (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005). Enligt Selander och Kress (2010) får olika semiotiska resurser sina innebörder i ett visst socialt samspel, och de är både styrande för och styrda av den kultur som inramar exempelvis en utbildning eller annan verksamhet. En specifik resurs kan visserligen inbjuda till flera olika aktiviteter, men samtidigt är den "impregnerad med normer och innebörder" (Selander & Kress, 2010: 51) som styr aktiviteten, dock förändringsbara över tid.

De val av gestaltningar som görs samt hur, på vilka sätt och med vilka resurser ett visst innehåll ges form i relation till den sociala inramningen, blir därmed avgörande för vilka *förutsättningar för lärande* som skapas i den miljö där de agerande befinner sig (Selander & Rostvall, 2008). Selander (2010) ser det som en utmaning för skolor att reflektera över vilken typ av kunskap som ska räknas som central och hur dessa "kunskaper kan ges form, det vill säga hur kunskaper kan representeras, gestaltas och designas" (Selander, 2010: 219). Kunskap ses i detta perspektiv som en aktivitet och en praktik som framträder när företeelser i världen representeras (a.a.). Kunskapsrepresentationer är då de symboliska system som representerar vissa aspekter av ett fenomen eller komplexa processer i form av reducerade modeller (Kempe & West, 2008). Exempelvis kan notskriften ses som en kunskapsrepresentation av den musik som är avsedd att klinga. En kunskapsyn som framhäver förmågan att använda, bearbeta och utveckla kunskap i olika sammanhang inbegriper också förmågan att på kreativa sätt använda teckensystem för att skapa nya gestaltningar som visar ens förståelse av något i världen (Selander, 2010). En *lärares design* av en undervisningssituation, både med tanke på hur lärmiljöer formas samt hur kroppsliga, lingvistiska och andra materiella resurser används, erbjuds och förändras, formar sålunda, enligt Selander och Kress (2010), elevers och studenters förutsättningar för att lära sig det som avses att lära. De normer som gäller i den sociala inramningen, vilket syfte undervisningen har, hur olika aktiviteter iscensätts samt vilka kunskapsformer som används är betydelsefullt och kan antingen bidra till, försvåra eller hindra lärandet. Med koppling till Hultbergs (2000, 2008, 2009) studier om musikernas tolknings- och lärandeprocesser och Rostvall och Wests (2001, 2008) studier om instrumentalundervisning kan konstateras att val av förhållningssätt till kunskap, exempelvis reproduktion eller utforskning av befintligt notmaterial, val av resurser, exempelvis notation, gehörsbaserad förmedling eller skriftliga instruktioner, och hur de används

får *konsekvenser* för individens musikaliska kunskapsutveckling. Instrument, notation och annat musikmaterial, musikaliska, kulturella och institutionella konventioner om hur musik kan uttryckas och läras samt musklärares och musikers musicerande är, med hänvisning till Hultbergs (2009) kulturpsykologiska modell av musikaliskt lärande genom musicerande, bärare av musikalisk mening, då de är starkt kopplade till den musikkulturella kontext en musiker, lärare eller student befinner sig i. De kan skapa en ömsesidig interaktion mellan den lärande och den musik som studeras och på så sätt påverka vilka kunskaper den studerande tillägnar sig och blir förtrogen med. Vilka förutsättningar som skapas för möjligheten att lära sig något om musik är sålunda beroende av de sociala och kulturella konventioner som inramar musikkontexten, vad som uppmärksammas i en undervisningssituation, vilka semiotiska resurser som används, hur de används, förstås och förändras samt hur kunskap ges form.

Studiens design

Videodokumentation som undersökningsmetod

För att undersöka hur förutsättningar för kroppsligt lärande och gestaltande semiotiskt designas och realiserats i sångundervisning har videodokumentation använts som forskningsmetod. Videodokumentationer gör det möjligt att titta på olika händelser åtskilliga gånger och i långsamt tempo för att därmed kunna synliggöra komplexiteten hos deltagares handlingar i de praktiker som studeras (Goldman & McDermott, 2007; Lemke, 2007; Rönholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen, 2004). Videodata möjliggör även detaljerade transkriptioner av förekommande representativa teckensystem, hur de används och hur de samverkar för att skapa mening (Jewitt, 2006; Kress 2010). Transkriptioner kan också ses som representationer för hur relationer skapas mellan teckenskapare, mottagare och det objekt som representeras (Baldry & Thibault, 2006; Kress, 2010). Utifrån dessa premisser har det varit möjligt att studera hur ett valt musikaliskt innehåll i en undervisningssituation representeras, gestaltas och designas för att skapa förutsättningar för kroppsligt lärande.

Deltagare och kontextuella förutsättningar

En lärare och en sångstudent i folkmusik samt en lärare och en student i improviserad musik inom jazzgenren har videodokumenterats på tre sånglektioner vardera under första året på muskläraryrket utbildningen. En lärare och en student i västerländsk

konstmusik har videodokumenterats på tre sånglektioner under andra årets studier. Folkmusik- och improvisationslektionerna ingår i första årets instrumentkurs med målet att, utifrån grundläggande vokala färdigheter, kunna gestalta vald repertoar. Lektionerna i västerländsk konstmusik ingår i andra årets instrumentkurs med målet att tillämpa aktuell genres praxis vid gestaltning av vald repertoar. Valet av två årskurser grundade sig på tillgången till lärare och student vid studiens genomförande. Alla inspelade lektioner börjar med att studenten, under lärarens ledning och med pianot som stöd, mjukar upp sin röst med hjälp av olika röst- och sångövningar. Eftersom studien belyser sånglektioner ses sångrösten som ett instrument och tas därför inte upp på annat sätt än som ett sådant.

Folkmusiklektionerna hålls i en musiksäl med ett piano. Den studerade musiken utgörs framförallt av svenska valser och polskor avsedda att dansas till samt visor och koraler. Studenten lär sig flera nya låtar, alltid på gehör med läraren som försångare, men utvecklar även tolkningen och gestaltningen av sånger som denne redan kan, ofta med läraren, och ibland studenten själv, som medsångare i en befintlig eller påhittad stämma till melodin. Läraren spelar inte något instrument utan sjunger bara för och tillsammans med studenten. Studenten är en förstaårsstudent och väl förtrogen med att sjunga folklåtar, lära sig dem på gehör och att dansa olika folkliga danser. I musiksalen där de konstmusikaliska lektionerna tilldrar sig finns en flygel och ett digitalt piano. Studenten studerar in, interpreterar och gestaltar framförallt tensorsolopartierna i Samuel Barbers nio minuters enaktsopera *A Hand of Bridge* från 1959. Läraren är alltid med som ackompanjator och ledsagare vid flygeln eller det digitala pianot, men förebildar sällan med sin egen sångröst. Studenten är en andraårsstudent och väl förtrogen med att sjunga inom den konstmusikaliska genren. Improvisationslektionernas musiksäl är utrustad med både flygel, sånganläggning och förstärkare. Studenten lär sig att studera in, tolka, gestalta och improvisera över olika jazzstandardlåtar, exempelvis *Autumn leaves*. Huvudfokus på lektionerna är dock att träna på att improvisera fram nya melodier, rytmer och klanger utifrån givna musikaliska ramar bestående av utvalda skalor, rytmer, harmonier och ljud. Läraren ackompanjerar varje sångövning och sång på en halvakustisk gitarr. Läraren fungerar också som försångare, både genom att förebilda och att musicera tillsammans med studenten i 'call and respons'-liknande improvisationer. Både student och lärare sjunger alltid i mikrofon. Studenten är en förstaårsstudent med vana att sjunga jazzlåtar och att improvisera, dock inte utifrån givna skalor.

Genomförande, bearbetning och analysförfarande

Videodokumentationer gjordes av tre lektioner i följd för att därmed i viss mån kunna följa en process av olika händelser. Två videokameror ställdes upp på lektionerna, den ena riktad mot läraren och den andra mot studenten, för att i analysarbetet och med redigerade synkroniserade filmklipp möjliggöra granskningar av en så stor helhet som möjligt. De sammanlagt nio timmar videoinspelade lektionerna transkriberades först övergripande och sedan mer detaljerat i utvalda sekvenser med särskild koppling till forskningsfrågorna om vilka kroppsliga kunskapsformer som används, hur studenterna responderar på lärarnas handlingar och den kontextuella inramningens betydelse. Vid analyser av transkriberade videodata är uppgiften, enligt Norris (2004), att utforska vad olika aktörer uppmärksammar samt hur de med olika teckensystem uttrycker sig i en viss specifik interaktion. Med denna utgångspunkt analyserades de transkriberade videofilmerna med hjälp av Hallidays (1978/2004) språkliga metafunktioner, analytiska verktyg i vilka Kress och van Leeuwen (2001) har inkluderat även andra teckensystem. Med dessa metafunktioner avses hur olika teckenskapande resurser fungerar som ett system för kommunikation. Den i) ideationella metafunktionen berör hur olika handlingar, händelser och situationer representeras, medan den ii) interpersonella metafunktionen fokuserar på hur relationer samt, enligt Baldry och Thibault (2006), attityder och värderingar mellan deltagare och det objekt som representeras etableras, upprätthålls och specificeras. Den iii) textuella metafunktionen fokuserar på hur användningen av teckensystem organiseras i större sammanhållande och meningsbärande handlingar och budskap kopplade till och realiserade i sitt kontextuella sammanhang. Utifrån dessa metafunktioner analyserades i) hur ett valt kunskapsinnehåll i undervisningssituationerna representerades, gestaltades och designades för att skapa musikalisk mening, ii) lärares och studenters interaktion i relation till deras användning av olika teckensystem samt iii) hur lärares designer och realiseringar av dessa var förbundna med de genreanknutna kontexter lektionerna var en del av. Analysprocessen är på så sätt kopplad till de forskningsfrågor som berör kroppsliga kunskapsformer, interaktion och kontext.

De av Vetenskapsrådet (2011) utarbetade riktlinjerna för forskning har följts. Med tanke på trovärdighet och giltighet (Kvale & Brinkmann, 2014) har studien med stor noggrannhet undersökt det som är avsett att undersökas. Studien bör också läsas och förstås utifrån dess begränsade omfång vad gäller antalet respondenter och videodokumenterade lektioner. I utdragen från transkriptionerna markeras läraren med L och studenten med S. F står för folkmusik, K för konstmusik och I för improvisation. Siffran efter bokstäverna anger vilken lektion som avses och tidsangivelserna i de textbase-rade transkriptionerna anger när i de aktuella lektionerna händelserna tilldrog sig.

Kroppsliga representationer för musikaliskt meningsskapande

De kunskapsområden och -praktiker som i de observerade lektionerna står i fokus för vad studenterna skall lära sig inbegriper både röst- och sångteknik, interpretation samt stil-, praxis- och genrekunskap relaterat till de studerade sångerna och övningsarna. Sångers gestaltning och deras koppling till dans, när så är möjligt, är i fokus i folkmusiklektionerna, medan tolkning av sångtexter är i fokus i de konstmusikaliska lektionerna. Improvisationer kopplat till gehörs- och musikleära har stor plats i improvisationslektionerna. Alla lärare använder flera samverkande kroppsliga, språkliga, materiella och musikrelaterade semiotiska resurser för att representera sin förståelse för samt tolkning och gestaltning av dessa kunskapsområden och -praktiker. Kunskapsrepresentationerna yttrar sig i att lärarna, med not- och/eller gehörsbaserat material som utgångspunkt, använder blickar, gestik, kroppsliga rörelser och kroppsliga positioneringar samt tal, sång, stämsång och instrumentalspel för att representera klang, text, rytmik, melodik och harmonik, karaktäristiska drag samt konventioner och kontexter den aktuella musikstilen är knuten till. Genom dessa representationer gestaltar och designar lärarna variationer av erbjudanden om hur studenterna ska kunna lära sig gestalta nämnda kunskapsområden och -praktiker och därmed också de mål som är uppställda för undervisningen. De kroppsliga kunskapsformer som är synliggjorda i lärarnas design beskrivs här som (i) kroppsliga gestaltningar (ii) kroppslig förståelse, (iii), kroppsliga associationer, (iv) kroppsliga kontextualiseringar och (v) kroppslig interaktion.

Kroppsliga gestaltningar av melodik, text och improvisation

Med en kroppsligt gestaltande kunskapsform avses möjligheten att med kroppsliga gestaltningar tolka, uttrycka och stärka olika musikaliska intentioner i de sånger och övningar som sjungs. Det kan handla om att, tillsammans med sångrösten, använda gester, blickar och ansiktsuttryck för att visa olika expressiva uttryck eller att med gester och kroppshållning forma en melodisk linje och illustrera ett textinnehåll. Kroppen blir på så sätt integrerad i de musikaliska gestaltningarna och därmed också starkt sammankopplad med den klingande gestaltningen.

På folkmusiklektionerna visar läraren med både sång, tal och kroppsliga rörelser hur en låt ska sjungas för att få den karaktär som eftersträvas. Det innebär att med fotstamp och olika gester såsom gung med händer och armar i luften framhäva tempot eller betoningar på olika danslåtar, exempelvis taktslag ett och tre i en vals eller betoning på taktindel två i en polska. Det innebär också att med samma kroppsliga resurser

uttrycka rytmiska effekter, lätthet och fart i exempelvis en springlek i tretakt. Visor och koraler illustreras på liknande sätt. Kroppsliga rörelser tycks på så sätt lyfta fram specifika kännetecken i låtarna, relaterat till deras ursprung, karaktär och funktion. Kroppsliga uttryck förstärker därmed inte bara det sångliga uttrycket, utan är även en viktig del av gestaltningarna och det musikaliska helhetsintrycket. Studenten svarar oftast med att på ett nytt och personligt format sätt transformera lärarens resurser till att, samtidigt som sången sjungs, stampa med foten, svänga med armen och gunga med kroppen för att kroppsligen gestalta både tempo, rytmik och uttryck i sången. Utdraget nedan visar ett samtal mellan lärare och student där läraren med olika gester visar karaktären i och gestaltningen av en polska efter Anders Lyckén från Hammerdal:

[00:25:45.00]L: Med själva, med tempot så är det ju inte, det är ju inte jättemycket snabbare, men det är lite känslan att (gungar med händerna i luften) att det blir lite mer skjuts.

[00:25:52.06]S: När du sa det med lättare, också, tror jag. L: Mm. S: nynnarna några toner, eeh L: nynnarna på sången (gungar upp och ner med böjda armar i låtens puls, kniper ihop munnen, ler lite och ser lite lurig ut). S: Det blir lite mer dantadadadida ... L: Lite mer stuns. S: Ja, precis. (ur transkription F1)

Studenten får här möjlighet att, med utgångspunkt i lärarens kroppsliga gestaltningar och instruerande tal, kroppsligen gestalta polskans karaktär, vilket också i videoinspelningen syns i studentens kroppsliga rörelser, där fotstamp sker på ett och tre i takten och där armrörelser och en gungande kropp följer med i pulsen.

Med en förebildande sångröst samt ett ackompanjerande spel på pianot förevisar läraren på de konstmusikaliska lektionerna hur olika partier i olika sånger kan gestaltas både med sångrösten och kroppen. Läraren pratar ofta om att uttrycka energi i röst och kropp, och förevisar detta med både tal, ansiktsuttryck och gester som illustrerar kraft, ursäkt, glädje, upprördhet eller sorgsenhet. Även med öppna och slutna blickar, vidgad överkropp samt med sångliga och verbala utrop förmedlas en uttrycksfull tolkning av det noterade text- och notmaterialet. Lärarens kroppsliga och verbala uttrycks sätt fungerar som förebilder för studenten och ger denne inspiration till att själv uttrycka sig både kroppsligt och med sångrösten. Följande utdrag visar hur studenten i senare delen av Barbers *A Hand of Bridge* har transformerat lärarens uttryck till egna kroppsliga gestaltningar:

If it on - ly were you I might take home with me at the
 S står upp, sjunger, tittar i noterna, håller i notbladet med bägge händerna, gungar lite med kroppen i sidled; L spelar piano, tittar i noterna, gungar lite med kroppen

end of each game and stran - gle in the dark

S håller i notbladet med bägge händerna, tittar upp på L, stannar upp i rörelsen på ordet game; L spelar piano, gungar lite med kropp och huvud, tittar i noterna

L tittar upp på S i pausen; S tittar i noterna, vänster hand släpper notbladet, handen markerad i en utåt- riktad gest i brösthöjd, tittar på L, vänder huvud något åt sidan, bestämd blick, stadig kropp; L tittar snabbt till på S

S vänder ansiktet något åt sidan, tittar snabbt på L, vänder tillbaka ansiktet åt sidan, visar mycket energi i rösten och kraft i handen, utspärrade fingrar, bestämd blick, stadig kropp; L tittar på S, ropar jaah, great, härligt, toppen efter sista tonen, klappar ihop knoge och handflata, ser glad ut

Figur 1. Kroppsliga gestaltningar av text och melodi (ur transkription K2)

Utdraget belyser hur studenten under de få takterna använder fler och fler kroppsliga gestaltningar för att till slut, med kraftfulla uttryck i både gester, kropp och ansikte, landa på den högsta tonens "dark". Läraren ger respons i form av glädje, vilket visar att denne genom sin användning av olika förebildande och instruerande resurser har lyckats skapa förutsättningar för studenten att förankra den musikaliska gestaltningen på ett tillfredsställande sätt i både kropp och röst.

Improvisationslektionernas växelverkande improvisationsövningar mellan lärare och student är alltid starkt sammankopplade med kroppsliga gestaltningar som på olika sätt lyfter fram karaktären i det som sjungs. Vid lärarens förebildande sångimprovisationer till eget gitarrackompanjemang över olika ackordsföljder följer dennes ansikte, blickar och kroppshållning med i och lyfter fram olika rytmiseringar, fraseringar, artikulationer, betoningar och melodiska linjer i improvisationerna. Detta sker genom accentueringar av den klingande musiken i form av hopskrynkade ansiktsuttryck, halvslutna blickar, ihopkrupen kropp och inåtvänd kroppshållning. Studenten svarar genom att i efterföljande sekvenser skapa sina egna melodier och, på liknande sätt som läraren, följa med i och lyfta fram karaktären i sin egen improvisation. Utdraget nedan visar ett exempel på sådana kroppsliga gestaltningar när lärare och student improviserar i lugnt swingtempo över en jonisk skala med jazzlåten *Autumn Leaves* ackordsföljd. Målet är att forma melodier byggda på stegvisa rörelser och sekvenser med trioler och åttodelar som grund:

Swing! ♩ = ♩[♩]

The musical score is written in 4/4 time with a key signature of one flat (Bb). It consists of two staves of music. The first staff begins with a 'Swing!' tempo marking and a note value equivalence symbol. The melody is accompanied by chords: Cm7, F7, and Bbmaj7. The lyrics under the first staff are: 'L: do do - do do - di - da wo - wo - wo - wo - wo - wow - wo - wo - wo - pa - ba'. The second staff continues the melody with chords Ebmaj7, Am7b5, D9, and Gm7. The lyrics under the second staff are: 'pa - ba - bo pa a - pa bo pa - a - pa - bo S: a va va - va - va - va - va - va - va - va - va - va - va - va - va'. Below the second staff, there are two columns of text describing physical actions for the lyrics. The first column describes the lyrics 'L: do do - do do - di - da' and 'pa - ba - bo pa a - pa bo pa - a - pa - bo'. The second column describes the lyrics 'S: a va va - va - va - va - va - va - va - va - va - va - va - va'.

L: do do - do do - di - da wo - wo - wo - wo - wo - wow - wo - wo - wo - pa - ba

L sitter på en stol mitt emot S, sjunger och spelar gitarr, rynkar ihop ansiktet, halvsluter ögonen, lutar kroppen lite framåt. S tittar i noterna, grimaserar lite

pa - ba - bo pa a - pa bo pa - a - pa - bo S: a va va - va - va - va - va - va - va - va - va - va - va - va

L lutar kroppen snett bakåt efter färdigsjungen fras, grimaserar lite med munnen

S sjunger, rynkar ihop ansiktet, grimaserar lite med munnen, huvudet lite på sned, vickar lite med huvudet i takt med musiken. L spelar, kryper ihop lite, gungar lite med kroppen, sluter ögonen, skrynklar ihop ansiktet något

Figur 2. Kroppsliga gestaltningar vid improvisation (ur transkription I2)

De olika frasernas utformningar förstärks hos både lärare och student genom deras kroppsligt gestaltande och följsamma uttryck och rörelser, vilka bidrar till en kroppsligt uttryckt intensitet och känsla i de melodier som sjungs. I detta musicerande samspel skapas möjlighet för studenten att kroppsligen gestalta de melodier, rytmer och expressiva uttryck som formas i improvisationen.

Kroppslig förståelse av musikens beståndsdelar och karaktär

Med kroppslig förståelse avses här en kunskapsform där kunnandet och vetandet om hur en sångs eller sångövnings beståndsdelar, karaktär och möjliga gestaltningar kan införlivas och förankras i kroppsliga handlingar och uttryck. Det kan uttryckas som att musikaliska intentioner i form av klingande gestaltningar och kroppsliga visualiseringar också förankras i kroppen som en kroppslig förståelse av dessa uttryck. När lärare eller student utför en övertygande gestaltande gest eller annan kroppslig rörelse visar de med sin kropp vad gesten betyder och uttrycker, som om även kroppen förstår den musikaliska intentionen. Detta gör det möjligt att skapa en kroppsligt förankrad förståelse för hur exempelvis sångtekniska övningar, melodik, rytmik, harmonik och klang samt ett visst textinnehåll kan läras, tolkas och gestaltas.

Läraren på folkmusiklektionerna betonar vikten av ett samspel mellan kropp och röst på så sätt att en sångs tempo, fraseringar och betoningar bör förankras i kroppen med hjälp av böjda knän, armars rörelser och genom att kroppsligen rikta energin i sången mot ett specifikt håll. Med fotstamp på utvalda takt delar i de polskor, springlekar, visor och koraler som studeras, genom armrörelser som följer dessa

taktbaserade betoningar, fingerknäpp som pekar ut början på en takt, slutet på en fras eller en takt del samt en gungande kropp som följer med i musikens rörelser förmedlar läraren även en kroppslig förankring av puls, rytm och musikens stil i dessa låtar. Samtidigt som studenten sjunger låten transformerar denne lärarens resurser genom att i sin tur stampa med foten, gunga med kroppen och svänga med armen på liknande sätt som läraren. Nedan visas ett utdrag från en sekvens när studenten lär sig valsen *Nära jul* av Hans Lisper:

L:dej da du a di da du a di dam da da S:dej

L sitter på en stol mitt emot S, sjunger ensam, gungar med kroppen i sidled omväxlande till höger och vänster på slag ett i varje takt, stampar med vänster fot på slag ett i varje takt, bägge händerna vilar i knät; S sitter mitt emot L, tittar på L, sitter still

da du a i da du a di dam da da

S härmar L:s sång. S och L gungar med kroppen i sidled, omväxlande till hö och till vän på slag ett i varje takt, stampar med två fot på slag ett i varje takt. S rör vänster arm i gungande rörelse i sidled, omväxlande till höger och till vänster i varje takt

Figur 3. Kroppslig förståelse av puls, takt och rytm (ur transkription F3)

De kroppsliga visualiseringarna skapar här förutsättningar för studenten att utveckla en kroppslig förståelse för hur olika rörelser kan förankras i och stärka musikens puls, rytmik och betoningar vid lärandet och framförandet av en sång.

Under de konstmusikaliska lektionerna ger läraren såväl verbal som instrumental och kroppsligt gestaltad information om den sång som studeras, om textens innehåll och karaktär samt hur olika beståndsdelar i sången kan tränas och utföras. Läraren förevisar även sångens karaktär, innebörden av texten och tänkbara musikaliska gestaltningar med uttrycksfull verbal och kroppslig dramatisering. Studenten transducerar lärarens verbala och instrumentala information samt transformerar dennes kroppsliga visualiseringar genom att nicka och visa ett igenkännande i sitt ansiktsuttryck eller genom att kroppsligen dramatisera vissa uttryck i den sång som sjungs. Dessa handlingar kan tydas som att studenten kroppsligen förstår och känner hur musiken kan gestaltas. I utdraget nedan dramatiserar läraren text och melodi i början på Barbers *A Hand of Bridge* med både tal, blickar, ansiktsuttryck, olika röstlägen och kroppsliga rörelser:

[00:14:27.00]L: För att det, hon fräser ju till här innan eller hur (tittar i noterna, bläddrar, småsjunger på en rytm). "From the table darling" (spelar melodin på pianot, sjunger frasen, vänder sig mot studenten, gör en framåtriktad gest med vänster arm), säger hon liksom. Kom igen nu (viftar med vänster arm), lägg av, ja (viftar igen för att visa att personen ifråga borde flytta på sig) och så ursäktar du dig då (sträcker ut bägge armarna framför sig som i en ursäktande gest). "I'm sorry dear" (talsjunger frasen, visar ursäktande uttryck i ansiktet, lägger armarna i kors framför kroppen). Ursäkta dig lite argt och förlåt jag gjorde fel eller (visar ursäktande uttryck i ansiktet, har armarna i kors framför kroppen, skakar lite på huvudet). (ur transkription K2)

Studenten transducerar därefter lärarens verbala instruktioner, talsång, spel på piano och dramatiserade gestik genom att sjunga "I'm sorry dear" och samtidigt visa ett bestämt och ursäktande uttryck i ansiktet. Studenten fortsätter att sjunga "I wonder what she meant by 'always being dummy'!", ser fundersam ut, vänder bort ansiktet och sätter handen halvt framför munnen. Lärarens handlingar skapar här förutsättningar för studenten att utveckla en kroppslig förståelse och känsla för vad texten uttrycker, hur textens innehåll kroppsligen kan förankras samt hur text och melodi kan gestaltas och förstås med gester, ansiktsuttryck, blickar och andra kroppsliga uttryck.

När läraren på improvisationslektionerna förebildar olika fraser i improvisationerna visar denne ofta både med sin slutna blick, den något inåtvända kroppshållningen och det lätt hopskrynkade ansiktet en intensitet i sin sång som om känslan i det sjungna måste förankras och uttryckas i kroppen. Lärarens kroppsliga uttryck transformeras ofta av studenten till liknande uttryck, framförallt gäller det den slutna blicken och det hopskrynkade ansiktet. Dock utgörs studentens kroppsliga uttryck även av transduceringar till andra kroppsliga rörelser såsom sväng med armar och nickningar med huvudet. I utdraget nedan improviserar lärare och student över en rundgång där ackordsföljden Cmaj7, Am7, Dm7 och G9 upprepas ett flertal gånger. Avsikten är att forma melodier där både fjärdedelar, trioler och åttondelar ska användas stegvis och i sekvenser:

Swing! $\text{♩} = \text{♩}^3$

L:sstes stes stes stes stes de stes stes stes da du sia

L sitter på en stol, spelar en tacts intro på gitarr, ler lite, spelar gitarr och sjunger från takt två, blundar; S står upp mitt emot L, svänger armarna fram och tillbaka, blundar, svänger med huvudet, knäpper med båda händernas fingrar på taktslag ett och tre; L tittar upp mot S i slutet på takt fyra

5 S:dap di dap di da dap di da di wa wi do da da bi da bi da bi do ba do ba do ba do ba

S håller i mikrofonen med höger hand, blundar, rynkar pannan, nickar med huvudet i sidled, rör vänster hand i en liten böljande rörelse i axelhöjd, rör lite på fötterna; L spelar gitarr, böjer ned huvudet mot gitarren, svänger lite med huvudet

S håller i mikrofonen med höger hand, blundar, rynkar pannan något, nickar med huvudet till vänster vid varje taktslag, håller vänster hand stilla i axelhöjd, gungar lite med kroppen; L spelar gitarr, tittar på S, ler lite

Figur 4. Kroppslig förståelse av musikens karaktär (ur transkription 13)

Transkriptionen ger en inblick i hur studenten med fingerknäpp, svängningar och nickningar med huvudet, armsvängningar och rynkad panna accentuerar både tempo, taktslag, betoningar och melodiska rörelser i improvisationen. Med dessa personligt formade kroppsliga visualiseringar skapas förutsättningar för studenten att kroppsligen uttrycka en förståelse och känsla för hur tempo, rytmik och expressivitet kan gestaltas samt hur kropp och musik därmed kan integreras.

Kroppsliga associationer kopplade till musiken och musicerandet

Med kroppsliga associationer som kunskapsform menas de sätt varpå sånger och övningar förväntas läras och förstås med hjälp av mer vardagliga eller i andra situationer vanligt förekommande uttryck, företeelser och uttryck för känslor. Hur sångerna tolkas och gestaltas kopplas då samman med andra uttrycksformer än de musikaliskt tillgängliga begrepp, symboler och musikaliskt gestaltade visualiseringar som används i de andra presenterade kunskapsformerna. Detta tillvägagångssätt yttrar sig både i verbala bildliga uttryck och kroppsligt visualiserade metaforer och abstrakta framställningar.

Under de folkmusikaliskt inriktade lektionerna sker associationer nästan uteslutande i form av kopplingar till dans, en till synes självklar konstform nära förknippad med de sånger som sjungs. Lärandet av sånger utgår ifrån och relateras till, företrädesvis när det gäller polskor och andra dansformer, hur de skulle kunna framföras till

dans. Såväl hastigheten på sången, själva strukturen i melodin som var betoningarna i taktdelarna läggs avgör huruvida den passar till eller kan användas till en viss dans eller inte. Det kan gälla att, enligt läraren, få "lite mer skjuts framåt" eller att "man puffar till kanske tvåan lite" (ur transkription F1) i en polska. Det kan också handla om att tempot ska vara tillräckligt högt "med kort etta och skjuts på tvåan" (ur transkription F1) för att passa en springlek, annars kan det bli som att "dansa i sirap" (ur transkription F1). Här gäller det för både läraren och studenten att transformera de musikaliska resurserna utifrån vilken typ av dans som önskas. Genom lärarens förevisande danssteg och gestiska rörelser samt gung med kroppen och stamp med foten sker kroppsliga associationer till danstraditioner och till olika kontexter där dans förekommer. Studenten svarar genom att låta armrörelser och fotstamp på antingen takt del ett eller ett och tre följa med i sången. De kroppsliga associationerna till dans ger studenten förutsättningar att i sin sång uppmärksamma och lyfta fram specifika rytmer och betoningar som är specifika för en viss dans, och därmed även kroppsligen uttrycka det dansanta i sången.

På de konstmusikaliska lektionerna förmedlar lärarna olika intentioner och gestaltningar via metaforer i form av kroppsligt och verbalt uttryckta associationer till olika känslouttryck. Framförallt använder läraren blickar, ansiktsuttryck, kropp och tal för att förevisa hur en viss känsla, exempelvis glädje, sorg, upprördhet, sorgsenhet eller mjukhet, i en övning eller en sångs text och melodiska fraser kan uttryckas. Kroppsliga uttryck för koncentration och att vara fokuserad förekommer också. I nedanstående utdrag förmedlar läraren en önskvärd gestaltning i en nedåtgående treklang (med en kvart under grundton som upptakt) genom att prata om, uppmuntra till samt med förstorade ögon, andning med utvidgad övre kroppsdel, öppen mun, leenden och illustrerande händer förevisa uttryck såsom förvåning, andlöshet och en känsla av att visa något hemligt:

[00:05:44.20] L: Jaaaom (sjunger, sätter ihop händerna som för att illustrera en cirkel eller ett klot, tar sakta händerna ifrån varandra, spretar med fingrarna, vidgar ögonen) så andlöst som du gjorde nyss (sätter ihop händerna bredvid varandra med handflatorna utåt, letar med blicken, vidgar ögonen, ler). Omomom, omomom, omomom (sjunger, vidgar ögonen mer och mer, ler, spelar piano till). Det är som om du bär på en hemlighet (pratar gäspande, ler stort, vidgar ögonen). S: Mm

[00:05:55.26]S: Jaaaomomomom (L vidgar ögonen, andas in, öppnar munnen, myser).

[00:06:00.00]L: Jah (rop) en riktig hemlis (ler, myser och tittar på S snett underifrån). (ur transkription K2)

Situationen är här förankrad i något vardagligt bortanför själva den övning som ska sjungas. Studenten svarar med att transformera lärarens kroppsliga uttryck till egna liknande kroppsliga uttryck genom att le lite vid sångövningen samt genom att transducera lärarens tal om att förmedla en hemlighet till att uttrycka sorg i både ansikte och sångsätt, vilket visar att lärarnas metaforiska kroppsuttryck och associationer till olika känslor och upplevelser har möjliggjort för studenten att själv gestalta kroppsliga uttryck för liknande känslor och upplevelser knutna till den aktuella övningen.

Associationer används på improvisationslektionerna, framförallt i form av klingande och kroppsligt uttryckta kopplingar till andra instrument, vilket här innebär att härma och omgestalta sin egen sångröst till ett instrumentliknande ljud och spelsätt. Själva röstklängen och den tillhörande mimiken utgör den kroppsliga associationen. Läraren förevisar hur ett tänkt instrument skulle kunna låta och visuellt uttryckas genom att med spända läppar, något skrynklad ansikte och kroppsliga rörelser som accentuerar känslan av det tänkta instrumentet sjunga med ganska skarpt ljud på en hög tonhöjd:

[00:27:46.08]L: Bra, när du är där uppe på det allra högsta (viftar med hö hand i luften, ler mot S), testa att inte öppna tonen (rundar händerna som i en cirkel framför sig), utan mer sjung på ett www (knyter hö hand, sjunger i talläge med spända läppar)

[00:27:53.23]L: Www (pekar med hö hands pekfinger i luften, sjunger i högt läge med spända läppar) wwwdududududu (markerar rytmiskt med hö hand i luften sjunger i högt läge på en ton, intensiv blick mot S)

[00:27:59.28]L: Så det blir ett stängt ljud, eh mm med lite instrumental-känsla på den (tittar på gitarren som finns i knät, sen mot S), vi testar (ur transkription I3)

Lärarens förebildande mimik och sång transformeras av studenten till liknande ljud och instrumentassocierade ansiktsuttryck samt till nya och personligt skapade melodier med det givna ljudet. Dessa uttryck ger studenten möjlighet att med röstens och kroppens hjälp associera till andra instrument än själva sångrösten och därmed också förändra den röstbaserade kroppsliga resursen.

Kroppsliga kontextualiseringar av den studerade musiken

I musicerandet och i samtalen om den musik som studeras förankras sångerna i de konventioner och kontexter de hör samman med. Lärarna och studenterna använder kulturellt passande semiotiska resurser i utövandet av de sånger som studeras och i de övningar som tränas. Undervisningssituationen är därmed anpassad till en viss kulturell situation, tradition, stil, genre och praxis och sålunda kulturellt situerad och konventionsförankrad. Studenterna kan med den kroppsligt kontextualiserade kunskapsformen relatera och använda sin kropp i relation till de sammanhang, musikstilar och konventioner som inramar de studerade sångerna. Kroppen blir på så sätt kontextualiserad och det är genom denna kroppsliga kontextualisering som en sång lärs och gestaltas.

Läraren i folkmusik betonar vikten av att studenten, när denne sjunger en dansrelaterad sång, måste känna i kroppen vad det är för dans som åsyftas, då det kroppsliga uttrycket och röstens behandling av melodik, rytmik och tempo kan avspejla vilken dans sången är kopplad till. Läraren illustrerar exempelvis en polskas rytm, tempo och betoningar genom att, förutom armrörelser och gung i kroppen, även visa danssteg på taktslag ett och tre. Vid samtal om olika polskors karaktärer och hur de ska anpassas till dans framhåller läraren vikten av det bör finnas luftpauser i sången, att tempot kan vara snabbt eller långsamt samt att betoningar kan göras på olika taktslag beroende på vilka konventioner dansen är kopplad till och vilken karaktär som önskas, exempelvis lika betoning på alla taktslag eller med antydning till kort etta och mer fokus på andra taktslaget. Utifrån studentens transformationer och transduktioner av lärarens kroppsliga rörelser och tal möjliggörs en samverkan mellan kropp, sång och dans, så att dessa blir integrerade till en helhet. Utifrån denna helhet sker sålunda en kroppslig kontextualisering.

Kroppslig kontextualisering av sångerna på de konstmusikaliska lektionerna sker genom att lärarens verbala och kroppsliga illustrationer och dramatiseringar av texters innehåll och sångers melodiska linjer anpassas till den aktuella sångens karaktär, stil, föredragsbeteckningar, textinnehåll och tänkta situation. Studenten svarar genom att transformera lärarens förevisade sångröst och kropp till egna sång- och kroppsuttryck. Lärarens talbaserade dramatiseringar av förekommande händelseförlopp, känslouttryck och situationer i sångernas texter transduceras av studenten till teatral och uttrycksfull sång, gestik, mimik och blickar. Studenten lär sig på så sätt olika, av det aktuella musikstyckets stil och konventioner, präglade och möjliga kroppsliga gestaltningar. Denna kontextualisering av en sångs innehåll och uttryck ger studenten möjlighet att med kroppen uttrycka sig enligt överenskommelser och normer som

gäller för den konstmusikaliska genren och den sång som studeras samtidigt som nya personligt formade kroppsliga uttryck uppmuntras.

Alla lektioner i improvisation är kontinuerligt formade och anpassade utifrån målet att lära sig improvisera över olika ackordsföljder både i specifika övningar och i befintliga sånger. Kontextualiseringen berör vilka harmonier och skalor som används och hur melodier och rytmiseringar kan tränas och improviseras fram utifrån dessa. Tillsammans resulterar dessa handlingar i ett situationsrelaterat lärande där kulturellt baserade teckensystem, såsom olika musikaliska beståndsdelar samt sång- och spelsätt, anger att en improvisationsinriktad stil och praxis är i fokus. De kroppsliga gestaltningar som görs förstärker till synes accepterade och möjliga uttryck i den praxis lärare och student befinner sig i. Lärarens resurser i form av sång och kroppsliga uttryck transformeras på nya sätt till studentens sång och kropp, medan lärarens tal och ackordsbaserade och rytmiska gitarrackompanjemang transduceras till nya representationer i form av rytmisk sång och kroppsligt intensiva uttryck, allt anpassat till den situation och konvention som gäller för improvisation i detta sammanhang.

Kroppslig interaktion i musicerandet

Musicerande samspel utgör en stor del av innehållet i alla de lektioner som studien innefattar. Samspelet yttrar sig i lärarens och studentens träning och gestaltning av olika moment, växelverkande samspelsträning av olika delar i de sånger som övas samt i musicerande samspel i form av folkmusiklektionernas stämsång, konstmusiklektionernas sång och piano samt improvisationslektionernas sång och gitarr. Kroppslig interaktion som kunskapsform innefattar lärande genom ett ömsesidigt utbyte av samspelande kroppsliga resurser bestående av både gester, blickar, kropps- och ansiktsuttryck som transformeras och transduceras från den ena till den andra i ständig samverkan.

I det musicerande samspelet på folkmusiklektionerna, när lärare och student sjunger tillsammans, unisont eller tvåstämmigt, sker ständigt ett kroppsligt samspel genom de kroppsliga resurser som används. Det är ett ömsesidigt utbyte där kroppsliga rörelser transformeras och transduceras i ett ständigt flöde mellan lärare och student och där kropp och dans samverkar. Även under de konstmusikaliska lektionerna sker ett musicerande samspel i stort sett hela tiden. Läraren ackompanjerar studenten både vid uppsjungsövningar, vid träningen på sångerna och vid framförandet av dem. Ibland sjunger läraren själv till eget ackompanjemang för att förebilda vissa sekvenser i sångerna. Här sker ett ständigt ömsesidigt utbyte av blickar, gester, ansiktsuttryck och kroppsliga positioner formade utifrån olika musikaliska tolkningar, framförallt sångernas texter. Det musicerande samspelet med lärarens sång och spel på gitarr, den

växelverkande improvisationen samt studentens transformering och transducering av lärarens improviserade sång, spel och kroppsliga uttryck under improvisationslektionerna utgör tillsammans en grund för ett ömsesidigt kroppsligt samspel och en möjlighet att skapa egna melodier, rytmer och klanger.

Gemensamt för alla lektioner är det praktiska utövandet där lärarna visar möjliga sätt att kroppsligen träna, tolka och gestalta sånger och övningar, där lärare och student gemensamt, och med en synbart gemensam förståelse för de kroppsliga uttryck som används, orienterar sig fram till möjliga gestaltningssätt, och där studenten får möjlighet att forma egna kroppsliga uttryck. I den musikaliska interaktionen skapas möjlighet för studenten att lära sig kommunicera med hela kroppen, kroppsligen samverka i samspelet, utveckla följsamhet, uttrycksförmåga och intonation samtidigt som det finns handlingsutrymme för egna kroppsliga gestaltningar och musikaliska uttryck.

Slutledningar och diskussion

De i föreliggande studie synliggjorda kroppsliga kunskapsformerna och hur dessa kunskapsformer används skapar tillsammans både likartade och varierade förutsättningar för studenter att kroppsligen lära sig gestalta den musik som är avsedd att läras. Lärarnas val av kroppsliga, språkliga och materiella representationer, gestaltade och designade i dessa kroppsliga kunskapsformer, bidrar även till att studenterna både kan efterlikna lärarnas gestaltningar, men också forma egna personligt färgade kroppsliga gestaltningar. Diskussionen nedan förs utifrån dessa aspekter och avslutas med en reflektion över lektionsdesignernas inverkan på studenternas musikaliska kunskapsutveckling.

Likartade förutsättningar för kroppsligt lärande och gestaltande

Studien har synliggjort hur lärare använder ensembler av semiotiska resurser som representationer för kunskaper och kunskapspraktiker kopplade till konventioner och de situationer de agerar i, faktorer som enligt Selander och Rostvall (2010) har avgörande konsekvenser för vilka förutsättningar som skapas för lärande. Utifrån hur dessa kunskapsrepresentationer designas och gestaltas har det visat sig att det för studiens tre studenter, oavsett genre, skapas likartade möjligheter till kroppsligt musikaliskt lärande och gestaltande. Såväl den kroppsligt förankrade förståelsen, de kroppsliga gestaltningarna, associationerna och kontextualiseringarna som den kroppsliga interaktionen är kunskapsformer som de deltagande lärarna på ett eller

annat sätt erbjuder studenterna. Genom dessa kunskapsformer skapas en variation av möjligheter för studenterna att med kroppen lära sig forma, förstärka och gestalta musikaliska intentioner i relation till den stil och de specifika karaktärsdrag som inramar både övningar och de sånger som studeras. Kroppen som musikalisk kunskapsrepresentant blir här en källa för musikaliskt lärande och utveckling, och kan ses i ljuset av det som Davidson (2005), Dufrenne (1973), Leman (2010), Liao och Davidson (2007), Merleau-Ponty (1997) och Simones et al. (2015) framhåller, nämligen att kroppen är en så central del av musicerandet att musik till och med kan läras och förstås utifrån hur den gestaltas genom gester och andra kroppsrörelser. Att kroppsliga uttryck även kan underlätta och stärka lärandet (Liao & Davidson, 2007; Nafisi, 2013), vara förebildande (Hultberg, 2009; Liao, 2001) samt gynna interaktionen mellan lärare och student (Kochman et al., 2012) är ytterligare faktorer som framkommer både i nämnda studier och i föreliggande studies resultat. De kroppsliga kunskapsformerna i de studerade undervisningssituationerna har likartade funktioner vare sig det är en folkmusikalisk, konstmusikalisk eller improvisationsbaserad kontext. I alla lektioner används kroppen som resurs för att gestalta och förstå den musik som studeras, som en viktig resurs i samspelet mellan lärare och student samt för att associera och koppla övandet och musicerandet till ett sammanhang och för musikstilen specifika konventioner. Likväl har det framkommit att innehållet i och funktionen hos de kroppsliga kunskapsformerna även skiljer sig åt.

Variationer av förutsättningar för kroppsligt lärande och gestaltande

Skillnaderna mellan de folkmusik-, konstmusik-, och improvisationsbaserade lektionerna består i variationer av hur och till vad de kroppsliga kunskapsformerna används, vilken funktion och innebörd de kroppsliga resurserna har i dessa kunskapsformer samt hur genrernas konventioner och normer styr såväl hur kunskapsformer som resurser används. Att de begränsningar och möjligheter (Kress, 2010) samt normer och innebörder (Selander & Kress, 2010) de socialt och historiskt formade resurserna erbjuder leder till variationer av vägar för hur mening kan skapas (Kress, 2010) är sålunda synbart i resultatet. Det innebär att det finns skillnader i vilka kunskaper lärarna erbjuder studenterna, vilket också leder till att premisserna för studenternas lärande blir varierade. Lärarnas design av undervisningen avgör följaktligen, i enlighet med det socialsemiotiska perspektivet (Kress, 2010), vilket kunnande och vetande som kan utvecklas. De kroppsliga resursernas varierande betydelser kan exemplifieras med att de i studien kopplas till olika kunskapsrepresentationer – företrädesvis folkliga danser, sångtexter eller improvisation – beroende på kontext och den genre som studeras. På så sätt används kunskapsformerna i huvudsak för att lyfta fram och

kroppsligen gestalta antingen det dansanta i olika folkliga sånger, texternas innehåll och betydelser i de konstmusikaliska sångerna eller rytmik, harmonik och melodik i improvisationerna, i enlighet med de konventioner som ramar in de respektive genrerna. Även den sociala inramningen av och institutionella mönster i en undervisningssituation inverkar, enligt Selander och Kress (2010), på vad som anses vara relevant kunskap eller inte. Designen av undervisningsrummet, val av tillhörande material samt normerna och konventionerna kring hur musik kan gestaltas och läras är faktorer som skapar de synliggjorda variationerna, vilket inte bara visar sig i variationer av förhållningssätt till lärande och gestaltning, utan även i de studerade lektionernas erbjudanden av tillgängliga och till olika konventioner kopplade instrument och annan utrustning. De givna materiella resurserna påverkar innehållet i lektionerna och kan därmed ses som en del av den institutionella inramningen, där avgränsningen av genrerna i undervisningssituationerna är påtaglig. Såväl improvisationslektionernas elektroniska utrustning och sparsamma användning av noter, folkmusiklektionernas sparsamma användning av både instrument och noter samt de konstmusikaliska lektionernas frekventa användning av flygel och noter är exempel på detta. Vad gäller resursernas kopplingar till olika konventioner påpekar Hultberg (2000, 2009) att även de påverkar perspektiven på hur musik kan läras och framföras. Det är i föreliggande studies resultat synliggjort att vad som räknas som musikalisk kunskap, vilka normer och värderingar som är i fokus samt vilka förhållnings- och arbetssätt som ges uttryck för varierar beroende på vilken kontext och genre lektionerna är kopplade till. Det innebär att det i folkmusiklektionerna, de konstmusikaliska lektionerna och i improvisationslektionerna förekommer olika perspektiv på vad som är möjligt att uppmärksamma, vad som anses viktigt att lyfta fram, vilka kunskaper som anses relevanta och på vilka sätt gestaltningar av den studerade musiken kan göras. Vad som lärs, hur det lärs och varför varierar därmed i de olika genrerna. Skillnaden mellan genrerna innebär framförallt att de kroppsliga gestaltningarna på folkmusiklektionerna baseras på gehörstradering och kroppsrörelser kopplade till melodik, rytmik och förekommande folkliga danser, att konstmusiklektionernas kroppsliga uttryck är starkt sammankopplade med notläsning, den befintliga textens innehåll och melodins uttryck samt att de kroppsliga uttrycken på improvisationslektionerna främst är sammankopplade med gehörslärande, improvisation och en kroppslig intensitet vid skapandet av melodier, rytmer och ljud. Dessa förhållningssätt visar på variationer av sätt att kroppsligen lära sig gestalta musik, och att kopplingen till de i studien visade konventionerna är stark.

Förutsättningar för att forma egna kroppsliga gestaltningar

Hur förutsättningar skapas för kroppsligt lärande och gestaltande visar sig även i hur studenterna responderar på lärarnas representationer, designar och gestaltningar, och hur de därmed designar sitt eget kroppsliga lärande och gestaltande. Att de val som görs utifrån lärarnas intresse och motiv (Kress, 2010) påverkar studenternas möjligheter att respondera på lärarnas erbjudanden (Selander & Kress, 2010) har synliggjorts utifrån de sätt studenterna bearbetar och omgestaltar det givna materialet. Förutsättningar ges, och det framstår under lektionerna även som viktigt, att skapa nya och personligt formade gestaltningar med befintliga resurser som grund, vilket i enlighet med det socialsemiotiska perspektivet alltid är en produkt av ett meningsskapande (ibid.). Lärarnas kroppsliga resurser transformeras av studenten till *samma* eller *liknande* kroppsliga resurser, medan lärares verbala och klingande resurser transduceras till *nya* resurser, i dessa fall kroppsliga, alla med delvis eller nya representativa innebörder. Dessa processer, som av Selander och Kress benämns som re-designer, kan även beskrivas som att studenters omgestaltningar, oavsett genre, sker genom att tillgängliga resurser mer eller mindre återskapas (ges nästan samma form), omskapas (förändras något) och/eller nyskapas (formas till helt nya gestaltningar). I resultatet framkommer att graden av omgestaltningar varierar. I improvisationsstudentens kroppsliga gestaltningar ges intryck av att de är explicita och till viss del omskapande, samtidigt som lärarens förebildande kroppsliga gestaltningar mer eller mindre återskapas, detta trots stort utrymme för nyskapande av melodier, rytmer och ljud. Detsamma gäller folkmusikstudentens kroppsliga gestaltningar, vilka dock mer överensstämmer med lektionernas fokus på såväl återskapande av melodier och rytmer, och visst nyskapande av stämmor. De kroppsliga uttrycken i konstmusiklektionerna förefaller, trots att de är implicita och sparsamt förekommande, vara tämligen nyskapande då de är formade på egen hand av studenten utan direkt förlaga från läraren. Detta sker i samklang med ett omskapande av texters uttryck, dock i kontrast till lektionernas fokus på återskapande av melodier och text. Dessa omgestaltningar kan jämföras med de i Hultbergs (2000) studie förekommande reproducerande och explorativa förhållningssätt samt även sättas i relation till resursers betydelseskapande och normativa förändringsbarhet (Selander & Kress, 2010). I föreliggande studie varierar graden och mängden av nyskapande kroppsliga uttryck, vilket kan tydas som att utrymmet för vad som är möjligt att förändra när det gäller kroppsliga uttryck begränsas eller möjliggörs av normer och konventioner som gäller för den aktuella kontexten. Att lärares val av resurser formar förutsättningar för hur studenter re-designar dessa resurser och hur de därmed designar sitt eget lärande (ibid.) är här tydligt. Variationerna kan ha sin orsak i såväl den institutionella kontextens

och konventionernas inramningar som i både studenters och lärares förhållningssätt till att använda kroppen som resurs, likaväl som i studenternas förkunskaper och förtrogenhet med genren. Det kan också vara så att studenterna i det tidiga skedet av lärarutbildningen ännu inte har utvecklat en egen förmåga eller vana att uttrycka sig kroppsligt. Dock uppmuntras personligt formade kroppsliga gestaltningar i de konstmusikaliska lektionerna. Studenten visar under dessa lektioner en något större självständighet både i sin sång och i sina kroppsliga uttryck, trots en ganska avancerad sång, vilket kan vara ett resultat av att denne under sitt andra år som student har hunnit tillskansa sig större förtrogenhet och vana än förstaårsstudenterna.

Konsekvenser för studentens musikaliska kunskapsutveckling

Hultberg (2000, 2009) samt Rostvall och West (2001, 2008) påtalar att de förhållnings- och synsätt till musikaliskt lärande och meningsskapande som en undervisningsverksamhet utgår ifrån kan få konsekvenser för individens musikaliska kunskapsutveckling. Vissa förhållnings- och arbetssätt kan bidra, medan andra kan hindra att studenter utvecklar en förståelse för musikalisk mening. De studerade lärarna i föreliggande studie förhåller sig till de konventioner de med sitt val av genre och stil är knutna till på så sätt att de väljer och använder tillgängliga resurser som, med hänvisning till det socialsemiotiska perspektivet (Kress, 2010; Selander & Kress, 2010), är kulturellt och socialt skapade och därmed också står för vissa erbjudanden av normer och innebörder. Visserligen skapas förutsättningar för kroppsligt lärande med utgångspunkt i likartade kroppsliga kunskapsformer i alla lektioner, men de kroppsliga uttrycken inom dessa kunskapsformer varierar då de är knutna till de aktuella genrernas konventioner, normer och värderingar. Det innebär att studenterna i de analyserade lektionerna får möjlighet att fördjupa sig i en genres specifika sätt att kroppsligen gestalta, framföra och lära sig musik på, här antingen folkmusikens tradering med koppling till dansrörelser- och steg, konstmusikens kroppsliga tolkningar och associationer med utgångspunkt i noter och tillhörande texter eller jazzgenrens fokus på gehörsbaserad sång och improvisation över olika ackordsföljder. En genrespecifik utbildning kan bidra till fördjupade kunskaper om den valda genres konventioner, musikspråk och sätt att hantera kroppen på, vilket i förlängningen ger möjlighet att i den kommande yrkesgärningen förmedla fördjupade kunskaper till kommande elever. Dock får inte studenterna under de analyserade lektionerna lära sig utveckla och möta andra förhållnings- och arbetssätt kopplade till andra genrer än den de själva studerar. En avsaknad av alternativa sätt att hantera de olika kunskapsformerna på kan tänkas hindra en bredd i studenternas musikaliska utveckling. Om de kroppsliga kunskapsformer som inte erbjuds i de respektive lektionerna inte heller erbjuds i andra

undervisningssammanhang riskerar de sålunda att avsaknas i studenternas lärarutbildning. Att enbart studera sin egen genre får inte bara konsekvenser för studenternas eget kunnande, utan även för deras kommande yrkesverksamhet, åtminstone om en bredd av kunnande är eftersträvansvärd. Med tanke på att musikleärarstudenter i sitt kommande yrkesliv skall kunna hjälpa elever att utveckla färdigheter i att utöva och studera musik från olika kulturer, stilarter och tider (Skolverket, 2011a, 2011b) kan en prioritering av genrespecifik sångutbildning leda till svårigheter i att utöva ett mångfasetterat yrke där det ingår undervisning i gestaltande och kroppsliga uttryck baserade på såväl gehörstradering som notläsning och improvisation.

Slutord

Utifrån ovanstående beskrivningar samt även med tanke på samhällets mångskiftande och gränsöverskridande musikuttryck vore det angeläget att lärare inom olika genrer tar del av varandras förhållningssätt till hur kunskaper och kunskapspraktiker inom de respektive genreområdena representeras samt hur de gestaltas och designas i undervisningen. Därigenom skulle både lärare och studenter kunna ta intryck av andra konventioner, lära sig använda 'sin egen' konventions kunskapsformer på nya sätt och därmed även skapa nydanande gestaltningar av hur de förstår och tolkar musik. Studien kan sålunda bidra till ny kunskap om kroppsliga lärprocesser, kroppens betydelse för musikaliskt meningsskapande, kroppens varierande användningsområden inom olika genrer samt förhoppningsvis även till att lärare och studenter kan utnyttja olika kroppsliga resurser för att gestalta och förstå den musik som studeras. Undervisning där studenter med hemvist i en viss konvention tar del av kunskapsformer som baseras på andra konventioner än den de företrädesvis verkar inom skulle kunna bidra till en utveckling och förändring av både lärares, studenters och konventioners musikaliska meningsskapande.

Referenser

Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis. A multimodal toolkit and coursebook with associated on-line course*. London: Equinox Publishing Ltd.

- Bygdéus, P. (2015). *Medierande verktyg i körledarpraktik – en studie av arbetssätt och handling i körledning med barn och unga* (Doktorsavhandling). Lund: Malmö Academy of Music, Lund university.
- Dahl, S, & Friberg, A. (2007). Visual Perception of Expressiveness in Musicians' Body Movements. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 24(5), 433–454.
- Davidson, J. W. (1994). Which areas of a pianist's body convey information about expressive intention to an audience? *Journal of Human Movement Studies*, 26, 279–301.
- Davidson, J. W. (2001). The role of the body in the production and perception of solo vocal performance: A case study of Annie Lennox. *Musicae Scientiae*, 5(2), 235–256.
- Davidson, J. W. (2005). Bodily communication in musical performance. In D. Miell, R. MacDonald, & D.J. Hargreaves (Eds.) *Musical communication* (pp. 215–237). Oxford: Oxford University press.
- Davidson, J. W. (2007). Qualitative insights into the use of expressive body movement in solo piano performance: a case study approach. *Psychology of Music*, 35(3), 381–401.
- Davidson, J. W. (2012). Bodily movement and facial actions in expressive musical performance by solo and duo instrumentalists: Two distinctive case studies. *Psychology of Music*, 40(5), 595–633.
- Dufrenne, M. (1973). *The phenomenology of aesthetic experience*. Evanston: Northwestern University Press.
- Goldman, S. & McDermott, R. (2007). Staying the course with video analysis. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S. J. Derry (Eds.) *Video research in the learning sciences* (pp. 101–113). New York: Routledge.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Holgersson, P.-E. (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning. En kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning* (Doktorsavhandling). Stockholm: KMH Förlaget.
- Hultberg, C. (2000). *The Printed Score as a Mediator of Musical meaning* (Dissertation). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Hultberg, C. (2008). Instrumental students' strategies for finding interpretations: complexity and individual variety. *Psychology of music*, 36(1), 7–23.

- Hultberg, C. K. (2009). En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande. In F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11* (pp. 49–68). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Kempe, A-L. & West, T (2008). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedts.
- Kochman, K., Moelants, D. & Leman, M. (2012). Gesture as a communicative tool in vocal pedagogy. *Journal of interdisciplinary music studies*, 6(2), 233–250.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University Press.
- Kurosawa, K. & Davidson, J. W. (2005). Nonverbal behaviours in popular performance: A case study of *The Corrs*. *Musicae Scientiae*, 9(1), 111–136.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leman, M. (2010). Music, Gesture, and the Formation of Embodied Learning. In R.I. Godøy & M. Leman (Eds.) *Musical Gestures. Sound, Movement, and Meaning* (pp. 126–153). New York: Routledge.
- Lemke, J. (2007). Video epistemology in-and-outside the box: Traversing attentional spaces. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S. J. Derry (Eds.) *Video research in the learning sciences* (pp. 39–51). New York: Routledge.
- Liao, M-Y. (2008). The effect of gesture use on young children's pitch accuracy for singing tonal patterns. *International journal of music education*, 26(3), 19–211.
- Liao, M-Y. & Davidson J. W. (2007). The use of gesture techniques in children's singing. *International Journal of Music Education*, 25(1), 82–96.
- Liao, M-Y. & Davidson J. W. (2016). The effects of gesture and movement training on the intonation of children's singing in vocal warm-up sessions. *Music Education*, 34(1), 4–18.
- Ling, J. (1983). *Europas musikhistoria –1973*. Uppsala: Esselte studium.
- Ling, J. (1989). *Europas musikhistoria. Folkmusiken*. Uppsala: Esselte studium.
- Mans, M. (2004). The Changing Body in Southern Africa – a Perspective from Ethnomusicology. In L. Bresler (Ed.) *Knowing Bodies, Moving Minds* (pp. 77–95). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

- Nafisi, J. (2010). Gesture as a tool of communication in the teaching of singing. *Australian Journal of Music Education*, 2, 103–116.
- Nafisi, J. (2013). Gesture and body-movement as teaching and learning tools in the classical voice lessons: a survey into current practice. *British Journal of Music Education*, 30(3), 363–367.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. New York: Routledge.
- Poggi, I. (2011). Music and leadership: The choir conductor's multimodal communication. In G. Stam & M. Ishino (Eds.) *Integrating Gestures* (pp. 341–353). Amsterdam: John Benjamins.
- Powell, K. (2004). The Apprenticeship of Embodied Knowledge in a *Taiko* Drumming Ensemble. In L. Bresler (Ed.) *Knowing Bodies, Moving Minds* (pp. 183–195). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Risberg, I. (2014). *Med fokus på körsång i musikundervisning En studie av musiklärares interaktion med kör i musikklass* (Masteruppsats). Stockholm: KMH.
- Rostvall, A.-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning* (Doktorsavhandling). Stockholm: KMH Förlaget.
- Rostvall, A.-L. & West, T. (2008). Musikundervisning som text. In F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook 10* (pp. 73–96). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Rönholt, H., Holgersen S.-E., Fink-Jensen, K. & Nielsen, A M. (2004). *Video i pedagogisk forskning – krop og udtryk i bevaegelse*. Köpenhamn: Forlaget Hovedland.
- Sandberg-Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av multimodal kommunikation i kör* (Doktorsavhandling). Göteborg: Konstnärliga fakulteten, Art Monitor, Göteborgs universitet.
- Sandberg-Jurström, R. (2011). A multimodal model for musical meaning-making – design for learning in choir. *Designs for learning*, 4(1), 8–21.
- Simones, L. L. Rodger, M. & Schroeder, F. (2015). Communicating musical knowledge through gesture: Piano teachers' gestural behaviours across different levels of student proficiency. *Psychology of music*, 43(5), 723–735.
- Selander, S. (2010). Det tolkande – och det tolkade – uttrycket. In F. Lindstrand & S. Selander (Eds.) *Estetiska lärprocesser* (211–226). Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S. & Rostvall, A.-L. (2008). Design och meningsskapande – en inledning. In A.-L. Rostvall & S. Selander (Eds.) *Design för lärande* (pp. 13–28). Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes kundservice.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan, examensmål, gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes kundservice.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williamon, A. & Davidson, J.W. (2002). Exploring co-performer communication. *Musicae Scientiae*, 6(1), 53–72.

Senior lecturer in music education, PhD
Ragnhild Sandberg-Jurström
Ingesund School of Music, Department of Artistic Studies
Karlstad University
671 91 Arvika
Sweden
ragnhild.sandberg@mhi.kau.se