

Ph.d. – afhandling

Aarhus Universitet, DPU – Danmarks
institut for Pædagogik og Uddannelse

Det Kongelige Danske
Musikkonservatorium

Hovedvejleder: Lektor Sven-Erik
Holgersen

Bivejleder: Professor Siw Graabræk
Nielsen

Bivejleder: Professor Reinhard Stelter

Kunstnerisk læring som emergent meningsskabelse

En enaktiv forståelse af kunstneriske
læreprocesser i højere
musikuddannelse

Line Fredens

Kunstnerisk læring som emergent meningsskabelse: En enaktiv forståelse af kunstneriske læreprocesser i højere musikuddannelse

Ph.d.-afhandling af Line Fredens

Publiceret af [Aarhus Universitet](#) på [Open Books](#)

Publikationsdato: 7. juli 2026

Dato for Ph.d.-forsvar: 16. juni 2026

ISBN: 978-87-7507-596-6

DOI: <https://doi.org/10.7146/6ws03m50>

© 2026 Line Fredens

Dette er en Open Access publikation udgivet under licensen Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

Denne licens tillader genbrugere at kopiere og distribuere materialet i ethvert medie eller format i uændret form kun til ikke-kommercielle formål, og kun hvis materialets ophaver krediteres.

Citation for publiceret version (APA):

Fredens, L. (2026). Kunstnerisk læring som emergent meningsskabelse. En enaktiv forståelse af kunstneriske læreprocesser i højere musikuddannelse.

Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/6ws03m50>

*Forestil dig en violinist i et åbent landskab.
Ingen scene. Intet publikum. Intet identitetsspejl.
Kun den levede krop og musikkens lyd.*

*Hånden møder buen, buen møder strengen, og bevægelsen former klangen.
Et møde mellem indre og ydre
verden og bevidsthed
det givne og det mulige, som endnu ikke har form.*

*Sådan viser kunstnerisk læring sig:
ikke som et kort, der skal følges,
men som et landskab, der må betrædes.
Ikke som en rute mod et fastlagt mål,
men som en sti, der formes i takt med bevægelsen.*

*Her fremtræder mening ikke i adskilte fænomener,
men som et lys, der tænder i mellemrummene,
i lyttende opmærksomhed,
i uvishedens svaj,
i det øjeblik, hvor betydning tager form.*

*Denne afhandling har forsøgt at følge den bevægelse.
Ikke for at kortlægge den,
men for at mærke, hvordan den åbner sig,
når vi lytter anderledes.*

*En måde at møde verden på,
hvor det kunstneriske ikke er et indhold,
men en relationel begivenhed.*

En væren i verden.

Abstract

Denne ph.d.-afhandling undersøger, hvordan kunstneriske læreprocesser kan forstås, når læring ikke reduceres til epistemologisk tilegnelse af viden, udvikling af kompetencer eller anvendelse af metoder, men begribes ontologisk som en relationel og tidslig meningsskabende bevægelse. Med afsæt i en enaktiv, relationel ontologi analyserer afhandlingen, hvordan subjekt, handling, normativitet og verden gensidigt konstitueres i kunstnerisk praksis, og hvordan læring fremtræder som reorganisering af erfaringens mulighedsrum i tid.

Empirisk bygger afhandlingen på kvalitative multicasestudier af konservatoriestuderendes levede erfaringer i kunstneriske skabelsesprocesser, analyseret både i og over tid inden for en enaktiv og ontologisk emergent horisont. Musikalsk praksis fungerer her som et ontologisk prøvefelt, hvor læringens grundbetingelser træder særligt tydeligt frem, idet handling er irreversibel, tid er erfaret, og normativ vurdering er uomgængelig.

Gennem to komplementære multicasestudier analyserer afhandlingen henholdsvis situeret meningsskabelse i det kunstneriske nu og transformationer i erfaring, orientering og stillingtagen over tid. Analyserne viser, at dominerende forståelser af læring i højere musikuddannelse hviler på substansontologiske præmisser, hvor læring gøres synlig gennem stabiliserede fænomener såsom teknik, fokus og selvtillid, der tilskrives forklaringsstatus som indre egenskaber. Herved etableres selvrefererende logikker, hvor modstand, usikkerhed og ufærdighed læses som individuelle mangler frem for som relationelle og tidslige signaler.

På denne baggrund udvikler afhandlingen en ontologisk emergent forståelse af læring, hvor relation, tid, normativitet og subjektivering forstås som gensidigt konstituerende. Modstand begrebsliggøres som ontologisk information om relationens aktuelle organisering snarere end som tegn på mangel, og bevidstgørelse forstås som en praksis, der enten lukker erfaringen i repræsentation eller åbner for reorganisering af erfaringshorisonter. Læring fremtræder således som emergent meningsskabelse: en bevægelse, hvor mening ikke produceres efterfølgende, men opstår i den måde, situeret handling bæres videre i tid.

Afhandlingen bidrager dermed med et ontologisk grundlag for at gentænke læringsteori, uddannelse og pædagogik som eksistentielle og meningsskabende praksisser under normative betingelser, hvor kunstnerisk skabelse, modstand og subjektivering udgør integrerede dimensioner af læring.

Abstract (English)

This PhD dissertation investigates how artistic learning processes can be understood when learning is not reduced to epistemological acquisition of knowledge, the development of skills, or the application of methods, but is instead approached ontologically as a relational and temporal process of sense-making. Drawing on an enactive, relational ontology, the dissertation analyses how subject, action, normativity, and world are mutually constituted in artistic practice, and how learning emerges as a reorganization of the horizon of experience in time.

Empirically, the dissertation is grounded in qualitative multi-case studies of conservatoire-level music students' lived experiences in artistic creation, analysed within an enactive, ontologically emergent horizon. Musical practice functions as an ontological analytical prism in which the fundamental conditions of learning become particularly salient, as action is irreversible, time is experientially constituted, and normative evaluation is unavoidable.

Through two complementary multi-case studies, the dissertation examines, respectively, situated sense-making in the artistic present and transformations in experience, orientation, and existential stance-taking over time. The analyses show that dominant conceptions of learning in higher music education rest on substance-ontological assumptions, in which learning is rendered visible through stabilised phenomena such as technique, focus, and confidence, attributed explanatory status as inner properties of the learner. This establishes self-reinforcing logics in which resistance, uncertainty, and unfinishedness are interpreted as individual deficiencies rather than as relational and temporal signals.

On this basis, the dissertation develops an ontologically emergent understanding of learning in which relation, temporality, normativity, and subjectification are understood as mutually constitutive. Resistance is conceptualised not as a lack of motivation or competence, but as ontological information about the current organisation of the relation, indicating a tension between what is experientially meaningful and what can be realised in action. Consciousness-raising is understood as a practice that either closes experience within representational control or opens it towards the reorganisation of experiential horizons.

Learning thus appears as emergent sense-making: a movement in which meaning is not produced retrospectively, but arises in the way situated action is carried forward in time. The dissertation thereby contributes an ontological foundation for rethinking learning theory, education, and pedagogy as existential and meaning-oriented practices under normative conditions, in which artistic creation, resistance, and subjectification constitute integral dimensions of learning.

Forord

Jeg vil gerne rette en tak til min hovedvejleder, Sven Erik Holgersen, for faglig skarphed og vedvarende støtte gennem arbejdet med denne afhandling. Tak også til mine bivejledere, Siw Graabræk Nielsen og Reinhard Stelter.

Afhandlingen er udarbejdet i et samarbejde mellem Det Kongelige Danske Musikkonservatorium og Graduate School, Arts, Aarhus Universitet. Tak til Anne Gry Haugland og Eva Hess Thaysen for at have banet vejen for ph.d.-studier på konservatoriet.

Jeg vil desuden takke Augustinus Fonden og Kulturministeriets Forskningspulje for den generøse finansiering, som har muliggjort gennemførelsen af ph.d.-forløbet.

En varm tak rettes til de deltagende konservatoriestuderende for deres mod, engagement og kærlighed til musikken, og for at dele deres kunstneriske erfaringer og processer med åbenhed og generøsitet.

Tak til Monika Gad for at have læst afhandlingen i sin helhed og bidraget med værdifulde kommentarer.

En særlig tak går til min familie. Tak til mine forældre og søstre for urokkelig støtte og tillid, og til mine sønner, Viktor og Oliver, for deres tålmodighed, nærvær og for at have givet arbejdet en levende forankring i det, der betyder noget.

Jeg skylder også min far en særlig tak for tidligt at have åbnet mit blik for enaktiv tænkning.

Indholdsfortegnelse

Abstract	2
Abstract (English)	3
Forord	4
Baggrund og formål	9
Kapitel 1 – Epistemologiske og ontologiske forståelser i forskning om kunstneriske læreprocesser	15
1.1 Indledning: Læring og forståelseshorisonter	15
1.2 Læringsdiskurser som metaforiske erkendelsesflokke	16
1.2.1 Læringens metaforer, epistemologi og opmærksomhedsformer.....	17
1.2.2 Opmærksomhed som verdensåbner: To måder at erfare virkeligheden på	19
1.2.3 Opmærksomhedens ontologiske implikationer for læring	23
1.2.4 Behovet for epistemologisk og ontologisk selvrefleksion i læringsforskning	24
1.3 Filosofiske rødder i læringsteori og kunstnerisk udvikling	26
1.4 Talent som social konstruktion og kulturel kapital	28
1.4.1 Fra medfødt egenskab til situeret subjektivering	30
1.4.2 Subjektivering som eksistentiel dimension i uddannelse	31
1.5 Læringsdiskurser i højere musikuddannelse: Korrespondance og kohærens	34
1.5.1 Korrespondancediskursens forankring i rationalismen og empirismen	35
1.5.2 Konstruktivismen og den kontekstuelle vending i kohærensdiskursen.....	36
1.5.3 Et fælles epistemologisk begrænsningspunkt: Marginaliseringen af det erfarede subjekt.....	40
1.6 Forskning i musikalsk øvning: metodologiske tendenser og epistemologiske implikationer	41
1.7 Korrespondancediskursens teoretiske fundament og praktiske konsekvenser i musikalsk læring.. 41	
1.7.1 Behaviorismens indflydelse på læringsforståelser	42
1.7.2 Kognitivismen: Fra adfærd til repræsentation	43
1.7.3 Kognitivismens indflydelse på instrumental musikalsk praksis.....	44
1.7.4 Fra social-kognitiv teori til selvreguleret læring: Banduras bidrag	45
1.7.5 Selvreguleret læring: Fra social-kognitiv teori til strategisk selvregulering	46
1.7.6 Øveforskning med praktiske konsekvenser.....	49
1.8 Korrespondancediskursens epistemologiske begrænsninger	52
1.9 Når erfaringen forstummer: Videnskabens reduktion af musikalsk læring	53
1.10 Musikalitet som meningskabende proces	57
1.11 Kreativitet i forskning: definitioner og analytiske perspektiver	58
1.11.1 Problematisering af Sawyers forståelse af kreativitet	60
1.12 Korrespondance- og kohærensdiskursen: En fælles ontologisk horisont	61
1.13 Kohærensdiskursen – Kreativitet som proces og produkt	62
1.13.1 Ontologisk adskillelse mellem idé og udførelse	63
1.13.2 Nonlinearitet som spatialiseret tid.....	64
1.13.3 Ontologisk adskillelse mellem individuel fortolkning og norm	66
1.14 Beyond learnification: Kunstnerisk læring som skabelsesproces	68

1.15 Læring og skabelse: Epistemologiske begrænsninger og nye muligheder i forståelsen af kunstneriske læreprocesser	71
Kapitel 2: Enaktivisme og kunstnerisk læring: Krop, bevidsthed og meningskabelse som sammenvævet erfaring	73
2.1 Indledning	73
2.2 Enaktivismen som en relationel ontologi	74
2.2.1 Enaktivismens tværvideenskabelige horisont	76
2.2.2 Erfaring som fremtræden og neurofænomenologi	76
2.2.3 Liv, subjektivitet og emergens	77
2.2.4 System og observatør i relationel fremtræden	77
2.2.5 Hvad kendetegner levende systemer?	78
2.3 Æstetisk perception og de to kroppe	82
2.3.1 Krop, subjektivitet og væren-i-verden	83
2.3.2 Perception i et dynamisk sansemotorisk perspektiv	85
2.3.3 Præ-refleksive processer, receptivitet og affektivitet	86
2.3.4 Affordance	88
2.3.5 Embodiment og eksistentiel stillingtagen	89
2.4 Autonomi og mening i et eksistentielt perspektiv	90
2.4.1 Meningskabelse i det relationelle mellemrum mellem subjekt og praksis	93
2.4.2 Information og sandhed som situerede fænomener	94
2.5 Dynamisk autonomi og subjektivering	96
2.5.1 Erfaringens tidlige struktur	99
2.5.2 Tidens tredobbelte horisont i erfaring	99
2.6 Præ-refleksiv selvbevidsthed og musikalsk nærvær	101
2.6.1 Krop, erfaring og mening i en enaktiv forståelsesramme	104
2.7 Meningskabelse og subjektivering i et emergent perspektiv	106
2.7.1 Struktur og organisering i en enaktiv forståelse af læring	107
2.7.2 Musikalsk praksis som meningsfuld fusion	108
2.7.3 Systemkausalitet og relationens primat	109
2.8 Bevidsthed som horisont og den kunstneriske læreproces som strange loop	110
Kapitel 3: Metode som relationel fremtræden	114
3.1 Indledning	114
3.1.1 Forsknings spørgsmål og metodologisk overblik	114
3.2 Gyldighed som relationel fremtræden	116
3.3 En enaktiv forskningshorisont: validitet som epistemologisk positionering	119
3.3.1 Validitet i en repræsentationel ramme	119
3.3.2 Validitet som resonans og relationel positionering	121
3.3.3 Sammenfatning	122
3.4 Genstandsfelt og kontekst	123
3.5 Casestudiet som relationel og enaktiv forskningsstrategi	124
3.5.1 Casens status	125
3.5.2 Multicasestudiets metodiske udformning	126
3.5.3 Design	128
3.5.4 Brokapitlet som refleksivt led	129
3.5.5 Oversigt over undersøgelsens to multicasestudier og deres analytiske fokus	130

3.6 Interviewets status: Meningsskabelse som fremtræden	130
3.7 Udvælgelse af cases.....	133
3.7.1 Deltagere i multicasestudie I	134
3.7.2 Deltagere i multicasestudie II	134
3.8 Datagenerering gennem fænomenologisk samtale	135
3.8.1 Semistruktureret interviewramme og relationel opmærksomhed: Krop, erfaring og situation som relationelle indgange	136
3.8.2 Den eksistentielle dimension som gennemstrømmende horisont	137
3.8.3 Den spørgende sensibilitet: At lade erfaringen fremtræde	138
3.9 Forskerens position, relation og etiske ansvar	138
3.9.1 Relationen mellem forsker og deltagere	139
3.9.2 Interviewets rammer og gennemførelse.....	140
3.9.3 Epoché og opmærksomhed – forskerens rolle i erfaringens fremtræden.....	142
3.10 Analysepraksis i en enaktiv ramme	143
3.10.1 Analysens tre bevægelser.....	143
3.10.2 Hvordan analyserne er skrevet og skal læses.....	145
3.10.3 Metodologisk forankring	145
3.10.4 To designs – samme analysegrammatik.....	146
3.10.5 Analysens kvalitetskriterier	147
3.11 Overførbarhed og generalisering i en ontologisk emergent forståelse	148
<i>Kapitel 4: Multicasestudie I.....</i>	<i>150</i>
4.1 Indledning.....	150
4.1.1 Afgrænsning af analysekategorier (fire dimensioner).....	150
4.1.2 Mini-glossar	151
4.2 Case 1: Violinisten (V)	152
4.2.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling)	152
4.2.2 Case 1 – Dimensionel belysning og konfiguration.....	157
4.3 Case 2: Akkordeon (A)	162
4.3.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling)	162
4.3.2 Case 2 – Dimensionel belysning og konfiguration.....	167
4.4 Case 3: Sangeren (S)	171
4.4.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling)	171
4.4.2 Case 3 – Dimensionel belysning og konfiguration.....	176
4.5 Tværgående analyse af multicasestudie 1	180
4.5.1 Opmærksomhedsmodus på tværs	180
4.5.2 Fire dimensioner på tværs: mini-matrix.....	180
4.5.3 Konfigurerende mønstre på tværs	182
4.5.4 Oversigt over nøglebegreber på tværs af cases	182
4.5.5 Tværgående slutsyntese.....	184
<i>Kapitel 5: Fra produktlogik til dobbeltresonans</i>	<i>186</i>
5.1 Indledning.....	186
5.2 To grundlæggende organiseringer	186
5.3 Ontologiske horisonter	187
5.4 Kapitlets nøglebegreber.....	188
5.4.1 Oversigt over analytisk kondensering af empiriske nøglebegreber.....	189

5.5 Den hæmmende organisering – strukturens fremtræden.....	190
5.5.1 Tid i den hæmmende organisering.....	190
5.5.2 Krop i den hæmmende organisering.....	192
5.5.3 Viden i den hæmmende organisering.....	194
5.5.4 Normer i den hæmmende organisering.....	195
5.5.5 Oversigt over den hæmmende organisering.....	196
5.5.6 Analytisk syntese.....	198
5.5.7 Subjektets reduktion til identitet i den hæmmende bevidsthedshorisont.....	198
5.6 Den fremmende organisering – strukturens fremtræden	200
5.6.1 Tid i den fremmende organisering.....	201
5.6.2 Krop i den fremmende organisering.....	206
5.6.3 Viden i den fremmende organisering.....	210
5.6.4 Normer i den fremmende organisering.....	215
5.6.5 Oversigt over den fremmende organisering.....	217
5.6.6 Analytisk syntese.....	219
5.6.7 Subjektivering i den fremmende bevidsthedshorisont.....	220
Kapitel 6: Multicasestudie II.....	228
6.1 Indledning.....	228
6.2 Case 1: Basunisten (B).....	229
6.2.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling).....	229
6.2.2 Tidslig konfiguration af erfaringshorisonter.....	232
6.3 Case 2: Den anden basunist (B2)	236
6.3.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling).....	236
6.3.2 Tidslig konfiguration af erfaringshorisonter.....	240
6.4 Case 3: Messingblæseren (M)	244
6.4.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling).....	244
6.4.2 Tidslig konfiguration af erfaringshorisonter.....	247
6.5 Case 4: Den anden messingblæser (M2)	250
6.5.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling).....	250
6.5.2 Tidslig konfiguration af erfaringshorisonter.....	255
6.6 Case 5: Hornisten (H)	259
6.6.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling).....	260
6.6.2 Tidslig konfiguration af erfaringshorisonter.....	262
6.7 Tværgående syntese: Bevidstgørelse, tid og emergent meningskabelse i kunstnerisk læring	266
Kapitel 7 - Kunstnerisk læring som emergent meningskabelse i tid.....	269
7.2 Kunstnerisk læring, vurdering og ontologi	271
7.2.1 Substansontologisk horisont.....	272
7.2.2 Ontologisk emergent horisont.....	275
7.3 Bevidstgørelse og eksistentiel orientering	282
7.3.1 Bevidstgørelse i en substansontologisk horisont.....	282
7.3.2 Bevidstgørelse i en ontologisk emergent horisont.....	283
7.4 Kunstnerisk læring som ontologisk prøvelfelt.....	285
Kapitel 8 – Konklusion	288
Referenceliste	291

Baggrund og formål

Forståelsen af, hvad læring er, og hvordan den bør finde sted, former i høj grad studerendes praksis i højere musikkuddannelse. Der findes et væld af metoder til "rigtig" øvning: detaljerede øveplaner, strategier for pauser og gentagelser, systematisk fejlanalyse og mentale teknikker. For mange studerende fremstår disse som drømmekort til den korteste vej gennem læringslandskabet.

Men ønsket om optimering indebærer en risiko. Forveksles kortet med landskabet, reduceres krop og sansning til noget, der skal reguleres og optimeres, mens frustration og tvivl kan overtage nysgerrighed, når udviklingen ikke følger den planlagte rute. Under denne reguleringslogik træder en mere grundlæggende eksistentiel spænding frem: frygten for ikke at nå målet, og dermed for ikke at kunne træde frem som den, man søger at blive.

Præstationer har betydning i musiklivet. De åbner og lukker døre. Men hvad med det levede i bevægelsen mellem udgangspunkt og mål? Hvad med den erfaring, hvori musikeren træder frem som subjekt i tid? Mening kan ikke reduceres til målopnåelse, men udfolder sig i selve bevægelsen, hvor det uforudsigelige, det vanskelige og det endnu ikke formede indgår som konstituerende elementer.

Denne afhandling udspringer af ønsket om at forstå kunstnerisk udvikling som en sådan proces. Musikeren er ikke blot en bærer af kognitive strategier eller tekniske færdigheder, men et menneske, hvis kunstneriske praksis udfolder sig i en levende, relationel og tidlig horisont. Det forudsætter en læringsforståelse, hvor subjektiv erfaring, sanselighed og situeret relation er konstituerende, og hvor mening fremtræder i og gennem mødet mellem menneske og musik.

Intentionen udspringer af et spændingsfelt, mange konservatoriestuderende beskriver: spændet mellem ønsket om mestring og behovet for mening, mellem det optimerbare og det levede. Dette spændingsfelt peger på, at kunstneriske læreprocesser ikke kan reduceres til tilegnelse af færdigheder alene. Det rejser et grundlæggende spørgsmål: Hvordan træder en musiker frem?

Kunstneriske læreprocesser som emergent skabelse

Med henblik på at kunne undersøge denne fremtræden anvendes begrebet kunstneriske læreprocesser ikke om tilegnelse af afgrænsede kompetencer. I stedet undersøges, hvordan skabelse som fænomen tager form, og hvordan erfaringer organiseres i relation, således at noget nyt kan træde frem i og gennem subjektet.

Det kunstneriske forstås som et emergent fænomen: en helhed, der ikke kan reduceres til summen af delene, men som udfolder sig i situeret, kropslig og sanset erfaring. Læring betegner her ikke primært overførsel eller akkumulering, men den bevægelse, hvor bevidsthedshorisonten, kropsligt forankret og situeret i tid, indgår i et dynamisk forhold til verden, og hvor nye sammenhænge træder frem.

I denne forståelse er kunstnerisk skabelse ikke et særrområde, men en væremåde, hvor subjekt og verden konstitueres i og gennem hinanden i et levende, skabende nu.

Formål

Formålet med afhandlingen er at undersøge de ontologiske forudsætninger, der ligger til grund for forståelsen af kunstneriske læreprocesser i højere musikuddannelse, og på denne baggrund udvikle en forståelsesramme, der kan begribe kunstnerisk læring som en emergent, relationel og tidslig proces.

Afhandlingen analyserer, hvordan meningsskabelse fremtræder i kunstnerisk praksis, og hvordan subjektiv erfaring, intention, sansning og normative idealer indgår som konstituerende dimensioner i musikalsk læring. Med afsæt i en enaktiv tilgang undersøges, hvordan teknik og musik, kvalifikation og subjektivering kan forstås som integrerede aspekter af en situeret skabelsesproces.

Baggrund og motivation for afhandlingen

Min motivation for afhandlingens genstandsfelt udspringer af et levet liv som professionel violinist, dialogisk vejleder for musikere samt konservatorieunderviser i læring, performance og entreprenørskab. Jeg kender feltet indefra og er således både embedded og embodied i praksis. Gennem min forskning har jeg, som en fisk der først opdager vandet, når den ser det fra molens afstand, fået øje på den kontekst, jeg er vokset op i. I min ungdom var denne kontekst så nærværende, at dens forståelser og narrativer ureflekteret udgjorde horisonten for min oplevelse af, hvad det vil sige at være klassisk musiker, og hvad der skulle til for at blive dygtig.

Denne dobbelte position som både insider og forsker har gjort mig opmærksom på de ofte skjulte dynamikker, der præger læring i den klassiske musikkultur. De formes både af historiske og sociokulturelle rammer og af de personlige meningsskabelsesprocesser, som tager form i mødet mellem musikeren, musikken og omverdenen.

Et konkret eksempel på dette er en læringsoplevelse under et studieophold i Budapest, hvor en radikalt anderledes tilgang til musikalsk læring ændrede min forståelse af, hvordan mening skabes i praksis. Oplevelsen viste, at musikalsk læring ikke kan reduceres til akkumulering af færdigheder, men må forstås som en dynamisk og relationel proces. Dette blev en katalysator for min senere forskning i kunstneriske læreprocesser som integrative snarere end fragmenterede.

Jeg vil derfor invitere læseren med tilbage til Budapest, til den oplevelse der igangsatte den nysgerrighed, som senere førte mig ind i en akademisk kontekst.

Et personligt narrativ

Efter otte års studier på henholdsvis Det Jyske Musikkonservatorium og Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, hvor enkelte år var tilbragt hos prominente undervisere i København, Wien og

Oberlin, husker jeg tydeligt et øjeblik op til min debutkoncert. Min underviser sagde: “Du er nået langt, men der er stadig noget foran dig. Der er en dør, du skal åbne, og bag den dør finder du en magisk verden.” Der var med andre ord noget, jeg manglede, men jeg vidste hverken, hvor denne dør fandtes, eller hvordan jeg skulle træde igennem den.

Døren åbnede sig i Budapest, hvor jeg sammen med min klavertrio tilbragte tre måneder hos pianisten og underviseren Ferenc Rados, hvis tilgang radikalt adskilte sig fra alt, vi tidligere havde mødt. Han gav os hverken instruktioner eller svar. Han spejlede blot, hvad han oplevede, når han hørte os spille. Ofte sagde han: “Jeg forstår ikke det, jeg hører.” Når vi spurgte om konkrete detaljer som “er noden kort her?”, svarede han: “Hvad er kort?”, og lo. Svaret ville altid afhænge af den sammenhæng, noden indgik i, hvilket gjorde entydige svar meningsløse. Det var udfordrende, men skabte en nødvendighed for, at vi måtte engagere vores egen sans for de organiske sammenhænge, der udfoldede sig i øjeblikket.

Til at begynde med var processen frustrerende. Vi kunne ikke længere støtte os til færdige løsninger eller til viden, der blot skulle udføres korrekt. Vores faste holdepunkter var væk. Men efter en tiltrængt juleferie vendte vi tilbage med en ny forståelse af de sammenhænge, vi skabte i tid. Musikken var blevet levende. I stedet for at være bundet til fastlagte detaljer tog den form som en helhed i bevægelse, formet i mødet mellem os, værket og den tradition, vi var en del af. Det var en frihed, hvor intention og kreativitet gik hånd i hånd, og hvor hver tone bar en mening, der ikke kunne reduceres til enkelte dele.

Rados fungerede som et spejl, der hjalp os med at få øje på os selv og de relationer, vi skabte i musikken. Vi var ikke længere objekter i en uddannelsesmæssig læringslogik præget af repræsentation og korrekthed, men subjekter i vores egen skabelsesproces, hvor kulturens normative rammer gav retning og skabte en dynamisk bevægelse mellem det subjektive og det fælles, mellem tradition og kreativitet.

Denne erfaring ændrede min forståelse af musikalsk læring fundamentalt. Den viste, at viden og skabelse ikke er adskilte domæner, men fremtræder i en fælles dynamisk bevægelse, hvor forståelse og handling gensidigt former hinanden. Denne indsigt blev afgørende for vores musikalske udvikling, hvilket ikke blot kom til udtryk i vores sammenspil, men også i de resultater, vi senere opnåede i konkurrencer.

Rados’ undervisning gjorde læring til en kunstnerisk skabelsesproces. Erfaringen pegede samtidig ud over den konkrete undervisningssituation og synliggjorde en mere grundlæggende udfordring: at de dominerende forståelser af musikalsk læring i feltet ofte bygger på en implicit adskillelse mellem normativ viden og skabende praksis.

En meningskrise forankret i en fragmenteret forståelseshorisont

Min oplevelse hos Rados illustrerer en bredere problematik: når læring forstås ud fra en ontologi, der adskiller det objektiverbare fra det erfarede, risikerer selve skabelsesprocessen at miste sin

meningsbærende karakter. Den erfarede meningskrise, der kan opstå, er derfor ikke udtryk for personlig svaghed, men for en fragmenteret forståelseshorisont.

Denne verdensforståelse, der har rødder i oplysningstiden, skaber ifølge Frank, Gleiser og Thompson (2024) en splittelse mellem sind og natur, mellem subjekt og verden: *“It’s precisely this split – the divorce between the knower and the known and the suppression of the knower in favor of the known – that constitutes our meaning crisis”* (Frank, et al., 2024:ix). Fragmenteringen præger ikke kun videnskaben, men også vores sociokulturelle narrativer og praksisser. Den meningskrise, jeg selv befandt mig i før mødet med Rados, viste sig som en følelse af mangel. Vores tidligere læringsforståelse forudsatte, at vi først måtte indkode objektive færdigheder, før vi kunne træde frem som skabende subjekter. Først da vores ungarske underviser inviterede os ind i en proces, hvor vi måtte engagere os i meningsskabelsen selv, kunne vi overskride adskillelsen mellem det objektive og det subjektive og skabe musikalske sammenhænge i vores eget udtryk.

Sociokulturelle normer og traditioner spiller en rolle i, hvordan vi som musikere forholder os til “rigtigt” og “forkert”, men Rados viste os, at de svar, vi søgte, ikke var uafhængige objekter. De var del af de konkrete sammenhænge, vi erfarede og skabte. Dermed blev traditionerne dynamiske i stedet for absolutte. Mening opstod i en levende integration mellem det kendte og det, der trådte frem i øjeblikket.

Spørgsmålet om forholdet mellem del og helhed, subjekt og omverden, udgør kernen i denne afhandling. Erfaringen fra Budapest synliggjorde, at læring ikke kan forstås gennem enkelte komponenter som teknik, krop, opmærksomhed og viden, men må begribes som en dynamisk helhed, hvor subjektet træder frem gennem sin relation til verden. Det er dette integrative perspektiv, der danner afsæt for afhandlingens forskningsspørgsmål.

Fra problemfelt til forskningsspørgsmål

Erfaringen fra Budapest peger mod et bredere videnskabeligt problem: I forskningen om musikalsk læring i højere musikuddannelser behandles kunstnerisk skabelse og læring ofte som adskilte processer, forankret i forskellige epistemologiske antagelser om, hvad læring er, og hvordan den kan forstås. I store dele af litteraturen rammesættes læring enten som tilegnelse af normative færdigheder eller som socialt situeret deltagelse, mens den erfarede, emergente og meningsskabende dimension sjældent undersøges i sin egen ret.

Dette skaber et blindfelt omkring de meningsskabende processer, hvor musikeren træder frem i mødet mellem krop, værk, tradition og situation. Afhandlingen tager derfor afsæt i et behov for en forståelsesramme, der kan indfange denne dynamiske relation mellem subjekt, teknik, tid, krop og omverden.

Det leder frem til følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvordan kendetegnes kunstneriske læreprocesser i forskellige forståelseshorisonter, og hvordan viser denne analyse behovet for at integrere normativt læringsindhold i en skabende og situeret læringsforståelse?
2. Hvordan fremtræder kunstneriske læreprocesser i musikstuderendes oplevelse og håndtering af erfarede praksissituationer?
3. Hvordan påvirker bevidstgørelse af skabelseserfaringen i tid musikstuderendes menings-skabelse over tid, og hvilke implikationer har dette for forståelsen af læring som en emergent proces?

Afhandlingens retning og empiriske kontekst

De tre forskningsspørgsmål strukturerer afhandlingens bevægelse og danner en samlet forståelsesramme, hvor ontologisk perspektiv, empirisk erfaring og analytisk begrebsliggørelse udfoldes i gensidig relation. Afhandlingen undersøger menings-skabelse i kunstneriske læreprocesser gennem empiriske casestudier ved Det Kongelige Danske Musikkonservatorium.

Afhandlingens bidrag består i at formulere en ontologisk emergent forståelse af læring, hvor relation, tid, normativitet og subjektivering kan begribes som gensidigt konstituerende. Herved synliggøres de begrænsninger, der følger af substansontologiske læringsforståelser, og der etableres et begrebsligt grundlag for at gentænke relationen mellem normativt læringsindhold og skabende praksis.

Ved at undersøge læring gennem et første-personsperspektiv belyser afhandlingen, hvordan normative idealer, traditioner og strukturer indlejres i den levede erfaring, og hvordan de både kan hæmme og åbne for transformation. Konservatoriet forstås her ikke blot som institution, men som et situeret erfaringsfelt, hvor tradition og mulighed mødes i den studerendes erfaringshorisont. Denne tilgang gør det muligt at undersøge, hvordan krop, tid, viden, normer og subjekt gensidigt konstitueres og integreres i praksis, og hvordan menings-skabelse tager form i spændingsfeltet mellem det givne og det, der fremtræder i øjeblikket.

Afhandlingens struktur

Kapitel 1 adresserer det første forskningsspørgsmål gennem en analyse af de dominerende læringsforståelser i forskning om højere musikuddannelse, med fokus på deres underliggende ontologiske og epistemologiske præmisser og de implikationer, disse har for forståelsen af kunstnerisk læring. Kapitel 2 videreudvikler på denne baggrund en enaktiv og relationel ramme for forståelsen af kunstneriske læreprocesser. Kapitel 3 udfolder afhandlingens metodologiske tilgang i lyset af denne ramme.

Det andet forskningsspørgsmål undersøges i kapitel 4 gennem casestudier af musikstuderendes erfarede praksis. I kapitel 5 sættes disse fund i relation til de ontologiske perspektiver og analyser fra kapitel 1 og 2 med henblik på at begrebsliggøre de mønstre, der kendetegner kunstnerisk læring.

Det tredje forskningsspørgsmål udforskes i kapitel 6 gennem et longitudinelt casestudie, hvor læringens tidlige og emergente karakter træder frem.

Kapitel 7 samler perspektiverne i en tværgående analyse, som danner grundlag for den endelige konklusion i kapitel 8.¹

¹ Afhandlingen følger en humanistisk-filosofisk referencetradition med forfatter-år-sidetalsystemet. I citationspraksis skelnes der konsekvent mellem "citeret i" og "refereret i" kilder. Førstnævnte anvendes, når et direkte citat fra en tekst gengives i en anden tekst, hvorfra det er hentet; sidstnævnte anvendes, når en tekst parafraseres eller refereres til gennem en anden tekst.

Denne distinktion tydeliggør den epistemiske status af den anvendte viden – det vil sige, om en given påstand bygger på direkte tekstlæsning eller er formidlet gennem en mellemliggende kilde – og tydeliggør de begrebslige forbindelser, hvorigennem begreber og argumenter formidles. Referencelisten inkluderer alle kilder, der optræder i afhandlingens tekst, herunder genealogiske kilder – forstået som tekster, der primært er tilgået gennem de tekster, afhandlingen arbejder direkte med, og som indgår i disse teksters begrebslige forudsætninger.

Denne praksis sikrer transparens og sporbarhed i den begrebslige argumentation og synliggør det begrebslige landskab og de genealogiske forbindelser, afhandlingen trækker på. Referencelisten bliver dermed også et udtryk for den relationelle og situerede karakter af vidensproduktion, konsistent med afhandlingens fænomenologiske og enaktive position.

Kapitel 1 – Epistemologiske og ontologiske forståelser i forskning om kunstneriske læreprocesser

1.1 Indledning: Læring og forståelseshorisonter

Hvordan kunstneriske læreprocesser forstås, er ikke et neutralt spørgsmål. Det afhænger af de grundlæggende forståelseshorisonter, vi anlægger på læring, viden og meningskabelse. Disse horisonter spejler ikke blot virkeligheden, men er medkonstituerende for, hvordan den kan træde frem og få betydning i læring og kunstnerisk skabelse.

Dette kapitel undersøger, hvordan kunstneriske læreprocesser er blevet konceptualiseret i forskning om højere musikuddannelse og i analyser og refleksioner over praksis. Det viser, hvordan disse forståelser former og afspejler det pædagogiske landskab, og danner grundlag for afhandlingens første forskningsspørgsmål:

Hvordan kendetegnes kunstneriske læreprocesser i forskellige forståelseshorisonter, og hvordan viser denne analyse behovet for at integrere normativt læringsindhold i en skabende og situeret læringsforståelse?

Formålet med kapitlet er ikke at levere et traditionelt *state of the art*, men at undersøge det underliggende vidensgrundlag, som former feltets spørgsmål, konklusioner og forståelser af handlingsmuligheder. Kapitlet fokuserer dermed ikke på undervisningsmetoder eller organisatoriske strukturer, men på de epistemologiske og ontologiske forståelseshorisonter, der strukturerer forskningen og sætter betingelserne for, hvordan pædagogiske praksisser og kunstnerisk udvikling kan begribes. Kontekstualiseringen af afhandlingens første forskningsspørgsmål er dermed rettet mod det mellemrum, hvor læring og kunstnerisk skabelse tager form i relationen mellem menneske og verden.

Epistemologiske forståelser handler om, hvad vi opfatter som gyldig viden, og hvordan vi mener, viden kan opnås, mens ontologiske forståelser vedrører, hvad vi antager, virkeligheden består af, og hvordan fænomener eksisterer. Disse forståelser er ikke blot deskriptive, men skaber de rammer, inden for hvilke kunstneriske læreprocesser kan tænkes og studeres. I stedet for at adskille epistemologi, ontologi, teori og praksis undersøger jeg deres gensidige konstitution.

I den forstand fungerer kapitlet ikke blot som en kontekstualisering af forskningsspørgsmålet, men også som en analytisk åbning mod en alternativ forståelseshorizont, der kan tilbyde andre perspektiver på kunstneriske læreprocesser, og bringe dimensioner af erfaring og erkendelse i spil, som i mindre grad har været tematiseret i forskningen.

Afslutningsvis peger kapitlet frem mod spørgsmålet om, hvorvidt en enaktiv forståelse af læring kan tilbyde en alternativ ramme. Det er et perspektiv, hvor person og omverden ikke forstås som

adskilte entiteter, men som aspekter af ét og samme fænomen: den subjektive erfaring og meningsskabelse, hvorigennem læring tager form.

1.2 Læringsdiskurser som metaforiske erkendelsesflokke

Som beskrevet i kapitlets indledning er forståelsen af kunstneriske læreprocesser præget af epistemologiske og ontologiske perspektiver, der former både forskningen i musikalsk praksis og den levede virkelighed i uddannelserne, herunder hvordan undervisning tilrettelægges, udvikling forstås og øvelse praktiseres. Disse forståelser fungerer ikke blot som afsæt for refleksion, men virker også som levede erfaringshorisoner, hvorfra forskere, undervisere og studerende oplever, fortolker og handler.

De epistemologiske og ontologiske forståelser er forankret i bredere sociokulturelle verdensopfattelser, som danner et implicit vidensgrundlag, der strukturerer, hvordan både forskning og praksis forstås og håndterer kunstnerisk læring. For at undersøge og synliggøre, hvordan sådanne forståelser opererer og får betydning i både forskning og praksis, er der behov for en analytisk ramme, der gør det muligt at identificere, hvilke læringsperspektiver der præger feltet, og hvordan de former dets erkendelsesmæssige og pædagogiske landskab.

Davis og Francis' (2021) arbejde udgør et væsentligt bidrag i denne sammenhæng. Forfatterne har udviklet en omfattende database over læringsdiskurser, hvor de systematisk kortlægger og organiserer, hvordan læringsteorier forstås og anvendes i både akademiske, pædagogiske og pragmatiske sammenhænge. Davis og Francis (2021:2) vælger at benytte begrebet *diskurs*² i en bred, pragmatisk betydning for at kunne indfange den mangfoldighed af forståelser og praksisser, som præger læringslandskabet. Selvom deres tilgang adskiller sig fra snævrere diskursteoretiske traditioner med fokus på magt og identitet og social positionering, pointerer de, at disse temaer både er centrale i mange af de diskurser, de undersøger, og stemmer overens med intentionerne i deres eget arbejde.

Med afsæt i Conceptual Metaphor Theory (Lakoff & Johnson, 1999; Fauconnier og Turner, 2003) viser Davis og Francis (2021:3), hvordan læringsdiskurser bliver synlige gennem de metaforer, vi anvender til at tale og tænke om læring. Metaforer fungerer som ofte implicite epistemologiske strukturer, der orienterer perception, sammenkæder fortolkninger og former handling. Dermed udtrykker og former de både epistemologiske og ontologiske perspektiver på, hvad læring er. Som Thibodeau og Boroditsky formulerer det: En metafor "*does not act alone. . . . [It] instantiates a knowledge frame that then can coerce other information . . . into the frame*" (Thibodeau og Boroditsky, 2015:14, citeret i Davis og Francis, 2021:3). Disse metaforer fungerer dermed som

² Jeg anvender ikke diskursanalyse som metodologisk tilgang, men bruger i tråd med Davis og Francis (2021) diskursbegrebet til at betegne dominerende forståelsesmåder og deres implikationer i forskning og praksis.

overordnede forståelsesrammer eller diskurser, der strukturerer, hvordan læringsteorier formuleres, anvendes og fortolkes i forskellige kontekster.

Davis og Francis understreger, at metaforer altid indgår i tætte netværk af associationer, som trækker på hele systemer af idéer, forudsætninger og implikationer: "*Ideas fly in flocks. To hold one idea in mind means to hold a cloud of them*" (Kelly, 2010:45, citeret i Davis og Francis, 2021:3). Dette perspektiv har gjort det muligt for dem at identificere både konvergenser og divergenser mellem forskellige læringsperspektiver: "*While there are literally thousands of active discourses on learning in education, there appear to be only a few dozen distinct flocks of metaphors in play. Conceptual Metaphor Theory, that is, not only provides a means to study convergences and divergences of discourses on learning; it affords an effective means to grapple with a wildly discursive realm*" (Davis og Francis, 2021:3).

Et centralt eksempel er metaforen "*Learning-as-inputting*", som ikke står alene, men indgår i en hel "flok" af associerede metaforer, såsom "*brain as computer, knowledge as information, memory as storage*" og "*cognition as processing*" (Davis og Francis, 2021:9). På den måde afspejler metaforene dybere antagelser om, hvad viden er, hvordan den tilegnes, og hvilken rolle subjektet tillægges i læreprocessen.

1.2.1 Læringens metaforer, epistemologi og opmærksomhedsformer

Davis og Francis (2021) organiserer læringsdiskurser gennem en mapping-model, hvor de skelner mellem diskurser, der har til formål at påvirke læring gennem undervisning ("influencing learning"), og diskurser, der søger at forstå læringens natur ("interpreting learning") (Davis & Francis, 2021:6). Skellet markerer en forskel mellem pædagogisk orienterede diskurser og diskurser, der undersøger selve det fænomen, vi kalder læring.

En central pointe hos Davis og Francis (2021:11) er identifikationen af den måske mest gennemgående metafor i vestlig uddannelsestænkning: læring som en vej eller rute, der skal følges. Denne *path-following*-metafor er så dybt indlejret i både sprog og praksis, at den sjældent problematiseres, selv i pædagogiske tilgange, der søger at udfordre etablerede forestillinger om læring. Forfatterne peger på, at metaforen er forankret i det engelske ord *learn*, som kan spores tilbage til en proto-indoeuropæisk rod (*lois*), der betyder "fure" eller "spor", og at begreber som *curriculum* og *course* har rødder i det latinske *currere* – at løbe (2021:11). Læring knyttes dermed sprogligt og begrebsligt til forestillinger om målrettet bevægelse, progression, stadier og ruter, hvor der tales om langsomme elever, fremskridt, vejledning og det at guide studerende.

Metaforen fremstår ofte som neutral eller naturlig forståelse af læring, netop fordi den ikke længere genkendes som metafor. Som Sfard (1998), citeret i Davis og Francis (2021:10), fremhæver, virker metaforer stærkest, når de opfattes som selvfølgelig sandheder. Det er derfor analytisk interessant, at *path-following*-metaforen også præger reformpædagogiske strømninger i det 20. århundrede, såsom progressivisme, hvor progress fungerer som metaforisk grundstruktur, der organiserer forståelsen af læring som bevægelse fremad: "*It was sobering to realize that the metaphor is*

foundational to discourses that are explicitly about challenging entrenched assumptions and practices” (Davis og Francis, 2021:10). Selv diskurser, der søger at bryde med etablerede forestillinger, kan således vise sig at hvile på den samme metaforiske logik og det samme epistemologiske og ontologiske grundlag som det, de forsøger at udfordre.

I kategorien “interpreting learning” identificerer Davis og Francis (2021:11) en anden gennemgående metafor: association-making. Her forstås læring som etablering af forbindelser mellem elementer gennem netværksdannelse og mønstergenkendelse. Metaforen bygger på en forestilling om, at læring består i at skabe forbindelser inden for et allerede givet system, hvor det lærende individ identificerer eller etablerer sammenhæng mellem på forhånd definerede enheder. Davis og Francis viser, hvordan denne forståelse dominerer diskurser forbundet med bl.a. empirisme, behaviorisme, connectionisme og radikal konstruktivisme.

Fælles for disse tilgange er, at læring forstås som reguleret i forhold til en forudgiven struktur, hvor systemets organisation i sidste instans bestemmes gennem input og eksternt fastlagte evalueringskriterier, også når der arbejdes med dynamiske forestillinger om netværk og systemer, og lineær tænkning forlades. Som Thompson (2007:43) påpeger, forbliver connectionistiske modeller heteronome, idet deres funktion defineres gennem input-output-arkitekturer og opgaver fastlagt uden for systemet selv.³

I connectionistiske modeller erstattes klassisk symbolmanipulation med kunstige neurale netværk, der simulerer mønstergenkendelse og adaptiv respons. Den dynamiske struktur ændrer imidlertid ikke ved, at systemerne opererer på baggrund af foruddefinerede input og output og uden sanselig og motorisk kobling til en levet verden (Thompson, 2007:9–10). Kognition beskrives dermed som en “*skull-bound cognitive unconscious*”, hvor erfaring fremstår som intern bearbejdning af på forhånd definerede problemrum. Den strukturelle ramme transformeres, men systemets ontologiske status forbliver heteronom: den levede, situerede og eksistentielle dimension af erfaring indgår ikke som konstituerende.

³ Connectionismen anvender computerbaserede modeller som metaforer for menneskelig kognition og læring. Ifølge Thompson (2007:9) hævder connectionismen, at kunstige neurale netværk indfanger de abstrakte kognitive egenskaber ved hjernens netværk og tilbyder en bedre model af sindets arkitektur end den symbolmanipulation, som klassisk kognitivismen bygger på. Vægten lægges dermed på mønstergenkendelse og dynamisk interaktion mellem neurale netværk og omgivelser, særligt sproglige og grafiske symboler (Rumelhart et al. 1986, refereret i Thompson, 2007:9). Men det oplevende subjekt forsvinder i denne dynamik mellem hjerne og omgivelser. Som Thompson (2007:9–10) bemærker: “*Despite these advances, connectionist systems did not involve any sensory and motor coupling with the environment, but instead operated on the basis of artificial inputs and outputs (set initially by the designer of the system).*” Dette indebærer, at “*the mind is essentially the skull-bound cognitive unconscious, the subpersonal domain of computational representation in the mind-brain.*” Subjektet reduceres dermed til en beregnende enhed, og erfaring forstås som intern bearbejdning af på forhånd definerede problemer. Reduktionismen har således blot skiftet form – ikke karakter – og den lærendes levede, situerede og eksistentielle erfaring forbliver fraværende.

Disse metaforer hviler ikke blot på bestemte epistemologiske antagelser om, hvordan viden opnås, men afspejler også en ontologisk forståelse af, hvad læring er. De peger på forskellige måder at rette opmærksomheden mod verden på. Når læring forstås som vej eller netværk, bliver aspekter som progression, struktur og relationer mellem enheder synlige som centrale, mens erfaringens subjektive og eksistentielle dimension træder i baggrunden.

Metaforerne synliggør således ikke blot teorier om læring, men forståelseshorisonter. De viser, hvordan verden allerede fremtræder struktureret gennem de måder, hvorpå vi retter os mod og deltager i den. Spørgsmålet bliver derfor ikke alene, hvilken læringsteori der er mest dækkende, men hvilken forståelses- og opmærksomhedsmodus der gør bestemte fænomener synlige som læring.

Dette peger mod et grundlæggende lag i læringsforståelser: opmærksomhedens rolle i, hvordan verden kan træde frem som virkelig i erfaring.

1.2.2 Opmærksomhed som verdensåbner: To måder at erfare virkeligheden på

McGilchrists (2021) arbejde med de to hemisfærers forskellige former for opmærksomhed tilbyder et frugtbart perspektiv på, hvordan læringens epistemologiske grundlag hænger sammen med vores måde at erfare verden på.⁴ I det følgende anvendes McGilchrists analyse ikke som en neurobiologisk forklaringsmodel på læring, men som en fortolkningsramme, der tydeliggør forskellige opmærksomheds- og verdensforståelser, som allerede kommer til udtryk i læringsteoretiske traditioner. Han viser, hvordan opmærksomhed ikke blot afspejler vores forhold til verden, men er medkonstituerende for den måde, hvorpå verden kan træde frem som virkelig og meningsfuld i erfaring: *“Nothing ever comes to attention as an unformed percept: we always see something ‘as’ something, whether we are aware of it or not. And that ‘as’ is always a partial truth with practical consequences for the encounter”* (McGilchrist, 2021:22). McGilchrist påpeger, at opmærksomhed og perception er uløseligt forbundne, sådan at en forskydning i den ene altid påvirker den anden, sådan at ændringer i opmærksomhed fører til ændringer i perception og omvendt (McGilchrist, 2021:67).

Baggrunden for, at vi har to måder at erfare verden på, er ifølge McGilchrist (2021:20) et evolutionært vilkår, som alle dyr må håndtere: de skal kunne udnytte verden for føde og ly, men samtidig undgå selv at blive bytte. Det kræver to fundamentalt forskellige former for opmærksomhed. På den ene side en snæver, målrettet og manipulerende opmærksomhed, der kan fokusere på et specifikt element i omgivelserne som eksempelvis frøet i gruset eller kvisten til

⁴ På engelsk skelnes der mellem *consciousness* (tilstanden at være bevidst) og *awareness* (bevidsthedens rettet mod noget bestemt). Dansk råder ikke over to fuldt adskilte betegnelser, hvorfor skellet her forudsættes kontekstuel og semantisk.

reden. På den anden side en bred, vedvarende og åben opmærksomhed, der holder organismen vågen over for sammenhænge, relationer, andre individer og det uforudsete. Da disse to former for opmærksomhed ikke kan rummes i ét og samme perspektiv, er hjernen ifølge McGilchrist udviklet som et todelt system, hvor hver hemisfære kan fastholde en kvalitativt forskellig måde at erfare verden på, som han beskriver som *“the difference between representations of experience and experience itself; between stasis and flow; between points of time and time as duration; between predictability and uncertainty; and between closeness and openness”* (McGilchrist, 2021:882). Opmærksomhed er dermed ikke blot en kognitiv funktion, men den grundlæggende disposition, hvormed bevidstheden møder verden: *“The right hemisphere integrates, while the left hemisphere fragments”* (McGilchrist, 2021:77).

Hos patienter med split-brain viser de to hemisfærer sig som fænomenologisk adskilte *“streams of consciousness”* (Zaidel et al., 2003:388, citeret i McGilchrist, 2021:39). Hos mennesker med intakt hjerne er forskellene ikke umiddelbart synlige, fordi fusionen sker under bevidsthedstærsklen (McGilchrist, 2021:41). Men fraværet af introspektiv adgang betyder ikke, at forskellen ikke eksisterer: *“Each hemisphere can obviously sustain consciousness on its own – and appears to sustain not just different ‘cognitive strategies’ but different goals, values, opinions and emotional timbres, all of which are in reality inseparably interconnected with one another and with cognition”* (McGilchrist, 2021:39).

Venstre hemisfæres opmærksomhedsmodus og verdensforståelse

Venstre hemisfære er præget af en snæver, målrettet og manipulerende opmærksomhed, som kan rette sig skarpt mod enkelte detaljer i omgivelserne. Denne opmærksomhed minder om rovdjurets blik, der låser sig fast på et mål med henblik på at gribe og kontrollere, snarere end at forstå (McGilchrist, 2021:24). For at kunne fokusere fastfryser den bevægelse og opløser den dynamiske sammenhæng i både tid og rum. Den skaber snapshots frem for strømme af erfaring, og kan derfor ikke i sig selv opretholde en sammenhængende virkelighed: *“its attention is inadequate to sustain a coherent world, whether in space or time”* (McGilchrist, 2021:76).

Den venstre hemisfæres erkendelsesmodus er analyserende, kategoriserende og sekventiel: *“the left hemisphere’s task is to ‘re-present’ what first ‘presences’ to the right hemisphere”* (McGilchrist, 2021:7). Den søger klarhed og sikkerhed, og tenderer mod entydige konklusioner og sort-hvide vurderinger. Det sanselige, det komplekse og det relationelle ignoreres ikke blot, men forsvinder i den forstand, at de ikke længere fremtræder som konstituerende for det, der opleves som virkeligt: *“as far as your left hemisphere is concerned, what it no longer attends to is not just unseen, but ceases to exist”* (McGilchrist, 2021:74). Venstre hemisfære kender kun til repræsentationen, og opretholder derfor en selvsikker forestilling om at forstå virkeligheden fuldt ud (McGilchrist, 2021:44, 68).

Venstre hemisfæres opmærksomhed har stor værdi, fordi den muliggør analytisk præcision og målrettet planlægning, men hvis vi, som individer eller samfund, begynder at tage repræsentationen for virkeligheden selv, sker der ifølge McGilchrist en afgørende omvendning: *“From a standpoint*

within the representation, everything is reversed” (McGilchrist, 2021:7). Dette fører til en ontologisk inversion, hvor abstraheret viden løsrevet fra erfaring bliver norm for, hvad der tæller som sandt. I denne modus træder virkeligheden frem som sammensat af isolerede, dekontekstualiserede og statiske enheder, der kan ordnes, navngives og kontrolleres. *“To the left hemisphere, you find the truth about something by building it up from bits”* (McGilchrist, 2021:16). Helheden reduceres til summen af dele, kompleksitet til linearitet, og subjektet til et objekt sammensat af en fysisk krop og mentale repræsentationer. Tiden fremstår ikke længere som erfaret varighed og kontinuitet, men spatialiseres i målbare enheder som år, måneder og minutter. I denne forskydning tingsliggøres erfaring til noget abstraheret, målbart og kontrollerbart. Den løsriver sig fra sit levede, embodied nærvær og fremstår i stedet som repræsentation i et mentalt system. I denne venstre hemisfæriske forståelseshorisont fremstår læring ikke som en åben, relationel og meningsskabende proces, men reduceres til lagring og tilegnelse af repræsentationer. McGilchrist beskriver dette modus som *“an inanimate universe – and a bureaucrat’s dream”* (McGilchrist, 2021:31).

Højre hemisfæres opmærksomhedsmodus og verdensforståelse

Højre hemisfæres opmærksomhed er bred, åben og relationel. Den favner helheder og nuancer og møder verden som en levende strøm snarere end som et system af isolerede enheder. McGilchrist beskriver den som *“an animate universe and a bureaucrat’s nightmare”* (McGilchrist, 2021:31).

Begge hemisfærer bidrager med forskellige, komplementære måder, hvorpå verden kan træde frem i erfaring. Problemet opstår ikke i deres forskellighed, men når venstre hemisfære kommer til at dominere på bekostning af højre, hvorved den relationelle og erfaringsmæssige helhed træder i baggrunden. Hvor venstre hemisfære repræsenterer, er højre hemisfære i stand til at erfare virkeligheden, som den fremtræder i og med situationen: *“The right hemisphere is better at seeing things as they are pre-conceptually – fresh, unique, embodied, and as they ‘presence’ to us”* (McGilchrist, 2021:30). Her er relationen primær, og det implicite, det emotionelle og det tvetydige forstås som nødvendige dimensioner af mening.

I denne modus træder virkeligheden frem som dynamisk, situeret og kontekstuel forbundet. Som McGilchrist formulerer det: *“Here, wholes are different from the sum of the parts, and beauty and morality, along with empathy and emotional depth, help us to intuit meaning that lies beyond the banality of the familiar and everyday”* (2021:31). Tid erfaret gennem højre hemisfære er ikke opdelt i diskrete punkter, men opleves som kontinuitet og varighed: en strøm, hvori erfaring, krop og verden flettes sammen. Erfaring fremtræder dermed ikke som en abstrakt repræsentation løsrevet fra den situerede og levede sammenhæng, men som en sanselig og prærefleksiv kontakt, hvori subjekt og verden træder frem i deres indbyrdes relation.

Denne erfaringsform er afgørende for vores evne til at sanse emotionelle nuancer, opfatte gestik, tonefald og de intentioner, der kan fornemmes bag det sagte. Den er essentiel for empati og for oplevelsen af musik som andet og mere end rytme og sekvens, med andre ord for det, der træder frem som en levende strøm af meningsskabelse og form i bevægelse, og som forudsætter nærvær og

relationel resonans. Grundlæggende indebærer dette en affektiv og kropsligt forankret proces, hvor kroppen fungerer som medskabende resonansrum.

Denne opmærksomhed er præget af kontekstfølsomhed og forbundethed og ikke mindst af den eksistentielle usikkerhed, der følger med at være i kontakt med det endnu ikke manifesterede (McGilchrist, 2021:28, 70). Subjekt og verden er uløseligt forbundet: *“we are part of it and affect it by our relationship with it”* (McGilchrist, 2021:31).

I relation til musikalsk læring vil en venstre hemisfærisk dominans ifølge McGilchrist *“encourage us to think that the way to understand music is to see what is in each note, and then add them together to find out the sum”* (McGilchrist, 2021:45). Men et musikalsk udtryk er ikke blot summen af toner og rytmer, der kan læses på et nodeark, eller noget, der kan forklares gennem korrekt håndstilling og intonation. Musik er meningsfulde udtryk i bevægelse, der berører både musiker og publikum i tidens erfarede strøm. Denne bevægelse kan ikke reduceres til venstre hemisfæres fragmenterende repræsentationer, men forudsætter højre hemisfærens evne til at erfare verden som kontinuitet, nærvær og emergent helhed. Som McGilchrist formulerer det: *“The left hemisphere can provide some sorts of knowledge about the world (...) as on a map; whereas the right hemisphere provides us with the knowledge of the world in space and time (as experienced)”* (2021:104). Læring, der rummer det kunstnerisk skabende, må derfor forstås som meningsskabelse i relation og som relationel fremtræden i et levende nu, hvor del og helhed gensidigt konstitueres i og gennem situationen og åbner for emergente kunstneriske udtryk.

Selv om McGilchrist (2021) beskriver forskellene mellem hemisfærene skarpt, understreger han, at man ikke kan tilskrive dem egenskaber, som kun et menneske kan have. Det er ikke hjernen, men det levende menneske, der tror, føler, beslutter og skaber. Som han formulerer det: *“You are not your brain, you are a living human being”* (McGilchrist, 2021:27). Hemisfærernes opmærksomhedsmodi kan rette sig forskelligt mod verden, men altid inden for en samlet bevidsthedshorisont af erfaring. Denne horisont er kropsligt forankret og formes af vores historie, erindringer, affektive reaktioner, tanker, forestillinger og eksistentielle stillingtagen. Kort sagt, alt det der tilsammen udgør vores levede verden.

Det meste af vores erfaringsliv finder sted uden for reflektiv opmærksomhed, men former alligevel både vores verden, hvem vi er, og hvordan mening træder frem. Kun en lille del af den mentale aktivitet bliver genstand for reflektiv bevidsthed, og grænsen mellem det bevidste og det prærefleksive er flydende. Som McGilchrist (2021:1039) skriver, kan det, vi ikke er bevidste om at være bevidste om, let glide ind i reflektiv opmærksomhed og omvendt, alt efter hvordan fokus forskydes: *“When I use the word ‘consciousness’, I refer very broadly to all that we might call ‘the experiential’ ... (which) could not go on without what is conventionally referred to as subjectivity.”* Bevidsthed er ikke et adskilt domæne, men en levet horisont, hvori subjektivitet og verden gensidigt træder frem og formes: *“it is therefore in essence, not a thing, but a betweenness”* (McGilchrist, 2021:1039). Det er i denne erfaringsstrøm, at meningsskabelse tager form, som et relationelt mellemværende, et *“knowing with”*, der altid er situeret og relationelt.

1.2.3 Opmærksomhedens ontologiske implikationer for læring

Når bevidsthed forstås som en levet og relationel horisont, følger det, at opmærksomhed ikke blot er en kognitiv funktion, men et ontologisk anliggende: den måde, hvorpå verden får mulighed for at træde frem for den lærende. De metaforer, vi anvender om læring, implicerer derfor ikke alene bestemte epistemologiske positioner, men også bestemte ontologier.

Path-following indebærer en spatialiseret forståelse af tid, hvor læring fremstilles som bevægelse mellem et defineret udgangspunkt og et fastlagt mål. Når tiden spatialiseres, fremstår den som lineær og målbar: “*Linear time is individual time and it is physically represented by an arrow flying ineluctably from the past to the future. Projected onto a society, it generates the myth of progress*” (Wessels, 2013, refereret i McGilchrist, 2021:887). Læring bliver her en progression i allerede fastlagte strukturer.

Association-making bygger tilsvarende på en forståelse af læring som etablering af forbindelser mellem allerede givne enheder. Uanset om forbindelsen beskrives som betinget respons, aktiv konstruktion eller distribueret repræsentation, forstås erfaring primært som repræsentation frem for som situeret væren-i-verden.

I en sådan forståelse tenderer både den lærende og verden mod at fremstå som adskilte og tingsliggjorte enheder. Den prærefleksive erfaring træder i baggrunden som erkendelsesgrundlag, og subjektet fremstår primært som et objekt i en allerede struktureret virkelighed.

Når denne repræsenterende logik dominerer, implicerer det en ontologi, hvor “ting” forstås som isolerede enheder, løsrevet fra relation og proces. Viden fremstår som noget, der kan overføres og internaliseres, hvormed relationen som ontologisk grundlag for erfaring og erkendelse bliver sekundær. Som McGilchrist skriver: “*Relationships are primary, more foundational than the things related (...) the relationships don't just 'connect' pre-existing things, but modify what we mean by the 'things'*” (2021:6).

Spørgsmålet bliver derfor, om relation forstås som et sammenbindende led mellem allerede givne enheder, eller som det udgangspunkt, der former tingenes fremtræden. I det sidste perspektiv kan det, der bliver virkeligt i læringsøjeblikket, ikke adskilles fra den lærendes opmærksomhed og tilstedeværelse i situationen, idet relationen altid erfares i og med en bevidsthedshorisont.

Davis og Francis (2021:10) peger på en alternativ metafor, *expanding the space of the possible*, som åbner for en relationel og emergent forståelse af læring. Her kan læring forstås som en udvidelse af den erfaringshorisont, hvori nye handlemuligheder og erkendelser kan tage form. Metaforen indebærer en potentiel forskydning i både epistemologi og ontologi, idet læring ikke forstås som tilegnelse af noget givent uden for den lærende, men som noget, der tager form i den situerede meningskabende erfaring, hvori subjekt og verden gensidigt fremtræder.

Som McGilchrist formulerer det: “*The only world that any of us can know, then, is what comes into being in the never-ending encounter between us and this whatever-it-is (...) The process is both reciprocal and creative*” (2021:10).

Læring fremstår i dette perspektiv som fremtræden i og med verden. Det indebærer en ontologisk forskydning: fra repræsentation af verden til situeret relation i verden, fra kontrol til gensidig konstitution.

Det er dermed ikke tilstrækkeligt blot at tilføje begreber som krop og kontekst, hvis den underliggende ontologi forbliver repræsentationel. Enhver epistemologi er allerede forankret i en bestemt måde, hvorpå verden forstås som virkelig. Spørgsmålet er derfor ikke kun, hvilken teori om læring vi anvender, men hvilken virkelighed denne teori allerede forudsætter.

Det er denne bevægelse mod en relationel ontologi, der danner afsæt for det enaktive perspektiv, som i kapitel 2 udfoldes som en ramme for at forstå læring som fremtræden i og med verden.

1.2.4 Behovet for epistemologisk og ontologisk selvrefleksion i læringsforskning

Når vi retter blikket mod læringsforskningens egne erkendelsesmæssige forudsætninger, bliver det tydeligt, at metaforer og diskurser ikke kun er analytiske redskaber. De er også bærere af epistemologiske og ontologiske antagelser.

Skiftet fra repræsentationstænkning til en relationel forståelse af læring forudsætter ikke blot en ændring i begrebsbrug, men en dybere selvrefleksion over de epistemologiske og ontologiske antagelser, der former forskningens horisont. Davis og Francis (2021) advarer om, at netop sådanne grundantagelser ofte forbliver uerkendte og ureflekterede, hvilket kan føre til reduktionistiske forståelser af læring og en ukritisk overførsel af teorier til praksis (Davis og Francis, 2021:2,10). Når disse rammesætninger ikke gøres eksplicitte, får bestemte metaforer og forståelser mulighed for at dominere både forskning og pædagogisk praksis, ofte uden at blive kritisk udfordret. Dermed bliver det ikke blot afgørende, hvilke aspekter af læring der fremhæves, men også hvilke der udelades, fortrænges eller slet ikke kan træde frem (Davis og Francis, 2021:13).

Davis og Francis (2021:10) fremhæver, hvordan undervisningsdiskurser (*influencing learning*) ofte trækker selektivt på enkelte principper fra læringsteorier og anvender dem som grundlag for brede pædagogiske anbefalinger. Når læringsteori oversættes til praksis uden kritisk refleksion, risikerer både kompleksitet og de underliggende epistemologiske og ontologiske antagelser at gå tabt. Dette kan føre til reduktionistiske forståelser, hvor læring enten ses som individuel tilegnelse eller socialisering, og hvor forskellige perspektiver forbliver isolerede og uden gensidig befrugtning.

De understreger, at problemet ikke er specialisering som sådan, men den tendens til, at specialiserede fællesskaber udvikler ekkokamre, hvor bestemte metaforer og forståelsesmåder får forrang og dermed lukker af for alternative horisonter (Davis og Francis, 2021:13). Populære og akademiske diskurser i uddannelsesfeltet domineres som tidligere nævnt ofte af metaforer som

path-following og *association-making*, hvilket kan vanskeliggøre, at andre, mere kompleksitetsfølsomme forståelser af læring får fodfæste, fordi de udfordrer de underliggende epistemologiske og ontologiske antagelser, som disse metaforer hviler på. Deres opfordring er derfor ikke at afgrænse og forsvare enkelte positioner, men at orientere forskningen mod det samlede diskursive landskab og dets underliggende antagelser (Davis og Francis, 2021:13).

Denne opgave kræver ifølge Davis og Francis ikke nødvendigvis mere empiri, men snarere fortolkende og nuanceret arbejde, hvor grundlæggende metaforer samt epistemologiske og ontologiske forudsætninger bringes frem i lyset gennem en transdisciplinær tilgang, der kan bevæge sig på tværs af de positioner, de har kortlagt i deres analyse. De nævner i den forbindelse enaktivismen som en tilgang, der både er kritisk opmærksom på grundantagelser, metaforer og implikationer, og som samtidig kan indgå i dialog med andre diskurser: *"particularly in the ways that their proponents have been critically attentive to grounding metaphors, orienting assumptions, pragmatic entailments, empirical evidence, and alignments with other discourses"* (Davis og Francis, 2021:13).

Denne opfordring til horisontudvidelse handler ikke blot om at producere ny viden, men også om at forskyde den opmærksomhed, hvorfra vi forstår og formulerer verden. McGilchrist (2021:32) fremhæver, at vi i det levede liv konstant trækker på begge hemisfærers måder at erfare på: højre hemisfære med dens helhedsorienterede, relationelle og affektivt farvede blik, og venstre hemisfære med dens fokuserede, analytiske og kategoriserende tilgang. Problemet opstår ifølge McGilchrist (2021:32) først, når vi i uddannelse, forskning og politiske diskurser skal formulere og begrunde: Her favoriseres ofte venstre hemisfæres blik, fordi det tilbyder klarhed, entydighed og formel præcision. Men det er ikke uproblematisk, for som McGilchrist fremhæver: *"the more precise anything is, the less content it has: 'the more certain our knowledge the less we know'". The left hemisphere's experience is fragmentary and therefore taken out of the flow of experiential life, and tends towards stasis"* (McGilchrist, 2021:81).

Når den venstre hemisfæres blik får forrang i vores formuleringer og begrundelser, prioriteres sikkerhed på bekostning af det levede livs affektive åbenhed og flerstemmighed. I en læringsammenhæng kan ønsket om sikkerhed gøre den lærende til objekt for læring. Dermed forsvinder det levende, flertydige, subjektive og kunstneriske fra horisonten. Samtidig vil et videnskabsparadigme, der favoriserer den venstre hemisfæres blik og enten/eller-logik, skabe og opretholde de ekkokamre, som Davis og Francis (2021) advarer imod.

Set i en bredere historisk kontekst afspejles dette verdenssyn allerede i to dominerende filosofiske strømninger: rationalismen og empirismen, som har formet vores forståelse af mental udvikling (Bruner, 1991:1–2). Hvor rationalismen betoner medfødte kognitive strukturer, ser empirismen læring som en erfaringsbaseret proces. Disse epistemologiske og ontologiske grundantagelser danner ikke blot fundamentet for moderne læringsteorier, de præger også, ofte implicit, hvordan kunstneriske læreprocesser forstås og praktiseres i dag.

Selvrefleksionen over læringsforskningens metaforer er derfor ikke en perifer øvelse, men en nødvendig forudsætning for at kunne forstå, hvordan bestemte ontologier fortsat former både teori og praksis.

1.3 Filosofiske rødder i læringsteori og kunstnerisk udvikling

Spørgsmålet om, hvordan mennesket opnår viden om verden, har dybe rødder i både rationalismen, repræsenteret ved René Descartes (1596–1650), og empirismen, repræsenteret ved John Locke (1632–1704). Rationalismen betoner fornuftens iboende strukturer som grundlag for erkendelse, mens empirismen insisterer på, at viden udspringer af sanseerfaring. Fælles for begge retninger er bestræbelsen på at afdække, hvordan mennesket kan opnå en pålidelig erkendelse af en verden, der i begge traditioner forstås som stabil og objektivt tilgængelig for observation.

Begge positioner hviler på en grundlæggende opdeling mellem subjekt (den erkendende person) og objekt (det, der erkendes), hvor verden forstås som eksisterende uafhængigt af individet, der tilegner sig viden enten gennem rationelle slutninger (rationalisme) eller erfaring (empirisme). Hermed placeres mennesket uden for den verden, der undersøges, og subjekt og objekt fremstår som adskilte værenskategorier. Rasmussen (2007) beskriver denne tilgang som en relation, hvor erkendelse består i *“at lægge væren (en værende verden) til det værende (et værende subjekt), hvad enten det sker ved tænkning eller gennem erfaring”* (Rasmussen, 2007:348). Forholdet mellem person og omverden forstås dermed ifølge Rasmussen (2007:347) grundlæggende som et følgeforskel.

Denne ontologiske skelnen mellem individ og verden har ikke blot filosofiske, men også pædagogiske implikationer. Den har formet udviklingen af læringsteoretiske positioner og præget de praksisser, hvor igennem musikalske færdigheder og kunstnerisk skaben læres og vurderes.

Selvom rationalismen og empirismen er epistemologisk uenige om, hvor erkendelsen har sit udspring – i tænkning eller erfaring – deler de ifølge Christopher Winch (2015:4) en fælles dybere ontologisk og epistemologisk grundstruktur, hvor individet anskues som det erkendende centrum. Han argumenterer for, at begge traditioner bygger på en forståelse af mennesket som primært et mentalt væsen, hvor bevidst opmærksomhed danner grundlag for al viden, mens kroppen tillægges en sekundær rolle. Denne antagelse udgør, ifølge Winch, et metodologisk individualistisk udgangspunkt, som videreføres i de fleste moderne læringsteorier, herunder kognitivistiske, behavioristiske og konstruktivistiske forståelser (Winch, 2015:5,9,82), ofte uden at det tydeliggøres, hvilke epistemologiske og ontologiske antagelser de bygger på: *“What we need (...) are not more theories but more description and more understanding of what is already before us”* (Winch, 2015:3).

Når Winch (2015) kritiserer både rationalismen og empirismen for at sætte bevidst opmærksomhed som grundlag for al erkendelse, kan dette i forlængelse af McGilchrist fortolkes som en indirekte kritik af den erkendelsesform, venstre hemisfære repræsenterer: en måde at være i verden på, hvor

refleksiv, analytisk og bevidst tænkning forstås som erkendelsens primat. Den sanselige, affektive og relationelle erfaring, som kendetegner højre hemisfære, forbliver sekundær. Dermed kommer erkendelse primært til at fremstå som en mental tilegnelse af noget ydre, og forholdet mellem person og verden reduceres til en individualiseret proces, hvor viden opfattes som noget, individet tilegner sig *om* noget andet.

Samtidig efterlyser Winch (2015) ikke flere teorier, men forståelse, hvilket ligger i tråd med McGilchrists karakteristik: *“One could say that the left hemisphere is the hemisphere of theory, the right hemisphere that of experience”* (McGilchrist, 2021:30). Hvor den venstre hemisfære søger sandhed ved at analysere dele, ved højre hemisfære, at forståelse kræver en oplevelse af helhed: *“the whole reveals as much about the nature of the parts as the parts do about the nature of the whole”* (McGilchrist, 2021:16).

Som McGilchrist (2021:11) understreger, kan erfaringens horisont ikke reduceres til et repræsentationssystem i hjernen; den indebærer en faktisk kontakt med virkeligheden. For at erfare verden som *real presence*, frem for blot en indre forestilling, kræves en opmærksomhed, der er åben, modtagelig og situeret. Det er højre hemisfære, der muliggør denne form for kontakt, men helst, skriver McGilchrist, *“with both hemispheres in play”*, da det netop er i samspillet mellem dem, at en mere nuanceret og flerstemmig relation til verden kan opstå. Dette hemisfæriske både-og kan dog kun finde sted gennem en højre hemisfærisk forståelse: *“The right hemisphere sees the nuances, as well as that we often must embrace two superficially incompatible truths in a ‘both/and’ – one, moreover, that includes embracing both its own take and that of the left hemisphere: altogether a far harder, and more complex, view to articulate. (It is the purpose of education to enable us to do just this)”* (McGilchrist, 2021:33).

Dette åbner for en underliggende problematik i både rationalisme og empirisme, da begge traditioner ifølge Winch (2015) hviler på en forståelse af erkendelse, der primært er forankret i bevidst tænkning, og dermed i en opmærksomhedsform, som McGilchrist forbinder med venstre hemisfæres tilgang til verden.

Dermed peger Winchs (2015) analyse på en dybereliggende fællesnævner: At både rationalisme, empirisme og store dele af den moderne læringsteori, der trækker på disse traditioner, deler en fælles opmærksomhedsstruktur og en fælles ontologisk horisont, hvor individ og verden forstås som to ontologisk adskilte domæner. I forlængelse heraf bliver relationen mellem dem nødvendigvis et følgeforsvar snarere end en gensidig konstitution.

Dette åbner for et mere grundlæggende spørgsmål: ikke blot hvordan vi lærer, men hvilken virkelighed en given læringsforståelse er forankret i, og hvilken form for opmærksomhed denne virkelighed forudsætter. Den ontologiske horisont og de dominerende opmærksomhedsformer former dermed, hvilke problemer der fremstår som relevante, hvilke spørgsmål der stilles, og hvilke løsninger der bliver tænkelige.

Disse sammenhænge bliver særligt tydelige, når man undersøger, hvordan bestemte forståelser af talent og læring omsættes til konkrete uddannelseskulturer i praksis.

1.4 Talent som social konstruktion og kulturel kapital

Ellen Mikalsen Stabells (2018) ph.d.-afhandling⁵ undersøger, hvordan kulturelle antagelser og værdier former læringskulturen på tre juniorkonservatorier⁶. Gennem Bourdieus begreb om doxa synliggør hun de normer og forestillinger om talent, succes og musikalsk kapital, der ofte tages for givne (Bourdieu, 1977, refereret i Stabell, 2018:v-vii). Disse antagelser afspejles i de normer og forventninger, der præger både studerende og underviseres opfattelser af værdifulde aktiviteter, viden og kompetencer (Stabell, 2018:109-110). Stabell fremhæver eksempelvis troen på talent som en medfødt egenskab, der ikke kan tilegnes gennem undervisning eller øvelse, men kun udvikles hos dem, der allerede besidder det. Selvom betydningen af mange timers øvelse blev fremhævet (Stabell, 2018:132), kommer dette synspunkt blandt andet til udtryk i de skel, der ofte trækkes mellem, hvad der beskrives som *"a natural, innate talent"* og *"that which was learned"* (Stabell, 2018:110).

I de junior-konservatoriemiljøer, som Stabell (2018) undersøgte, blev talent ofte sidestillet med evnen til at udtrykke sig musikalsk. En af de interviewede undervisere beskriver det således: *"You need to hear that the music comes from within, that it's a realness, and of course that it's technically solid. But first you must hear that the student is musical, that it is not too rehearsed in a way. You must hear that it's natural"* (Interview, teacher P2, citeret i Stabell, 2018:110). Her fremstår teknisk mestring som en grundforudsætning, mens det musikalske udtryk fremhæves som noget, der skal komme indefra og føles autentisk frem for at være en mekanisk reproduktion af det indlærte.

Ifølge Stabell (2019:111) fremhævede en underviser evnen til at opfange subtile signaler og musikalske nuancer, som ikke nødvendigvis kunne formidles gennem ord, som en afgørende egenskab hos talentfulde studerende. Talent blev betragtet som en forudsætning for at blive professionel musiker og blev blandt andet beskrevet som: *"'a natural spark for what you're doing', 'a natural intuition', as something that 'needs to be nurtured' and 'most people don't have', something that 'comes naturally' and is 'unconscious' and can be identified when students are 'progressing fast' or have 'a characteristic sound quality'"* (Interviews, students and teachers, citeret i Stabell, 2018:110).

⁵ Undersøgelsen har fundet sted ved to norske og et engelsk Juniorkonservatorie (vestlige klassisk musik) for talentfulde børn og unge op til 18 år. Studiet er Socialkonstruktionistisk funderet (Stabell, 2018:34), med inddragelse af socialkulturel læringsteori og Bourdieus analytiske tænkeværktøjer om felt, habitus og kapital (Stabell, 2018:35).

⁶ De undersøgte juniortalentmiljøer er alle organiseret af konservatorier og dermed en del af kulturen omkring det professionelle klassiske musikmiljø (Stabell, 2018:7-8), hvorfor Stabells resultater også er relevante i afhandlingens konservatoriekontekst.

Underviserens fremhævelse af musikalitet som noget ubevidst og “naturligt” peger på en prærefleksiv dimension i kunstnerisk udtryk. Ifølge Thompson (2007) er refleksiv erfaring altid forankret i en kropslig og situeret prærefleksiv væren-i-verden: *“Prereflective experience is logically prior to reflection, for reflection presupposes something to reflect upon; and it is temporally prior to reflection, for what one reflects upon is a hitherto unreflected experience”* (Thompson, 2007:250). Det, der i praksiskulturen beskrives som talent, kan med dette blik forstås som en sanselig og affektiv tilstedeværelse, der ikke lader sig reducere til bevidst tænkning eller analytisk refleksion.

Netop denne dimension forbliver imidlertid vanskelig at integrere i læringsforståelser, der hviler på rationalismens og empirismens epistemologiske arv. Når læring grundlæggende forstås som bevidst opmærksomhed og mental tilegnelse (Winch, 2015:4), får det prærefleksive karakter af noget sekundært eller uforklarligt. Det, der ikke kan konceptualiseres eller måles, risikerer at blive placeret uden for læringens domæne og i stedet fortolket som medfødt.

Talent fungerer dermed som en betegnelse for det, som teoriens begrebsapparat ikke kan rumme. I stedet for at forstå den prærefleksive og affektive dimension som konstitutiv for kunstnerisk læring, externaliseres den som essens: noget man enten har eller ikke har. Den fælles sociokulturelle forståelseshorisont, præget af videnskabelige paradigmer, historiske traditioner og pædagogiske praksisser, danner dermed rammen for, hvordan det oplevede fortolkes som virkeligt og observerbart, også i fraværet af eksplicit teoretisk refleksion.

Adskillelsen mellem teknisk færdighed og musikalsk udtryk afspejler tendenser identificeret i flere studier, hvor beherskelsen af instrumentet og evnen til at spille noderne korrekt generelt anses som lærbare færdigheder. I modsætning hertil betragtes evnen til at formidle et musikalsk udtryk som en intuitiv og ubevidst egenskab, der kun kan kultiveres hos dem, der allerede besidder den (Juslin et al., 2004:251, med reference til Boyd og George-Warren, 1992; Sloboda, 1996; Woody, 2000). Med denne forståelse bliver det kunstneriske udtryk ikke et læringsanliggende, men et spørgsmål om medfødt potentiale, der kun kan udvikles, hvis det er der fra begyndelsen (Stabell, 2018:110-114).

Talent fremhæves som *“the most pervasive phenomenon and the biggest issue in conservatory life”* (Kingsbury, 1988:59, citeret i Stabell, 2018:30). Hos de undersøgte juniorkonservatorier observerede Stabell, hvordan talent fungerede som en form for kulturel kapital, der åbnede døren til særlige tilbud og muligheder for de studerende, der blev betragtet som særligt talentfulde (Stabell, 2018:221). Dette skabte hierarkiske strukturer i læringsmiljøerne, hvor underviserne positionerede de studerende i feltet gennem deres opfattelse af talent (Stabell, 2018:221).

Som Stabell (2018) påpeger, bliver læringsmiljøet dermed et konkurrencepræget felt (Bourdieu og Wacquant, 1992, refereret i Stabell, 2018:222), hvor underviserne fungerer som ”gatekeepers”, der kontrollerer adgangen til værdifulde læringsressourcer og karrierefremmende muligheder. Talent som begreb er dermed forbundet med magt og legitimitet i konservatoriets kontekst. At tildele en studerende talent indebærer en symbolsk handling, hvor underviseren, som selv er legitimeret af feltet, overfører prestige til den studerende (Bourdieu, 1993, refereret i Stabell, 2018:232). Dette

kan skabe privilegier, såsom deltagelse i masterclasses eller konkurrencer, men kan også føre til, at talentstatus fjernes, hvis en studerendes udvikling ikke lever op til feltets forventninger (Stabell, 2018:232). Således bliver talent både en ressource og en risikofaktor, da det kan variere i forhold til konteksten og den sammenligning, der foretages med andre studerende.

Talent har historisk været forbundet med selektion og værditildeling. Oprindeligt var ”talent” en møntenhed, men begrebet blev over tid en metafor for en særlig evne eller iboende kvalitet. I dag fungerer det som en socialt konstrueret selektionsmekanisme, der regulerer adgang til eksklusive ressourcer og muligheder i musikuddannelser (Kingsbury, 1988, refereret i Stabell, 2018:30).

Denne forståelse skaber en læringsmæssig spænding. Når talent opfattes som en medfødt egenskab, placeres det uden for læringens domæne. Dermed risikerer det at etablere en dikotomi mellem det teknisk lærbare og det kunstnerisk ikke-tilegnelige. Stabells (2018) undersøgelse viser, hvordan talentbeskrivelser ikke blot betegner kvalitet, men også fungerer som mekanismer til at fastsætte normative grænser for, hvem der anses som værdifuld.

For studerende, der tildeles en talentstatus, kan anerkendelsen åbne vigtige muligheder. Men det kan samtidig skabe en usynlig forpligtelse til at opretholde et image, der endnu ikke er integreret. Det kan føre til indre pres, tilpasning og kontrol snarere end udforskning. Hvis præstationer tolkes som tegn på manglende talent, kan det skabe en læringskultur, hvor man kun tør gøre det, man allerede mestrer. I en sådan kontekst bliver det sikreste valg at reproducere det allerede kendte, frem for at være åben for skabende muligheder i mødet med det, der opstår.

Biesta (2016) beskriver dette spændingsfelt som et grundlæggende valg mellem eksistens og essens. Et valg mellem et åbent engagement i det levede liv og en søgen efter sikkerhed i det allerede kendte. Han argumenterer for, at trangen til vished kan afholde os fra at møde de skabende muligheder, der udfolder sig i nuet: *“The quest for certainty, as John Dewey also knew, always gets us into trouble, not only because this quest keeps us away from engaging with life itself – it keeps us away from the things that are right in front of our eyes, the things that really matter and that require our attention, right here and right now”* (Biesta, 2016:17).

Når talent forstås som essens frem for som en situeret fremtræden, reduceres den kunstneriske læreproces til selektion frem for subjektivering. Spørgsmålet bliver ikke, hvordan den studerende kan træde frem i mødet med verden, men om vedkommende allerede besidder det, der efterspørges.

1.4.1 Fra medfødt egenskab til situeret subjektivering

Biesta (2016:128) fremhæver tre afgørende domæner, som alle vedrører formålet med uddannelse: kvalifikation, socialisering og subjektivering. Kvalifikation handler om tilegnelsen af viden, færdigheder og kompetencer, der gør individet i stand til at fungere i samfundet og på arbejdsmarkedet (Biesta, 2016:4). Socialisering vedrører, hvordan man lærer at indgå i kulturelle og sociale praksisser og bliver en del af eksisterende traditioner og normer (Biesta, 2016:4).

Biesta understreger, at uddannelse ikke blot skal gøre mennesker kompetente og socialt tilpassede, men også skabe mulighed for, at de kan træde frem som subjekter. Ikke som selvberørende eller løsrivne enheder, men som mennesker, der altid allerede står i relation til verden og må tage stilling til, hvordan de vil handle i mødet med den: *“Subjectification rather is about ‘qualified’ freedom, that is, freedom integrally connected to our existence as subject. This is never an existence just with and for ourselves, but always an existence in and with the world”* (Biesta, 2022:48).

Subjektivering er ifølge Biesta (2022) ikke en gradvis proces, hvor individet bliver subjekt over tid, men en begivenhed, der altid foregår her og nu: *“subject-ness only comes into play when we encounter ‘objectivity’, that is, when we encounter a real world outside of ourselves, not constructed by us and not necessarily as we would want it to be”* (Biesta, 2022:53).

Denne beskrivelse kan læses i forlængelse af den opmærksomhedsform, McGilchrist beskriver som situeret og implicit væren-i-verden (McGilchrist, 2021:31), og inkluderer dermed den prærefleksive erfaring, som ifølge Thompson er en forudsætning for refleksion: *“Prereflective experience is logically prior to reflection, for reflection presupposes something to reflect upon”* (Thompson, 2007:250).

Stabells empiriske beskrivelser af musikalitet som noget, der er *“unconscious”* og *“comes from within”* (Stabell, 2018:110), kan dermed forstås som udtryk for den subjektive dimension, som Biesta fremhæver, og som han mener ofte overses i moderne uddannelsessammenhænge (Biesta, 2016, 2022).

1.4.2 Subjektivering som eksistentiel dimension i uddannelse

Ifølge Biesta (2022) handler subjektivering ikke om frihed i abstrakt forstand, men om den levede erfaring af at træde frem som subjekt i mødet med en fordring. Biesta understreger, at frihed ikke kun er en ydre betingelse, men en eksistentiel erfaring, hvor subjektet manifesterer sig i mødet med verden: *“Freedom is a first-person matter”* (Biesta, 2022:45). At eksistere som subjekt betyder ikke at være et autonomt individ, der udvikler sig i isolation, men at være i relation til verden og de fordringer, den stiller.

Biesta (2022:46) trækker på Dietrich Benners (2015) begreb *“Aufforderung zur Selbsttätigkeit”* for at præcisere, hvordan uddannelse kan understøtte denne proces. Begrebet kan oversættes til *“tiltale”* eller *“opfordring til selvvirksomhed”* og betegner ikke blot en opmuntring, men en reel henvendelse, der skaber mulighed for, at subjektet kan træde frem: *“Aufforderung – summoning, encouraging – is, after all, not an intervention upon an object, but speaks to the one being educated as subject. Put simply: to say “Hey, you there”, rests on the assumption that there is a “you” “there””* (Biesta, 2022:46).

Biesta (2022) understreger, at undervisere må handle ud fra en tillid til, at subjektet er der, også før det har givet sig til kende. Han sammenligner dette med, hvordan forældre taler til deres nyfødte, ikke fordi barnet forstår ordene, men fordi det er gennem tiltalen, at barnet får mulighed for at træde

frem som subjekt gennem relationen: *“If, as educators, we don’t act upon the assumption of the subject-ness of those we address, nothing may happen at all...”* (Biesta, 2022:46).

Med inspiration fra Benner (2015) skelner Biesta (2022) mellem to perspektiver på uddannelse: et bio-neuro-socio-kulturelt perspektiv og et eksistentielt perspektiv. Det første perspektiv fokuserer på, hvordan individer formes gennem biologiske, psykologiske, sociale og kulturelle processer. Her ses uddannelse primært som en kultiveringsproces, hvor den studerende tilegner sig identitet gennem socialisering og kvalifikationer. Det eksistentielle perspektiv adskiller sig ved ikke at forstå subjektet som et produkt af disse processer, men som noget, der træder frem i mødet med en situeret fordring fra verden. Biesta skriver: *“Rather than seeing the “I” as the outcome of the cultivation of human organisms, I have suggested, with Benner, that the question of the “I” is of a different order: an existential order and not a bio-neuro-socio-cultural order”* (Biesta, 2022:36).

Denne forskel afspejler sig også i Biestas (2022) skelnen mellem identitet og subjektivering. Identitet handler om hvem vi er – hvordan vi forstår os selv i forhold til vores omgivelser, hvilke kategorier vi placeres i, og hvordan vi genkender os selv gennem vores historie og socialisering. Identitet er dermed en del af socialisationsprocessen, hvor individet tilpasser sig og placerer sig inden for en allerede eksisterende ramme (Biesta, 2022:52). Subjektivering derimod handler ikke om hvem man er, men om hvordan man er. Hvordan man eksisterer, handler og svarer på verden: *“It therefore includes the question of what I will ‘do’ with my identity – and with everything I have learned, my capacities and competences, but also my blind spots, my inabilities, and incompetence – in a given situation, particularly when I am called upon or, to put it differently, when my ‘I’ is called upon”* (Biesta, 2022:52).

Subjektivering adskiller sig dermed fra individualisering. At blive et individ gennem kultivering, hvor man opnår færdigheder, viden og social anerkendelse, er ikke det samme som at træde frem som subjekt. Biesta illustrerer dette med to modsatrettede eksempler: Rosa Parks og Adolf Eichmann. Begge havde tilegnet sig viden og færdigheder, men anvendte dem på vidt forskellige måder (Biesta, 2022:53).

Rosa Parks trådte frem som subjekt, da hun i 1955 trodsede raceadskillelsen i Montgomery. Hendes handling var ikke blot en reproduktion af eksisterende normer, men en skabende gestus, der åbnede for en ny virkelighed (Biesta, 2022:27). Eichmann derimod organiserede Holocausts deportationer med stor pligtøfyldenhed og fulgte blindt sine ordrer (Biesta, 2022:27). Han havde gennemgået en succesfuld socialisering og kvalifikation. Han var dygtig til sit arbejde, men trådte aldrig frem som subjekt: *“What made Eichmann’s case famous (see, e.g., Arendt 1963) is the fact that he did admit arranging the mass deportation of Jews and others but denied responsibility for the consequences – their extermination – on the account that he was only following orders”* (Biesta, 2022:27).

Biestas pointe er ikke blot, at Eichmann fulgte en moralsk problematisk orden, men at han fralagde sig ansvaret for konsekvenserne af sine handlinger. Dette ansvar er uløseligt forbundet med den frihed, subjektet har til at handle. I stedet for at forholde sig aktivt og ansvarligt til sine handlinger reducerede han sig selv til en funktion, der blot udførte ordrer, og gjorde sig dermed til et objekt i et

større system. Rosa Parks derimod bragte sit "I" i spil ved at træde frem i verden, selvom det indebar en betydelig risiko.

Subjektivering handler ifølge Biesta (2022) ikke om hvilke valg man træffer, men om, hvordan man svarer i og med dem. Det er ikke nok at gøre det rigtige eller følge eksterne normer. Subjektivering indebærer, at individet selv står til ansvar i mødet med en verden, der ikke er konstrueret af én selv, og som kalder på et svar.

Dette skaber ifølge Biesta (2022:28) et paradoks: Hvis uddannelsesmæssig succes alene vurderes på, hvor godt en studerende opfylder eksterne mål, ville Eichmann paradoksalt nok fremstå som en bedre uddannelsesmæssig succes end Parks. Derfor må uddannelse ifølge Biesta ikke kun sigte mod socialisering og kvalifikation, men også skabe betingelser for, at studerende kan engagere sig som ansvarlige subjekter i mødet med noget, der kalder dem frem.

Biesta (2022) trækker på Levinas for at understrege, at subjektivering ikke er en individuel proces, men en relationel begivenhed. Subjektet træder ikke frem gennem refleksion eller introspektion, men i mødet med en fordring fra den Anden, det vil sige en situation, hvor noget udefra henvender sig og kalder på respons: *"Responsibility – and here I follow Emmanuel Levinas – is not something we choose, but is actually something we encounter. And it is in such encounters, when a responsibility comes to me, so to speak, that my subject-ness, my existence as subject, actually begins to matter or comes into play"* (Biesta, 2022:54). Subjektivering handler derfor ikke om at vælge at tage ansvar, men om et ansvar, der kommer til én i mødet med verden. Denne erfaring er ikke primært refleksiv, men situeret og affektiv, og det er i denne relationelle åbenhed, at subjektivering finder sted som begivenhed.

Den subjektive ansvarlighed handler dermed ikke om moralske valg, men om friheden til at vælge, hvordan man engagerer sig i og med verden (Biesta, 2022:54). Subjektivering realiseres ikke gennem en gradvis udvikling, men finder sted i nuet, i den måde individet møder og svarer på det situationen tilbyder. Som Biesta formulerer det: *"Subjectification should not be understood as a process of becoming, as a development towards being a subject. Subjectification is what always interrupts our becoming, so we might say. It is an event that always occurs in the here and now, not in some distant future"* (Biesta, 2022:53). Subjektivering kan dermed ikke forstås ud fra en lineær tidslogik, men må ses som en eksistentiel begivenhed i den erfarede nutid, hvor person og kontekst mødes på en måde, der sætter noget nyt i gang. I modsætning til læringsdiskurser, der bygger på progression og akkumulation, handler subjektivering om en erfaret relation, der mærkes i resonans med det, der fremtræder.

Dette rejser spørgsmålet om, hvordan kunstneriske læreprocesser kan forstås ud over en essentialistisk talentforståelse og i stedet som situerede begivenheder, hvor subjektivering finder sted i den erfarede nutid. Spørgsmålet er dermed ikke blot, hvilke læringsforståelser der dominerer musikuddannelser, men også hvilken ontologisk forståelse af tid disse forudsætter. Forstås læring som progression i et allerede struktureret rum, eller som begivenhed i den erfarede nutid, hvor subjekt og verden gensidigt konstitueres? Dette spørgsmål bliver afgørende i analyser af

kunstneriske læreprocesser i højere musikuddannelse, hvor læringsdiskurser former, hvordan udvikling, progression og kunstnerisk fremtræden kan tænkes.

1.5 Læringsdiskurser i højere musikuddannelse: Korrespondance og kohærens

Med Biestas subjektiveringsbegreb som analytisk baggrund retter analysen sig nu mod, hvordan læring forstås og rammesættes i musikuddannelsesforskningen. Hvis subjektivering ikke kan reduceres til tilegnelse af færdigheder eller identitetskultivering, bliver det afgørende at undersøge, hvilke læringsdiskurser der dominerer feltet, og hvilke eksistentielle muligheder de implicit åbner eller begrænser. Det følgende afsnit anlægger derfor ikke en normativ vurdering af læringsdiskurser, men en analyse af, hvordan forskellige forståelser af læring strukturerer betingelserne for, at subjektivering kan finde sted i højere musikuddannelse.

For at undersøge, hvordan forskellige læringsdiskurser enten understøtter eller begrænser muligheden for subjektivering, analyserer jeg i det følgende forskningslitteraturen om instrumental og vokalmusikalsk læring i højere musikuddannelse. Til dette formål trækker jeg på Davis og Francis' (2021) systematiske kortlægning af læringsdiskurser, som de opdeler i en korrespondancediskurs og en kohærensdiskurs. Disse diskurser udgør analytiske kategorier, der strukturerer forskellige tilgange til læring i både forskning og praksis og afspejler grundlæggende antagelser om, hvordan viden tilegnes eller konstrueres.

Korrespondancediskursen bygger på objektbaserede metaforer, hvor den lærende metaforisk beskrives som en modtager, intelligens som en kapacitet, hjernen som en computer og viden som en ekstern ressource, der kan overføres og opbevares (Davis og Francis, 2021:3-5). Sådanne forståelser afspejles i taksonomiske opdelinger og årsags-virkningslogikker, hvor læring opdeles i isolerede komponenter, der kan måles og optimeres (Davis og Francis, 2021:5). Inden for dette paradigme placeres traditioner som behaviorisme og mentalistiske læringsforståelser, herunder kognitivism og social-kognitiv teori (Davis og Francis, 2021:5, 2025).

Kohærensdiskursen tager i stedet udgangspunkt i proces- og relationsbaserede metaforer, hvor viden og læring forstås gennem begreber som handling (*agency*), deltagelse (*participation*) og tilblivelse (*becoming*) (Davis og Francis, 2021:6). Her betragtes viden ikke som en objektiv størrelse, der overføres, men som noget, der konstrueres i samspillet mellem individ og omverden. Denne diskurs omfatter konstruktivismen, herunder socialkonstruktivism samt sociokulturel teori.⁷

⁷ Davis og Francis (2021) skelner mellem tre underkategorier af kohærensdiskursen: *embodiment* (læring som kropsligt forankret meningsdannelse), *embeddedness* (læring som deltagelse i sociale praksisser) og *eco-complexity* (læring som samskabelse i komplekse, dynamiske relationer mellem subjekt og verden). Når jeg i dette kapitel skriver *kohærensdiskursen*, henviser jeg udelukkende til de to første, da de dominerer i forskningen i musikuddannelse. *Eco-*

De to læringsdiskurser, som Davis og Francis (2021) identificerer, afspejler ikke blot forskellige syn på teori og pædagogik, men trækker på dybereliggende epistemologiske og ontologiske grundforståelser, der kan spores tilbage til rationalismen og empirismen. Winch (2015) fremhæver, at *“the starting point of both epistemologies is the existence of individuals, whose conscious awareness forms the basis of all knowledge”* (Winch, 2015:4). På denne baggrund argumenterer han for, at både behaviorismen, kognitivismen og konstruktivismen viderefører en forståelse af individet som det erkendende centrum og dermed deler en grundlæggende metodologisk individualisme.

Denne metodologiske individualisme kan med McGilchrists (2021) terminologi beskrives som en bevidsthedshorisont præget af en repræsentationel og fragmenterende logik, hvor relationelle helheder nedbrydes til isolerbare eller identificerbare dele, og betydning opfattes som noget, der konstrueres internt på baggrund af ekstern information. Det *“Cartesian ego”* placeres med McGilchrists ord som primært, mens *“thoughts, feelings, imaginings and responses to the world, embodied and embedded in the world – experience”* bliver noget sekundært (McGilchrist, 2021:1040).

Læring kommer hermed til at fremstå som kultivering af den lærendes identitet gennem internalisering af dekontekstualiserede mentale repræsentationer eller gennem konstruktion af en virkelighed, der i praksis kan komme til at forveksles med konstruktionen selv. Herved risikerer identitetskultivering at træde i stedet for subjektets mulighed for at *“encounter a real world outside of ourselves”* (Biesta, 2022:53).

Dette teoretiske og filosofiske grundlag danner bagtæppe for den videnskabelige praksis, hvor læring primært forstås som regulering og optimering af individets kognitive og sociale organiseringsprocesser.

1.5.1 Korrespondancediskursens forankring i rationalismen og empirismen

Kognitivisme

Ifølge Winch (2015:5) viderefører kognitivismen en Cartesiansk grundantagelse om mennesket som primært et mentalt væsen, dog i en moderniseret, naturaliseret form. I kognitivistisk tradition forstås mentale processer som regelstyrede manipulationer af symbolske repræsentationer i et lukket, kognitivt system (Thompson, 2007:5). Kognitivismen har dermed rødder i rationalismen, idet den bygger på en antagelse om iboende mentale strukturer for tænkning og erkendelse, som organiserer og bearbejder sanseinput i et internt kognitivt system.

Behaviorisme

complexity repræsenterer et andet ontologisk fundament, hvor dualismen mellem individ og omverden udfordres radikalt, og dette perspektiv udfoldes først i kapitel 2 gennem en enaktiv ramme.

Behaviorismen udspringer derimod af en empiristisk tradition, men adskiller sig ved at afvise de mentalistiske antagelser, der ellers præger både empirismen og rationalismen. I stedet retter behaviorismen sin analytiske opmærksomhed mod observerbar adfærd og dens modifikation som reaktion på ydre stimuli. Som Winch formulerer det: *“In doing so, it adopts a view, inspired by Descartes and continued by Kant, that, in so far as humans are part of the natural world and, hence, subject to causality, they can be treated as automata for the purposes of scientific understanding”* (Winch, 2015:4).

Ifølge Winch (2015:4–5) forudsætter behaviorismen imidlertid et paradoks. Den hævder at undgå mentale forklaringer, men forudsætter stadig en ekstern observatør, der abstraherer viden ud fra den observerede adfærd. På den måde fastholder den en metodologisk individualisme og en objektgørende tilgang til læring, hvor mental bevidsthed, selvom eksplicit afvist, alligevel fungerer som en implicit forudsætning hos observatøren.

Korrespondancediskursen kan i denne optik forstås som forankret i en objektgørende vidensforståelse, hvor læring betragtes som overførsel og internalisering af ydre elementer i individet, som input/output-processer, der kan måles, styres og evalueres.

1.5.2 Konstruktivisme og den kontekstuelle vending i kohærensdiskursen

Kohærensdiskursen markerer en konstruktivistisk vending i læringsteori, hvor fokus forskydes fra overførsel af objektiv viden til aktiv konstruktion af viden i og gennem kontekst. Som Sawyer (2014) skriver: *“Constructivism has been broadly influential in education and forms one of the core elements of learning sciences approaches. Some learning scientists have also been influenced by variants of constructivism. For example, radical constructivists (e.g., von Glaserfeld, 1989) hold that because we each form our own realities there can be no external truth. Social constructivists (e.g., Mead, Vygotsky) posit that the knowledge construction process is inherently mediated by social interaction, including the use of language”* (Sawyer, 2014:25). Denne forståelse danner baggrund for en række nyere læringsforståelser, hvor læring ansues som en situeret og relationel proces, snarere end som intern bearbejdning og akkumulering af ekstern information.

Hvor korrespondancediskursen bygger på en objektgørende tilgang til viden og læring, markerer kohærensdiskursen et skifte mod mere proces- og deltagelsesbaserede forståelser. Her forskydes fokus fra læring som overførsel af ekstern information til individet til læring som aktiv konstruktion af viden, der opleves som sammenhængende og meningsfuld i en given kontekst. Med McGilchrists (2021) ord bygger denne tænkning på en forståelse af sandhed som *“the cohesion of what goes on in our minds”*, hvor noget betragtes som sandt, hvis det er i overensstemmelse med og gensidigt understøtter andre opfattelser, som vi allerede anser for sande (McGilchrist, 2021:387).

Denne tilgang åbner for mere pluralistiske, kontekstafhængige og perspektivfølsomme forståelser af læring, men risikerer samtidig at forblive fanget i en repræsentation af verden, hvor læring forstås som aktiv mental konstruktion i overensstemmelse med allerede etablerede konstruktioner, både

sociale og individuelle. Dermed forbliver det subjektivt forankrede mødet med verden som virkelig, kropsligt erfaret og uforudsigelig udenfor forståelseshorisonten.

Kohærensdiskursen forbliver således præget af det, McGilchrist (2021:388) kalder venstre hemisfærens *“truth-as-correctness”*-forståelse, hvor sandhed bliver et spørgsmål om indre eller social konsistens frem for en levende affektiv forbundethed med noget reelt uden for os selv. Som McGilchrist pointerer, kan selv de mest sammenhængende eller bredt accepterede forståelser virke overbevisende og samtidig vise sig at være grundlæggende forkerte, afhængigt af hvilket perspektiv man anlægger. En pointe Biesta (2022:27) tydeliggør gennem sit Rosa-Eichmann paradoks.

I stedet for at overskride den grundlæggende dualisme mellem subjekt og verden kan kohærensdiskursen forstås som en rekonstruktion af den i ny form. Dualismen videreføres ikke som et skel mellem individ og objektiv virkelighed, men forsøges overskredet gennem en vægtning af en social og individuelt kohærent konstrueret virkelighed, hvorved virkeligheden som reel fordring, der kan kalde subjektet frem, træder i baggrunden. Dermed kan også denne diskurs forstås som forankret i en epistemologisk horisont, hvor levet og situeret erfaring forstås som kontekst for erkendelse snarere end som dens ontologiske grundlag, og viderefører således den grundantagelse fra rationalismen og empirismen, at *“conscious awareness forms the basis of all knowledge”* (Winch, 2015:4).

Konstruktivisme

Konstruktivismen blev oprindeligt formuleret af Jean Piaget (1896–1980) og udgør en grundlæggende vending i læringsteori, hvor viden ikke længere betragtes som overført fra verden til individet, men som aktivt konstrueret gennem individets egen aktivitet. Ifølge Winch (2015:82) bygger Piagets epistemologi på en ambition om at forene rationalismens fokus på medfødte mentale strukturer med empirismens vægt på erfaring og ydre påvirkninger. Læring beskrives som en aktiv og adaptiv proces, hvor individets kognitive skemaer kontinuerligt reorganiseres i vekselvirkning med omgivelserne: *“Information reaching the mind, together with an internal maturational process, progressively alters the structures through which the mind recognises the world and organises contributions from the world into knowledge”* (Winch, 2015:82). Nye erfaringer assimileres i eksisterende skemaer eller fører til akkommodation, hvor strukturen omformes (Illeris, 2006:48–51). Erkendelse forstås dermed som afhængig af en intern strukturel udvikling, organiseret i stadier, der betinger, hvordan verden kan begrebsliggøres.

Handling og vekselvirkning spiller en central rolle i denne teori, men relationen mellem individ og verden forstås primært som betingelse for individets kognitive reorganisering. Med Winch (2015) kan konstruktivismen således ses som videreførende en epistemologisk grundfigur fra empirismen og rationalismen, hvor erkendelsens struktur lokaliseres i individets organisering af erfaring. Det prærefleksive og situerede møde med verden fremstår her som drivkraft for reorganisering snarere end som den relationelle horisont, hvori reorganisering finder sted.

Socialkonstruktivisme

Socialkonstruktivismen viderefører det epistemologiske og ontologiske grundlag fra konstruktivismen, men integrerer en forståelse af viden som formet i sociale og sproglige praksisser.⁸ Med afsæt i Vygotsky (1896-1934) forstås læring som en proces, hvor viden først konstitueres i social interaktion og dernæst internaliseres som individuel tænkning. Sproget fungerer her som det primære medierende redskab, der både muliggør deltagelse og medierer udviklingen af indre tankeprocesser.⁹ Læring sker i samspil med mere erfarne personer inden for den nærmeste udviklingszone, hvor stilladsering (scaffolding) understøtter en gradvis overtagelse af opgaven (Sawyer, 2014:9–10). Herved forskydes vægten fra individuel konstruktion til socialt medieret udvikling. Selvom erkendelse forstås som socialt medieret, tænkes relationen mellem person og verden fortsat som medierende mellem størrelser, der forudsættes som analytisk adskillelige, snarere end som ontologisk konstituerende.

Sociokulturel teori

Sociokulturelle teorier bygger videre på Vygotskys grundtanke, men forskyder fokus fra individets kognitive strukturer til deltagelse i praksis. Læring undersøges her som noget, der finder sted i praksisfællesskaber og i samspil med både mennesker og materielle artefakter (Davis og Francis, 2025¹⁰). Viden forstås som distribueret og situeret og som noget, der formes og opretholdes i sociale og materielle netværk snarere end som individuel tilegnelse. Læring beskrives ofte som en bevægelse fra legitim perifer deltagelse mod fuldt medlemskab i et praksisfællesskab (Lave og Wenger, 1991), hvilket samtidig illustrerer den dimension, Biesta (2016, 2022) betegner som socialisering.

Sociokulturelle teorier har vist sig særligt velegnede til at belyse læring i uformelle og praksisbaserede sammenhænge, hvor kunnen udvikles gennem deltagelse, observation og gradvis overtagelse af kulturelt værdsatte praksisser (Sawyer, 2014:26). I en kunstnerisk uddannelseskontekst, hvor deltagelse i praksisfællesskaber er central, rejser det imidlertid spørgsmålet, om denne ramme i tilstrækkelig grad belyser læringens kvalifikationsdimension. Kunstnerisk og teknisk kunnen indebærer ikke blot deltagelse, men også en individuel fordybelse, hvor bevægelse, intention og sanselig præcision må bearbejdes i mødet med materielle og kropslige

⁸ Østergaard Andersen et al. (2007:676) beskriver det som en forståelse af, at viden og sandhed er *“vævet ind i den kultur og i de sproglige forståelser, vi har til rådighed og anvender.”*

⁹ Dette perspektiv genoptages i 1970erne og frem i læringsforskningen, hvor det med udgangspunkt i Vygotsky fremhæves, at læring og artikulation er gensidigt forstærkende processer, og at viden først bliver til i selve formuleringen: *“In many cases, learners don’t actually learn something until they start to articulate it”* (Sawyer, 2014:10). Dette trækker tråde tilbage til Vygotskys pointe om, at tænkning udvikles i og gennem sproglig interaktion.

¹⁰ Davis, B., & Francis, K. (2025). *Socio-Cultural Theory*. I *Discourses on Learning in Education*. Hentet juli 2025 fra <https://learningdiscourses.com>

modstande. Her opstår en spænding mellem deltagelse som social praksis og den eksistentielle stillingtagen, der knytter sig til den enkeltes måde at være i og med verden på.

Dette aktualiserer et ontologisk spørgsmål om, hvordan relationen mellem person og kontekst forstås. Sociokulturel teori betoner relationen som konstituerende for læring, men i mange anvendelser inden for uddannelsesforskning begrebsliggøres relationen fortsat som en forbindelse mellem størrelser, der analytisk kan adskilles – den lærende og det sociale praksisfelt. Relationen fremstår da som medierende mellem disse, snarere end som det ontologiske grundlag, hvori både person og verden kontinuerligt konstitueres i og gennem affektiv og situeret fremtræden. Læring kan dermed lokaliseres i praksis eller kontekst, hvilket risikerer at marginalisere den lærendes erfarede væren-i-verden til fordel for en analytisk beskrivelse af deltagelsesformer.

I denne forstand kan læring forstås som socialt medieret meningsdannelse, hvor erkendelsen fortsat i sidste instans lokaliseres i individets bearbejdning af det socialt medierede. Selvom sociokulturel teori eksplicit gør op med individualistiske læringsforståelser, kan den i sin epistemologiske struktur i visse anvendelser forstås som videreførende en metodologisk individualisme (Winch, 2015:4), idet relationen fortsat begrebsliggøres som medierende mellem analytisk adskilte størrelser, frem for som den konstituerende bevægelse, hvori både person og verden fremtræder som gensidigt formende i samme begivenhed.

Som Davis og Francis¹¹ (2025) påpeger, giver sociokulturel teori værdifuld indsigt i, hvordan personer med forskellige livshistorier kan nå frem til kompatible forståelser gennem fælles praksis. Samtidig belyses i mindre grad det forhold, at personer med tilsyneladende ensartede forudsætninger kan forholde sig radikalt forskelligt til verden. Her peger analysen mod en dimension af læring, der rækker ud over deltagelse og socialisering og angår den enkeltes eksistentielle positionering i mødet med verden. Med McGilchrights formulering kan mødet med verden forstås som en gensidig og kreativ proces, hvor både subjekt og verden forandres gennem relationen (McGilchrist, 2021:10). Sociokulturel teori tematiserer i begrænset omfang, hvordan denne affektive og prærefleksive horisont præger verdens fremtræden og dermed læringens mulighedsbetingelser.

Konstruktivisme, socialkonstruktivisme og sociokulturelle teorier forsøger hver især at balancere mellem rationalismens og empirismens grundantagelser, men kan forstås som fortsat forankret i en epistemologisk horisont, hvor læring i sidste ende forstås som reorganisering inden for allerede etablerede forståelseshorisonter – enten gennem mentale konstruktioner eller gennem deltagelse i etablerede praksisser. Dermed videreføres rationalismens og empirismens metodologiske individualisme, som ifølge Winch hviler på “*a conception of human beings as mental primarily and corporeal secondary*” (Winch, 2015:4).

¹¹ Davis, B., & Francis, K. (2025). *Socio-Cultural Theory*. I *Discourses on Learning in Education*. Hentet juli 2025 fra <https://learningdiscourses.com>

1.5.3 Et fælles epistemologisk begrænsningspunkt: Marginaliseringen af det erfarede subjekt

Dermed deler både korrespondance- og kohærensdiskursens læringsteorier et fælles epistemologisk begrænsningspunkt: fraværet af det erfarede, affektivt forankrede subjekt og det prærefleksive møde med verden som ontologisk konstituerende dimension af læring. De forskellige teorier bidrager med væsentlige perspektiver på læringens natur og viser, hvordan forskellige forståelser af menneske og verden hver især belyser dele af et komplekst felt. Komplexitet rummer muligheden for emergens, forstået som dynamisk co-emergens, hvor del og helhed gensidigt specificerer og konstituerer hinanden¹² (Thompson, 2007:60).

På tværs af diskurserne kan læring tendere mod at blive lokaliseret i bestemte analytisk identificerbare domæner – hjernen, adfærd, sproglig interaktion eller praksisfællesskaber – som herefter gøres til genstand for teoretisk forfinelse og pædagogisk regulering. Disse analyser bidrager med væsentlig indsigt i specifikke aspekter af læring. Men når relationen mellem person og verden forstås som noget, der forbinder allerede identificerede størrelser, snarere end som den bevægelse hvori disse størrelser fremtræder og gives betydning, forbliver det erfarede subjekt analytisk sekundært.

Herved kan også det globale niveau træde i baggrunden, hvilket Frank et al. (2024) betegner som et videnskabeligt blind spot: den subjektive, affektivt forankrede og prærefleksivt organiserede erfaringshorisont, der konstituerer, hvad der kan træde frem som læringsrelevant. Den co-emergens, hvori del og helhed tager form, bliver da ikke genstand for analyse, men forudsættes tavst. Læring fremstår da som reorganisering inden for allerede identificerede strukturer snarere end som subjektiv fremtræden i mødet med en verden, der kan stille en fordring.

I denne forskydning marginaliseres den opmærksomhedsmæssige og relationelle dimension, hvori verden fremtræder som meningsfuld. Opmærksomhed er ikke blot rettet mod verden; den er den måde, hvorpå verden træder frem i bevidsthedens horisont og udgør den relationelle grund, hvori læring finder sted. Den prærefleksive og situerede erfaring er ikke et supplement til senere analyse, men dens betingelse.

I en kunstnerisk kontekst er dette afgørende, da musikalsk skabelse ikke alene består i tilegnelse eller deltagelse, men i en subjektiv og kropsligt forankret bevægelse, hvor verden mødes som fordring og mulighed.

¹² “An emergent process belongs to an ensemble or network of elements, arises spontaneously or self-organizes from the locally defined and globally constrained or controlled interactions of those elements, and does not belong to any single element. The enactive approach builds on this notion of emergence but reformulates it as ‘dynamic co-emergence,’ in which part and whole co-emerge and mutually specify each other” (Thompson, 2007:60).

Disse dimensioner kræver en epistemologi og ontologi, hvor relationen mellem person og verden ikke forstås som medierende mellem adskilte størrelser, men som den konstituerende bevægelse, hvori begge kontinuerligt fremtræder og transformeres. En sådan forståelse udfoldes i kapitel 2.

Før dette undersøges, hvordan de analyserede læringsdiskurser konkret kommer til udtryk i forskningen om musikalsk øvning i højere musikuddannelse.

1.6 Forskning i musikalsk øvning: metodologiske tendenser og epistemologiske implikationer

De læringsteoretiske diskurser og deres underliggende epistemologiske og ontologiske horisonter, analyseret i afsnit 1.5, danner ikke blot rammen for teoretisk tænkning om læring; de præger også konkret forskningspraksis og de anbefalinger, der videreformidles til undervisere og studerende i højere musikuddannelser. Dette kommer til udtryk i den eksisterende forskning om musikalsk øvning, hvor bestemte forståelser af læring, subjektivitet og viden konstituerer, hvad der fremstår som muligt og relevant at undersøge. I dette afsnit undersøger jeg, hvordan disse forståelser manifesterer sig i den empiriske forskning på området, med udgangspunkt i How, Tan og Mikszas (2021) omfattende review af forskningslitteraturen fra 1928 til 2020.

I How et al.'s review (2021) ses en overvægt af kvantitative metoder (66,2%). Kun 13,5% af studierne er kvalitative, mens mixed-methods forskning er endnu mere begrænset (How et al., 2021:8). Kvalitative studier fik først en mere betydelig rolle fra 1980'erne, og mixed-methods forskning blev først synlig i 2000'erne, men stadig i begrænset omfang. Desuden har ikke-empiriske studier haft en markant tilstedeværelse i perioden 2010-2019, hvilket understreger en tendens til teoretiske og konceptuelle analyser frem for kvalitative eller mixed-methods tilgange (How et al., 2021:8).

How et al. (2021) udvalgte 296 artikler til det endelige review ud af i alt 3.102 gennemgåede, hvilket giver mulighed for at identificere forskningsmæssige tendenser og metodologiske præferencer. Særligt i de seneste 20 år er forskningen på området accelereret. Ifølge How et al. (2021:1) er de mest fremtrædende emner deliberate practice, øvestrategier, mental øvning, metakognition, selvregulering, self-efficacy samt investeret øvetid. Disse temaer peger samlet mod en forskningsmæssig orientering mod regulerbare og operationaliserbare dimensioner af læring.

1.7 Korrespondancediskursens teoretiske fundament og praktiske konsekvenser i musikalsk læring

De identificerede metodologiske og tematiske tyngdepunkter peger mod en korrespondancediskurs, hvor læring primært forstås som internalisering og effektiv organisering af målbare komponenter. Denne forankring præger allerede udformningen af forskningsspørgsmål, forskerens

opmærksomhed og analysens fokus og former dermed, hvad der fremstår som relevant og muligt at se.

En af de teoridannelser, der historisk har bidraget til denne forståelseshorisont i forskningen i musikalsk øvning, er behaviorismen. Med afsæt i en empiristisk tradition og med fokus på observerbar adfærd afviser behaviorismen introspektion og subjektiv bevidsthed som legitime videnskabelige kategorier. I stedet forstås læring som en proces baseret på relationen mellem stimulus, respons og forstærkning. Denne forståelse har haft indflydelse på forskningen i instrumental-musikalsk øvning, både direkte og indirekte, og har sat sig spor i forskningsdesigns, målingspraksis og i forestillinger om, hvad effektiv læring er.

1.7.1 Behaviorismens indflydelse på læringsforståelser

Behaviorismen repræsenterer et afgørende epistemologisk skifte i forståelsen af læring, idet subjektiv erfaring og bevidsthed eksplicit ekskluderes som videnskabelige kategorier. Bevægelsen blev udviklet af John B. Watson (1878–1958) og videreført af B.F. Skinner (1904–1990) og markerede et radikalt brud med tidligere psykologiske traditioner ved at afvise introspektion og bevidsthedsbaserede forklaringer på læring. Watson anså bevidsthedsbegrebet for at være en uvidenskabelig rest fra religiøs tænkning og argumenterede for, at psykologi udelukkende skulle beskæftige sig med observerbar adfærd (Watson 1925/1998:5, refereret i Nielsen, 2007:217). Med denne afvisning af subjektiv bevidsthed blev læring defineret som en proces, hvor adfærd formes gennem stimuli og konsekvenser, og hvor forudsigelse og kontrol af adfærd blev det teoretiske mål (Watson 1913:161, refereret i Nielsen, 2007:216). Watson ønskede at etablere en objektiv psykologi, understøttet af naturvidenskabelige idealer, som kunne forudsige forholdet mellem en given stimulus og den efterfølgende respons (Nielsen, 2007:217). Et af kardinalpunkterne for Watson var rettet mod betydningen af at betragte menneskets handlinger som tillærte, ikke medfødte (Nielsen, 2007:219), hvilket samtidig åbnede op for en forståelse af, hvordan omverdenen aktivt former individets udvikling. Herved reduceres omverdenen til stimulusleverandør frem for at forstås som dynamisk medkonstituerende i læringsprocessen.

Pavlovs eksperimenter demonstrerede, hvordan læring kunne forklares gennem stimulus-responsmekanismer (Nielsen, 2007:218), mens Skinner udvidede denne forståelse ved at introducere operant betingning, hvor respons og konsekvens kobles sammen (Nielsen, 2007:222). Skinner ønskede at undgå de klassiske dualistiske termer i forståelsen af intrapsykiske fænomener: *”I flere forskellige sammenhænge fremhæver Skinner, at de begreber, vi i hverdagen forbinder med indre mentale processer, som eksempelvis viden eller tænkning, i virkeligheden dækker over handlinger, der under forskellige former bliver betingede”* (Nielsen, 2007:223). Læring blev primært forstået som en gradvis akkumulering af betingede responser og dermed som ekstern regulering af adfærd inden for et på forhånd defineret stimulus-respons-system.

Ved at ekskludere subjektiv erfaring fra læringsforståelsen skabte behaviorismen et grundlag for senere teorier, hvor subjektivitet fortsat blev marginaliseret. Selvom behaviorismen i sin klassiske

form ikke længere dominerer læringsdiskursen, etablerede den en forståelsesramme, hvor læring tænkes som ekstern regulering af adfærd. Fra slutningen af 1950'erne voksede kritikken af behaviorismens reduktionistiske menneskesyn, hvilket førte til en udvikling i to retninger. Den ene retning, med Skinner i spidsen, fastholdt at adfærd skulle være psykologiens primære fokus, da ikke-observerbare mekanismer som "mind" eller bevidsthed blev anset for at være for usikre variabler (Nielsen, 2007:26).

Den anden retning tog kritikken til sig og inddrog kognitive processer i den teoretiske videreudvikling, heriblandt Albert Bandura (1925-2021). Kognitionsvidenskaben opstod i 1950'erne som en del af den "kognitive revolution" mod behavioristisk psykologi (Thompson, 2007:4).

1.7.2 Kognitivismen: Fra adfærd til repræsentation

Med den kognitive revolution blev hjernen centrum for studiet af menneskelig erkendelse (Thompson, 2007:4). Hvor behaviorismen havde afvist mentale processer som uvidenskabelige, åbnede kognitivismen behaviorismens "black box" og inddrog kognitive mekanismer i sin forklaringsmodel. Dette skifte indebar imidlertid ikke en genintroduktion af subjektiv erfaring. Som Thompson udtrykker: "*In fact, cognitivism inherited its consciousness taboo directly from behaviorism*" (Thompson:2007:5). Hjernen blev ikke blot en metafor for computeren, men forstået som en faktisk informationsbearbejdende enhed: "*the computer model of the mind is not a metaphor but a scientific theory*" (Pylyshyn, 1984, refereret i Thompson, 2007:7). Inden for denne ramme blev mentale processer forstået som ubevidste beregninger foretaget af hjernen gennem et internt symbolsk sprog, uden reference til subjektiv bevidsthed eller oplevelse. Dermed forblev følelser, kroppen og omverdenen uden for de videnskabelige analyser (Thompson, 2007:5).

Kognitivismens adskillelse af input og output indebærer, at hjernen fungerer som en central behandlingsmekanisme, der oversætter sansedata til handlinger. Denne struktur er senere beskrevet metaforisk af filosofiprofessor Susan Hurley som en "sandwich-model", hvor hjernen fungerer som "skinken" mellem input fra verden (det ene "brød") og handlingen som output (det andet "brød") (Hurley, 2008:2, refereret i De Haan, 2020a:48). Med denne tilgang forstås hjernen som en formidler mellem det indre og det ydre, hvor læring afhænger af en mental model af verden snarere end direkte erfaring.

Denne adskillelse af kognitive processer fra subjektiv erfaring skaber en kløft mellem videnskab og fænomenologi. Den kartesiske dualisme, som traditionelt stillede spørgsmål ved forholdet mellem det indre og det ydre – mellem subjekt og objekt – blev i kognitivismen transformeret til et spørgsmål om forholdet mellem "*subpersonal, computational cognition and subjective mental phenomena. Simply put, cognitivism offered no account whatsoever of mentality in the sense of subjective experience. Some theorists even went so far as to claim that subjectivity and consciousness do not fall within the province of cognitive science*" (Pylyshyn, 1984, refereret i Thompson, 2007:6).

Det klassiske mind-body-problem blev dermed udvidet med et ”mind-mind problem” (Jackendoff, 1987:20, refereret i Thompson, 2007:6), hvor både krop og sind blev betragtet som adskilte enheder, og hvor subjektiv erfaring – erfaringens kvalitative karakter – blev adskilt fra tænkning og reduceret til computermæssig bearbejdning af input og output. Denne splittelse forstærkede den videnskabelige marginalisering af subjektivitet og åbnede for en forståelse af kognition, hvor mening og oplevelse blev gjort sekundære i forhold til beregningsmæssige mekanismer.¹³

I dette perspektiv indtager hjernen en privilegeret forklaringsposition, mens kroppen reduceres til en udførende enhed underlagt mentale repræsentationer. Thompson uddyber: *”Cognitivist explanations focus on the abstract problem-solving characterization of cognitive tasks, the structure and content of symbolic representations, and the nature of the algorithms for manipulating the representations in order to solve a given problem”* (Thompson, 2007:5). I denne optik forstås læring som opbygning og optimering af interne repræsentationer gennem beregningsmæssige processer inden for et internalistisk og repræsentationelt kognitionsbegreb. Erkendelse kan dermed modelleres teknisk, lineært og funktionsopdelt, med fokus på struktur og problemløsning. I denne ramme tillægges den prærefleksive erfaring og den subjektive fremtræden i mødet med verden ingen konstitutiv status i forståelsen af læring. Dette står i kontrast til Thompsons pointe om, at prærefleksiv erfaring går forud for refleksion: *”Prereflective experience is logically prior to reflection, for reflection presupposes something to reflect upon; and it is temporally prior to reflection, for what one reflects upon is a hitherto unreflected experience”* (Thompson, 2007:250). Adskillelsen mellem kognition og subjektiv erfaring synliggør en epistemologisk begrænsning i det kognitivistiske læringsparadigme. Når læring fremstilles som opbygning af interne repræsentationer, forskydes opmærksomheden fra den prærefleksive væren-i-verden og det kropsligt situerede grundlag for kunstnerisk meningskabelse.

Denne ontologiske prioritering præger forskning i musikalsk øvning, hvor læring analyseres som strategisk organisering og effektivisering af færdigheder.

1.7.3 Kognitivismens indflydelse på instrumental musikalsk praksis

I denne forskningshorisont får begrebet *deliberate practice* en central position. Tilgangen lægger vægt på systematisk og målrettet træning som vejen til ekspertise (Ericsson et al., 1993). Ifølge How, Tan og Miksza’s review (2021) er Ericsson et al.s (1993) studie det mest citerede i forskningslitteraturen om øvning (How et al., 2021:9).

¹³ Denne marginalisering gælder både for klassisk kognitivismen og for senere connectionistiske tilgange, som trods metodologiske forskelle deler et fælles beregningsparadigme, hvor subjektiv erfaring og kropslig meningskabelse forbliver usynlige. Først med fremkomsten af embodiment- og enaktivistiske perspektiver blev kroppens subjektive dimension eksplicit inddraget som en grundlæggende del af kognition (Thompson, 2007:4-15).

Deliberate practice indebærer ifølge Ericsson et al. (1993), at læring struktureres med et klart mål, informativ feedback og gentagelse med fokus på korrektion af fejl. Dette udtrykkes af Ericsson og Harwell (2019) gennem følgende kriterier: “(a) it incorporates individualized training by a qualified teacher, (b) a teacher must help learners establish goals and the learners must be able to mentally represent them, (c) a teacher should provide specific strategies allowing the learner to assess themselves, and (d) the learner must engage in repetition leading to the meeting of performance goals” (Ericsson og Harwell, 2019, refereret i How et al., 2021:4). I denne forståelse ses læring som en systematisk og iterativ proces, hvor færdigheder gradvist styrkes gennem gentagne cyklusser af målfastsættelse, feedback, refleksion og korrigeret gentagelse.

Tilgangen har haft betydelig indflydelse på ekspertiseforskningen og har bidraget til en læringsforståelse, hvor udvikling anskues som en lineær og målrettet overførsel af på forhånd definerede færdigheder. Undervisning struktureres i dette perspektiv omkring identificeringen af observerede mangler hos den studerende samt anvendelsen af specifikke metoder, der kan understøtte en effektiv indkodning. Den tid, der investeres i øvning, forstås som en nødvendig ressource for den gradvise opbygning af færdigheder.

En konsekvens af denne tilgang er, at læring risikerer at reduceres til en mekanisk model for færdighedstilegnelse. Når læring primært forstås som opbygning af mentale repræsentationer, bliver den subjektive oplevelse af musikalsk skabelse sekundær. Dermed opstår en implicit skelnen mellem det tekniske, som kan tilegnes gennem konkrete strategier, og det musikalske udtryk, der med sin kunstneriske karakter ikke lader sig reproducere og derfor unddrager sig forklaring gennem mentale repræsentationer. Denne adskillelse mellem læring og subjektiv erfaring afspejler en bredere epistemologisk tendens, hvor subjektivering, som Biesta (2016, 2022) påpeger, ikke forstås som en pædagogisk mulighed, men bliver en ureflekteret følgevirkning af kvalifikations- og socialiseringsdimensionerne. En følgevirkning som, hvis den udebliver, ofte forklares med henvisning til manglende talent i den klassiske musikkultur (jf. 1.4; Stabell, 2018:110).

1.7.4 Fra social-kognitiv teori til selvreguleret læring: Banduras bidrag

Som beskrevet i det foregående afsnit har kognitivismen bidraget til en forståelse af læring som en informationsbearbejdende proces, hvor strategisk planlægning og gentagelse skaber mentale repræsentationer, der betragtes som færdighedsudviklingens primære udgangspunkt.

Parallelt med denne udvikling videreudviklede Albert Bandura behaviorismen ved at inddrage kognitive processer i sin social-kognitive teori (Bandura, 1986, refereret i Nielsen, 2007:231). Han udvidede behaviorismens oprindelige forståelse af læring ved at supplere stimulus-responsmodellen med en teoretisk ramme, hvor individ, adfærd og omgivelser gensidigt påvirker hinanden gennem cykliske processer, som han betegner som *reciprok determinisme* (Nielsen, 2007:231). Denne gensidige påvirkning er dog stadig forankret i en forståelse, hvor individ og omgivelser udgør adskilte enheder, ligesom det mentale (individet) og det kropslige (adfærden) fortsat behandles som adskilte domæner. Individet er med Banduras social-kognitive udvidelse af

behaviorismen ikke længere blot passivt underlagt omgivelsernes påvirkning, men forstås som en bevidst og aktiv aktør, der i nogen grad kan vælge, justere og forme sin egen læringsproces. Selvom Bandura introducerer en mere aktiv og reflektiv forståelse af individet, kan læring inden for hans social-kognitive ramme analyseres som regulering af adfærd og kognition inden for en model, hvor individ og omgivelser forstås som gensidigt påvirkende, men ontologisk adskilte størrelser. Individets aktivitet fremstår primært som strategisk regulering af relationer mellem allerede givne enheder snarere end som subjektiv fremtræden i og med verden selv.

Et andet afgørende bidrag var Banduras teori om modellæring (*observational learning*) (Bandura et al. 1961, Bandura et al. 1963, refereret i Nielsen, 2007:227). Modellæring var oprindeligt en del af hans sociale indlæringsteori, men blev senere en central komponent i den social-kognitive teori, hvor individets aktive rolle i selektion og anvendelse af observeret adfærd blev fremhævet. Modellæring viser, at mennesker også lærer ved at observere andres handlinger, analysere konsekvenserne og vurdere, hvordan de kan anvendes i nye sammenhænge (Nielsen, 2007:230). I Banduras social-kognitive teori forstås denne proces som selektiv og aktiv: individet vurderer, hvilke elementer af det observerede der er relevante, og integrerer dem i egne handlingsstrategier. Denne forståelse blev central i forklaringen på, hvordan studerende tilegner sig og tilpasser nye læringsstrategier gennem sociale interaktioner og rollemodeller.

Bandura introducerede desuden begrebet *self-efficacy*, som refererer til individets tro på egen evne til at mestre specifikke udfordringer (Bandura, 1977, refereret i Nielsen, 2007:231). Med disse teoretiske udvidelser lagde han fundamentet for en læringsforståelse, hvor individet ikke blot reagerer på omgivelserne, men også aktivt styrer, justerer og regulerer sin egen læringsproces.

Banduras begreber dannede ikke blot grundlag for teoretiske diskussioner, men blev også videreudviklet i Barry Zimmermans (1989) forskning om selvreguleret læring. Zimmerman operationaliserede begreberne om self-efficacy og reciprok determinisme i konkrete modeller for, hvordan studerende strategisk organiserer, monitorerer og justerer deres læring gennem planlægning, refleksion og tilpasning af adfærd. Hermed videreføres en forståelse af læring som strategisk regulering inden for en model, hvor individ, adfærd og omgivelser forbliver analytisk adskilte domæner.

1.7.5 Selvreguleret læring: Fra social-kognitiv teori til strategisk selvregulering

Da uddannelsespsykologen Barry Zimmerman i slutningen af 1960'erne begyndte sin karriere, var både social-kognitive aspekter og studerendes autonomi i forhold til ansvar og motivation for egen læring underbelyste områder inden for uddannelsesforskning (Zimmerman, 2013:135). Disse emner vækkede hans interesse og førte til en lang forskningskarriere, hvor han udviklede en af de mest profilerede modeller for selvreguleret læring, som omfattede både kognitive, metakognitive, adfærdsmæssige, motivationsrelaterede og emotionelle sider af læreprocessen (Panadero, 2017:3).

Zimmermans modeller for selvreguleret læring bygger videre på Banduras social-kognitive teori, særligt begreberne modellæring og self-efficacy (Zimmerman, 2013). Han var i første omgang interesseret i at studere, hvordan modellering efter en social model kunne styrke børns læring og motivation (Zimmerman, 2013:135). På dette tidspunkt blev modellæring primært anset som en simpel motorisk efterligningsproces, men Zimmerman og hans kollega Ted Rosenthal udfordrede denne forståelse gennem eksperimenter.

De viste, at hvis en observeret voksen reflekterede højt over sine handlinger, kunne børn ikke blot efterligne, men også internalisere og omstrukturere strategier, som de senere kunne anvende i forskellige læringssituationer. Dette skabte grundlaget for ideen om, at læring ikke kun er en proces med at tilegne sig viden, men også en gradvis udvikling af strategisk selvregulering, idet individet over tid bevidst anvender og justerer sine strategier (Zimmerman og Rosenthal, 1974a, Zimmerman og Rosenthal, 1974b, Rosenthal og Zimmerman, 1978, refereret i Zimmerman, 2013:136).

Disse resultater rejser spørgsmålet om, hvordan overgangen fra social observation til individuel selvregulering finder sted. Zimmerman argumenterer for, at selvregulering ikke blot er en færdighed, men en aktiv læringsproces, hvor individet gradvist overtager kontrollen over sin egen læring. Han formulerer det således: *“A learners transition from social to self-directed forms of regulation. To achieve self-regulation, students must discern shortcomings in their initial approach, find ways to correct them strategically, and exert the effort necessary to succeed eventually”* (Zimmerman, 2013:137). I denne fase integrerer Zimmerman også Banduras begreb *self-efficacy*, defineret som individets vurdering af egen evne til at mestre specifikke udfordringer (Bandura, 1977). Ifølge Zimmerman spiller denne vurdering en afgørende rolle i den lærendes motivation, valg af strategier og evne til at håndtere modgang (Zimmerman, 2013:137).

Zimmermans forståelse af selvregulering udviklede sig gradvist gennem sin forskning. I starten forsøgte han at definere selvregulering som enten en evne, en adfærd eller en selvforståelse, men han fandt alle tre utilstrækkelige, indtil han inkluderede samspillet mellem individ, adfærd og omverden (Zimmerman, 2013:137). Dette førte til en af de mest citerede definitioner af selvreguleret læring: *“The degree to which students are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning processes”* (Zimmerman, 1989, refereret i Zimmerman, 2013:137).

I sin tidlige Triadic Model (1989) integrerer Zimmerman Banduras triadiske model for social kognition (Panadero, 2017:3) og organiserer selvregulering i tre analytiske dimensioner:

- **person-dimensionen** (indre tanker, følelser og motivation)
- **adfærds-dimensionen** (strategier og handlinger) samt
- **omverdens-dimensionen** (sociale og fysiske betingelser).

Dimensionerne forstås som gensidigt påvirkende, men forbliver analytisk og funktionelt adskilte.¹⁴ Denne strukturelle opdeling indebærer, at regulering af læring kan lokaliseres til én dimension ad gangen. Vanskeligheder i læringsprocessen analyseres som problemer vedrørende enten intrapersonelle reguleringsforhold (såsom self-efficacy, affekt og motivation), strategibrug eller kontekstuelle betingelser, hvorefter målrettede strategier iværksættes inden for det relevante domæne.

Selvom modellen rummer dynamik gennem forestillingen om reciprok påvirkning, forbliver læringsprocessen struktureret omkring distinkte komponenter, der kan optimeres hver for sig. Dermed understøtter modellen en læringsforståelse, hvor selvregulering primært handler om effektiv styring af interne processer og ydre betingelser, idet person, handling og omverden fremstår som relaterede, men ontologisk adskilte størrelser, der forbindes gennem regulative mekanismer frem for at forstås som co-emergente aspekter af én situeret læreproces.

Zimmerman videreudviklede senere denne forståelse. I *Cyclical Phases Model* (2000) beskrives selvregulering som en sekventiel og dynamisk proces i tre faser (Zimmerman, 2000, refereret i Panadero, 2017:3):

1. **Forethought** – Planlægning af læringsprocessen, herunder fastsættelse af mål og valg af strategier.
2. **Performance** – Udførelse af strategier samt overvågning og justering undervejs.
3. **Self-Reflection** – Evaluering af læringsprocessen og dens resultater.

Denne videreudvikling markerer et skift i fokus: Hvor Triadic-modellen fokuserer på læringens strukturelle komponenter (person, adfærd og omverden), fokuserer Cyclical-modellen på den strategiske organisering over tid og fremstiller læring som en sekventielt kontrollerbar aktivitet. Med denne model forsøger Zimmerman (2013:142) at tydeliggøre de kausale relationer mellem processer i selvreguleret læring, motivation og læringsudbytte.

Dermed forskydes analysen fra spørgsmålet om, hvad selvregulering består af (de tre domæner i den triadiske struktur), til hvordan og hvornår disse processer aktiveres og forbindes i en målstyret læringsproces, og hvordan disse over tid kan justeres gennem refleksion og feedback. Denne forskydning muliggør en mere eksplicit integration af motivationelle og metakognitive aspekter,

¹⁴ Zimmerman understreger selv, at de tre former for selvregulering er gensidigt afhængige, men samtidig konceptuelt distinkte: “*although these three forms of self-regulation are distinctive, they are interdependent, and an optimal self-regulatory intervention would target all three forms to effect change synergistically. Thus, a central feature of this triadic model of SRL is its cyclical dependence on the three sources of feedback to guide strategic adaptations in skill*” (Zimmerman, 2013:138). Modellen sigter således mod en integreret forståelse af regulering. Analytisk forbliver dimensionerne dog adskilte, hvilket indebærer, at regulering kan lokaliseres og adresseres inden for hvert domæne. Det er denne strukturelle organisering, der her analyseres.

men fastholder samtidig en forståelse af læring som opdelt i sekventielle faser, der kan kontrolleres gennem strategisk tænkning.

Selv i senere udbygninger af modellen (Zimmerman og Campillo, 2003, Zimmerman og Moylan, 2009, refereret i Panadero, 2017:3) bevares denne sekventielle struktur. Som Zimmerman formulerer det: *“Forethought phase processes are used in preparation for efforts to learn and are intended to enhance that learning. Performance phase processes are employed during efforts to learn and are intended to facilitate self-control and self-monitoring of one’s performance. Self-reflection phase processes occur after efforts to learn and are intended to optimize a person’s reactions to his or her outcomes. These self-reflections, in turn, influence forethought processes and beliefs regarding subsequent efforts to learn – thus, completing a self-regulatory cycle”* (Zimmerman, 2013:142–143).

Selvregulering forstås dermed fortsat som en proces, hvor de tre former for regulering påvirker hinanden, men inden for en ramme, hvor domænerne forbliver konceptuelt adskilte. Den lærendes bevidste tænkning fremstår som den styrende instans og viderefører dermed den rationalistiske og empiristiske fællesgrund, hvor det mentale vægtes over det kropslige (Winch, 2015:4).

Denne forståelse har haft betydelig indflydelse på forskning i øvepraksis i højere musikkuddannelser (How et al., 2021:1), og danner afsæt for den følgende analyse af, hvordan selvreguleret læring er blevet omsat i konkrete studier af musikalsk praksis.

1.7.6 Øveforskning med praktiske konsekvenser

Zimmermans forskning har medført en øget interesse for, hvordan musikere aktivt kontrollerer og tilpasser deres egen øvepraksis. I denne sammenhæng blev begreber som *self-efficacy*, *reciprok determinisme* og *metakognition* centrale, idet selvregulering blev anvendt som forklaringsramme for, hvordan musikstuderende bedst muligt optimerer deres strategier og præstation i øverummet.

Siw G. Nielsen (1999a) var en af de første til at undersøge selvreguleret læring i en musikalsk kontekst. I det følgende læses studiet som et metodisk konsistent bidrag inden for den social-kognitive SRL-ramme; den analyse, der udfoldes her, retter sig således ikke mod undersøgelsen som sådan, men mod de epistemologiske antagelser, der strukturerer denne læringsforståelse. Gennem en caseanalyse af to orgelstuderendes forberedelse af nye værker til en performance undersøgte hun, hvilke læringsstrategier de benyttede. I tråd med den anvendte læringsteoretiske ramme forstås læring som kognitiv problemløsning gennem metodisk øvning (Nielsen, 1999a:275). Dermed fremstår den lærende primært som et mentalt individ, mens kroppen tillægges en sekundær og understøttende funktion. Det er i tråd med rationalistiske og empiristiske traditioner, hvor individets bevidste opmærksomhed udgør erkendelsens udgangspunkt (jf. Winch, 2015:4). Det der skal læres, anskues dermed som noget, der internaliseres gennem individets reflektive bearbejdning af input.

Et centralt træk ved den social-kognitive tilgang til læring, som Nielsen (1999a) bygger sin undersøgelse på, er forestillingen om, at læring kan forstås som en række målrettede strategier, der influerer specifikke dele af den lærendes indre system. I artiklen defineres læringsstrategier som: *“intended or goal-directed processes distinct from those that either are not intended to accomplish goals or that accomplish goals other than the ones intended”* (Schneider og Weinert, 1990, refereret i Nielsen, 1999a:276). Her fremstår læring som noget intentionelt og viljestyret, der gennem strategisk handling skal realisere et på forhånd defineret konkret mål. Strategien får karakter af et redskab, og læring forstås som noget, der kan kontrolleres gennem strategisk planlagte processer, selvom sådanne processer også kunne have været uforudsigelige og åbnet for skabelse af noget, man endnu ikke kunne. Det afspejler et udefra-og-ind-blik på læring, hvor styring og målfastlæggelse går forud for erfaring, i modsætning til et situeret indefra-og-ud-perspektiv, hvor meningskabelse og udvikling opstår i selve den sansede og erfarede proces.

Denne forståelseshorisont bliver endnu tydeligere i følgende formulering: *“The goal of any learning strategy may be to affect the learner’s motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organises, or integrates new knowledge”* (Weinstein og Mayer, 1986:315, citeret i Nielsen, 1999a:276). Her ses både *“the learner’s motivational or affective state”* og *“the way the learner selects, acquires, organises, or integrates new knowledge”* som komponenter, der skal påvirkes og reguleres kognitivt udefra for at sikre effektiv læring. Det vidner om en forståelse, hvor det mentale fremstår som udgangspunkt og primært læringssted, mens kroppen og sansningen forbliver sekundære og understøttende. Dette er netop det, Winch (2015:4) fremhæver som et grundtræk ved rationalismens og empirismens fælles ontologi: at viden har sit udgangspunkt i den lærendes bevidste opmærksomhed. Inden for denne forståelsesramme fremstår den lærende primært som et mentalt individ, hvor kropsligt forankrede og relationelle erfaringer kan behandles som regulerbare objekter, og hvor kompleksitet opdeles i manipulerbare dele. Denne reduktionistiske logik afspejler det, McGilchrist (2021:31) betegner som venstre hemisfærens verdensforståelse, hvor delene får forrang frem for helheden, og kontrollen forrang frem for situeret modtagelighed.

Denne opdeling videreføres i skellet mellem primary og support strategies, som *“are used to operate on the text material directly (e.g. comprehension and memory strategies)”* og *“are used to maintain a suitable state of mind for learning (e.g. concentration strategies)”* (Dansereau, 1985:209, citeret i Nielsen, 1999a:276). Her forstås læring som en proces med to funktionelle domæner – indholdsbearbejdning og tilstandsregulering – der tilsammen skal sikre en effektiv og målrettet praksis. Hjerne, krop og omverden fremstår som adskilte og regulerbare størrelser, der hver især kan optimeres med det rette strategiske greb. Det kropslige reduceres til en funktionel støttefunktion, hvor affektive og fysiologiske tilstande skal bringes i overensstemmelse med et kognitivt defineret mål.

Samtidig peger Nielsen selv på en metodologisk udfordring ved den anvendte opdeling: *“It is not clear whether it is possible, beyond the theoretical, to distinguish between strategies on different levels”* (Nielsen, 1999a:277). Alligevel videreføres analysen ud fra en skelnen, hvor fokus udelukkende rettes mod de primære strategier i organisternes øvning (1999a:277). Dette peger på en

metodologisk spænding i studiet: selv når de teoretiske grænser ved modellen anerkendes, videreføres dens struktur i praksis. Det synliggør, hvordan forståelsesrammen i sig selv virker normerende for, hvad der fremstår som muligt, målbart og relevant at undersøge.

I denne læringsdiskurs anses selvregulering som essentiel for at (1) sætte klare mål, (2) vælge relevante strategier, (3) anvende selv-instruktion og (4) håndtere egne handlinger selektivt (Nielsen, 1997, 1999a, 1999b, 2001, refereret i Jørgensen, 2009:84). Her knyttes selvregulering og autonomi til evnen til at gennemføre en planlagt proces: *“For goals to be reached autonomously, individuals must be able to control their behavior, environment and cognitive/affective states”* (Zimmerman, 1990, 2000, refereret i Varela, Abrami og Upitis, 2016:56).

Denne form for selvregulerende læringsoptik, hvor individet overvåger og korrigerer sig selv i et kontrolleret system, rummer det, Biesta (2022:53) kalder *self-objectification*, hvor individet reduceres til objekt for sin egen regulering og ledelse. Som Biesta formulerer det: *“Although at first sight it may look empowering to hand over ownership to students, what is actually happening is that we force students into modes of self-management where they need to monitor and regulate themselves and their behaviour thus basically turning themselves into an object of their own control and management”* (Biesta, 2022:53). Biesta peger her på, hvordan forventninger om selvstyring og læringsansvar i realiteten kan virke de-subjektiverende, fordi den studerende i stigende grad må forholde sig til sig selv som noget, der skal måles, styres og forbedres. Det skaber en indre opdeling mellem den, der handler, og den, der overvåger og korrigerer, hvilket medfører en splittelse, der reducerer læring til et spørgsmål om bevidst selvmanagement. Det eksistentielle perspektiv, som Biesta med sin vægt på subjektivering søger at fremhæve, udebliver dermed fra dette paradigme.

Denne forståelse af læring som en strategisk og målorienteret proces genfindes også i nyere forskning. How, Tan og Miksza (2021) fremhæver i deres gennemgang af SRL-forskningen, hvordan musikere på forskellige færdighedsniveauer håndterer udfordringer i individuel øvelse, og hvordan faktorer som udholdenhed, tidsforbrug, øveeffektivitet og valg af formel versus uformel praksis kobles til selvregulering. De henviser blandt andet til Varela et al. (2016), som analyserede 25 studier og fandt sammenhænge mellem SRL-karakteristika og faktorer som *“skill attainment, learners’ commitment to practice time, learners’ persistence when encountering difficulties during practice, tendencies to engage in formal versus informal practice, learners’ practice efficiency, and various teaching approaches”* (Varela et al., 2016, refereret i How et al., 2021:4).

Disse studier illustrerer, hvordan SRL-modellen fortsat anvendes som ramme for at systematisere og optimere musikalsk læring. Men samtidig reproduceres den samme grundantagelse som i tidligere forskning: Læring struktureres som en række adskilte og regulerbare handlinger og strategier, hvor metakognition bruges som styringsredskab mod et på forhånd defineret mål. Den relationelle og oplevelsesmæssige dimension af læring får her ingen plads, hvilket understreger, hvordan diskursens underliggende epistemologi former, hvad der anses for relevant og muligt at undersøge.

Selvom forskningen i selvreguleret læring er empirisk baseret, mangler der ofte en eksplicit refleksion over de antagelser, der ligger til grund for denne læringsforståelse (Davis og Francis, 2025).¹⁵ Ifølge Davis og Francis analyse af læringsdiskurser er metaforerne inden for SRL-diskursen enten en kontrollerbar rejse mod et fast defineret mål (*attainment metaphor*) eller en informationsproces i et kognitivt system (*brain-as-computer metaphor*). Disse metaforer fastholder en optimeringslogik, hvor strategisk kontrol og effektivitet prioriteres over kunstnerisk skabelse. Dermed fremstår det tekniske som noget, der kan tilegnes systematisk, mens det musikalske udtryk fremstår som noget, der ikke læres, men kun udvikles, hvis man har det medfødte talent (jf. Stabell, 2018:110).

1.8 Korrespondancediskursens epistemologiske begrænsninger

Den foregående analyse af korrespondancediskursen har vist, hvordan læring i højere musikkuddannelser i vid udstrækning konceptualiseres som en bevidst, kognitiv problemløsningsproces. Fra behaviorismens mekaniske syn på læring, over kognitivismens forståelse af informationsbearbejdning, til social-kognitive modeller for selvregulering, fastholder diskursen et grundlæggende billede af læring som en overførsels- og tilegnelsesproces. Det, der skal læres, forstås som noget eksternt, der overføres til og internaliseres af den lærende gennem en målrettet, strategisk indsats.

Selvom disse teoretiske perspektiver har bidraget med værdifulde indsigter i strategisk læring og selvregulering, rummer de også en række grundlæggende begrænsninger:

- **Læring reduceres til en optimeringsproces snarere end en skabende handling:** Fokus ligger på at perfektionere en given færdighed gennem kontrollerede og målrettede handlinger, frem for at forstå musikalsk læring som en dynamisk og meningsskabende proces.
- **Subjektet forbliver sekundært:** Læring forstås som et middel til at nå et på forhånd defineret mål, frem for som en del af den lærendes engagement i og udvikling gennem praksis.
- **Person og omverden forbliver adskilte:** Selvom Bandura og Zimmerman introducerer en mere interaktiv forståelse, fastholdes antagelsen om, at omgivelserne er eksterne forhold, der skal kontrolleres og justeres, og dermed ikke som en integreret del af læringsprocessen, hvor omverdenen indgår i en subjektivt erfaret bevidsthedshorisont.
- **Musikalsk udtryk forbliver uforklarligt:** På trods af strategier til optimering af teknisk færdighed og selvregulering forbliver spørgsmålet om, hvordan musikalsk udtryk opstår, ubesvaret. Det placeres ofte i en særskilt kategori, hvor det enten forstås som medfødt talent

¹⁵ Davis, B. og Francis, K. (2025): "Self-Regulated Learning" in *Discourses on Learning in Education*. Tilgængelig på: <https://learningdiscourses.com> (tilgået 3. august 2025).

eller som en følgevirkning af indlærte elementer, uden en eksplicit læringsteoretisk forankring, der kan forklare, hvordan det fremkommer og udvikles i praksis.

Disse begrænsninger afspejler ifølge Frank et al. (2024:ix) en bredere epistemologisk meningskrise, forankret i en adskillelse mellem *the knower* and *the known*. Vi lever ikke i et vakuum, men er dybt indlejret i sociokulturelle forståelseshorisonter, som både former og formes af vores praksis og verdensforståelse. Frank et al. (2024) fremhæver, hvordan den moderne videnskabs verdensforståelse har transformeret vores civilisation gennem spektakulære teknologiske og sociale fremskridt. Samtidig har denne verdensforståelse i sin søgen efter objektiv sandhed reduceret naturen til "*shifting spatiotemporal arrangements of fundamental physical entities*" (Frank et al., 2024:vii) og placerer sindet enten som et derivat af fysiske processer eller som noget helt adskilt fra naturen. Dette skaber en splittelse mellem *mind* and *nature*, mellem sind og krop, mellem subjekt og verden, mellem den lærende og det, som skal læres, og ikke mindst mellem et jeg, der skal kontrollere et mig, hvor subjektiv erfaring adskilles fra kognition. Denne sidstnævnte splittelse afspejler det mind–mind-problem, som Thompson (2007:6) identificerer i kognitivismen, og som ifølge Biesta (2016, 2022) ligger til grund for et selvreguleringsparadigme, der fremmer selvobjektivering.

1.9 Når erfaringen forstummer: Videnskabens reduktion af musikalsk læring

For at forstå, hvordan denne fragmentering opstår og præger forståelsen af musikalske læreprocesser, kan vi analysere de videnskabelige mekanismer, der ligger bag. Frank et al. (2024) beskriver fire grundlæggende fejlslutninger i moderne videnskabelig tænkning, som ikke blot præger naturvidenskabelige paradigmer, men også former korrespondancediskursens forståelseshorizont. Disse fejlslutninger bidrager til en gradvis marginalisering af subjektiv erfaring fra musikalsk læring og danner grundlag for et selvrefererende system, hvor musikalitet ikke længere kan forklares teoretisk, metodisk eller praktisk.

Frank et al. (2024) identificerer følgende fire fejlslutninger:

- Skjult substitution (Surreptitious substitution)
- Forveksling af det abstrakte med det konkrete (The fallacy of misplaced concreteness)
- Tingsliggørelse af abstrakte strukturelle invarianter (Reification of structural invariants)
- Glemsel af den levede erfaring (Amnesia of experience)

Tilsammen skaber disse fejlslutninger ifølge Frank et al. (2024) et integrationsproblem mellem objekt og subjekt. "*This result is a picture of reality drawn in physicalist, reductionist, and objectivist terms, from which consciousness has been excluded by construction*" (Frank et al., 2024:195).

Første fejlslutning: Når erfaring forveksles med model

Den første fejlslutning, som Frank et al. (2024) identificerer, er skjult substitution: en proces, hvor sanselig, subjektiv og situeret erfaring ubevidst erstattes af abstrakte, idealiserede modeller. I stedet for at tage udgangspunkt i den erfarede, situerede proces konstrueres begrebslige systemer, som antages at repræsentere virkeligheden, men som i praksis udelukker dens væsentligste dimensioner: kontinuitet, nærvær og situeret meningskabelse.

Denne bevægelse afspejles i SRL-modellen, hvor musikalsk læring opdeles i faser, strategier og komponenter, der kan måles og optimeres. Som vist i analysen af Zimmermans (2000) *Cyclical Phases Model* forstås læring her som en sekventiel proces, hvor den lærende planlægger, udfører og evaluerer ud fra en repræsentationel målsætning og en forestilling om et adskilt selv, der styrer og overvåger sin egen praksis. Den erfarede tid reduceres til en konceptualiseret form for klokkeid, og læring til (1) strategisk planlægning, (2) bevidst kontrolleret udførelse og (3) efterfølgende evaluering, hvor udførelsen fungerer som et kognitivt styret led i en målorienteret proces. Dermed forsvinder de dimensioner, der giver udførelsen liv: dens relationelle forankring, kropslige nærvær og emergente mulighedsrum.

I denne ramme forveksles den levede oplevelse med en mental repræsentation, og erfaringen bliver et undersystem under den bevidste regulering. Det er netop dette, Frank et al. betegner som skjult substitution: *“the replacement of concrete, tangible, and observable being with abstract and idealized mathematical constructs (...) the replacement of being with the products of a method for gaining a particular kind of knowledge”* (2024:24). I musikalsk praksis betyder det, at det skabende udtryk, som netop er relationelt, emergent og situeret i både tid og kontekst, forstummes som læringsfænomen og erstattes af strategiske målinger og kontrol.

Anden fejlslutning: Når det abstrakte bliver det virkelige – fra model til virkelighed

Den anden fejlslutning, som Frank et al. (2024:24) identificerer, kalder de forveksling af det abstrakte med det konkrete (*the fallacy of misplaced concreteness*). Her opstår en blindhed for repræsentationens reduktive karakter, idet abstrakte analytiske modeller, udviklet til at forstå eller forenkle virkeligheden, i stedet kommer til at definere den. Modellen ophører med at være en repræsentation og forveksles med virkeligheden selv; den antager dermed ontologisk status.

Denne fejlslutning afspejles tydeligt i det kognitive paradigme, der har præget store dele af forskningen i musikalsk læring, hvor deliberate practice, øvestrategier, mental øvning, metakognition, selvregulering, self-efficacy samt den tid, der investeres i øvning fremhæves som de mest fremtrædende forskningsperspektiver (How et al., 2021:1, jf. 1.6).

Med den kognitive vending i midten af det 20. århundrede blev kognition forstået som en intern, regulerende proces, der kunne analyseres uafhængigt af subjektiv oplevelse. Opmærksomheden blev rettet mod strukturer, processer og strategier, der lod sig beskrive, sammenligne og optimere, mens følelser, kropslighed og oplevet mening blev placeret i periferien af den videnskabelige interesse (Thompson, 2007).

Denne repræsentationelle forståelse har haft betydelig indflydelse på, hvordan læring i musikalsk praksis er blevet undersøgt. Inden for forskning i musikalsk øvning operationaliseres læring ofte som en strategisk og problemløsende aktivitet, hvor kropslige, sanselige og relationelle dimensioner indtager en marginal position (Nielsen, 1999; Jørgensen, 2009). Læring undersøges dermed som bevidste handlinger, der kan defineres, måles og reguleres inden for en repræsentationel forståelsesramme.

Konsekvensen er en selvforstærkende cyklus:

- Kognitivismens læringsforståelse definerer den videnskabelige ramme.
- Inden for denne ramme operationaliseres læring som strategisk regulering.
- Empiriske studier bekræfter modellen ved at undersøge læring inden for dens rammer.
- Dermed bliver læring defineret ud fra den repræsentationelle ontologi, som modellen allerede forudsætter.

Frank et al.s kritik synliggør, hvordan denne selvrefererende logik ikke blot former vores forståelser af læring, men også udelukker andre. Subjektiv erfaring, kunstnerisk engagement og kropsligt nærvær reduceres til støj uden forklaringsværdi, og det meningsbærende udtryk og dets situerede tilsynekomst forsvinder som læringsfænomen.

Tredje fejlslutning: Når modellen bliver normen

Den tredje fejlslutning, som Frank et al. (2024:24) identificerer, kalder de *tingsliggørelse af abstrakte strukturelle invarianter*. Her bliver videnskabelige modeller, klassifikationssystemer og generaliseringer, som oprindeligt er destilleret fra erfaring, gradvist opfattet som objektive og uforanderlige realiteter. Analytiske modeller, der oprindeligt fungerede som forenkede beskrivelser af komplekse fænomener, transformeres over tid til normative strukturer, der foreskriver, hvordan læring bør finde sted.

I musikuddannelserne ses dette, når modeller som *deliberate practice* og selvreguleret læring ikke blot anvendes analytisk, men fungerer som standarder for, hvordan læring skal struktureres. De forudsætter refleksion og bevidst kontrol som læringens primære komponenter og forskyder dermed forståelsen af læring fra en relationel og kropsligt situeret proces til en strategisk regulering af kognitive mekanismer.

Fejlslutningen bliver tydelig i udsagn som: “*For goals to be reached autonomously, individuals must be able to control their behavior, environment and cognitive/affective states*” (Zimmerman, 1990, 2000, refereret i Varela, Abrami og Upitis, 2016:56). Her er selvregulering ikke længere blot en abstrakt beskrivelse af læring, men en norm for, hvordan læring bør foregå. Øvepraksis forstås dermed som akkumulering og optimering, snarere end som den lærendes engagement i en erfaret, situeret og skabende proces. Fordi den subjektive, situerede erfaring ikke lader sig operationalisere inden for strategiske modeller, der bygger på planlægning og kontrol, bliver den metodisk

ekskluderet fra det, der tæller som effektiv læring, og dermed også fra det, der tæller som kunstnerisk læring.

Fjerde fejlslutning: *Glemsel af den levede erfaring*

Den fjerde fejlslutning er ifølge Frank et al. (2024:25) den logiske konsekvens af de foregående tre: Når sanselig og subjektiv erfaring først er blevet erstattet af abstrakte modeller (skjult substitution), når disse abstraktioner forveksles med virkeligheden (forveksling af det abstrakte med det konkrete), og når de objektiviseres som uforanderlige realiteter (reifikation af strukturelle invarianter), forsvinder den direkte erfarede virkelighed gradvist ud af forståelseshorisonten.

I relation til kunstneriske læreprocesser betyder det, at den subjektive erfaring ikke længere er en del af læringsforståelsen, og læring organiseres gennem strategiske modeller og mål. Fordi de foregående fejlslutninger har etableret en forståelse af det, der skal læres, som et objekt, der skal indkodes i en repræsentationel og computeranalog forståelse af hjernen, bliver både læringsindholdet og den lærende til objekter for læringsprocessen. Musikalsk læring reduceres dermed til en proces af målbestemt optimering, hvor teknik kan læres, fordi den kan operationaliseres som en sekventiel proces, mens musikalitet, der udspiller sig i tidens erfarede og situerede nærvær, falder uden for denne forklaringsramme. Resultatet er, at musikalitet ikke forstås som en proces, der kan læres, men som et medfødt talent, der selekterer, hvem der kan blive musikere (Stabell, 2018).

Når læringsforståelsen overser den subjektive dimension, forsvinder muligheden for situeret meningsskabelse og forankring i den lærendes egen erfaring. Men som Biesta påpeger: *”Education should also make room for student sense-making – which teachers indeed cannot do for their students – and for exploring the unknown or the not-yet-known”* (Biesta, 2022:55).

De fire fejlslutninger viser, hvordan læringsforståelsen i musikkuddannelser indlejres i et selvrefererende system, der spænder fra epistemologi og ontologi over teori, forskningspraksis, konklusioner og praksisanbefalinger til levede konsekvenser i praksisfeltet:

- **Epistemologi og ontologi:** Hjernen forstås som en informationsbearbejdende enhed og subjektiv erfaring udelukkes.
- **Teori:** Læring reduceres til intern informationsbearbejdning og strategisk regulering.
- **Forskning:** Kun det målbare undersøges, hvormed subjektiv erfaring forbliver usynlig.
- **Konklusioner:** Studier bekræfter modellen, fordi de kun undersøger det, epistemologien tillader.
- **Praksisanbefalinger:** Resultater omsættes til normative læringsmodeller.
- **Praksiskonsekvenser:** Modellerne bliver selve læringsforståelsen, og musikalitet bliver restkategori.

Dette rejser et centralt spørgsmål: Hvordan kan vi forstå musikalitet som en meningskabende proces i tidlig udfoldelse? I det følgende vil jeg derfor undersøge, hvordan musikalitet behandles i forskellige forskningstraditioner, og hvordan disse forholder sig til den subjektive dimension.

1.10 Musikalitet som meningskabende proces

Musikalitet er et begreb, der kan tolkes på forskellige måder alt efter konteksten (Holgersen, 2008:6). Ifølge Pio (2008) fremtræder to hoveddiskurser i forskningen om musikalsk udvikling: generalfaktor-teorien og multifaktor-teorien. Generalfaktor-teorien fremstiller musikalitet som en medfødt kerneegenskab, man enten besidder eller ikke besidder. I kontrast hertil opfatter multifaktor-teorien musikalitet som en mosaik af sammensatte elementer, der kan udvikles og finjusteres individuelt. Denne tilgang antyder, at musikalitet ikke er en fast egenskab, men noget, der kan tilegnes gennem målrettet arbejde med disse enheder (Pio, 2008:19).

Carl Seashore (1866-1949) var en af de tidlige forskere, der inden for multifaktor-teorien søgte at identificere og måle essentielle aspekter af musikalitet, såsom tonehøjde, dynamik, rytme og klang. Hans tilgang operationaliserede musikalitet primært som en sensorisk evne, hvilket ifølge Holgersen (2008:11) prioriterede måling af individets perceptuelle modtagelighed frem for musikalsk mening og udtryk. Denne forståelse af musikalitet som en sum af målbare færdigheder spejler det epistemologiske grundlag, der også findes i senere teorier om systematisk instrumental-musikalsk øvelse, såsom deliberate practice og selvregulering.

I modsætning hertil fremstiller generalfaktor-teorien musikalsk talent som en medfødt egenskab, der ikke kan tilegnes gennem øvelse, en opfattelse, der også kommer til udtryk i Stabells (2018, jf. 1.4) undersøgelse af talentopfattelser i juniorkonservatoriekonteksten. Denne talentforståelse har dog mødt kritik fra forskere som Howe et al. (1998, refereret i Stabell, 2018:18), der fremhæver, at musikalsk ekspertise snarere formes gennem praksis, træning og miljømæssige faktorer end af medfødte evner. Howe et al. anerkender, at medfødte kapaciteter kan spille en rolle i udviklingen af bestemte evner, men de udfordrer den traditionelle opfattelse af talent som en medfødt egenskab. De påpeger, at sådanne kapaciteter ikke nødvendigvis svarer til det, vi almindeligvis forstår som talent (Howe et al., 1998, refereret i Stabell, 2018:18).

Både generalfaktor- og multifaktor-teorien har tendens til at behandle musikalitet som en objektiv ”ting”, enten som en iboende evne eller som opdelte komponenter. Dette skaber en kløft mellem subjekt og objekt samt mellem musikalitet og det levede liv, og overser dermed den meningskabende, der udfolder sig i et fænomenologisk landskab, hvor både kroppen og konteksten indgår (Pio, 2008:22). Frederik Pio kritiserer begge teorier for at overse den meningskabende dynamik, der opstår i det øjeblik, en person engagerer sig i musikalsk aktivitet. Ifølge Pio er musikalitet en erfaringsbaseret proces, hvormed musikalitet transcenderer de konceptualiserede delelementer, og dermed ikke kan forstås eller måles som en ”ting” (Pio, 2008:23).

Med en fænomenologisk tilgang beskriver Pio (2008) musikalitet som en intim og lydbaseret måde at erfare verden på, forstået som en relation der omfatter eksistentiel positionering, kroppens udtryksfuldhed og en sociokulturel ramme. Musikalitet bliver hermed en væremåde i verden (Pio, 2008:22), en kontinuerlig proces frem for en statisk egenskab. Dette perspektiv skifter fokus fra musikalitet som en ejendel til en levende, meningsskabende handling, drevet af tilpasning og autonomi. Det er gennem denne proces, at musikalitet væves ind i stoffet af vores daglige liv og interaktioner, hvilket understreger musikalitet som en handling udført af mennesker i konstant dialog med deres omgivelser.

Når musikalitet forstås som en levende, meningsskabende proces, bliver det nærliggende, men ikke uproblematisk at spørge, hvordan denne proces forholder sig til kreativitet. Spørgsmålet er ikke blot, om meningsskabelse kan betegnes som kreativ, men om "kreativitet" udgør en særlig, historisk og teoretisk bestemt måde at afgrænse og kategorisere visse former for meningsskabelse på.

Begge begreber rummer elementer af overskridelse og bevægelse væk fra det rutinemæssige og forudsigelige. Alligevel hviler de på forskellige forudsætninger. Hvor Pio (2008) beskriver musikalitet som en integreret væren-i-verden, hvor mening og skabelse tager form gennem relationelle, kropslige og situerede erfaringer, har store dele af kreativitetsforskningen haft som ambition at identificere, beskrive og i sidste ende optimere kreative processer.

Denne forskel er ikke blot terminologisk, men vedrører både kreativitetens ontologiske status og de epistemologiske betingelser for dens undersøgelse. Dette åbner for en analyse af, hvordan kreativitet historisk er blevet konceptualiseret i forskningen, hvilke antagelser om menneskelig tænkning og læring disse konceptualiseringer hviler på, og hvordan de relaterer sig til forskellige læringsteoretiske traditioner. Med andre ord, hvis musikalitet allerede er en meningsskabende proces, hvad betyder det så, når kreativitet gøres til en særskilt kategori?

1.11 Kreativitet i forskning: definitioner og analytiske perspektiver

Kreativitet er et begreb med mange betydninger og fortolkningsrammer, hvilket gør det nødvendigt at synliggøre de forskellige perspektiver, begrebet hviler på. Sawyer (2012) peger f.eks. på en skelnen mellem et idealistisk perspektiv, hvor ideer forstås som noget, der opstår i tanken, og et handlingsorienteret perspektiv, hvor ideer udvikles gennem aktivt engagement med materialet (Sawyer, 2012:87). Ifølge Sawyer er den vestlige verdens forståelse af kreativitet overvejende præget af det idealistiske perspektiv, hvor kreativitet lokaliseres i individets indre, og hvor myter om færdige ideer, der spontant opstår i hovedet på poeten eller komponisten, er blevet fastholdt af både omverdenen og kunstnerne selv (Sawyer, 2012:338–339). Med dette syn skabes ideer altid to gange: først i personen og derefter i verden. Ved nærmere analyse er dette ifølge Sawyer dog blot myter, og han peger på, at det er den handlingsorienterede forståelse, der kan forklare kreativitet: *"Creativity takes place over time, and most of the creativity occurs while doing the work. The medium is an essential part of the creative process, and creators often get ideas while working with*

their materials” (Sawyer, 2012:88). Kroppen og omverdenen spiller dermed en afgørende rolle, når der skal skabes noget nyt, hvilket gør mødet mellem person og kontekst centralt. Kreativitet fremstår dermed ikke som et indre mentalt fænomen, men som noget, der tager form i et relationelt forhold mellem person og omverden.

Ifølge Sawyer (2012) afspejler den historiske udvikling i forståelsen af kreativitet sig i forskningsfeltets tre bølger, som gradvist har udvidet perspektivet på, hvordan kreativitet skabes og forstås. Første bølge fra 1950’erne fokuserede på den kreative personlighed; anden bølge i 1970’erne analyserede de mentale processer bag kreativ adfærd; og tredje bølge, som tog fart i 1980’erne og 1990’erne, tilføjede et sociokulturelt perspektiv, hvor kreativitet undersøges i sociale og kulturelle kontekster (Sawyer, 2012:4). Frem for at erstatte hinanden har bølgerne bygget oven på hinanden og gradvist udvidet feltets forståelse.

Sawyer opdeler disse tre bølger i to hovedkategorier: en individualistisk tilgang (første og anden bølge) og en sociokulturel tilgang (tredje bølge), som hver især tilbyder forskellige analytiske perspektiver (Sawyer, 2012:7).

Den individualistiske tilgang forstår kreativitet som *”a new mental combination that is expressed in the world”* (Sawyer, 2012:7). Her er kreativitet et internt, individuelt fænomen, hvor fokus ligger på de mentale processer og kognitive mekanismer, der fører til nye ideer eller handlinger.

Den sociokulturelle tilgang definerer derimod kreativitet som *”the generation of a product that is judged to be novel and also to be appropriate, useful, or valuable by a suitably knowledgeable group”* (Sawyer, 2012:8). Kreativitet er her ikke udelukkende en individuel proces, men afhænger af, at den anerkendes som sådan inden for en kontekstuel eller institutionel ramme (Sawyer, 2012:84).

Forskellen mellem de to tilgange afspejler en dybere læringsteoretisk forskel: Den individualistiske tilgang har mange ligheder med de læringsforståelser, der dominerer inden for korrespondancediskursen, hvor læring ses som en individuel proces, der kan optimeres gennem specifikke strategier. Den sociokulturelle tilgang har derimod paralleller til teorier inden for kohærensdiskursen, hvor læring forstås som en situeret proces, der opstår i relation til omgivelserne og formes gennem interaktion med en kulturel og institutionel kontekst.

For at forstå, hvordan kreativitet kan studeres, trækker Sawyer (2012:11) på Mel Rhodes’ (1961) *four P framework*, som strukturerer forskning i kreativitet ud fra fire analytiske perspektiver. Disse perspektiver kan tydeliggøre forskellene mellem individualistiske og sociokulturelle traditioner i kreativitetsforskningen:

- **Person:** Kreativitet forstås som knyttet til individuelle egenskaber, såsom medfødte personlighedstræk eller personlighedstyper, der kan kategoriseres ud fra psykologiske modeller (Sawyer, 2012:63). Denne tilgang hviler på beslægtede ontologiske og

epistemologiske forudsætninger som generalfaktor-teorien og dele af multifaktor-traditionen, hvor musikalitet forstås som lokaliserbar i stabile individuelle egenskaber.

- **Process:** Kreativitet undersøges som en mental og handlingsorienteret proces, der kan udvikles gennem bestemte strategier. Proces-perspektivet fokuserer på de mekanismer, der muliggør kreativ tænkning og problemløsning, og bygger på eksperimentel kognitiv psykologi (Sawyer, 2012:7-8, 11). Denne tilgang ligger i forlængelse af korrespondancediskursens kognitivistiske forståelser, hvor kreativitet kan opdeles i delelementer og optimeres gennem træning, samt multifaktor-teorien, hvor musikalitet ses som en sammensat færdighed, der udvikles gennem forskellige faktorer.
- **Product:** Kreativitet defineres ud fra kvaliteten af det skabte produkt og vurderes på, om det anses for nyt og værdifuldt af en relevant social kontekst. Dette perspektiv knytter sig til den sociokulturelle definition af kreativitet, hvor ekstern anerkendelse inden for en kontekstuel eller institutionel ramme er en forudsætning for, at noget kan betegnes som kreativt.
- **Press:** Kreativitet forstås som afhængig af sociale og kulturelle faktorer, såsom traditioner, institutionelle strukturer og eksterne forventninger. Dette perspektiv relaterer sig til sociokulturelle epistemologier, hvor kreativitet ses som en proces, der formes i samspillet mellem individ og kontekst.

Samlet set afspejler person- og proces-perspektiverne en individualistisk læringsforståelse, hvor kreativitet ses som en intern evne eller kognitiv proces, der kan udvikles gennem specifikke strategier. Product- og press-perspektiverne bygger derimod på sociokulturelle forståelser, hvor kreativitet først får betydning i en social kontekst. Ifølge Sawyer (2012:10, 14) er begge perspektiver nødvendige for at forstå kreativitet, men han påpeger også, at forskningen ofte behandler dem adskilt. Det betyder, at undersøgelser af kreativitet enten fokuserer på individets interne processer eller på situerede kontekster og sociale normer for kreativitet, men sjældent på, hvordan disse aspekter integreres i en dynamisk læringsproces.

1.11.1 Problematisering af Sawyers forståelse af kreativitet

Sawyers analytiske gennemgang giver en systematisk oversigt over, hvordan kreativitet er blevet forstået i forskningen. Men netop opdelingen i *Person*, *Process*, *Product* og *Press* rejser også spørgsmål om, hvad kreativitet reduceres til, når den deles op på denne måde. Opdelingen skaber analytisk klarhed, men indebærer samtidig en risiko for, at kreativitet forstås som enten en individuel kognitiv proces med mentalt styret problemløsning eller som en socialt valideret præstation. Denne dikotomisering mellem individ og kontekst skaber en analytisk spænding mellem forestillinger om individuel frihed og de sociokulturelle normer, der definerer, hvad der tæller som kreativt. Når kreativitet forstås som noget, der kan lokaliseres, kategoriseres og systematiseres, tingsliggøres den som en stabil egenskab, der kan tilegnes eller udvikles strategisk. Fokus forskydes dermed fra den skabende begivenhed til en færdighed, der kan integreres i kvalifikations- og socialiseringsdimensionen.

Med Biesta kan denne forskydning forstås som en bevægelse væk fra subjektivering og hen imod en kompetencelogik. Subjektivering adskiller sig fra både socialisering og kvalifikation ved at handle om den levede erfaring af at træde frem som subjekt i mødet med en fordring: *“Rather than seeing the ‘I’ as the outcome of the cultivation of human organisms, I have suggested, with Benner, that the question of the ‘I’ is of a different order: an existential order and not a bio-neuro-socio-cultural order”* (Biesta, 2022:36, jf. 1.4.2). Den subjektive dimension handler således ikke om at opbygge en identitet gennem strategisk læring af bestemte kompetencer, men om at være i verden på måder, der ikke kan reduceres til færdighedstilegnelse. Som Biesta formulerer det: *“what I will ‘do’ with my identity”* (Biesta, 2022:52).

Denne forskel i forståelseshorisont er central for, hvordan vi kan tænke kreativitet ud over en kompetencelogik. Den forbinder spørgsmålet om kunstneriske læreprocesser med de ontologiske og epistemologiske rammer, som former både forskningen og den pædagogiske praksis. I musikalsk læring betyder det, at forståelsen af både den lærende og det kunstneriske afgøres af, om kreativitet tænkes som en kompetence, der kan udvikles og evalueres separat, eller som en eksistentiel fremtræden i og med verden selv.

1.12 Korrespondance- og kohærendiskursen: En fælles ontologisk horisont

I analysen af korrespondancediskursen har jeg vist, hvordan læring forstås som informationsbearbejdning gennem systematiske strategier for tilegnelse af færdigheder og viden, som anskues at eksistere uafhængigt af den lærende. Abstrakt problemløsning placeres øverst i hierarkiet, og kroppen reduceres til en udførende enhed underlagt mentale repræsentationer, hvormed den subjektive dimension marginaliseres (Thompson, 2007:5). Med Biestas (2022:45) forståelse af subjektivering indebærer dette, at den eksistentielle erfaring af at træde frem som subjekt i relation til verden og dens fordringer reduceres eller udebliver.

I de seneste årtier har den konstruktivistiske vending i både læringsforskning (Sawyer, 2014:25) og pædagogisk praksis (Biesta, 2016:44) markeret et skift mod kohærendiskursen. Hvor korrespondancediskursen bygger på objektbaserede metaforer og i musikalsk praksis fokuserer på teknisk optimering, trækker kohærendiskursen på proces- og relationsbaserede metaforer, hvor læring forstås som deltagelse og tilblivelse (Davis og Francis, 2021:5-6).

Selvom kohærendiskursen ofte fremstår som et opgør med korrespondancediskursens tekniske og færdighedsakkumulerende læringsforståelse, deler de et fælles filosofisk fundament i rationalismen og empirismen. Begge hviler på en ontologisk opdeling mellem subjekt og objekt, hvor individet står uden for verden og tilegner sig viden om den, enten gennem indre refleksion eller erfaring. Dette er netop, hvad Rasmussen (2007) beskriver som en tilgang, hvor erkendelse forstås som *“at lægge væren (en værende verden) til det værende (et værende subjekt), hvad enten det sker ved tænkning eller gennem erfaring”* (Rasmussen, 2007:347).

Som Winch (2015:4) har vist, bygger både rationalistiske og empiristiske traditioner på en epistemologi, der giver forrang til bevidst, mental forståelse af verden, mens subjektive, sansemæssige og affektive erfaringer placeres i en sekundær position. I McGilchrists (2021:7) forstand betyder det, at erfaringen underordnes repræsentationen frem for at udgøre udgangspunktet for erkendelse. Denne logik genfindes i de fire videnskabelige fejlslutninger, som Frank et al. (2024:24-25) identificerer: Når relationel erfaring reduceres til isolerbare, optimerbare komponenter, reproduceres adskillelsen mellem erfaring og repræsentation med vidtrækkende konsekvenser for både forståelsen af læring og pædagogisk praksis.

Uden den subjektive dimension får venstre hemisfæres verdenssyn forrang for den sansede, situerede erfaring. Som McGilchrist (2021:7) beskriver, vendes forholdet mellem virkelighed og model på hovedet, således at den abstrakte konstruktion kommer til at fremstå som det virkelige. Verden fragmenteres, og opmærksomheden rettes mod, hvordan identificerede dele kan forbindes og optimeres inden for et allerede givet repræsentationelt rum.

I en sådan ontologisk og epistemologisk konfiguration reduceres meningskæbelse til funktionelle relationer mellem dele. Mening kan imidlertid ikke udledes af abstrakte relationer alene, men forudsætter et levet liv som kropslig, tidlig og situeret erfaring, hvor verden allerede betyder noget, før den begrebsliggøres. Når denne dimension udelukkes, reduceres mening til forklaring, og erfaring til data.

Denne logik afspejles, når Sawyer (2014) argumenterer for, at vi har brug for både en individualistisk og en sociokulturel definition af kreativitet, fordi *“understanding the cognitive processes behind a single idea is important to understanding those earth-shattering innovations that change the world, and understanding the social dimensions of creative fields can also help us understand the cognitive processes that result in new ideas”* (Sawyer, 2014:10). I en sådan fremstilling forbliver det levede og erfarende subjekt imidlertid underforstået som en analyseenhed snarere end som det konstitutive grundlag for meningskæbelse.

Winchs (2015) analyse viser, hvordan både korrespondance- og kohærensdiskursen deler en implicit substansontologisk præmis, hvorfra Sawyers (2014) opdeling af kreativitet i individuelle og sociokulturelle definitioner fremstår som en logisk konsekvens.

I en kunstnerisk kontekst betyder det, at den levede, affektive og kropslige erfaring marginaliseres, mens det målbare og optimerbare sættes som norm for læring og kreativitet. I det følgende analyserer jeg derfor forskning om musikalsk læring (Wise et al., 2017), der positionerer sig i kohærensdiskursen, med fokus på, hvordan kreativitet og musikalitet forstås her, og på hvilken måde denne tilgang epistemologisk adskiller sig fra korrespondancediskursen, men ontologisk viderefører dens substansontologiske arv.

1.13 Kohærensdiskursen – Kreativitet som proces og produkt

I nyere forskning om højere musikuddannelse rettes opmærksomheden i stigende grad mod udviklingen af et personligt musikalsk udtryk (Rink et al., 2017). Wise et al. (2017) placerer sig i denne bevægelse og undersøger forholdet mellem teknisk arbejde og musikalsk fortolkning. De peger på, at observationsstudier af instrumentalundervisning ofte kategoriserer undervisningsaktiviteter på måder, der adskiller det tekniske fra det ekspressive (Wise et al., 2017:155), og søger at undersøge, hvordan disse aspekter sameksisterer i praksis.

Med henvisning til Chaffin et al. (2002) fremhæver de, at fortolkningsmæssige valg og teknisk arbejde ikke nødvendigvis kan adskilles i den konkrete udførelse, selv når udøveren ikke er eksplicit bevidst om deres integration. På denne baggrund undersøger Wise et al., hvordan klassiske musikstuderende selv beskriver deres kreative udvikling i arbejdet med et værk. Metodisk gives deltagerne mulighed for at identificere de praksissituationer, de anser for afgørende for udviklingen af deres personlige fortolkning (Wise et al., 2017:144).

Wise et al.s forståelse af kreativitet placerer sig analytisk inden for det, Sawyer (2012, jf. 1.11) betegner som henholdsvis *Process* og *Product*. Kreativitet undersøges dels som praksisforløb, dels som udviklingen af en personlig fortolkning, der realiseres i performance. Dermed kombineres et individualistisk perspektiv, hvor kreativitet forstås som idéudvikling i individet, med et sociokulturelt perspektiv, hvor kreativitet relateres til performance og vurdering i en kontekst.

Selvom denne dobbelte placering søger at overskride skellet mellem teknik og udtryk, videreføres en metodologisk individualisme (Winch, 2015), hvor det mentale forbliver organiserende princip. Kreativitet analyseres som udviklingen af en personlig fortolkning, forstået som en artikulerbar og identificerbar idé om værket. Dermed indrammes den skabende proces som bevægelsen fra mental konstruktion til udførelse.

I denne struktur fremstår kreativitet som noget, der kan fremmes gennem strategisk planlægning, evaluering og identifikation af særlige "kreative episoder", hvor praksis analyseres med henblik på at udlede de strategier, der antages at muliggøre kreativt udtryk (Wise et al., 2017:149, 161). Metoden bliver dermed ikke blot et neutralt redskab, men en epistemologisk praksis, der former, hvad kreativitet kan fremtræde som: et identificerbart, refleksivt og delvist overførbart element i øveprocessen.

1.13.1 Ontologisk adskillelse mellem idé og udførelse

Wise et al. (2017) beskriver en hornspillers kreative episode, hvor vanskeligheder med at forbinde tonerne musikalsk fører til træthed og tekniske problemer i slutningen af passagen. For at skabe en mere organisk frasering eksperimenterer han uden instrument med vejrtrækning og forestillingen om en kirkeklokke i Spanien: "*It's supposed to be someone hitting the bells of a church in Spain*" (Wise et al., 2017:156). Målet er at opnå en percussiv lyd uden at miste den musikalske linje eller blive fysisk udmattet.

Wise et al. tolker episoden som en kognitiv problemløsningsproces, hvor tekniske og ekspressive aspekter skal balanceres. Processen beskrives gennem psykologiske dimensioner som *"attentional focus, emotions, self-efficacy og confidence"* (Wise et al., 2017:156). Hornspillerens *"inner Spanish musical feelings"* fremstår i analysen som en mental repræsentation snarere end som en kropsligt situeret erfaring. Dermed indrammes kreativiteten som en intern reguleringsproces, hvor identificerbare mentale og psykologiske faktorer organiserer handlingen.

Selvom Wise et al. fremhæver et *"constant interplay"* mellem teknik og udtryk (2017:155), struktureres forløbet som en bevægelse mellem intention og udførelse, hvor integrationen finder sted gennem kognitiv bearbejdning. Relationens samtidighed erstattes således af en sekventiel struktur, hvor idé og udførelse, hjerne og krop, forbindes gennem reflektiv regulering.

Som Wise et al. selv skriver, indså hornspilleren, at han *"was not joining notes musically but instead was thinking of them as too separate, and this was causing fatigue"* (2017:156). Dette skift kan læses som mere end en mental justering; det peger på en forskydning i den opmærksomhedsform, hvori musikken fremtræder. Med McGilchrists (2021) sondring kan situationen forstås som en overgang fra en opmærksomhedsform, hvor musikken fremstår som isolerede dele, til en, hvor sammenhængen erfares som en levende, kontinuerlig helhed i tid. I dette perspektiv er integrationen ikke resultatet af en mental kobling mellem teknik og intention, forstået som adskilte domæner, men en forskydning i den erfaringshorisont, hvori musik og omverden fremtræder i tid.

Dermed synliggør episoden en ontologisk spænding: Kreativitet kan enten forstås som regulering af mentale repræsentationer eller som en reorganisering af den relationelle erfaringshorisont, hvori teknik og udtryk allerede er sammenvævede. Denne spænding danner afsæt for den følgende analyse af tidsforståelsen i Wise et al.s fremstilling.

1.13.2 Nonlinearitet som spatialiseret tid

Wise et al. (2017:157) fremhæver, at musikalsk kreativitet ikke udfolder sig som en lineær bevægelse fra start til færdig performance, men som en iterativ vekslen mellem forskellige praksisstrategier og strukturelle niveauer i værket. Denne forståelse positioneres i kontrast til modeller som Chaffin et al.'s (2003) faseopdeling, hvor læring beskrives som en progression fra indledende trin til et afsluttet produkt. Hos Wise et al. fremstår den personlige fortolkning derfor ofte som *"for the moment and not final"*, hvilket skal understrege processens åbenhed og dynamik.

Alligevel rummer betegnelsen "moment" en implicit spatial forståelse af tid som adskilte punkter, der kan placeres side om side. Udvikling organiseres som diskrete justeringer, der kan evalueres og revideres. Nonlineariteten består dermed ikke i en transformation af den erfarede temporalitet, men i en sekventiel omstrukturering af valg inden for en allerede spatialiseret tidsramme. På denne baggrund konceptualiseres kreativitet som mentale repositioneringer inden for en repræsentationel struktur.

Set i lyset af Frank et al.s (2024:24–25) analyse kan denne struktur forstås som en kæde af epistemologiske forskydninger. Den kontinuerligt erfarede tid erstattes først af en model, hvor tid opdeles i sekvenser (*surreptitious substitution*). Dernæst forveksles denne model med den virkelighed, den skulle beskrive (*fallacy of misplaced concreteness*). Over tid antages den at udgøre en norm for, hvordan læring finder sted (*reification of structural invariants*). I denne bevægelse marginaliseres den direkte erfarede temporalitet gradvist (*amnesia of experience*). Tiden bliver noget, der kan organiseres udefra, snarere end den horisont, hvori mening kan fremtræde.

McGilchrist (2021), med reference til Jaynes (1993:60), beskriver en tilsvarende forskydning, hvor den diakroniske oplevelse erstattes af et “*side-by-side*”-blik, hvori forløb reduceres til punkter på en linje, der kan sammenlignes og omorganiseres: “*That is to say, automatically outside time*” (McGilchrist, 2021:886–887). Når forløb forstås som sammenlignelige positioner i en spatial struktur, træder den kontinuerlige erfaring af bevægelse i baggrunden.

Denne struktur genfindes i Wise et al.s egne eksempler. En violinist beskriver, hvordan hendes klang “*ended up changing later on*”, mens en hornspiller siger om to opførelser: “*That’s how I wanted to do it back then and... now we change, it’s fine*” (Wise et al., 2017:157). Udvikling fremstilles her som revision af tidligere valg snarere end som transformation i og med den kontinuerlige strøm af musikalsk erfaring. Forandringen forstås som udskiftning af positioner, ikke som forskydning i den tidlige erfaringshorisont, hvori musikken udfolder sig.

Når tid således spatialiseres, forskydes kreativitetens organisering til et mentalt domæne, adskilt fra den kropsligt situerede erfaring. Skabelsesprocessen fremstår som modulær nonlinearitet: tekniske og fortolkningsmæssige valg kan omstruktureres gennem refleksion, mens den tidlige måde, hvorpå musikken fremtræder i erfaring, forbliver implicit. Dermed overses væren-i-musik til fordel for strategisk repositionering af elementer inden for et allerede givet repræsentationelt rum.

Som vist i afsnit 1.2.3 er metaforer for læring tæt forbundet med bestemte tidsforståelser og de ontologiske antagelser, der ledsager dem (Davis og Francis, 2021; McGilchrist, 2021). Metaforer som *path-following* og *association-making* implicerer en repræsentationel temporalitet, hvor tid spatialiseres til en lineær akse, der kan opdeles, måles og optimeres. I en sådan horisont fremstår læring som bevægelse mellem positioner eller som forbindelser mellem på forhånd givne enheder. Den samme temporalitet genfindes i Wise et al.s fremstilling af kreativ udvikling, hvor forandring beskrives som revision og omstrukturering af tidligere valg.

I kontrast hertil peger metaforen *expanding the space of the possible* på en anden ontologisk forståelse af udvikling, hvor forandring ikke reduceres til revision af diskrete trin, men forstås som kontinuerlig udfoldelse af nye relationelle muligheder i tid. Her er nonlinearitet ikke sekventiel omstrukturering, men transformation af selve den erfaringshorisont, hvori musik og subjekt gensidigt fremtræder.

1.13.3 Ontologisk adskillelse mellem individuel fortolkning og norm

Wise et al. (2017:149) undersøger, hvordan kreative processer i øvning forbindes med udviklingen af en personlig fortolkning i performance. De søger at identificere “*aspects of their practice that they considered important to the creative development of their performance*” (Wise et al., 2017:144) og inddrager dermed både *Process* (øvning) og *Product* (performance) i Sawyers (2012:11) terminologi.

Denne tilgang kombinerer to etablerede kreativitetsforståelser. Dels den individualistiske, hvor kreativitet defineres som “*a new mental combination that is expressed in the world*” (Sawyer, 2012:7). Dels den sociokulturelle, hvor kreativitet forstås som “*the generation of a product that is judged to be novel and also to be appropriate, useful, or valuable by a suitably knowledgeable group*” (Sawyer, 2012:8). Analysen bevæger sig således fra individets idéudvikling til vurdering i en social kontekst.

Selvom dette kan fremstå som en overskridelse af en ensidig individualisme, forbliver individ og omverden ontologisk adskilte. Kreativitet organiseres som spændingen mellem en intern fortolkning og en ekstern normativ tradition. Relationens betydning indrammes dermed som et spørgsmål om konsistens mellem allerede givne størrelser: en personlig idé og en tradition, der enten bekræfter eller korrigerer den.

Denne struktur fremgår tydeligt i analysen. Wise et al. bemærker eksempelvis: “*However, it is not clear whether the horn player formed that image from his own interpretation of the score, from other written or recorded sources, or from previously hearing others’ ideas about the piece*” (Wise et al., 2017:156). Logikken organiseres her omkring en forudsætning om identificerbar oprindelse: stammer billedet fra individets egen fortolkning eller fra eksterne kilder? Den kreative idé fremstilles dermed som noget, der enten genereres i subjektet eller hentes fra en ydre kilde. Subjekt og tradition fremtræder som separate kilder, hvis bidrag kan identificeres og vægtes.

Denne ontologiske ramme ses i Wise et al.s analytiske fortolkning af følgende empiriske udsagn. Studerende beskriver eksempelvis, at de forsøger “*to reconcile the way the composer intended this part with my own feeling*”, eller at “*the rejection of teachers’ suggestions was rare and in one case was even described as ‘betraying the teacher’*” (Wise et al., 2017:158). Disse udsagn kunne forstås som situerede erfaringer af relationel fordring. I Wise et al.s fortolkning læses de imidlertid som udtryk for en spænding mellem to på forhånd adskilte poler: komponistens intention og udøverens følelse, lærerens autoritet og den studerendes selvstændighed (Wise et al., 2017:156). Den skabende handling indrammes dermed som en balanceakt mellem to forudafgrænsede domæner: personlig intention og normativ forpligtelse.

Ontologisk indebærer dette en videreførelse af det, Winch (2015:4) betegner som metodologisk individualisme. Individet forbliver det primære erkendende centrum, mens tradition og norm fremstår som ydre instanser, der enten må internaliseres eller forhandles med. Som Frank et al. (2024:ix) formulerer det: “*although we have created the most powerful and successful form of*

objective knowledge of all time, we lack a comparable understanding of ourselves as knowers. We have the best maps we've ever made, but we've forgotten to take account of the map makers."

McGilchrist (2021:18) beskriver denne struktur som en konsekvens af en opmærksomhedsform, der organiserer verden ud fra det allerede kendte og dermed stabiliserer dynamiske processer i håndterbare enheder. Spændingen mellem person og tradition fremstår i denne horisont som et problem, der skal balanceres.

Hos Biesta (2016; 2022) får denne spænding imidlertid en anden betydning. Han skelner mellem identitet og subjektivering. Identitet udvikles gennem kvalifikation og socialisering, dvs. gennem tilegnelse af færdigheder og indoptagelse af normer og traditioner. Subjektivering betegner derimod den eksistentielle proces, hvor den studerende ikke blot formes af verden, men træder frem som ansvarligt svar på den. Dette indebærer en *"beautiful risk"* (Biesta, 2016), fordi fremtrædelsen ikke kan reduceres til strategisk optimering, men altid indebærer sårbarhed og uforudsigelighed.

Set i dette lys er spændingen mellem personlig fortolkning og tradition ikke et dilemma mellem to adskilte enheder, men selve den relationelle betingelse for subjektets fremtræden. Traditionen er ikke blot en ydre norm, og individet er ikke blot en indre kilde til idéer. Begge tager form i det erfarede landskab, hvor musikken aktualiseres i tid, og hvor subjekt og omverden fremtræder i og med deres gensidige konstitution.

Biesta beskriver dette som en eksistentiel mellemposition mellem *world-destruction* og *self-destruction* (Biesta, 2022:49). I stedet for enten at underlægge sig traditionen eller at hævde en autonom individualitet består udfordringen i at træde frem som subjekt i og gennem den relationelle og ofte modstandsfulde spænding:

"Out of such frustration we could either try to push harder in order to overcome the resistance we encounter. This is sometimes important for our initiatives to arrive in the world but there is always the danger that if we push too hard we may destroy the very world in which we seek to arrive. If, at one end of the spectrum we thus find the risk of world-destruction, at the other end of the spectrum we find the existential risk of self-destruction: when, out of our frustration, we step back and withdraw ourselves from the situation. This suggests that the existential challenge – which is lifelong – is that of trying to stay in the difficult "middle ground" in between world-destruction and self-destruction" (Biesta, 2022:49).

Dermed forskydes forståelsen af kreativitet. Den fremstår ikke som en balance mellem individ og norm, men som en relationel proces, hvori subjekt og tradition gensidigt konstituerer hinanden gennem handling i en erfaret bevidsthedshorisont. Læring er her hverken internalisering eller transmission, men en ontologisk åbenhed over for den appel, verden retter mod den lærende.

I denne horisont bliver spændingen ikke et problem, der skal løses, men en mulighedsbetingelse for kunstnerisk læring. Kreativitet fremtræder som den måde, hvorpå subjektet svarer på traditionens fordring i en konkret, tidslig situation, hvor mening ikke produceres ved siden af relationen, men i

den. Her mødes ontologi og epistemologi i erfaringens udfoldelse, og teknisk formåen, klingende musik og subjektiv meningskabelse fremtræder som samtidige aspekter af samme eksistentielle stillingtagen.

Som Biesta udtrykker det: *“The encounter with responsibility is (...) the ‘moment’ where I encounter my freedom and thus my unique existence as subject”* (Biesta, 2022:54).

1.14 Beyond learnification: Kunstnerisk læring som skabelsesproces

Alle uddannelser hviler på grundlæggende forståelser af læring, som former, hvordan indhold struktureres og realiseres i praksis. I de seneste årtier har konstruktivistiske kohærensdiskurser præget pædagogiske paradigmer (Biesta, 2016:44). Biesta beskriver, hvordan der i den konstruktivistiske pædagogik – inspireret af blandt andre Piaget, Vygotsky og Dewey – på tværs af teoretiske forskelle tegner sig en fælles karakteristik. På et overordnet plan forenes disse positioner i betoningen af elevaktivitet og i antagelsen om, at *“students have to construct their own insights, understandings, and knowledge, and that teachers cannot do this for them”* (Biesta, 2016:45). I denne sammenhæng fungerer konstruktivismen ikke blot som læringsteori eller epistemologi, men som pædagogisk norm.

Biesta understreger, at konstruktivisme i sin oprindelse er en teori om læring, ikke en teori om undervisning. Alligevel har den måde, hvorpå konstruktivistiske idéer er blevet oversat til pædagogisk praksis, medført et markant skifte i forståelsen af undervisningens rolle. Med Barr og Taggs formulering beskrives dette som en bevægelse fra et instruktionsparadigme til et læringsparadigme, hvor fokus forskydes fra transmission af indhold til facilitering af læringsprocesser (Barr og Tagg, 1995, refereret i Biesta, 2016:45). I denne bevægelse ændres lærerens position fra vidensformidler til facilitator.

Biesta betegner denne udvikling som *learnification*: en diskursiv forskydning, hvor uddannelse i stigende grad forstås i læringens termer frem for undervisningens (Biesta, 2016:46–49). Det centrale problem er ikke elevaktivitet som sådan, men at undervisning reduceres til støtte for en immanent læringsproces, hvor det afgørende bliver, hvordan den studerende konstruerer sin forståelse. Når læring således forstås som en proces, der i princippet udspringer af den lærende selv, svækkes forestillingen om, at undervisning kan bringe noget ind, som ikke allerede ligger inden for den lærendes horisont.

Hermed marginaliseres undervisningens transcendent. For Biesta er undervisning ikke blot tilrettelæggelse af læringsmiljøer, men et møde med noget, der kommer udefra og overskrider den lærendes aktuelle forståelse. Undervisning bliver betydningsfuld, når den rummer en konfrontation med noget uddannelsesmæssigt relevant og værdifuldt, som ikke blot bekræfter, men udfordrer og forskyder forståelseshorisonten (Biesta, 2016:52). Læreren beskrives derfor som én, der *“does not*

shy away from difficult questions and inconvenient truths” og som arbejder med at skelne mellem *“what is desired”* og *“what is desirable”* (Biesta, 2016:57).

Uddannelse adskiller sig dermed fra andre former for læring ved, at den ikke alene understøtter individuel meningskonstruktion, men bringer den lærende i relation til et indhold, som i en given praksis er givet betydning og værdi. Den normative dimension ligger ikke i lærerens private vurderinger, men i den fordring, der træder frem i relationen til det faglige og kulturelle indhold, og som kalder på stillingtagen. Det er i mødet med denne fordring, at subjektivering kan finde sted.

Normativiteten indebærer ikke autoritær fastlæggelse af sandhed, men en anerkendelse af, at undervisning altid allerede er orienteret mod noget, der anses for værdifuldt og derfor gør en forskel. Spørgsmålet er ikke, om der er normativitet, men hvordan den gives plads uden at lukke for subjektets respons. I en kunstnerisk sammenhæng viser denne normative dimension sig ikke som fastlagte regler, men som en fordring i selve materialet, traditionen og praksissens historiske horisont. Det er ikke vilkårligt, hvad der tæller som musikalsk meningsfuldt; men det er heller ikke givet på forhånd, hvordan denne meningsfuldhed skal realiseres.

På denne baggrund skelner Biesta mellem at lære fra og at blive undervist af. Førstnævnte indebærer, at de studerende *“bring their teachers and what their teachers do and say within their own circle of understanding, within their own construction”* (Biesta, 2016:53). Her er det den lærende selv, der styrer og validerer, hvad der bliver en del af deres forståelse, hvormed underviseren reduceres til en ressource. Omvendt indebærer *being taught by* en konfrontation med noget udefrakommende, noget der er *“beyond the capacity of the I”*, som Levinas formulerer det (Levinas, 1969:67, Westphal, 2008, refereret i Biesta, 2016:50), hvilket indebærer, at læring ikke blot er akkumulering, men forskydning af den måde, hvorpå verden fremtræder. Læring bliver her en eksistentiel transformation, hvor forståelseshorisonten forskydes, og hvor åbenhed for det, der overskrider ens nuværende viden og selvforståelse, er nødvendig.

For at forstå denne transcendens nærmere trækker Biesta på Levinas og Søren Kierkegaard. Ifølge Levinas åbner mødet med det Andet for en åbenbaring (revelation), der ikke blot tilføjer ny viden, men kalder på en nyorientering af den lærendes forståelse (1969; Westphal, 2008, refereret i Biesta, 2016:50). For Kierkegaard kan dette forstås som en subjektiv sandhed, der rækker ud over en intellektuel opdagelse af *“what is true”* til en eksistentiel, levet erfaring af *“what matters”* (Biesta, 2016:54–55). *“This is about how the individual relates to the truth (...), rather than what the individual relates to”* (Kierkegaard, 1992, refereret i Biesta, 2016:54). Sandheden må dermed mødes både som viden og som en fordring, der kalder på en eksistentiel respons.

Biesta uddyber Levinas’ perspektiv ved at beskrive åbenbaringen som et enigma: en relationel proces, der forbliver uafsluttet og *“signifies itself without revealing itself”* (Levinas, 1987:73, refereret i Biesta, 2016:51). Enigmaet rækker ud over det forståelige og kan ikke reduceres til et fænomen, der kan kategoriseres. Det indebærer et etisk krav, netop fordi det unddrager sig kontrol og dermed kalder på subjektiv frihed og ansvar. Som Levinas fremhæver: *“The question for Levinas, is not about what makes each of us unique. Instead, he looks for situations in which it*

matters that I am unique, that is, situations in which I cannot be replaced or substituted by someone else. These are situations in which someone calls me, in which someone does an appeal to me, in which someone singles me out. These are not situations in which I am unique, but situations in which my uniqueness matters – where it matters that I am I and not someone else. These are situations in which I am singularized – situations where uniqueness-as-irreplaceability emerges – and thus situations where the event of subjectivity happens” (Levinas, 1981, 1985, refereret Biesta, 2016:21).

I en kunstnerisk kontekst kan transcendens forstås som det øjeblik, hvor mødet med materiale, situation og proces åbner en mulighed, der ikke på forhånd kan specificeres. Det, der træder frem, er ikke et allerede formet indhold, men en relationel mulighed, der aktualiseres i arbejdet selv og først senere kan fastholdes i et udtryk.

I dette møde opstår en fordring, ikke som en egenskab ved materialet i sig selv, men som noget, der aktualiseres i relationen mellem den lærende og det, der adresserer hende. Denne fordring kan ikke besvares gennem generelle regler eller teknikker alene. Den kalder på en situeret stillingtagen, hvor den lærende må respondere ud fra sin forståelseshorisont og det, der i situationen fremtræder som betydningsfuldt.

Den kunstneriske læreproces kan dermed forstås som et sted for singularisering: ikke fordi subjektet skaber ud fra sig selv, men fordi relationen i tid gør det muligt, at netop dette menneske svarer på netop denne situation. Singulariteten viser sig i det udtryk, der fremtræder, men dette udtryk er en sekundær manifestation af en primær relationel stillingtagen.

Ansvarligheden er ifølge Levinas altid allerede givet som en etisk fordring; den kan ikke tilegnes som indhold eller færdighed, ej heller pålægges gennem normative krav, men udgør en grundlæggende betingelse for menneskelig væren (Biesta, 2016:21). I en kunstnerisk læreproces handler det derfor ikke om at lære ansvarlighed, men om subjektivering, altså hvordan den lærende tager ansvar for sit ansvar. Jo mere den lærende ved og kan, desto mere differentieret og præcist kan denne respons træde frem i et givent domæne, men måden den manifesteres på er altid subjektivt forankret.

Her bliver Kierkegaards begreb om subjektiv sandhed centralt: en sandhed, der ikke alene angår, hvad man forholder sig til, men hvordan relationen til læringsindholdet erfares og får eksistentiel vægt. Det er ikke tilstrækkeligt at vide, hvad der er rigtigt at gøre; det må også have betydning for den måde, man er til stede i situationen på. I denne forstand træder ansvarligheden frem som en skabelsesproces, hvor viden, kunnen og singularitet flettes sammen i handling. Uddannelsen former ikke subjektet som en færdig substans, men åbner horisonter, hvor subjektet kan træde frem gennem sin respons på det, der adresserer det. Sandheden bliver dermed subjektiv, ikke som individuel mening, men som en måde at stå ansvarligt i relation til det, der fremtræder som værdifuldt.

Denne eksistentielle forståelse står i kontrast til det konstruktivistiske paradigme i kohærendediskursen, der ofte fastholder en skelnen mellem idé og udførsel samt mellem individuel

fortolkning og normative rammer (Wise et al., 2017). Som vist i analysen af Wiese et al. organiseres den kreative proces som en sekventiel bevægelse fra mental forestilling til realisering, hvilket forudsætter en spatiel tidsforståelse, hvor tid opdeles i diskrete enheder, og subjektiv erfaring reduceres til et indre mentalt domæne. Når tid spatialiseres, spatialiseres også erfaring. Begge kan da opdeles i dele, hvor tid forstås som en bevægelse gennem adskilte stadier og erfaring som en kognitiv enhed, løsrevet fra den kontinuerlige temporalitet, hvori kunstnerisk skabelse udfolder sig. Dermed bevares adskillelsen mellem *"the knower"* og *"the known"* (Frank et al., 2024:ix), hvilket vanskeliggør en forståelse af kunstnerisk skabelse som emergent proces i nuet, hvor subjekt og verden konstitueres i og gennem hinanden.

Biesta (2016:23) tilbyder et alternativ, hvor skabelse ikke blot bringer noget til eksistens, men kalder væren til live. Kreativitet bliver her en eksistentiel begivenhed, hvor subjektet aktualiseres i mødet med det, der allerede er der, men som først får betydning gennem den relationelle respons. Mening skabes ikke som en projektion fra subjektet, men i den situerede bekræftelse af det, der træder frem i erfaringen: *"Creation thus becomes an act of affirmation that gives what is there – the 'elements' – significance and meaning, not a cause or a metaphysical explanation"* (Biesta, 2016:23). Dermed forenes skabelse, erkendelse og subjektivering i en relationel begivenhed, hvor subjekt og verden fremtræder i og gennem hinanden. Kunstnerisk læring kan i dette perspektiv ikke reduceres til optimering af færdigheder eller socialt medieret udvikling, men må forstås som en eksistentiel aktualisering i tid.

1.15 Læring og skabelse: Epistemologiske begrænsninger og nye muligheder i forståelsen af kunstneriske læreprocesser

Som fremhævet i kapitlets begyndelse er forskning i kunstneriske læreprocesser altid formet af bagvedliggende epistemologiske og ontologiske forståelser. Analysen har vist, hvordan både korrespondance- og kohærendiskursen, trods deres forskelle, deler en substansontologisk horisont, hvor subjekt og verden forudsættes som adskilte størrelser, der forbindes gennem repræsentation, regulering eller interaktion. I denne horisont vanskeliggøres en forståelse af kunstneriske læreprocesser som begivenheder, hvori subjekt, teknik, tradition og klingende musik fremtræder i gensidig konstitution.

De fire fejlslutninger, som Frank et al. (2024) identificerer, synliggør en analytisk begrænsning i disse forståelseshorisonter: en tendens til at analysere læring ud fra en fragmenteret forståelse af hjerne, krop og omverden. Dette begrænser både indsigt i, hvordan kunstneriske læreprocesser udfolder sig i tid, og forståelsen af, hvordan subjektet aktualiseres i og gennem den kunstneriske praksis. I lyset af denne analyse træder spørgsmålet frem, om læring kan forstås på en måde, hvor den subjektive dimension ikke reduceres til strategi eller position, men tænkes som konstituerende for situeret meningsskabelse.

Spørgsmålet er derfor ikke blot, hvordan læring kan optimeres eller situeres, men hvordan læring kan forstås, hvis relationen ikke tænkes som sekundær forbindelse mellem adskilte enheder, men som konstituerende for både subjekt og verden.

Dette spørgsmål kræver en ontologisk forskydning. Ikke en tilføjelse af endnu en læringsteori, men en undersøgelse af, hvad det indebærer at forstå læring som en emergent, relationel og tidslig proces, hvor mening ikke produceres i et indre mentalt rum eller i en ydre social struktur, men fremtræder i og med den levede erfaring.

Enaktivismen udfolder en sådan relationel ontologi (de Haan, 2020a:66), hvor den lærende og verden ikke blot interagerer, men konstitueres i og gennem hinanden i en dynamisk og emergent proces. Som de Haan skriver: *“Following an enactive ontology then, it makes no sense to isolate and reify cognitive phenomena, both in terms of space (e. g. searching to uncover the smallest ‘underlying’ set of parts, typically in the brain) and time (e. g. investigate a static snapshot). Regarding relations as co-constitutive means that with the stripping away of the wider spatiotemporal context a fundamental part of the phenomena will be lost as well”* (de Haan, 2020a:67).

Det centrale spørgsmål bliver dermed ikke, hvordan teknik og udtryk kan integreres, eller hvordan kreativitet kan balanceres mellem individ og norm, men hvordan kunstnerisk læring kan forstås, hvis vi ophæver den ontologiske forudsætning om, at subjekt og verden først må forbindes.

Hvad viser sig, hvis relationen ikke er et mellemlid, men det primære udgangspunkt?

Dette spørgsmål danner udgangspunkt for kapitel 2.

Kapitel 2: Enaktivisme og kunstnerisk læring: Krop, bevidsthed og meningsskabelse som sammenvævet erfaring

2.1 Indledning

Kapitel 1 viste, hvordan forståelser af kunstneriske læreprocesser struktureres af epistemologiske og ontologiske forudsætninger, der enten indlejrer læring i korrespondancediskursens optimeringslogik eller i kohærendiskursens socialiseringsforståelse. I begge tilfælde tilskrives den eksistentielle, subjektive erfaring ikke konstituerende betydning, hvilket vanskeliggør en forståelse af den emergente skabelsesproces, hvori kunstnerisk udtryk tager form.

På denne baggrund undersøges i dette kapitel, hvad det indebærer at tænke kunstneriske læreprocesser ud fra en enaktiv ontologi. Denne ramme forskyder betingelserne for, hvordan læring og kunstnerisk skabelse kan begribes. I en enaktiv forståelse må ontologi og epistemologi tænkes sammen, ikke fordi verden reduceres til erfaring, men fordi enhver ontologisk bestemmelse allerede er formet gennem den måde, verden fremtræder i og for erfaring. Abstraktioner kan udvide og raffinere denne fremtræden, men de kan ikke erstatte dens erfaringsmæssige grundlag.

Hermed videreføres besvarelsen af afhandlingens første forskningsspørgsmål. Hvor kapitel 1 kontekstualiserede problemfeltet gennem en analyse af de dominerende diskurser og deres ontologiske forudsætninger, udvikles her et alternativt perspektiv, der integrerer den eksistentielle dimension i forståelsen af kunstneriske læreprocesser og danner grundlag for både metodologiske valg og den efterfølgende empiriske analyse.

Et centralt udgangspunkt er Biestas (2022:52, jf. 1.4.2) skelnen mellem identitet og subjektivering. Hvor identitet betegner den position, individet formes ind i gennem kvalifikation og socialisering inden for et allerede etableret normativt rum, betegner subjektivering den eksistentielle begivenhed, hvor et "I" træder frem i sit svar på en konkret fordring. Identitet kan beskrives som formet væren; subjektivering som den begivenhed, hvori væren fremtræder som situeret eksistential stillingtagen i tid.

I forlængelse heraf kan McGilchrists (2021, jf. 1.2.3) analyse af opmærksomhedsformer læses som en ontologisk differentiering mellem to måder, hvorpå verden træder frem for erfaringen. I én form stabiliseres det allerede kendte i repræsenterbare og håndterbare enheder; relationer forstås som forbindelser mellem forudafgrænsede størrelser. I en anden form forbliver relationen primær, således at det, der træder frem, endnu ikke er fuldt determineret, men åbent for betydning i og gennem mødet.

Subjektivering forudsætter en åben fremtrædelse, hvor situationen ikke blot genkendes som allerede kendt, men adresserer et "I" som fordring. Her bliver opmærksomhed ikke et redskab for kontrol, men en måde at være til stede i en verden, der endnu ikke er afsluttet.

Enaktivismen tilbyder i denne sammenhæng en relationel ontologi (de Haan, 2020a:66), hvor subjekt og verden begribes som gensidigt konstituerende. I dette perspektiv kan traditionelle skel mellem teknik og musik, idé og udførelse, norm og autonomi gentænkes som samtidige dimensioner af en meningskabende sammenhæng.

Hvor en spatiel epistemologi søger at opdele læring i før og efter, metode og resultat, peger en temporal epistemologi (Osberg, Biesta og Cilliers, 2008) på viden som en emergent og tidslig respons, der opstår i engagementet med en kompleks verden. Viden og erfaring fremtræder her ikke som adskilte lag, men som flettet sammen i levet tid, hvor læring kan forstås som en ontologisk bevægelse, hvori nye betydningshorisonter tager form i og med den situerede fremtrædelse af subjekt og verden.

Hvor kapitel 1 viste, hvordan både korrespondance- og kohærensdiskursen hviler på repræsentationelle antagelser, tilbyder enaktivismen et alternativ, hvor kognition forstås som meningskabelse i relation til verden. Forskydningen er ikke blot metodologisk, men ontologisk: fra en forståelse af viden som afbildning til en forståelse af læring som fremtræden i og med den levede verden.

I det følgende udfoldes de videnskabelige og fænomenologiske grundpiller, som i enaktivismen integreres til en samlet forståelsesramme.

2.2 Enaktivismen som en relationel ontologi

Enaktivismen blev introduceret af Varela, Thompson og Rosch i *The Embodied Mind* (1991) som en alternativ forståelse af kognition, der udfordrer forestillingen om erkendelse som en intern, informationsbearbejdende proces. I stedet betoner enaktivismen, at kognition opstår i levende organismers dynamiske engagement med deres omverden.

En enaktiv forståelse af kognition som situeret og relationel kommer til udtryk i Varelas (1987) ofte citerede metafor: "*Wanderer, the road is your footsteps, nothing else; you lay down a path in walking*" (Varela, 1987:63, citeret i Thompson, 2007:13). Metaforen illustrerer en af enaktivismens grundlæggende pointer: at erkendelse ikke er en passiv gengivelse af en forudgiven verden, men en aktiv, kropsligt forankret bevægelse, hvor verden træder frem i og med subjektets meningskabende engagement.

Enaktivismen er ikke en teori i klassisk forstand, men en integreret ramme, der forbinder begreber som autonomi, meningskabelse (sense-making), kropslig forankring (embodiment), emergens og erfaring (jf. Di Paolo et al., 2010:37, med referencer til Varela et al., 1991; Thompson, 2005). Disse begreber skal ikke betragtes som separate positioner samlet i én helhed, som brikker i et puslespil, men som aspekter af et integreret perspektiv, der muliggør en ontologisk forskydning.

Som Di Paolo et al. formulerer det: "*Overall, enactivism may be construed as a kind of nonreductive, nonfunctionalist naturalism*" (2010:36). Inden for denne ramme kan læring forstås

som en emergent og tidsligt situeret praksis, hvor sind, krop og omverden fremtræder som gensidigt konstituerende i en levende relationel sammenhæng.¹⁶

En enaktiv forståelse af læring indebærer ikke en afvisning af allerede etablerede elementer i undervisningsindholdet, såsom tekniske færdigheder, musikalske strukturer eller faktuelle udsagn. Den insisterer derimod på, at både omverden (her: læringsindholdet) og den lærende er gensidigt konstituerende i den menings-skabelse, hvor igennem både subjekt og musikalske udtryk i uddannelsens kontekst kan træde frem som eksistentielle og kunstneriske ytringer.

Dette enaktive perspektiv på læring illustreres levende gennem fortællingen i animationsfilmen *Kung Fu Panda*. Her følger vi en almindelig panda, der mod alle odds bliver udråbt til at være den længe ventede dragekriger. På et tidspunkt i filmen får han overdraget drageskriftrullen, som efter sigende rummer den viden, der vil gøre ham uovervindelig. Men skriftrullen viser sig, til hans skuffelse blot at være et blankt dokument, hvor kun afspejlingen af ham selv er at se. Senere i filmen går budskabet dog op for ham. Det er ikke ”hemmelige ingredienser”, han mangler at få tilført, men ham selv. Han begynder at bruge de midler, han allerede har, i mødet med de udfordringer, der dukker op, og træder frem som den dragekriger, han tidligere forestillede sig at skulle blive. Transformationen handler således ikke om essens, men om eksistens i mødet med verden, hvor det, han bliver, fremtræder gennem den måde, han engagerer sig i situationen på.

Fortællingen spejler en mere grundlæggende filosofisk problematik: hvordan vi skaber mening og erfarer os selv i og med verden. De læringsforståelser, der blev analyseret i kapitel 1, hvad enten de beskriver individet som modtager af en objektiv virkelighed (korrespondancediskursen), som aktiv konstruktør indefra (konstruktivisme/socialkonstruktivisme) eller som deltager i allerede givne praksisser (sociokulturelle teorier), fastholder på forskellig vis en opdeling mellem subjekt og omverden. Enaktivismen søger at forskyde denne opdeling ved at forstå subjekt og omverden som gensidigt konstituerende i en levende og situeret relation, således at mening ikke lokaliseres i det ene eller det andet, men fremtræder i og med deres relationelle aktualisering. I et enaktivt perspektiv er relationen derfor det primære grundlag for menings-skabelse. I forhold til læring er det

¹⁶ En anden tilgang, der søger at overskride dualismer mellem krop og kognition, er Extended Mind-teorien, som i nyere musikpædagogisk forskning ofte forbindes med 4E-kognition (Embodied, Embedded, Extended, Enactive), fx hos Schiavio og van der Schyff (2018). Denne tilgang viderefører Clark og Chalmers' (1998) idé om, at kognition ikke alene foregår ”inde i hovedet”, men kan distribueres i omgivelserne. Ontologisk forbliver subjekt og verden dog adskilte størrelser, der forbindes i et udvidet netværk, snarere end at blive forstået som en emergent relation, hvori individ og verden gensidigt konstitueres. Som de Haan (2020a:46) formulerer det: *“Extending the inner is, however, quite different from overthrowing the very inner mind-outer world division – as enactivism proposes.”* Extended Mind-tilgangen indebærer således en udvidelse af lokaliseringslogikken frem for en omformulering af selve relationens ontologiske status.

ikke ‘indholdet i sig selv’, men den situerede relation, hvori både subjekt og indhold fremtræder som meningsfulde, der udgør læringens ontologiske fundament.

Som de Haan (2020a:61–62) formulerer det: Vi er “*neither passive receivers of the world, nor active projectors onto it, but we are rather interactive participants in the world.*” I fortællingen kommer dette til udtryk ved, at pandaen ophører med at søge løsningen som noget, der enten skal tilføres udefra eller frembringes gennem indre kontrol, og i stedet engagerer sig i den levende relation, hvori verden træder frem.

2.2.1 Enaktivismens tværvideenskabelige horisont

Enaktivismen søger at inkludere subjektiv erfaring og bevidsthed i forståelsen af kognition, hvilket indebærer en horisont, hvor biologi, neurovidenskab, psykologi, filosofi og fænomenologi væves sammen i en fælles undersøgelse af liv og erfaring (Thompson, 2007:14). Når videnskaben vender blikket mod subjektiv erfaring og bevidsthed, bliver fænomenologien en uomgængelig partner. Som Thompson understreger: “*Once science turns its attention to subjectivity and consciousness, to experience as it is lived, then it cannot do without phenomenology, which thus needs to be recognized and cultivated as an indispensable partner to the experimental sciences of mind and life*” (2007:14). Fænomenologien tilbyder adgang til den levede erfaring, som eksperimentelle metoder alene, såsom neurovidenskabelige eller kognitive eksperimenter, ikke kan indfange.

Enaktivismen går imidlertid et skridt videre ved at integrere fænomenologiens beskrivelser af, hvordan verden fremtræder for den levede bevidsthed, med biologiske og kognitive undersøgelser af, hvordan denne fremtræden konstitueres gennem organismens dynamiske engagement med sine omgivelser. Den enaktive tilgang udgør med andre ord en ramme, hvor især Husserls og Merleau-Pontys fænomenologi ikke blot videreføres, men aktiveres og integreres i samspil med biologi, neurovidenskab og kognitionsforskning. Her pointerer Thompson: “*It is not enough for phenomenology simply to describe and philosophically analyze lived experience; phenomenology needs to be able to understand and interpret its investigations in relation to those of biology and mind science*” (2007:14). Formålet er ikke at reducere erfaring til biologi, men at forstå erfaring som kontinuerlig med livets autonome organisering. Med Thompsens ord indebærer dette en “*naturalization of phenomenology*” (2007:14), hvor fænomenologiske analyser og biologiske undersøgelser gensidigt oplyser hinanden uden at reducere det ene til det andet.

2.2.2 Erfaring som fremtræden og neurofænomenologi

Enaktivismen og fænomenologien deler en grundlæggende forståelse af, at objekter konstitueres i erfaring, ikke i betydningen skabelse eller fabrikation, men som frembringelse til fremtræden gennem “*intentional activities of consciousness*” (Thompson, 2007:15). Erfaring er altid erfaring af noget, og det, der fremtræder, gør det på en bestemt måde i kraft af bevidsthedens strukturer. Som Thompson fremhæver, viser eksempelvis oplevelsen af tid, hvordan nuet ikke fremstår som et

punkt, men som en udstrakt zone. Denne erfaring formes både gennem bevidsthedens temporale struktur og gennem hjernens ikke-lineære dynamik.

Denne dobbelte analyse – fænomenologisk og neurobiologisk – er kernen i neurofænomenologien (Varela, 1996; Thompson, 2007:15), som udgør en central udløber af den enaktive tilgang. Målet er at koordinere og gensidigt informere første- og tredjepersonsperspektiver i en samlet forståelsesramme.

2.2.3 Liv, subjektivitet og emergens

Derudover mødes enaktivismen og fænomenologien på et dybere plan i deres fælles fokus på liv og subjektivitet. For enaktivismen er autonomi et grundtræk ved biologisk liv, og bevidsthed forstås som et emergent fænomen i kontinuitet med livets selvorganiserende processer. For fænomenologien er intentionalitet et grundtræk ved den levede krop. Begge traditioner insisterer på, at subjektivitet og bevidsthed må forstås som dimensioner af det levede liv, kropsliggjort, situeret og emergent i organismens engagement i sin livsverden (Thompson, 2007:15).

Som Thompson sammenfatter, ligger den enaktive tilgangs særkende netop i dette broarbejde mellem liv, kognition og subjektiv erfaring: *“The enactive approach explicates selfhood and subjectivity from the ground up by accounting for the autonomy proper to living and cognitive beings”* (2007:14).

Dette tværfaglige greb muliggør en forståelse af læring, hvor sind, liv og verden indgår i én sammenhængende livsproces. Som de Haan (2020a:67) påpeger, kræver en relationel ontologi to afgørende perspektivskift: et ”zoom out” i rum, hvor vi ikke blot undersøger dele af organismen, men ser på organismens dynamiske samspil med omverdenen, og et ”zoom out” i tid, hvor læring forstås som en erfaringsbaseret, ikke-lineær proces, der formes gennem gentagen interaktion mellem subjekt og omverden. For at kunne begribe denne dynamik, må vi udvide vores forståelseshorisont: ikke gennem analyse af isolerede elementer, men gennem undersøgelse af de relationelle mønstre, hvori meningskabelse kontinuerligt fremtræder i nuet og over tid.

Denne forståelse af læring som relationel og emergent gør en teoretisk ramme nødvendig, der kan begribe kompleksitet, dynamik og selvorganisering. Her tilbyder systemteorien et afgørende begrebsapparat.

2.2.4 System og observatør i relationel fremtræden

“In general, a system is a collection of related entities or processes that stands out from a background as a single whole, as some observer sees and conceptualizes things” (Thompson, 2007:39). Det er med andre ord observatøren, der definerer hvad der kan træde frem som et system. Betragter man en stæreflok ved vadehavet og de hurtigt foranderlige mønstre, flokken danner på himlen, ser vi på en og samme tid et system og dets omverden. Men systemet er ikke givet. Det kan både være flokken som helhed, det kan være alle hunfuglene, ungfuglene eller noget fjerde. Der er

således mange mulige afgrænsninger, hvorfor et system altid er udtryk for en distinktion, der både inkluderer og ekskluderer. Disse valg former, hvad der kan udledes fra systemet, hvorfor der altid vil være muligheder, der er blevet udelukket for at give plads til noget andet. Hvor 1. ordens kybernetikken opfattede system og observatør som adskilte enheder, blev kybernetikken af 2. orden optaget af, hvorledes observatør og system er to sider af samme sag. Observatøren definerer, hvad der fremtræder som system, gennem de distinktioner der foretages, men disse distinktioner er ikke vilkårlige. De er forankret i den måde, hvorpå systemet allerede opererer og fremtræder som helhed i en given kontekst. Samtidig etablerer distinktionerne den horisont, inden for hvilken observatøren selv kan forstå og handle. Observatør og system kan således ikke adskilles epistemisk, men heller ikke reduceres til hinanden ontologisk.

Dette perspektiv lagde grund for kybernetikken af anden orden. Biologen Humberto Maturanas (1928-2021) indledende sætning ved Wenner-Gren-Konferencen i 1969, *"Anything said is said by an observer"* satte dermed beskriveren og ikke beskrivelsen i centrum (Ravn og Söderqvist, 1987:15). Spørgsmålet om erkendelse var ikke længere rettet mod at forstå en ydre verden, men blev i Maturanas betydning en proces, hvorigennem verden gennem handling bringes frem (Ravn og Söderqvist, 1987:15).

2.2.5 Hvad kendetegner levende systemer?

For at kunne udfolde en enaktiv forståelse af læring og meningsskabelse må vi først spørge, hvad der kendetegner levende systemer. Enaktivismen bygger på antagelsen om kontinuitet mellem liv og bevidsthed (life–mind continuity). I det følgende udfoldes de begreber, der danner grundlaget for denne forståelse og dermed for en enaktiv rammesætning af kunstneriske læreprocesser.

"Jeg tænker, altså er jeg," var den kartesiske slutning. I enaktivismen forskydes dette udgangspunkt, idet spørgsmålet om bevidsthed forstås i kontinuitet med livets organisering. Hvad er liv? spurgte Maturanas studerende (Ravn og Söderqvist, 1987:16). Netop dette spørgsmål bliver hos Maturana omformuleret. I stedet for at søge svaret i en liste over afgørende komponenter som fx DNA, svarede Maturana: Hvad kendetegner levende systemer? For som Maturana udtrykte, *"det kan ikke nytte, at vi prøver at karakterisere det levende ved hjælp af en liste af egenskaber, for vi kan aldrig vide, hvornår listen er komplet. Det, der kendetegner et levende system, må være dets organisation i sin helhed"* (Ravn og Söderqvist, 1987:16). Denne organisering blev senere, i samarbejde med biologen Francisco Varela (1946–2001), beskrevet som et autopoietisk system. Autopoiesis er et centralt begreb, fordi det udgør selve grundlaget for forståelsen af levende systemer som selvskabende og selvopretholdende enheder. Dette princip videreføres senere til forståelsen af kognition som meningsskabelse. Autopoiesis betyder selv-skabelse (autos, selv og poiesis, skabelse) og henviser til systemets organisering som en selvstændig enhed, som gennem et netværk af processer producerer de komponenter, som systemet der producerer dem, selv består af (Maturana og Varela, 1972,¹⁷ refereret i Ravn og Söderqvist, 1987:17-18). Denne organisering kan foregå,

¹⁷ *"Autopoiesis: The Organization of the Living"*, oprindeligt udgivet på spansk i 1972.

fordi komponenterne: ”1: *Continuously regenerate the network that is producing them, and 2: Constitute the system as a distinguishable unity in the domain in which they exist*” (Varela, 1997:75, citeret i de Haan, 2020a:83).

Et autopoietisk system er kendetegnet ved en konstituerende og interaktiv autonomi, hvor systemets afgrænsning og udveksling med omverdenen bliver hinandens forudsætninger. Det autopoietiske system er dermed strukturelt koblet til sit miljø, hvilket betyder, at organismen og omgivelserne er gensidigt afhængige: Organismens handlinger påvirker miljøet, samtidig med at miljøet påvirker organismens adfærd og funktion (de Haan, 2020a:84). Ingen udveksling, intet liv, hvilket samtidig gør det autopoietiske system sårbart i en verden, der både opretholder og truer dets fortsatte eksistens.

For at kunne navigere fleksibelt og hensigtsmæssigt i en sådan verden, må organismen være i stand til at regulere sine tilstande i forhold til ændringer i miljøet. Di Paolo (2005) argumenterer derfor for, at begrebet *adaptivitet* må tilføjes *autopoiesis*: *Adaptivitet* betegner systemets evne til at tilpasse sig og regulere sine relationer til omgivelserne (Di Paolo, 2005:438, refereret i de Haan, 2020a:83). Denne udvidelse er afgørende, fordi den åbner for en forståelse af levende systemer som ikke blot selvopretholdende, men også dynamisk meningskabende i mødet med en omskiftelig omverden.

Thompson (2007) videreudvikler dette ved at koble *autopoiesis* og *adaptivitet* i begrebet *sense-making*, som betegner den mest grundlæggende form for kognition. Her bevæger vi os tættere på kernen i enaktivismen: at liv og kognition ikke kan adskilles, fordi enhver levende organisme er meningskabende i kraft af sin væren i verden. Her forstås levende organismer som meningskabende systemer, der i deres interaktion med omgivelserne differentierer mellem, hvad der understøtter eller truer deres fortsatte eksistens. Denne form for basal kognition indebærer, at organismen må være i stand til at mærke sine egne behov og orientere sig i verden ud fra oplevelsen af tiltrækning eller frastødning, ikke som reflektiv bevidsthed, men som en prærefleksiv sansning (Jonas, 1966/2001, refereret i de Haan, 2020a:85).

Thompson (2007:158–159) understreger, at liv er en kontinuerlig proces, hvor organismen ikke blot reagerer på omverdenen, men aktivt skaber mening gennem sine interaktioner. Kognition forstås dermed som en normativ og situeret aktivitet, hvor organismen responderer på verden i forhold til de betydningsfulde strukturer, den selv skaber på baggrund af sin autonomi.

Sammenfattende argumenterer Thompson for, at det er sammensmeltningen af selvopretholdelse og *adaptivitet*, der muliggør kognition som aktiv meningskabelse. Denne proces danner grundlag for hans tese om kontinuitet mellem liv og bevidsthed (*life–mind continuity*). Han beskriver det således:

1. *Autopoiesis entails the emergence of a bodily self.* A physical autopoietic system, by virtue of its operational closure (autonomy), produces and realizes an individual or self in the form of a living body, an organism.

2. *Emergence of a self entails emergence of a world.* The emergence of a self is also by necessity the co-emergence of a domain of interactions proper to that self, an environment or *Umwelt*.
3. *Emergence of self and world = sense-making.* The organisms environment is the sense it makes of the world. This environment is a place of significance and valence, as a result of the global action of the organism.
4. *Sense-making = enaction.* Sense-making is viable conduct. Such conduct is oriented toward and subject to the environment's signification and valence. Signification and valence do not pre-exist "out there" but are enacted, brought forth, and constituted by living being. Living entails sense-making, which equals enaction" (Thompson, 2007:158).

Fremkomsten af liv konstituerer dermed både et selv (subjekt) og en omverden (*Umwelt*),¹⁸ en verden af betydning. Organismens sense-making er den interaktion, der opretholder denne konstituering, hvormed kognition i et enaktivt perspektiv forstås som aktiv menings-skabelse: "*We have seen that sense-making requires more than minimal autopoiesis; it requires autopoiesis enhanced with a capacity for adaptivity or assimilation and accommodation*" (Thompson, 2007:159).

Argumentet bygger på en hypotese om, at intentionalitet, forstået som bevidsthedens grundlæggende rettedhed mod en verden, udspringer af autopoiesis kombineret med adaptivitet. Thompson understreger, at intentionalitet først opstår med levende systemer, hvis egen menings-skabende aktivitet bringer en verden til syne: "*intentionality arises from the operational closure and interactive dynamics of autopoiesis*" (Thompson, 2007:159). Under dette kompleksitetsniveau, som i ikke-levende selvorganisering, findes ingen analog til en fænomenologisk verdensfremtræden (Thompson, 2007:159). Her bliver det klart, at intentionalitet ikke bare er en abstrakt "rettethed", men netop en menings-skabelse i relation til en verden.

Denne elementære form for sense-making forudsætter derfor ingen reflektiv vurdering eller indre homunculus. Som de Haan uddyber: "*organisms do not need to know that they are hungry, they just are, and they need not to compare various parts of their environment to check if they are food; they just notice (see, smell, hear, sense) food. The interaction of an organism with its environment is a process of regulation, but not deliberately controlled: the organism adapts to its surroundings, acts and reacts, so as to attune its concerns and its possibilities for action*" (de Haan, 2020a:87).

Hermed bliver det tydeligt, at regulering og sansning ikke forudsætter en indre styrende instans, men udspringer af organismens egen dynamiske organisering. Sansning og opfattelse er udtryk for

¹⁸ Enaktivismens brug af "Umwelt" læner sig op ad Jacob von Uexkülls ideer om, at hver organisme lever i sin egen subjektive verden, skabt af dens sensoriske modaliteter og interaktioner med miljøet. Denne tilgang ræsonnerer med enaktivismens fokus på menings-skabelse (eller semiosis) som en central del af kognitiv aktivitet (von Uexküll, 1957:6, refereret i Thompson, 2007:59). I enaktivismen bliver "Umwelt" brugt til at understrege, hvordan levende væsener skaber deres egen meningsfulde verden gennem aktivt engagement med deres omgivelser.

organismens integrerede natur som levende og selvopretholdende enhed. Som de Haan (2020a) fremhæver, har denne form for oplevelse en subjektiv struktur: *“it implies that organisms, as the sensing unit they are, embody a perspective on the world. Experiences are not subjective as opposed to objective; they are subjective as opposed to being views from nowhere”* (de Haan, 2020a:85).

Med andre ord er mødet mellem organisme og omverden ikke neutralt. Det er kendetegnet ved intentionel og adaptiv interaktion, som udgør en dynamisk proces, der forudsætter en grundlæggende afhængighed af det omkringliggende miljø. Som Hans Jonas (1966, refereret i Di Paolo et al., 2010) påpeger, indebærer liv en relation af ”needful freedom” i forhold til sin omverden: *“Matter and energy are needed to fuel metabolism. In turn, by its constant material turnover, metabolism sustains its form (its identity) by dynamically disassociating itself from specific material configurations”* (Di Paolo et al., 2010:38).

Denne grundlæggende ”needful freedom” indebærer, at livets fortsatte eksistens afhænger af kvaliteten af udvekslingen med omverdenen. Organismen må ikke blot tilpasse sig miljøet, men engagere sig med det på måder, der understøtter dens egen opretholdelse. Dermed ligger der allerede en præference og en autonomi hos alle levende organismer (Di Paolo et al., 2010). Miljøet opleves med en grundlæggende betydning og værdi i forhold til organismens overlevelse og trivsel, således at ”værdi” kan betragtes som et resultat af den unikke kobling mellem en specifik organisme og dens specifikke miljø (de Haan, 2020a:86). *“To view cognitive systems as autonomous is therefore to reject the traditional poles of seeing mind as responding to environmental stimuli on the one hand, or as satisfying internal demands on the other – both of which subordinate the agent to a role of obedience to external or internal factors”* (Di Paolo et al., 2010:39).

Autonomi er med andre ord ikke funderet i en input–processing–output-logik, hvor utilfredsstillende udfald tilskrives iboende systemfejl, der skal korrigeres (Thompson, 2007:37). I stedet forstås kognition som et dynamisk samspil mellem sind (mind), krop og omverden, der udspringer af en levende organismes egen aktivitet (Thompson, 2007:40). Sind forstås her ikke som et indre mentalt rum adskilt fra kroppen, men som en emergent, kropsligt forankret form for erfaring og meningskabelse, der opstår i samspil med verden. Dette meningskabende dynamiske system er autonomt, idet det ikke følger et forudbestemt spor dikteret udefra, men former sin egen retning gennem dynamiske, nonlineære processer og aktivt regulerer betingelserne for sin udveksling med omgivelserne (Thompson, 2007:37; Di Paolo et al., 2010:38). Kognitive systemer *“actively and asymmetrically regulate the conditions of their exchange with the environment, and in doing so, enact a world or cognitive domain”* (Di Paolo et al., 2010:38). Dermed forlades dette informationsbearbejdende paradigme til fordel for en forståelse, hvor utilfredsstillende udfald ikke tilskrives iboende systemfejl, men fremtræder som brud i den situerede forståelse og koordination, hvori relationen mellem organisme og omverden opretholdes (Varela, 1979:xii, refereret i Thompson, 2007:38). Samlet set indebærer enaktivismen, at kognition forstås som normativ, kropsligt forankret og situeret meningskabelse, der udspringer af livets egen organisering.

Subjektiv oplevelse og kropsligt nærvær fremstår i dette perspektiv som uløseligt forbundne dimensioner af eksistens og bevidsthed. Denne forståelse udfordrer det klassiske mind-body-problem og rejser i stedet det, Thompson (2007) betegner som et *body-body-problem* – spørgsmålet om forholdet mellem den subjektivt erfarede krop og den objektivt beskrevne krop. Det rokker samtidig ved, hvordan vi forstår relationen mellem selv og verden: *”for one’s living body is part of the world and one’s body as one subjectively lives it is part of one’s sense of self”* (Thompson, 2007:244).

I en enaktiv forståelse er livsprocesser altid allerede forbundet med en normativ relation til omverdenen. Den prærefleksive sansning, som muliggør organismens orientering og tilpasning, danner grundlag for dens erfarings- og meningsskabelse. Hvis meningsskabelse således er kropsligt og affektivt forankret, bliver det nødvendigt at undersøge den æstetiske dimension af perception nærmere.

2.3 Æstetisk perception og de to kroppe

Enhver oplevelse tager sit udgangspunkt i en umiddelbar sansning, som Johnson (2007:1) beskriver som æstetisk. Verden møder os ikke først som et objekt for tænkning, men som en affektiv orientering, der allerede former vores opmærksomhed, handling og forståelse. Æstetisk sansning udgør dermed grundlaget for adaptiv meningsskabelse, hvor krop og verden fra begyndelsen er forbundet i en situeret erfaring.

Traditionelt har æstetik været forstået som vurderingen af kunstneriske produkter, hvilket har begrænset æstetisk erfaring til kunstens område. Da den æstetiske oplevelse blev knyttet til følelser som modpol til begrebslig erkendelse, blev den betragtet som subjektiv. Herved opstod en dikotomi mellem det subjektive og det objektive, hvor æstetik – ved at blive associeret med følelser frem for rationalitet – blev marginaliseret i diskussioner om kognition, viden og konceptuel forståelse (Johnson, 2015:24–25).

I modsætning hertil argumenterer Johnson (2007, 2015) for, at æstetisk perception er en fundamentalt kropsligt forankret proces, hvorigennem vi ikke blot orienterer os i verden, men medvirker til at konstituerer den gennem vores perception og handlinger. Æstetik bliver i dette lys til *“modes of interaction by which an organism discriminates significant aspects of its self and world”* (Johnson, 2015:28), og vedrører *“the patterns, images, feelings, qualities, and emotions by which meaning is possible for us in every aspect of our lives”* (Johnson, 2015:23).

I denne udvidede forståelse fremstår æstetik som en grundlæggende dimension af meningsskabelse. Kroppens sanselige erfaringer er centrale for, hvordan vi skaber mening, forstår og navigerer i verden. Denne meningsskabelse opstår gennem en aktiv, kropslig perception, hvor sansning og handling er uadskillelige aspekter af organismens engagement med omgivelserne.

Æstetisk sansning kan i enaktiv forstand forstås som en affektiv orientering, hvorigennem organismen prærefleksivt fornemmer, hvad der tiltrækker, frastøder eller inviterer til handling, og dermed skaber mening i sin væren-i-verden. I denne forstand er æstetisk erfaring ikke et subjektivt tillæg til erkendelse, men en grundlæggende måde, hvorpå verden kan fremtræde som meningsfuld for et levende og kropsligt subjekt.

Denne kropslige forankring af meningsskabelse udfoldes hos Merleau-Ponty (1962), der viser, at kroppen ikke blot er et objekt i verden, men selve den måde, hvorpå verden fremtræder for os. Kroppen er ikke noget, vi blot har blandt andre ting, men en ekspressiv væren, hvor subjektivitet og krop er uadskillelige i vores måde at være i verden på (Merleau-Ponty, 1962; refereret i Thompson, 2007:246–247). Den levede krop udgør det prærefleksive grundlag for sansning, handling og orientering: gennem en kropslig intentionalitet er subjekt og verden fra begyndelsen forbundet i en umiddelbar erfaring (Merleau-Ponty, 1962, refereret i Thompson, 2007:248, 250).

For at uddybe, hvordan denne kropslige meningsskabelse er forankret i vores eksistentielle væren, må vi vende os mod en grundlæggende forståelse af kroppen som subjektiv erfaring. Denne indsigt udfoldes i Merleau-Pontys fænomenologi (1962) og videreføres i Thompsons (2007) enaktive tilgang, hvor forholdet mellem den subjektivt levede krop og den biologisk levende krop belyses som en dynamisk og ekspressiv relation.

Spændingen mellem disse to aspekter udgør kernen i det klassiske body–body-problem: *“the problem of relating one’s subjectively lived body to the organism or living body that one is”* (Thompson, 2007:244). Denne spænding er ikke absolut, da både den levede og den levende krop refererer til livet som en fælles grunddimension.¹⁹ Vores levende krop er del af verden, mens vores levede krop er del af den måde, vi erfarer os selv, hvilket åbner for spørgsmålene: *“how does one’s lived body relate to the world, and how does it relate to itself?”* (Thompson, 2007:244–245).

Ved at undersøge dette dobbelte forhold kan vi nærme os en forståelse af, hvordan subjektivitet, sansning og væren-i-verden udgør en sammenvævet helhed, der danner grundlaget for al meningsskabelse.

2.3.1 Krop, subjektivitet og væren-i-verden

Med udgangspunkt i Merleau-Ponty viser Thompson (2007:246–247), hvordan kroppen ikke kan reduceres til et biologisk objekt adskilt fra subjektiv erfaring, men må forstås som en uundværlig del af vores væren-i-verden. Merleau-Ponty sammenligner den levede krop med et kunstværk:

¹⁹ Body–body-problemet betegner spændingen mellem ens subjektivt levede krop og ens biologisk levende krop. I modsætning til det klassiske mind–body-problem – hvor det mentale og det fysiske blev forstået som tilhørende to forskellige ontologiske domæner – er spændingen i body–body-problemet ikke absolut: begge aspekter refererer til livet som en fælles grunddimension (Thompson, 2007:244–245).

Kunstværker udtrykker noget unikt og meningsfuldt, som ikke kan adskilles fra værket selv, og hvis mening kun kan erfares i direkte kontakt. På samme måde udtrykker kroppen vores subjektivitet gennem et netværk af oplevede betydninger, hvorfor vi erfarer os selv og verden gennem en umiddelbar, kropslig interaktion med omgivelserne (Merleau-Ponty, 1962:150–151, citeret i Thompson, 2007:246).

Den levede og den levende krop kan ikke forstås som to adskilte objekter. Hvor ydre ting samles i perceptionen gennem perspektivisk variation, er det noget andet, der forener kroppens oplevelser indefra. Som Merleau-Ponty formulerer det: *“The body does not stand before me or over against me... but rather an integrated perceptual and motor background of significance”* (1962:150, refereret i Thompson, 2007:245).

Forholdet mellem den biologisk levende og den levede krop er en dynamisk og ekspressiv relation, hvori subjektet altid allerede lever og sanser. Denne relation er intern og første-personlig: *“what I have is not specifiable independently of me... I “take it up”, in the existential sense”* (Thompson, 2007:247). Kroppen er ikke noget, vi blot har som objekt; den er noget, vi er: en væren-i-verden, hvor kroppen både er medium og udtryk for subjektivitet.

Hvordan denne relation manifesterer sig i praksis fremhæves af Merleau-Ponty, når han skriver, at *“what unites tactile sensations in the hand and links them to visual perceptions of the same hand, and to perceptions of other bodily areas, is a certain style informing my manual gestures and implying in turn a certain style of finger movements, and contributing, in the last resort, to a certain bodily bearing”* (Merleau-Ponty, 1962:150, citeret i Thompson, 2007:245). Kroppen er ikke blot et middel til handling, men selve handlingens ekspressive fremtræden. I musikalsk praksis træder dette frem, idet perception, gestus og mening smelter sammen i en prærefleksiv og ekspressiv bevægelse, som en meningsfuld fremtræden i selve udøvelsen. Når hånden bevæger sig over violinens gribebræt, sanser vi den både som objekt og indefra som subjekt. Indlejret i denne levede krops meningshorisont tager musikkens udtryk form, hvilket peger frem mod den eksistentielle spænding mellem at være og at have en krop.

Når Merleau-Ponty siger ”jeg har en krop” og ”jeg er min krop”, afviser han både en dualistisk opfattelse af sind og krop som adskilte og en reduktionistisk forståelse af subjektet som ren biologi. *“Instead, he maintains the original position that I am a bodily subject”* (Thompson, 2007:245). Thompson beskriver via Merleau-Ponty, hvordan subjektet projicerer sig selv gennem interne relationer, som sprogligt udtrykkes gennem forhold som, *“I have an idea, I have a desire, I have fears”* (Merleau-Ponty, 1962:174, citeret i Thompson, 2007:247). I et eksistentielt perspektiv kan vi ifølge Thompson på samme måde forstå sætningerne ”jeg har en krop” og ”jeg er en krop”, hvormed *“the link between these senses in which “I am a body” and “I have a body” is precisely the expressive relation between my bodily being and my subjectivity”* (Thompson, 2007:247). Det dobbelte sprogbrug, at være og at have en krop, peger på en intern subjekt–objekt-struktur, hvor kroppen både er erfarende og erfaret. I dette felt af både-og fremtræder subjektivitet som en emergent relationel struktur.

I denne forståelse fremtræder subjekt og objekt som hinandens forudsætninger, idet subjektivitet ikke manifesterer sig på forhånd, men træder frem i det ekspressive forhold mellem kroppen, vi har, og kroppen, vi er. På samme måde træder verden ikke frem som et givent objekt, men i relation til vores situerede væren. I dette mellemværende konstitueres erfaring, og her opstår mening, retning og mulighed. Subjektivitet og verden er således gensidigt indlejret i en kropslig væren, hvor erfaring og betydning vokser frem i samklang (Merleau-Ponty, 1962, refereret i Thompson, 2007:247).

Dermed overskrides ifølge Merleau-Ponty (1962:174, citeret i Thompson, 2007:247) den traditionelle subjekt-objekt-dikotomi, til fordel for en kropslig, intentionel tilstedeværelse, der samtidig former både personen og verdenen: *"The world is inseparable from the subject, but from a subject which is nothing but a project of the world, and the subject is inseparable from the world, but from a world which the subject projects"* (Merleau-Ponty,²⁰ 1962:430, refereret i Thompson, 2007:247). Kroppen fremstår her ikke som en passiv modtager af indtryk, men som en aktiv deltager i verden, hvor muligheder inviterer til handling, et fænomen som Merleau-Ponty betegner som "motorisk intentionalitet" (Merleau-Ponty, 1962:110, 137, refereret i Thompson, 2007:247). Motorisk intentionalitet betegner, at vores opfattelse af verden ikke alene udfolder sig i refleksion, men i kropslig handling og sanseligt engagement. Når vi agerer i verden, spiller kroppen en iboende og uundgåelig rolle i vores forståelse af, hvad vi gør, og den kontekst, vi befinder os i. Derfor er både krop og handlinger dybt indlejret i den måde, vi opfatter verdenen på. Handlinger som at gribe eller manipulere noget er intentionelle handlinger, der er pragmatisk relateret til vores fysiske kapaciteter i den givne kontekst og baseret på et bestemt formål (Merleau-Ponty, 1962:138, refereret i Thompson, 2007:247).

Merleau-Ponty betegner denne kropsligt forankrede, præ-refleksive rettedhed som en *"intentional arc"* – en bevidsthedshorisont, hvor sansning, bevægelse og mening integreres i en erfaret væren-i-verden (Merleau-Ponty, 1962:136, refereret i Thompson, 2007:247). Vi er indlejret i denne horisont, og verden indlejres i os, både prærefleksivt og refleksivt. Subjekt og objekt opstår i deres relation, og denne dynamiske struktur muliggør en sammenkobling af det psykiske og det fysiologiske i en eksistentiel analyse af kropslig subjektivitet (Merleau-Ponty, 1962:80, refereret i Thompson, 2007:248). Denne eksistentielle dynamik går forud for abstraktioner som subjektivitet og objektivitet, det mentale og det fysiske.

Merleau-Pontys forståelse af intentionalitet og den levede krops horisont danner dermed et grundlag, som Thompson viderefører i en enaktiv ramme. Her uddybes perception som en dynamisk, sansemotorisk, affektiv og meningsbærende aktivitet, der konstitueres i organismens situerede væren-i-verden.

2.3.2 Perception i et dynamisk sansemotorisk perspektiv

²⁰ *Phenomenology of Perception*, 454.

Den dynamiske sansemotoriske tilgang forstår perception ikke som et resultat af neurale processer alene, men som en aktivitet, der opstår gennem den løbende gensidige afhængighed mellem sansning og bevægelse (Thompson, 2007:256). Sansning og handling udgør ikke to adskilte processer, men fremkommer i et cirkulært sansemotorisk samspil, hvor hvad organismen sanser afhænger af, hvordan den bevæger sig, og hvordan den bevæger sig afhænger af, hvad den sanser. Vi drejer øjnene og spidser ører, når noget fanger vores interesse. Som Thompson skriver: *“Perceptual experience is not an inner event or state of the brain but a skillful activity constituted in part by the perceiver’s implicit, practical knowledge of the way sensory stimulation varies with movement. Different senses have different patterns of sensorimotor dependence, and perceivers have an implicit, skillful mastery of these differences”* (O’Regan og Noë, 2001a, refereret i Thompson, 2007:254). Set i dette perspektiv bliver perception ikke en indre repræsentation af en allerede given verden, men en aktivitet, hvori organismens relation til verden kontinuerligt etableres i handling. Hermed fremstår perception ikke blot som koordinering mellem sansning og bevægelse, men som en allerede meningskabende deltagelse i verden, hvor organismen handler ved at være berørt og berøres ved at handle.

Perception er således ifølge Thompson ikke blot en reaktion på ydre stimuli, som behaviorismen hævder, og heller ikke et lineært resultat af sanseindtryk, som kognitivismen hævder. Den må derimod forstås som en kvalificeret og situeret kropslig aktivitet, hvor sanseindtryk og bevægelse indgår i en meningsfuld helhed (Thompson, 2007:256). Som Thompson pointerer: *“Skillful activity (consisting of behaviour and sensory stimulation) is the experience”* (O’Regan og Noë, 2001b:1015, citeret i Thompson, 2007:256).

Denne *skillful activity* forudsætter imidlertid en organisme, der kan orientere sig i forhold til betydningen af sine handlinger. Derfor inddrager Thompson en enaktiv forståelse af autopoiesis og autonomi som den organiserende ramme, der muliggør en normativ og meningskabende sansemotorisk kobling mellem organisme og omverden (Thompson, 2007:260). Sansemotorisk agens kræver et autonomt system, der kan forholde sig aktivt og selektivt til en verden, som hele tiden tilbyder forskellige muligheder alt efter, hvilken organisme der bevæger sig gennem den.

At forstå perception som meningskabende sansemotorisk aktivitet rejser derfor spørgsmålet om, hvordan sådanne muligheder ikke blot fremkommer gennem bevægelse og sansning, men også er forbundet med subjektiv erfaring, affektivitet og præ-refleksiv kropslig selvbevidsthed.

2.3.3 Præ-refleksive processer, receptivitet og affektivitet

I et enaktivt perspektiv finder erfaring aldrig sted i et neutralt eller betydningstomt rum. Organismen befinder sig altid allerede i en verden, der angår den. Når man går gennem en skov, fremtræder lyde, lugte og terrænets beskaffenhed ikke først som sansedata, der senere fortolkes, men som en umiddelbart meningsfuld situation. Før nogen refleksion finder sted, er erfaringen allerede struktureret af en kropslig orientering mod verden.

Denne præ-refleksive meningskabelse betegner de Haan som *"the evaluative interaction of the organism with its environment: assessing which interactions are good or bad, profitable or dangerous for its survival"* (de Haan, 2020a:86). Sense-making er derfor ikke en efterfølgende vurdering, men den måde organismen er i verden på. I mødet med en stiforgrening kan én retning opleves som indbydende, en anden som mindre tiltrækkende, uden at denne orientering artikuleres refleksivt. Kroppen er allerede engageret i en affektiv differentiering af situationen.

For at præcisere denne struktur introducerer Thompson en sondring mellem transitiv og intransitiv bevidsthed. I transitiv bevidsthed retter erfaringen sig mod noget som objekt. Samtidig ledsages enhver sådan erfaring af en intransitiv dimension, hvor oplevelsen allerede gives som min uden at blive gjort til genstand for refleksion. Som Thompson skriver: *"The intentional object of my tactile experience is the bottle, but at the same time I live through my grasping feeling in a nonintentional (non-object-directed) manner. To experience the feeling as mine I do not have to identify it as mine. Rather, the feeling comes with an intrinsic "mine-ness" or "first-personal givenness" or "ipseity" (I-ness) that constitutes its subjectivity* (Kriegel, 2003a, 2003b, Zahavi 2002, 2003a, refereret i Thompson, 2007:261).

Denne intransitive dimension er imidlertid ikke lukket om sig selv, men normativt modtagelig for de muligheder i verden, der angår organismens fortsatte liv. Med udgangspunkt i Husserl skelner Thompson derfor mellem aktivitet og passivitet samt mellem receptivitet og affektivitet. Aktivitet betegner den tematiske rettet, hvor noget træder frem som genstand for opmærksomhed. Passivitet betegner derimod den måde, hvorpå organismen allerede påvirkes og berøres, før noget tematiseres.

Receptivitet refererer til modtageligheden for passiv påvirkning, og denne modtagelighed forudsætter en affektiv påvirkning. Organismer sanser gennem affektive nuancer, der påvirker opmærksomheden. Disse affektive nuancer kan tiltrække eller frastøde organismen, hvilket skaber en dynamisk struktur i bevidstheden. Som Thompson skriver: *"This dynamic interplay of passivity and activity, affectivity and receptivity, expresses an ongoing "operative intentionality" underlying object-directed or intentional consciousness"* (Merleau-Ponty, 1962:xviii, 418, refereret i Thompson, 2007:263-264).

Passiv påvirkning og affektiv modtagelighed udgør dermed forudsætningen for opmærksomhed (Derryberry og Tucker, 1994, refereret i Thompson, 2007:263). Det, der træder frem for erfaringen, gør det ikke som resultat af neutral registrering, men fordi noget allerede har affektiv betydning for organismens livsform. Opmærksomhed er derfor ikke begyndelsen på erfaring, men en differentiering inden for en allerede affektivt struktureret relation mellem organisme og verden. Der opstår herved en forgrund-baggrund struktur, hvor objekter og begivenheder forskydes i betydning alt efter deres affektive tiltrækningskraft. Denne struktur forbinder affektiv receptivitet med den sensorimotoriske dynamik, hvor perception altid er situeret i handling, og konstituerer, hvordan omverdenen opleves, og hvad der træder frem som meningsfuldt, udfordrende eller

modstandsskabende. Det er i dette felt af situerede handlingsmuligheder og invitationer, at affordance-begrebet får sin betydning.

2.3.4 Affordance

Gibsons (1979) begreb *affordance* beskriver, hvordan omverdenen tilbyder muligheder for handling, som eksisterer i relation til en organismes perceptuelle og motoriske kapaciteter (Gibson, 1979, refereret i de Haan, 2020a:62-63). I en enaktiv videreudvikling, som hos de Haan (2020a:218), forstås affordances dog ikke blot som potentielle handlinger i miljøet, men som meningsfulde invitationer, der fremtræder for en organisme i en konkret situation. Sense-making er her ikke en neutral registrering, men en oplevelse af visse muligheder som relevante, afhængigt af både kapaciteter (hvad jeg kan gøre) og anliggender (hvad der betyder noget for mig).

De Haan (2020a) skelner i den forbindelse mellem et *landscape of affordances*, som betegner de muligheder, der er tilgængelige for en given form for liv i almindelighed, og et *field of affordances*, som betegner det felt af muligheder, der aktuelt fremtræder som meningsfulde for et bestemt individ i en given situation (de Haan et al., 2013, refereret i de Haan, 2020a:218). Dette felt udgør et situeret udsnit af landskabet, formet af individets historie, kropslige tilstand og aktuelle anliggender. Sense-making består i at erfare netop dette felt, ikke som et neutralt udvalg af muligheder, men som et affektivt og meningsbåret rum, hvor verden opleves som inviterende, begrænsende eller transformerende. Det er dette felt, og ikke blot landskabet, der udgør den studerendes konkrete læringsrum.

Mødet mellem en levende organisme og omverden er ikke givet, men afhænger af den krop, der oplever. En hund vil erfare langt flere dufte end ejeren for enden af hundesnoren, så selvom hund og ejer bevæger sig ad samme sti, vil deres individuelle omverdener (*Umwelten*) fremtræde forskelligt (de Haan, 2020a:64). Disse forskelle er ikke kun relateret til kroppens konstruktion, men også til de behov, der gælder i den givne situation. For mennesket kan bænken kalde på de trætte ben eller det nyforelskede par, og træernes krone kan invitere til læ, hvis det regner.

Pointen er, at miljøet tilbyder forskellige muligheder alt efter hvilke fysiske egenskaber og intentioner, der interageres med. Affordances handler således om, hvordan omgivelserne fremtræder som meningsskabende invitationer til forskellige former for handling: "*Things in the world bring forth suitable intentional actions and motor projects from the subject (the subject is a project of the world), but things in the world have specific motor senses or affordances only in relation to the motor skills of the subject (the world is projected by the subject)*" (Thompson, 2007:247). Hvad der opleves som relevant, er dermed hverken en objektiv modtagelse af ydre omstændigheder eller en subjektiv konstruktion. Det er en relationel konstituering af det, der i lyset af den aktuelle omverden, i mødet med en given krop og et givent behov, træder frem.

Det betyder samtidigt, at vores subjektivitet ikke er adskilt fra vores kropslige oplevelse og evne til at handle i verden. Tværtimod er vores kropslige tilstedeværelse en forudsætning for vores opfattelse af verden og vores evne til at engagere os i den. Vi er ikke bare passive tilskuere til

verden, men aktive deltagere, der projicerer os selv ind i verden gennem intentioner og handlinger. Som de Haan (2020a:65) formulerer det: *"we perceive meaningful opportunities for interactions in the world, the relevance of which invites our response, and elicits our actions (...) As such, perceiving is already a form of sense-making. It is not just action and perception that are intertwined, but sense-making as well"* (de Haan, 2020a:65).

På denne baggrund kan man hævde, at vi deltager i konstitueringen af den omverden, der fremtræder for os, i kraft af de distinktioner, som organismens situerede engagement gør mulige. Ikke som en magiker, der tryller verdener frem, men gennem et givent perspektiv på en allerede eksisterende verden fyldt med muligheder, der fremtræder forskelligt afhængigt af, hvilket perspektiv der anlægges. Et perspektiv, som former den levede kropslige handling, gennem hvilken vi både oplever verden og udtrykker vores subjektivitet.

I et enaktivt perspektiv betragtes kroppen, i lyset af den tidligere beskrevne kontinuitetstese, som den ultimative kilde til betydningsdannelse, hvor *"embodiment means that mind is inherent in the precarious, active, normative, and worldly process of animation, that the body is not a puppet controlled by the brain but a whole animate system with many autonomous layers of self-constitution, self-coordination, and self-organization and varying degrees of openness to the world that create its sense-making activity"* (Di Paolo et al., 2010:42).

2.3.5 Embodiment og eksistentiel stillingtagen

Mens embodiment og situeret engagement kan være tilstrækkeligt til at beskrive, hvordan et insekt navigerer, er der, som forskerne Di Paolo, Rohde og De Jaegher (2010) formulerer det, stadig en udfordring som handler om at kunne forklare, hvordan man planlægger en tur fra Brighton til La Rochelle (Di Paolo et al., 2010:34). Planlægning kræver både imagination og refleksion, men en udfordring ligger bl.a. i at kunne forklare disse high level processer uden at ty til argumenter, der ikke er i tråd med den enaktive forståelse af kognition som meningskabelse, hvorfor *"as soon as anything more complex is needed, we must somehow recover newly clothed versions of representationalism and computationalism"* (Di Paolo et al., 2010:34).

Med andre ord opstår der et kognitivt gap mellem, hvad insekter gør, og hvad mennesker tænker (De Jaegher og Froese, 2009, refereret i de Haan, 2020b:9). Både hund og ejer relaterer sig på deres fælles gåtur til omgivelserne, men kun ejeren formår også at relatere sig til denne relation. Som de Haan formulerer det: *"This ability to take a stance on ourselves and our situation shapes our way of being in the world. We are not only aware, but also self-aware, beings. It is because we are able to take such stances that we do not coincide with our biological constitution"* (de Haan, 2020a:124). Dette peger på, at menneskelig kognition ikke alene kan forstås ud fra sensorimotoriske loops, men må inkludere en forståelse af, hvordan mennesker fortolker og navigerer i deres eksistentielle og sociokulturelle verden.

Hermed forskydes analysen fra organismens situerede engagement til menneskets mulighed for at forholde sig til sin egen væren-i-verden. I det følgende udfoldes de Haans begrebsramme som en

præcisering af den enaktive forståelse af menneskelig menings-skabelse, der muliggør en analytisk undersøgelse af kunstneriske læreprocesser.

2.4 Autonomi og mening i et eksistentielt perspektiv

Med henblik på at kunne inkludere menneskelig refleksion og forestillingsevne i en enaktiv kognitionsforståelse foreslår de Haan en skelnen mellem *“basic”* og *“reflexive or existential sense-making”* (de Haan, 2020b:8). Basic sense-making henviser til organismer, der orienterer sig mod overlevelse: *“Basic sense-making involves discerning the relevant aspects of the present environment: recognizing food, mates, danger, etc. It is a submerged sense-making of the here and now”* (de Haan, 2020b:9).

For mennesker åbner der sig imidlertid en ny dimension, idet vi er i stand til at tage stilling til os selv, andre og vores situation: *“This capacity to take a stance (on oneself, one’s experiences, one’s environment) is not just a capacity added on top of basic sense-making: it rather changes the whole system to such an extent that it calls for distinguishing organism–environment from person–world interactions”* (de Haan, 2020b:9). Hermed træder et eksistentielt meningsfelt frem, hvor værdier *“surpass the functional, the life-maintaining”* og hvor vi ikke blot søger overlevelse, men *“the desire not just for survival but for dignity, for living a good life”* (de Haan, 2020b:9).

Som eksempel nævner de Haan, at mad aldrig blot er mad: *“what you eat says something about who you are, which cultural community you are part of”* (de Haan, 2020b:9). Det samme gælder påklædning, som både beskytter kroppen og samtidig uundgåeligt udtrykker noget om identitet og værdier.

På denne baggrund skelner de Haan mellem tre former for sense-making: 1) basic sense-making, 2) existential sense-making, forstået som *“the explicit reflexive sense-making of oneself, one’s situation, or others”* (de Haan, 2020b:9), og 3) existentialized sense-making, som er en emergent konsekvens af den forrige. Denne sidste henviser til den transformation af hele person–omverden-systemet, der skabes gennem evnen til stillingtagen: *“once we have become reflexive beings or persons, we cannot go back to the basic sense-making of non-reflective beings anymore: we cannot undo our self-awareness. Our basic biological needs unavoidably acquire an extra, existential meaning”* (de Haan, 2020b:9).

Med existentialized sense-making forstås high-level processer ikke som et ekstra lag oven på kropslige og sociale erfaringer, men som en eksistentiel væren-i-verden, hvor subjektet træder frem som en respons på en fordring. Som de Haan udtrykker det: *“existential sense-making is still very much an embodied and embedded capacity”* (de Haan, 2020b:9), idet den formes gennem interaktion med en sproglig og sociokulturel indlejret verden (jf. Fuchs, 2012, Hobson, 2002, Reddy, 2008, Di Paolo, Cuffari og De Jaegher, 2018, van den Herik, 2017, refereret i de Haan, 2020b:9-10).

Denne bevægelse bliver tydelig i Pandaens erfaring i animationsfilmen *Kung Fu Panda* (jf. afsnit 2.2). Da han opdager, at der ikke findes nogen ”hemmelig ingrediens”, han mangler at få tilført, men at det handler om ham selv i mødet med situationen, træder den eksistentielle dimension frem. Mødet med situationen er ikke blot et skift i opmærksomhed fra en indre top-down til en ydre bottom-up erfaring, for en sådan forståelse ville stadig hvile på forestillingen om, at verden kan erfares ”som den er”. I et enaktivt perspektiv træder verden derimod frem gennem Pandaens stillingtagen til sig selv, sine handlinger og sin situation. Det handler derfor ikke blot om ”at give slip”, men om en kontinuerlig stillingtagen, både implicit og eksplicit. Med andre ord: *“the existential dimension refers to the space of meaning that is opened up by our stance-taking capacities, transforming our way of being in the world”* (de Haan, 2020a:125).

Med inddragelsen af den eksistentielle dimension som en transformation af hele person–omverdenrelationen (existentialized sense-making) forlades et lodret hierarkisk perspektiv mellem det mentale og det kropslige til fordel for en horisontal bevægelse mellem person og verden. Som de Haan skriver: *“With the emergence of the capacity for stance-taking, we move from organisms in their environments to persons in their world, implying a whole range of changes too. There is a shift from basic to existential sense-making, from valences to values, from environments to socio-cultural worlds – and all different forms of experiencing, relating and acting that are implied”* (de Haan, 2020a:191).

Dermed åbnes en eksistentiel horisont af frihed, som rækker ud over biologiske behov og skaber mulighed for beslutninger, der transcenderer de umiddelbare omstændigheder (de Haan, 2020a:125). Friheden er dog ikke ubegrænset: *“The freedom that is opened up by our ability to take a stance does not annul the ways in which we are determined by our bodies and worlds: it is rather from this specific anchoring that we can start to reflect on ourselves and our situation”* (de Haan, 2020a:126). Denne forankring i kropslighed og sociokulturelt fællesskab står ikke i modsætning til frihed, men udgør selve grundlaget for subjektivering.

Dette er afgørende for kunstnerisk læring, som både udfolder sig inden for en normativ ramme, hvor noget foretrækkes frem for andet, og samtidig rummer en subjektiv, skabende dimension i øjeblikket. Relation til normer handler her ikke blot om at møde dem som eksterne faktorer, men om at skabe mening i og gennem dem. Som Biesta skriver: *“A qualified freedom is one that acknowledges its dependence on the world – on history, culture, and tradition – but that is nonetheless experienced as a form of agency”* (Biesta, 2022:48).

Dermed bliver læring eksistentielt forankret i mellemrummet mellem *“world- og self-destruction”* (Biesta, 2022:49). Erfaringen af harmoni eller modstand vedrører både selvpopfattelse og oplevelse af situationen og stiller os over for spørgsmålet, hvordan vi eksistentielt tager stilling til de relationer, vi indgår i.

Den eksistentielle stillingtagen udgør dermed en kontinuerlig positionering i verden, som både er grundlag for refleksion og manifesterer sig implicit i vores handlinger: *“Choosing may sound deliberate, but often our stances are instead implicit in the way we act”* (de Haan, 2020a:126). Den

eksistentielle dimension tilføjer dermed et ekstra loop, der transformerer hele person–omverden-systemet, og åbner for subjektets fremkomst i et meningsskabende engagement med verden: “*This capacity to relate to and take a stance on oneself and others, on one’s world and one’s interactions with it, changes everything*” (de Haan, 2020a:146).

De Haan (2020b) sammenfatter denne helhed i fire dimensioner, der tilsammen udgør person–omverden-perspektivet: den fysiologiske, den erfaringsmæssige, den sociokulturelle og den eksistentielle (de Haan, 2020b:10). Disse fire dimensioner danner også grundlaget for denne afhandlings analyse af instrumental- og vokalmusikalske læreprocesser.

Den fysiologiske dimension refererer til kroppens levende processer – både bevidste og ubevidste – og deres rolle i subjektets engagement med verden. De Haan (2020a:80) skelner mellem det fysiske og det fysiologiske og understreger, at det ikke er materie i betydningen “*physical matter*”, men den levende krops organisering og funktion, som gennem fysiologiske processer muliggør sansning og meningsskabelse.²¹ I tråd med enaktivismens “*life-mind continuity thesis*” (Thompson, 2007, refereret i de Haan, 2020a:81), fremhæver de Haan, at fysiologiske processer ikke blot opretholder liv, men også bærer potentialet for erfaring og mening, fordi de er del af et levende, sansende system i relation til en omverden. Vores måde at leve på, hvordan vi bevæger os, sanser og engagerer os i verden, former derfor gensidigt vores fysiologi, helt ned på kemisk niveau. Selv fysiologiske reaktioner, som eksempelvis placeboeffekter eller hormonelle påvirkninger, afhænger af den affektive og sociale kontekst, de opstår i (de Haan, 2020a:95). I kunstneriske læreprocesser betyder det, at teknisk udvikling og musikalsk udfoldelse ikke kan adskilles fra kroppens levede erfaring. Den fysiologiske dimension er ikke blot en baggrund for læring, men en aktiv, sansende og meningsskabende del af den kunstneriske proces, hvor det fysiologiske, følelsesmæssige og sociale væves sammen i selve udøvelsen og skabelsen.

Den erfaringsmæssige dimension henviser til den lærendes umiddelbare og situerede oplevelser, som de fremtræder for vedkommende selv i den konkrete sammenhæng. De Haan (2020a:10) foretrækker betegnelsen “*experiential*” frem for “*psychological*”, fordi sidstnævnte også dækker ubevidste processer, adfærd og personlighed, og dermed spænder over både subjektive erfaringer og objektiverende beskrivelser. Med betegnelsen *experiential* præciseres det, at fokus er på erfaringens fremtræden indefra, ikke en psykologisk tolkning udefra.

Den sociokulturelle dimension henviser til den studerendes omverden, herunder sociale netværk samt kulturelle og institutionelle normer, der former individets forståelseshorisont og handlemuligheder. De Haan (2020a:11) fremhæver, at individets oplevelser og udfordringer aldrig kan forstås isoleret, men må ses i lyset af sociale og kulturelle betingelser. Disse omfatter både nære

²¹ “*Our psychological processes are an emergent feature of the person-world system too. This precisely marks the difference between physical and physiological processes: matter in specific organizational patterns is alive and is minded and this configuration determines the properties of the physiological processes involved*” (de Haan, 2020a:94-95).

relationer, opvækst og økonomiske vilkår samt den bredere kultur, der definerer, hvad der opfattes som normalt eller afvigende.

Den eksistentielle dimension henviser til subjektets stillingtagen til sig selv, sin opgave og sin konkrete situation. Ifølge de Haan (2020a:12–13) adskiller den sig fra de øvrige dimensioner ved at være en særlig form for erfaringsdimension, hvor vi ikke blot oplever, men også forholder os til vores oplevelser, både reflektivt og præ-reflektivt. Dermed kan vi tage stilling til det, vi gør, tænker og føler, og denne stillingtagen kan være eksplicit eller implicit til stede i måden, vi handler på. Den eksistentielle dimension er derfor kendetegnet ved en evaluativ relation, hvor individet engagerer sig i en meningsbærende forståelse af sig selv og sin situation, uden nødvendigvis at artikulere den sprogligt. Med dette perspektiv bliver det muligt at forstå kunstnerisk læring som en proces, hvor færdigheder og praksis hele tiden er vævet sammen med subjektets måde at forholde sig til sig selv, til normer og til de udfordringer, der opstår. Således kan personlige erfaringer, traditioner og praksis skabe spændinger, men også åbne for transformation, alt efter hvordan den lærende positionerer sig i mødet med dem.

Disse fire dimensioner må forstås som indbyrdes konstituerende aspekter af ét person–omverden-system: *“With the existential dimension the system as a whole is transformed, affecting all other dimensions. The differences between these dimensions are acknowledged, without assigning any of them a special, foundational status: because each dimension depends on and is shaped by the other three, none of them is reducible to any of the others”* (de Haan, 2020a:192–193).

Denne eksistentielle transformation er ikke blot reflektiv, men en fundamental ændring af, hvordan vi sanser og forstår verden. Denne dobbelthed, at transformationen både kan erfares implicit i perceptionen og eksplicit i refleksionen, illustrerer de Haan (2020a:148) gennem vinsmagning: Når en person lærer at identificere smagsnuancer, ændres ikke kun forståelsen og vurderingen af vin (refleksiv stillingtagen), men også selve smagsoplevelsen (implicit stillingtagen). Viden og perception smelter sammen og åbner en ny kvalitativ oplevelse af vinens kompleksitet.

2.4.1 Meningsskabelse i det relationelle mellemrum mellem subjekt og praksis

Mens de Haan (2020a:148) viser, hvordan perception transformeres gennem eksistential stillingtagen, åbner Biesta (2016) for spørgsmålet om, hvad sådanne transformationer betyder for subjektets mulige fremtræden i en uddannelseskontekst. Når en studerende møder det, Biesta (2016:57) kalder *“inconvenient truths”* eller *“difficult knowledge”*, udfordres den erfaringshorisont, hvorigennem verden fremtræder som meningsfuld. En sådan fordring kan fragmentere relationen eller tages op og dermed åbne for, at nye affordanser kan træde frem som handlemuligheder, den studerende hidtil ikke var affektivt modtagelig for.

Et hverdagsnært eksempel kan illustrere dette. Under et besøg i en klatrepark lykkedes det mig første gang uden problemer at svinge over en dyb kløft, mens kroppen ugen efter stivnede i præcis samme situation. Jeg forsøgte at mobilisere både teknikken og selvtilliden, men intet virkede. Først

da min søn sagde “kig op”, ændrede situationen sig, og springet blev muligt. Forskellen var ikke teknik eller mod som isolerede størrelser, men den horisont, hvorigennem jeg erfarede kløften. I første tilfælde var opmærksomheden rettet mod at følge min søn, i det næste mod at undgå et fald. De affordanser, der fremtrådte for mig, var derfor radikalt forskellige: enten handlemuligheder rettet mod at skabe en bevægelse fremad, eller tilbud om blot at fastholde sikkerhed. Min erfarede omverden var i den forstand transformeret, og med den både krop, følelser og handling.

På samme måde som kløften kunne erfares gennem forskellige horisonter, kan også en musikalsk situation åbne for kvalitativt forskellige muligheder, alt efter hvordan den studerende er eksistentielt rettet mod praksis.

Set i dette lys åbner en enaktiv ramme for at betragte læring som en emergent proces, hvor meningsskabende handling ikke kan lokaliseres i individet eller i omverdenen alene, men enacts i den erfaringshorisont, hvori relationen mellem dem træder frem. Som de Haan (2020a) med Ryle eksemplificerer, eksisterer et universitet ikke som en separat enhed ud over sine bygninger, fakulteter og mennesker: *“I have now seen all these buildings and the people working in them, but where is the University?” We would have to explain that the University is not something over and above what he has seen, but that what we call ‘the University’ is ‘the way in which what he already has seen is organized’*” (Ryle, 1949:16, citeret i de Haan, 2020a:54). På samme måde kan kunstnerisk læring forstås som en dynamisk organisering af de fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle dimensioner.

Hermed tegnes konturerne af en integreret ramme for kunstneriske læreprocesser, hvor teknik og musikalitet ikke kan adskilles fra den lærendes eksistentielle og skabende engagement i en sociokulturel verden. Indtil nu har kapitlet udfoldet, hvordan menneskelig kognition kan forstås som *“existentialized sense-making”* (de Haan, 2020b:9, jf. 2.4) i den levende relation mellem person og verden. I det følgende forskydes opmærksomheden inden for denne relation mod det, der i mødet kan træde frem som meningsbærende. Spørgsmålet bliver dermed ikke, hvordan et læringsindhold kan overføres til den lærende, men hvordan information og sandhed kan forstås som aspekter af den proces, hvori verden kan fremtræde som noget, der kalder på læring.

2.4.2 Information og sandhed som situerede fænomener

Gregory Bateson beskriver information som *“a difference that makes a difference”* (1972:315, citeret i Thompson, 2007:57). Formuleringen bliver ifølge Thompson først præcis, når der skelnes mellem data og information. Data betegner forskelle i verden, som kan registreres af en ekstern iagttager gennem målinger, signaler eller korrelationer. Disse forskelle udgør imidlertid ikke i sig selv information. Information fremtræder først som information i den relationelle kobling mellem et levende system og dets omverden, hvor det autonome systems historie, struktur og behov er medbestemmende for, hvilke forskelle der træder frem som betydningsfulde, frem for at betydning kan forstås som en egenskab ved de registrerede signaler alene.

Set fra et autonomiperspektiv er det derfor afgørende at skelne mellem information defineret udefra af en observatør og information som mening for organismen selv. Som Thompson understreger: *“Only the latter play a significant role in the brain’s operation”* (Thompson, 2007:53). I dette perspektiv fremstår kognition ikke som bearbejdning af objektive input, men som en meningskabende proces, hvor et autonomt system gennem sin dynamiske organisering konstituerer, hvilke forskelle der kan træde frem som relevante. Information tilhører således hverken verden alene eller organismen alene, men opstår i den strukturelle kobling mellem system og omverden.

Hjernen kan derfor ikke forstås som et heteronomt informationsbearbejdende system, der modtager data og producerer repræsentationer af en verden, hvis struktur og betydning antages at være givet uafhængigt af organismens situerede engagement. Neurale processer indgår i stedet i en dynamisk helhed af hjerne, krop og verden, hvor information viser sig som en relationel begivenhed, idet bestemte forskelle får normativ betydning gennem organismens situerede væren i verden.

Betydning er derfor embodied og embedded. Dette præciserer Thompson ved at udvide Batesons formulering til *“the making of a difference that makes a difference for some-body somewhere”* (Oyama, 2000, refereret i Thompson, 2007:57). Symboler, begreber og sproglige beskrivelser udgør ikke fundamentet for information, men fremstår som stabiliseringer af mere grundlæggende dynamiske processer af kropsligt forankret meningskabelse. Som Thompson sammenfatter: *“the linguistic mode is emergent from the dynamical mode, and information exists only as dynamically embodied”* (Thompson, 2007:57).

Spørgsmålet om information bliver i dette lys ikke blot epistemologisk, men ontologisk, og dermed afgørende for, hvad læring kan være. Hvis information ikke eksisterer som en størrelse uafhængig af relationen mellem den lærende og verden, kan læring ikke forstås som transmission af indhold fra én instans til en anden. Læring må i stedet begribes som en transformation af relationen mellem person og verden, hvor den horisont, hvorfra verden fremtræder som meningsfuld, bringes i bevægelse i mødet med verden.

Netop her rejser spørgsmålet om sandhed sig. Hvis uddannelse ikke blot angår, hvad der opleves som meningsfuldt, men også indebærer en orientering mod det, der gør krav på at være rigtigt, må sandhed forstås på en måde, der er forenelig med en relationel og enaktiv ontologi.

En sådan sandhedsforståelse korresponderer med McGilchrists (2021) pointe om relationens primat: *“The relationship comes before the relata – the ‘things’ that are supposed to be related”* (McGilchrist, 2021:11). Sandhed fremtræder ikke som en uafhængig størrelse, men i selve mødet med verden: *“truth, like reality, is an encounter”* (McGilchrist, 2021:15). McGilchrist illustrerer dette gennem billedet af flodens hvirvler: fænomener eksisterer ikke isoleret, men som dynamiske konfigurationer i en strøm, hvor helhed og dele gensidigt konstituerer hinanden. Hvirvlen er ikke noget ved siden af floden, den er floden på netop dette sted og tidspunkt (McGilchrist, 2021:16).

Hos McGilchrist er sandhed derfor hverken en fast egenskab ved verden eller en konstruktion i subjektet, men noget, der træder frem i mødet mellem mennesket og en virkelighed, der viser sig som andet end os selv.

Dette tydeliggøres, når McGilchrist skriver: *“The world we know cannot be wholly mind-independent, and it cannot be wholly mind-dependent. Once again, this leaves no room for a philosophy of “anything goes”. What is required is an attentive response to something real and other than ourselves, of which we have only inklings at first, but which comes more and more into being through our response to it – if we are truly responsive to it. We nurture it into being; or not. In this it has something of the structure of love”* (McGilchrist, 2021:16).

Sandhed fremstår her som en relationel begivenhed, hvor noget virkeligt kommer til syne gennem en opmærksom og modtagelig væren i en verden, der lader sig begribe, men samtidig altid overskrider vores forsøg på at fastholde den i en repræsentation. Den kan derfor ikke reduceres til korrespondancediskursens ideal om objektiv afbildning, men heller ikke til kohærensdiskursens forståelse af sandhed som social eller sproglig forhandling. I stedet beskriver McGilchrist sandhed som en proces af gensidig frembringelse, hvor mennesket ikke blot fortolker verden, men deltager i dens fortsatte åbenbaring.

Erkendelse kan i dette perspektiv hverken forstås som en reifikation af sandhed eller som abstrakte konstruktioner løsrevet fra erfaring og relation²² (Frank et al., 2024), men må begribes som forankret i det levede møde med verden. Sandhed bliver dermed ikke blot noget, der erkendes som korrekt, men noget, der erfares som en fordring.

I dette lys træder en forståelse frem, som Biesta med inspiration fra Kierkegaard beskriver som subjektiv sandhed: ikke blot at rette opmærksomheden mod et læringsindhold, men en eksistentiel transformation af den måde, hvorpå subjektet relaterer til det, således at indholdet kan træde frem som betydningsfuldt (Biesta, 2016:54–55, jf. 1.14).

Hvis sandhed angår, hvordan subjektet relaterer til verden, må spørgsmålet derfor også blive, hvordan et sådant subjekt bliver til.

2.5 Dynamisk autonomi og subjektivering

²² Frank, Gleiser og Thompson (2024) identificerer som vist i kapitel 1 fire fejlslutninger i moderne videnskabelig tænkning: (1) *surreptitious substitution* – hvor sanselig og konkret erfaring erstattes af abstrakte, ofte matematiske konstruktioner; (2) *the fallacy of misplaced concreteness* – hvor abstrakte begreber forveksles med konkrete fænomener; (3) *reification of structural invariants* – hvor videnskabelige modeller og klassifikationer opfattes som virkelighedens struktur snarere end som abstraktioner over erfaring; og (4) *amnesia of experience* – hvor erfaringen som erkendelsens grundlag fortrænges. Disse fejlslutninger skaber ifølge forfatterne et *Blind Spot*, hvorfra den direkte oplevelse udelukkes fra forståelsen af virkeligheden. De argumenterer for, at videnskabens autoritet ikke svækkes ved at anerkende erfaringens rolle, men tværtimod styrkes, når videnskabelig erkendelse betragtes som en forfinet form for oplevelse (Frank et al., 2024:24–26).

Når information og sandhed forstås som noget, der træder frem i relationen til verden, peger dette mod en mere grundlæggende dynamik: at også subjektet selv bliver til i spændet mellem selvorganisering og verdensmæssig fordring. I denne sammenhæng får begrebet autonomi en afgørende betydning. Autonomi betegner ikke uafhængighed af omgivelserne, men den måde, hvorpå et levende system opretholder og transformerer sin egen organisation gennem relationen til verden. Denne dynamiske forståelse af autonomi udfoldes hos Thompson i hans analyse af kognition som meningsskabende aktivitet, hvor selvorganisering og verdensrelation er indbyrdes konstituerende (jf. 2.2.5, *life–mind continuity*-tesen). Thompson (2007) skelner i denne forbindelse mellem to systemiske paradigmer: det heteronome og det autonome. Som han formulerer det: “*Autonomy and heteronomy literally mean, respectively, self-governed and other-governed*” (Thompson, 2007:43).

Kognitivismen og connectionismen modellerer kognitive systemer som heteronome, idet de beskrives gennem input–output-mekanismer og defineres fra en observatørposition uden for systemet. Et connectionistisk netværk fremstilles eksempelvis med input- og outputlag, hvor input gives udefra, og output evalueres i forhold til en på forhånd fastlagt opgave (Thompson, 2007:43). Kognition fremtræder her som en sekventiel proces, hvor systemets forandringer forstås som overgange mellem diskrete og statiske tilstande. Som Thompson bemærker: “*Cognitivism and connectionism left unquestioned the relation between cognitive processes and the real world. As a result, their models of cognition were disembodied and abstract*” (Thompson, 2007:10). I dette perspektiv fremstår den lærende som et system, hvis funktion vurderes i forhold til eksternt definerede kriterier, og hvor succes afhænger af korrekt tilpasning til ydre mål.

Den dynamiske tilgang peger i en anden retning. Her beskrives kognition ikke som en række adskilte stadier, men som processer, der udfolder sig i realtid: “*dynamic-system models specify how processes unfold in real time*” (Thompson, 2007:42). Van Gelder skelner mellem at betragte kognition som noget, der sker over tid, og som noget, der er i tid, altså som et grundlæggende tidsligt fænomen (van Gelder, 1999:244, citeret i Thompson, 2007:42). Denne forskel uddyber han gennem kontraster som *change versus state; geometry versus structure; structure in time versus static structure; time versus order; parallel versus serial; and ongoing versus input/output* (van Gelder, 1999:244, citeret i Thompson, 2007:42).

Forskydningen fra heteronomi til autonomi indebærer dermed en ontologisk forskel. I et heteronomt perspektiv bestemmes organisationen af ydre kriterier, mens organisationen i et autonomt system opstår gennem selvorganiserende dynamikker, som konstituerer systemets domæne af mulige og relevante interaktioner med omgivelserne (Varela, 1979, refereret i Thompson, 2007:44) og dermed den horisont, hvori verden kan fremtræde som betydningsfuld.

Det er netop ved at forstå kognition som et tidsligt fænomen, at den tilsyneladende modsætning mellem et forudgivet subjekt og en efterfølgende relation til verden mister sin ontologiske primat. Forestillingen om et “før” og et “efter”, hvor subjekt og verden tænkes som adskilte størrelser, der først siden bringes i forbindelse, forudsætter en spatialiserende forståelse af tid. I et dynamisk

perspektiv fremtræder subjekt og verden derimod samtidigt i den kontinuerlige proces, hvori mening opretholdes og fornyes i tid.

Her bliver forbindelsen til McGilchrights beskrivelse af relationens primat tydelig. Hvis relationen går forud for de fænomener, vi ellers opfatter som selvstændige, må også de tegn, der i uddannelsessammenhænge fremstår som læringens genstande, forstås anderledes. Fænomener som teknik, selvtillid eller musikalsk udtryk fremstår ikke som isolerbare egenskaber ved individet, men som midlertidige stabiliseringer i den relationelle strøm, hvori den lærende er engageret. Korrigering af enkelte fænomener fremstår i dette perspektiv som arbejde med sekundære manifestationer, idet de egenskaber, der identificeres som læringsproblemer eller læringsmål, selv udspringer af den relationelle dynamik, hvori subjekt og verden allerede er indlejret. Som McGilchrist illustrerer gennem flodens hvirvler, eksisterer hvirvlen ikke uafhængigt, men kun som et udtryk for strømmen på netop det sted og tidspunkt (McGilchrist, 2021:16, jf. 2.4.2). Subjektet fremstår dermed ikke som et punkt med bestemte egenskaber, men som et mønster i tid, der kontinuerligt bliver til i sit forhold til verden.

Denne forståelse ræsonnerer med Biestas (2016:54–55, jf. 2.4.2) beskrivelse af subjektiv sandhed som et spørgsmål om, hvordan vi relaterer os til verden. Det er i dette hvordan, i det tidslige møde med en fordring, at subjektet kan fremtræde som mere end en funktion i et eksternt defineret system, nemlig som en aktør, der deltager meningsfuldt og eksistentielt i verden. I en læringskontekst åbner dette mulighed for at forstå udvikling ikke blot som tilegnelse af teknikker eller strategier, men som en proces, hvor subjektet formes gennem sin tidslige deltagelse i verden.

At forstå relationen dynamisk betyder imidlertid ikke blot at inddrage subjektiv erfaring. Det fordrer også en redegørelse for, hvordan erfaringen rummer både en objektiv dimension, hvor genstande kan fremtræde som de samme på tværs af tid og situation, og en subjektiv dimension, hvor oplevelsen altid er situeret i et bestemt nu. Spørgsmålet er derfor, hvordan vi kan forstå, at noget opleves som både objektivt og subjektivt i selve den tidslige erfaring.

Lad mig belyse dette med et konkret eksempel. Brahms violinkoncert er et værk, der har fulgt mig i mange faser af mit liv. Jeg har noderne liggende i mit skab og flere indspilninger i min samling. Jeg har hørt koncerten live som publikum og spillet den som stemmeleder for anden violingruppen lige bag solisten. Jeg har også selv fremført solostemmen ved flere lejligheder, blandt andet da jeg vandt mit orkesterjob. Pointen er, at det samme værk kan træde frem på mange forskellige måder på forskellige tidspunkter, uden at jeg af den grund kommer i tvivl om, at det er Brahms violinkoncert der er genstand for min oplevelse. Værket kan endda befinde sig i både fortid, nutid og fremtid, når jeg tænker tilbage på tidligere erfaringer, oplever udførelsen i øjeblikket eller ser frem til en kommende koncert. Eksemplet viser, at objektivitet ikke beror på uforanderlighed, men på temporal kontinuitet på tværs af intentionelle erfaringer.

Ifølge Thompson må enhver analyse af intentionalitet inddrage den tidslige struktur i erfaringen af intentionelle objekter (Thompson, 2007:317). Mine erfaringer med Brahms violinkoncert spænder over forskellige tider og situationer, hvorigennem værket både består og forandres, uden at det

mister sin grundlæggende identitet. *“In general, for something to be experienced as objective, it must be experienced as exceeding or transcending the particular act that intends it, and such transcendence in turn requires that we experience it as having an identity across different intentional acts and appearances”* (Thompson, 2007:318). Hvis objektivitet beror på temporal kontinuitet på tværs af intentionelle akter, må vi spørge, hvilken struktur i erfaringen der muliggør en sådan kontinuitet. Dette spørgsmål leder direkte til Husserls analyse af tidsbevidsthed, hvor erfaringens tidslige struktur netop undersøges som betingelsen for, at verden kan fremtræde som den samme gennem forandring.

2.5.1 Erfaringens tidslige struktur

Erfaring må forstås som tidsligt struktureret. I stedet for at bestå af isolerede øjeblikke fremtræder erfaring som en kontinuerlig strøm, hvor oplevelser hænger sammen over tid. Som Thompson (2007) bemærker: *“Experience itself is temporal, and particular experiences are temporally related to each other. We are aware of our experiences and mental activities as arising, enduring, and ceasing, and as followed by other experiences and mental activities, all related to one another in complex ways”* (Thompson, 2007:318). Denne dobbeltrettede temporalitet, hvor tid både konstituerer objekters fremtræden og opleves som den strøm, hvori subjektets erfaring udfolder sig, er ifølge Husserl mulig på baggrund af en underliggende struktur i bevidstheden. Forudsætningen for, at noget kan fremtræde som et objekt for erfaring, er et “nu”, som tidsmæssigt både rækker bagud og fremad (Thompson, 2007:318). Uden denne tidsmæssige bredde ville objekter blot opleves som fragmenterede stillestående enheder uden sammenhæng, hvilket vanskeliggør både meningskabelse og intentionelle processer.

Husserl skelner i den forbindelse mellem ydre og indre tidsbevidsthed. Som Thompson (2007) formulerer det: *“Time-consciousness thus comprises both awareness of external things and their temporal characters, and awareness of experience itself as temporal and as unified across time. Husserl’s account of the structure of time-consciousness is meant to explain both sorts of awareness – how we can be aware of temporal objects (outer time-consciousness) and how we can be aware of our own ebbing and flowing experience (inner time-consciousness)”* (Thompson, 2007:318). Denne oplevede temporalitet rummer dog en mere kompleks struktur, som Husserl analyserer gennem en tredobbelt intentionel tidsstruktur. Dette perspektiv gør det muligt at forstå nuet som mere end blot et punkt på en lineær tidsakse, men som en udstrakt og meningsbærende struktur i erfaringen.

2.5.2 Tidens tredobbelte horisont i erfaring

Enhver intentionel bevidsthedsakt udspringer ifølge Husserl af tre synkrone intentionelle processer med rod i en tredobbelt tidsmæssig struktur (Thompson, 2007:319). Det primære indtryk (primal impression) udgør det oplevede nu uden reference til hverken fortid eller fremtid, hvorfor det skal ledsages af retention og protention. Retention fastholder på et intentionelt plan det netop afsluttede, mens protention rækker frem mod det, som kommer. Retention indeholder visheden om det, der var,

mens protention rummer forventningen om det, der kan blive, hvormed *“our consciousness always involves an open and forward-looking horizon”* (Thompson, 2007:319). Det er denne kontinuerlige sameksistens af primært indtryk, retention og protention, der giver nuet sin tidsmæssige bredde. Som Thompson beskriver: *“this threefold structure is invariant and present synchronically as a unified whole throughout the course of experience. Although the specific experiential contents of this structure change from moment to moment, the structure itself does not (unless consciousness suffers from a radical breakdown)”* (Thompson, 2007:319–320).

Både retention og protention spiller dermed en afgørende rolle i vores indre tidsbevidsthed og danner grundlaget for oplevelsens kontinuitet og helhed. Vi kan forbinde tidligere og kommende øjeblikke med det nuværende øjeblik og dermed skabe sammenhæng i vores oplevelse af verden. Som tidligere nævnt er det netop denne dobbelte tidslige struktur, hvor indre og ydre tidsbevidsthed smelter sammen, der gør det muligt at opfatte objekter ud over øjeblikkets indtryk og erfare deres identitet på tværs af forskellige intentionelle handlinger og tidsmæssige fremtrædener. Vores intentionelle relationer til objekter er dermed ikke blot rumlige eller statiske, men også temporale, hvilket betyder, at vores opfattelse af objekter ikke kun afhænger af deres aktuelle tilstand, men også af, hvordan de udvikler og forandrer sig over tid.

Mens retention og protention henviser til, hvordan vi opfatter tid i vores indre tidsbevidsthed, betegner erindring og forventning de bevidste processer, hvor vi genkalder tidligere oplevelser eller forestiller os, hvordan fremtiden kan se ud. Her forlader opmærksomheden det levede nu. Retention og protention bidrager til oplevelsen af tidens kontinuitet gennem passive og automatiske processer, der konstant virker i bevidstheden uden direkte indgriben. Erindring og forventning er derimod aktive processer, vi bevidst kan udløse (Thompson, 2007:320). Husserl kategoriserer i den forbindelse retention og protention som primær hukommelse og primær forventning, mens erindring og forventning betegnes som sekundær hukommelse og sekundær forventning. Ifølge Thompson (2007) er de sekundære processer altid afhængige af de primære: *“These secondary types of intentional act are re-presentational, whereas the primary forms of experience are presentational. Retention and protention function to make the immediate past and the immediate future intentionally available in our perceptual experience of the now. Recollection and expectation function to bring something absent into a kind of presence by mentally evoking a perceptual experience of it”* (Thompson, 2007:320). Den tredobbelte tidsstruktur beskriver dermed ikke blot, hvordan vi oplever tid, men hvordan erfaring kan være sammenhængende og meningsskabende i realtid. Den tidslige passivitet, som retention og protention udgør, kan dermed forstås som den temporale dimension af den præ-refleksive affektive modtagelighed, tidligere beskrevet som forudsætningen for, at noget kan træde frem for erfaringen (jf. 2.3.3).

Netop denne primære hukommelse og forventning er særlig interessant i relation til instrumental- og vokalmusikalske læreprocesser. Den musikalske skabelseshandling kan ikke reduceres til refleksiv bevidsthed, men fremtræder i en situeret strøm af tidslig erfaring, hvori musikken tager form. Det rejser spørgsmålet om, hvad der kendetegner musikers bevidsthed i det øjeblik, hvor tonerne bliver til musik, ikke som sekundær refleksion, men i selve begivenheden, som den

udfolder sig i realtid. Netop her kan musikalsk erkendelse forstås som en meningskabende udfoldelse forankret i den temporale struktur af levet erfaring.

Denne forståelse af tidens struktur i oplevelsen peger på en grundlæggende, men ofte underbelyst dimension: den præ-refleksive bevidstheds rolle i den levede erfaring, hvorigennem subjektivitet og meningskabende udfoldelse kontinuerligt træder frem i musikalsk praksis. Denne præ-refleksive dimension af erfaring kan imidlertid ikke forstås som bevidsthed i almindelig forstand, men må præciseres som en præ-refleksiv selvbevidsthed, hvor oplevelsen allerede fremtræder som min, før enhver refleksiv tematisering finder sted.

2.6 Præ-refleksiv selvbevidsthed og musikalsk nærvær

Dreyfus' (1991) begreb *absorbed skillful coping* har haft stor indflydelse på forståelsen af færdighedslæring. Han beskriver, hvordan handling i indlevede, kropsligt forankrede situationer opleves som et kontinuerligt flow af aktivitet, hvor selve oplevelsen af at handle ikke træder frem. Som han selv formulerer det: "*absorbed action in the world does not involve an experience of acting*" (Dreyfus, 1991:58, citeret i Thompson, 2007:315), og i forlængelse heraf: "*for most skills I can simply respond to the overall gestalt or affordance and need not be aware of it at all*" (Dreyfus, 2000:322-323, citeret i Thompson, 2007:315-316). Denne forståelse har haft stor gennemslagskraft, ikke mindst fordi den understreger, at færdigheder ikke primært er kognitive repræsentationer, men kropsligt indlejrede måder at være i verden på.

Dreyfus' analyse beskriver dermed den levede karakter af indlevet handling, men efterlader åbent, på hvilket grundlag en sådan erfaret umiddelbarhed er mulig. Thompson (2007) viser i forlængelse heraf, at Dreyfus' fremstilling rummer en væsentlig inkonsistens. På den ene side fremhæver Dreyfus, at vi i *skillful coping* oplever vores aktivitet som en flydende helhed. På den anden side antyder han, at vi i denne tilstand slet ikke er bevidste om vores handlinger, og at eventuelle beskrivelser først opstår som efterfølgende rationaliseringer. Som Thompson formulerer det med henvisning til Poellner: "*The basic problem is that Dreyfus seems to think that the only kind of self-awareness is reflective awareness and hence that there is no prereflective self-awareness in skillful coping*" (Poellner, 2003:48-51, refereret i Thompson, 2007:315).

Problemet er altså ikke, at Dreyfus overser erfaringens kropslige karakter, men at han mangler et begreb om den prærefleksive dimension af bevidstheden. Dermed risikerer *skillful coping* at fremstå som ubevidst automatik snarere end erfaret handling. Thompson peger derimod på, at: "*Experience also comprises a prereflective self-awareness – including in particular a prereflective bodily self-consciousness – that is passive (involuntary) and intransitive (not object-directed). There is every reason to think that this sort of prereflective self-awareness animates skillful coping*" (Thompson, 2007:315). Netop denne prærefleksive selvbevidsthed gør det muligt at forstå indlevet handling som en levende erfaring og ikke blot som en mekanisk automatisering.

Mens den refleksive bevidsthed er transitiv og rettet mod et objekt som en tematisk og eksplicit form for opmærksomhed, er den prærefleksive bevidsthed ikke-tematisk i den forstand, at oplevelsen ikke antager en klar subjekt-objekt-struktur. Thompson fremhæver: *"that we experience absorbed activity not as having a subject-object structure, but instead as an immediate coupling or dynamic attunement to our environment"* (Thompson, 2007:326). Han skelner derfor mellem vores transitive bevidsthed, der retter sig mod et givent objekt, og den intransitive bevidsthed, hvor vi subjektivt lever gennem oplevelsen (Thompson, 2007:327). Som han skriver: *"The subjectivity of the experience consists essentially in its being intransitively and nonreflectively self-aware. Or rather it consists in its being pre-reflectively self-aware, for it can come to be reflected upon but is necessarily prior to any such reflection. Only when reflected upon does it come to figure in awareness as a temporal unity of its own in immanent or subjective time. Otherwise, it is simply lived through without being individuated as an experience"* (Thompson, 2007:327-328).

Hvis forudsætningen for at vi transitivt kan erfare objekter over tid er Husserls trefoldige struktur af primal impression, retention og protention, rejser det spørgsmålet, hvordan vi kan forstå den indre tidsbevidsthed, der kendetegner det levede nu. Som Thompson påpeger: *"The living present does not flow through time; time 'wells up' within it. Husserl describes the living present as 'standing-streaming.' It is standing because it does not move in or through time; it is streaming because as the continuous operation of primal impression-retention-protention, it underlies any appearance of flow whatsoever, including the appearance of consciousness to itself as flow"* (Thompson, 2007:326).

Hermed peger han på det fænomenologiske paradoks, at tid ikke strømmer uden om os som en ydre ramme, men fremkommer i selve oplevelsens struktur, som en strøm der udspringer af det levede nu. Husserl beskriver dette som den stående-strømmende nutid: stående, fordi selve strukturen er konstant til stede, og strømmende, fordi oplevelsens indhold uophørligt forandres i bevægelsen fra det kommende til det nærværende og til det netop passerede.

Problemet opstår, hvis vi forsøger at anvende en transitivt rettet forståelse af ydre tidsfænomener på den indre tidsbevidsthed. For hvis vi iagttager vores egen bevidsthed som objekt, hvem er det da, der iagttager iagttagelsen? En sådan tilgang fører til en uendelig regres (Thompson, 2007:324). Med henvisning til Dan Zahavi viser Thompson, at denne vanskelighed kan overvindes ved at identificere indre tidsbevidsthed med prærefleksiv selvbevidsthed (Zahavi, 2003b, 2003c, 2005, refereret i Thompson, 2007:327). Ifølge Zahavi træder transitiv bevidsthed om oplevelser og intentionelle handlinger først frem i refleksion og erindring. Før refleksionen er der ingen tematiseret bevidsthed om oplevelsen som oplevelse; den erfares intransitivt og umiddelbart: *"certainly no explicit or thematic awareness, but also not even a marginal one"* (Thompson, 2007:327). Det, vi lever gennem, er en præ-refleksiv, intransitiv selvbevidsthed, som ikke rettes mod oplevelsen som objekt, men udgør oplevelsens subjektive kvalitet.

Thompson (2007) illustrerer dette med et musikalsk eksempel: Når vi lytter til en melodi, er melodien et objekt for transitiv bevidsthed, men vi lever samtidig gennem lytningen som subjektiv

erfaring, en umiddelbar oplevelse, der er *“immediately manifest without observation or inference, as one’s own experience”* (Thompson, 2007:327). Det subjektive ved lytningen er ikke noget, vi retter opmærksomheden mod, men en prærefleksiv tilstedeværelse, der gør oplevelsen til *min*. Det er netop denne prærefleksive selvmanifestation, der gør erfaringen subjektiv, ikke gennem refleksiv iagttagelse, men i kraft af dens levede karakter.

Heraf følger, at prærefleksiv selvbevidsthed er en forudsætning for oplevelse i tid. Vores bevidsthed om tidslige fænomener bygger på, at selve oplevelsen allerede er båret af en kontinuerlig og selvnærværende strøm. Indre tidsbevidsthed er således identisk med prærefleksiv selvbevidsthed. Som Zahavi formulerer det: *“The absolute flow of experiencing simply is the pre-reflective self-manifestation of our experiences”* (Zahavi, 2003c:169, citeret i Thompson, 2007:328). Eller, som Thompson præciserer: *“The structure of inner time-consciousness – primal impression-retention-protention – is exactly the structure of pre-reflective self-awareness and also precisely the absolute flow”* (Thompson, 2007:328).

Den prærefleksive selvbevidsthed er dermed ikke noget, der følger efter eller står uden for oplevelsen; den er selve betingelsen for, at oplevelse kan finde sted som en kontinuerlig strøm i tid. Den er strømmende, fordi den bærer forløbet i sin konstante forandring, og stående, fordi dens form, udgjort af primal impression, retention og protention, er permanent til stede. Som Thompson formulerer det med reference til William James: *“It stands – permanent, like the rainbow on the waterfall, with its own quality unchanged by the events that stream through it”* (Thompson, 2007:328). Med andre ord deler både den absolutte strømning og den præ-refleksive selvbevidsthed den samme struktur og er afgørende for vores forståelse af tid og bevidsthed.

Denne indsigt har særlige implikationer for forståelsen af kunstnerisk praksis. Den peger på, at det ikke er refleksion, men den præ-refleksive strøm af levet erfaring, der udgør grundlaget for nærvær, musikalsk timing og meningsskabende udfoldelse. Hermed træder tid og subjektivitet frem som sammenvævede dimensioner i handling, hvor musikalitet ikke blot udføres, men leves.

Den levede krop er derfor central i mødet med verden. Den præ-refleksive selvbevidsthed har rod i kroppens sansende og temporale processer og danner grundlag for, at vi kan erfare objekter intentionelt. Denne bagvedliggende oplevelse af, at det er mig, der oplever det oplevede, fremtræder som en umiddelbar deltagelse i situationen, en erfaring af at være inde i det, hvor handling og verden ikke opleves som adskilte, men som en fælles bevægelse, der allerede former den musikalske udfoldelse. Subjekt-objekt-strukturen træder i baggrunden, hvilket er en forudsætning for, at musikeren kan opnå tilstanden af *absorbed skillful action*.

Dette leder frem til en central problemstilling i afhandlingen: hvordan samspillet mellem teknik og musik kan forstås, ikke som adskilte domæner, men som integrerede aspekter af den levede krops meningsskabende deltagelse i verden. Et enaktivt perspektiv, som blandt andre de Haan (2020a) udfolder, tilbyder en ramme for at gentænke denne relation.

2.6.1 Krop, erfaring og mening i en enaktiv forståelsesramme

De Haan (2020a), der skriver inden for en enaktiv psykiatrisk og eksistentiel ramme, tager udgangspunkt i spørgsmålet om, hvordan fysiologiske processer og oplevelse kan siges at påvirke hinanden (de Haan, 2020a:97). Med afsæt i et eksempel, hvor hun bliver irriteret over noget, hun læser, bemærker hun, at irritationen samtidig ville kunne registreres som øget aktivitet i amygdala. Spørgsmålet bliver da, om oplevelsen er årsag til den kropslige ændring, eller omvendt, om en farmakologisk fremkaldt ændring i amygdalaaktiviteten ville være årsag til oplevelsen (de Haan, 2020a:97).

I et enaktivt perspektiv viser sådanne spørgsmål sig imidlertid at hvile på en problematisk forudsætning. Som de Haan skriver: *“both my annoyance and my amygdala activity are only understandable from the larger perspective of being a person in a world”* (de Haan, 2020a:98).

Den læste bog er således ikke irriterende i sig selv. Oplevelsen opstår i mødet mellem teksten og en bestemt læsers levede historie, engagement og måde at være i verden på: *“The book is a cause of annoyance for me as a particular person: it is only a cause against the background of my history of reading and thinking about philosophy and psychiatry, and my caring about these matters”* (de Haan, 2020a:98). Erfaring fremtræder dermed ikke som en isoleret begivenhed, men som en emergent egenskab ved den samlede person–verden-konstellation. Som de Haan sammenfatter: *“Physiology and experience do not add up to the whole story [...] they are rather partly overlapping excerpts of one and the same bigger system of a person in their world”* (de Haan, 2020a:99).

Kroppen er i dette lys ikke blot et fysisk objekt, men en levet krop – et selvorganiserende fænomen, der kontinuerligt opretholder sig selv i samspil med sine omgivelser (de Haan, 2020a:105). Det mentale henviser i denne optik ikke til noget adskilt fra det fysiologiske, men betegner meningsskabelse som en emergent dimension af den levende organismes selvopretholdelse på mange niveauer, fra stofskifte til metakognition. Som de Haan formulerer: *“The dualism permeating the inner-outer topology leads to the bafflement of how body and mind could possibly relate, how their different natures could meet. If however, one starts from a different views on mind, body, and world such as provided by the enactive life-mind continuity thesis, these problems dissolve – as when an apparent knot turns out to be a slip knot”* (de Haan, 2020a:108–109). De Haan (2020a:98) understreger, at fysiologiske og erfaringsmæssige processer ikke udgør adskilte domæner, men må forstås som forskellige aspekter af én og samme person–verden-relation. Erfaring fremtræder derfor ikke som noget, der finder sted i kroppen eller i verden, men som den meningsskabende deltagelse, hvori en levende organisme allerede er engageret i sin verden.

I et enaktivt perspektiv fremtræder menneskelig erfaring således altid som en dynamisk person–verden-relation, hvor mening tager form i organismens situerede engagement med sin omverden. Denne forståelse rejser imidlertid spørgsmålet om, hvor sådanne relationelle og temporale meningsskabende processer træder særligt tydeligt frem. Musikalsk praksis udgør i denne sammenhæng et privilegeret undersøgelsesfelt, idet musik ikke blot udfolder sig i tid, men erfares

som en kontinuerlig skabelseshandling, hvor den fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle dimension træder frem samtidigt i den levede situation. Musik fremstår således ikke som et særtilfælde, men som en praksis, hvor menneskelig erfaring og læring træder frem som situerede meningsskabende bevægelser.

Den musikalske skabelseshandling udspiller sig altid i et ”nu”, som er spændt ud mellem et ”før” og et ”efter”. Den er situeret i en konkret omstændighed og i et eksistentielt perspektiv, der former den Umwelt, hvori bestemte handlingsmuligheder træder frem som relevante og værdifulde. Et handlingsrum er ikke blot en teoretisk eller kognitiv kategori, men kropsligt forankret og relationelt konstitueret. Hvordan verden fremtræder for den studerende, og hvilke handlinger der opleves som mulige, udspringer af den levede krops sansende tilstedeværelse, engagementet i situationen og den levede erfaring, hvori eksistentiel stillingtagen allerede virker formgivende.

Dette udfordrer dualistiske forståelser i musikuddannelsen, som dem vi så i kapitel 1, hvor undervisere på juniorkonservatorierne udtrykte, at teknik kan læres, mens musikalitet er medfødt (Stabell, 2018:110). Ligeledes ser vi hos Wise et al. (2017), hvordan den ”personlige” musikalske idé ses som noget, der skal balanceres med teknik, en opdeling der bekræfter skellet mellem sind og krop. Disse forståelser, som i kapitel 1 blev identificeret som grundlæggende strukturerende for både forsknings- og praksisdiskurser, danner baggrund for den reformulering, der her foreslås gennem en enaktiv forståelsesramme, hvor de fysiologiske, erfaringsbaserede, sociokulturelle og eksistentielle dimensioner (de Haan, 2020a, 2020b) forstås som integrerede aspekter af én og samme meningsskabende proces snarere end som adskilte fænomener. Denne enaktive forståelse viser hvordan det, vi kalder ”det personlige”, ikke er noget adskilt fra kroppen eller teknikken, men netop formes og udtrykkes i det samlede meningsskabende samspil mellem kroppen, erfaringen og situationens relationelle karakter. I stedet for at spørge, hvordan det fysiske og det mentale relaterer til hinanden, må vi som de Haan foreslår reformulere spørgsmålet: *“There are not two separate processes going on, one physiological (“physical”) and one experiential (“mental”). There is the one living, interacting being (...)”* (de Haan, 2020a:108). Det er ikke et enten–eller, men ét integreret system, hvor fysiologiske processer og meningsskabelse fremtræder i et fælles rum af relationel og situeret væren. Denne forståelse bygger på den enaktive tese om life–mind continuity (de Haan, 2020a:109), hvor liv og sind ikke er adskilte størrelser, men to aspekter af én og samme levende helhed, der samtidig involverer omverdenen.

I lyset heraf opløses ikke alene den klassiske dualisme mellem krop og sind, men også idéen om musikalsk læring som en akkumulerende bevægelse fra teknik til udtryk. En enaktiv forståelse gør det tydeligt, at udvikling ikke udfolder sig i adskilte spor, men som en dynamisk, emergent proces, hvor oplevelse, handling og intention tager form i og gennem en erfaret Umwelt. Hermed fremtræder teknik og musik ikke som størrelser, der skal bringes i balance, men som integrerede aspekter af én og samme meningsskabende bevægelse. Dette perspektiv åbner for at forstå kunstneriske læreprocesser som levende, relationelle og konstant tilblivende og danner grundlaget for afhandlingens videre analyse af, hvordan sådanne processer udfolder sig i praksis.

2.7 Meningsskabelse og subjektivering i et emergent perspektiv

I det foregående har jeg vist, hvordan en enaktiv forståelse af teknik og musik overskrider klassiske dualismer og i stedet placerer meningsskabelse i det emergente felt mellem person og omverden. Med McGilchrists (2021) ord er relationer primære. Virkelighedens fundament består ikke af isolerede objekter, men af relationelle og tidlige processer, hvor det, der fremtræder som ting, kan forstås som midlertidige stabiliseringer.

At relationen er primær er ifølge de Haan (2020a:110–111) et udtryk for det, enaktivismen betegner som ontologisk emergens: et fænomen, der opstår, når bestemte organisatoriske betingelser muliggør kvalitativt nye processer, eksempelvis det sansende og meningsskabende liv. Her forstås liv ikke blot som biologisk eksistens, men som en værdiladet orientering og betydningsdannelse i levet relation med verden. Med life–mind continuity-tesen (de Haan, 2020a:111) fremhæves det, at *mind* ikke eksisterer uafhængigt af *life*, men co-emergerer gennem en ontologisk forskydning, hvor liv ikke blot kan forstås som mere komplekse former for materie (matter), men antager en ny karakter som meningsskabende liv. Subjektiv oplevelse er dermed ikke en separat mental størrelse, men en emergent egenskab ved organismer i selvorganiserende, normativ og adaptiv relation med deres omgivelser.

Thompsons (2007) begreb om dynamisk co-emergens indfanger den gensidige frembringelse af del og helhed i selvorganiserende systemer: *”An emergent process belongs to an ensemble or network of elements, arises spontaneously or self-organizes from the locally defined and globally constrained or controlled interactions of those elements, and does not belong to any single element. The enactive approach builds on this notion of emergence but reformulates it as “dynamic co-emergence”, in which part and whole co-emerge and mutually specify each other”* (Thompson, 2007:60). Emergens kan dermed ikke forstås som noget, der opstår oven på allerede eksisterende dele, men som en proces, hvor relationernes organisering muliggør fremkomsten af nye strukturelle former.

For at processer kan betragtes som emergente, fremhæver Di Paolo et al. to kriterier, som må være opfyldt: *”(1) the emergent process must have its own autonomous identity, and (2) the sustaining of this identity and the interaction between the emergent process and its context must lead to constraints and modulation to the operation of the underlying levels”* (Di Paolo et al., 2010:40).

Thompson uddyber dette med begrebet cirkulær kausalitet (2007:61–62), hvor lokale interaktioner former globale mønstre, som igen regulerer og begrænser de lokale processer. Denne dynamik udfordrer forestillingen om, at ”hjerne”, ”krop” og ”omverden” er adskilte subsystemer. I stedet peger den på, at det ontologiske blik må flyttes fra essens til relation.

Når meningskabelse forstås som emergent, følger det, at subjektet ikke kan forstås som en substans adskilt fra verden, men som en fremtræden i relation. Dette ligger i forlængelse af Biestas begreb om subjectification. Som han formulerer det: *"Subjectification (rather) is about "qualified" freedom, that is, freedom integrally connected to our existence as subject. This is never an existence just with and for ourselves, but always an existence in and with the world. An existence with human beings and other living creatures and "in" a physical environment that is not a simple backdrop, a context in which we act, but rather a complex network through which we act; a network, moreover, that sustains and nuture us"* (Biesta, 2022:48).

Subjektets fremtræden kan på denne baggrund forstås som en midlertidig stabilisering af en meningskabende proces, hvor personen træder frem som et handlende og svarende "I" i verden. I denne optik må læring undersøges som forandringer i den måde erfaring organiseres og får retning i relationen mellem person og verden. Dette rejser spørgsmålet om, hvordan sådanne organiserede processer kan opretholde deres identitet gennem forandring.

2.7.1 Struktur og organisering i en enaktiv forståelse af læring

For at forstå, hvordan emergente processer kan opretholde deres identitet, må vi skelne mellem organisering og struktur. Som Thompson (2007:97) skriver: *"A system's organization consists of the relations that define the system as being a member of a specific class. For something to qualify as an automobile, for instance, its parts have to be arranged or related to one another in a certain way. In specifying a system's organization, one abstracts a pattern or set of relations that defines what kind of system the system is. A system's organization is thus not equivalent to its actual structural relations and components because the same organization can be structurally realized in different ways, and the system can undergo structural change without necessarily changing its organization. Thus the organization of an automobile can be realized in different physical materials and mechanisms, and these can change during the automobile's lifetime"* (Thompson, 2007:97). Dette er centralt i begrebet autopoiesis (Thompson, 2007:92), hvor systemets selvopretholdelse sikres gennem løbende transformationer, uden at det mister sin grundlæggende identitet.²³

Samtidig kan dette også udvides til forståelsen af meningskabelse i kunstneriske læreprocesser. Organisering forstås her som det relationelle mønster af fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle dimensioner (jf. 2.4), som tilsammen udgør person–omverden–relationen. Den erfarede relation er ikke vilkårlig, men en normativt erfaret meningskabelse, der manifesterer sig i form af strukturelle fremtrædelser i erfaringsorganiseringens relationelle horisont.

Set i dette lys bliver spørgsmålet ikke, hvad læring består af, men hvordan ændringer i erfaringens relationelle organisering træder frem som strukturelle forandringer i praksis og får betydning i den levede erfaring. Når organisering forstås relationelt, må læring derfor undersøges gennem den

²³ Her anvendes identitet i Thompsons enaktive betydning som betegnelsen for et systems kontinuitet gennem strukturelle transformationer. Dette adskiller sig fra Biestas brug af identitetsbegrebet i relation til socialisering og subjektivering (jf. afsnit 1.4.2).

erfaring, hvori personen allerede er engageret i verden, og hvor organiseringen tager form i den musikalske praksis.

2.7.2 Musikalsk praksis som meningsfuld fusion

Når de fire dimensioner forstås i dette lys som aspekter af én samlet meningsskabende organisering, får de ikke deres betydning isoleret, men i og gennem deres indbyrdes relation. Her kan vi følge de Haans (2020a:117) begreb om fusion,²⁴ inspireret af Humphreys (1996, 1997a, 1997b), hvor delene ikke længere eksisterer som adskilte realiteter, men smelter sammen i en ny helhed.

For at illustrere denne form for emergens kan vi bruge en enkel analogi. Når æg og sukker piskes sammen, opstår en relationel organisering, som giver form til en emergent struktur: æggesnaps. Komponenternes oprindelige form indgår i en sammensmeltning, hvor en ny identitet træder frem. Æggesnapsen bliver ikke bedre af, at man pisker æg og sukker hver for sig, før de blandes, og når først transformationen er sket, kan de enkelte dele ikke længere justeres isoleret, fordi de nu eksisterer i en fælles og uadskillelig organisering.

Alligevel er det netop denne logik, der bærer forståelsen af musikalsk læring, når teknik og musik behandles som adskilte domæner. Analogien synliggør, hvorfor teknik og meningsskabende udtryk ikke kan forstås som isolerede størrelser, men må betragtes som en emergent struktur i en samlet organisering, der træder frem gennem fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle dimensioner. De fremtræder som én meningsskabende gestus, hvor lyd, krop og intention er uløseligt forbundne med den studerendes eksistentielle positionering og dennes oplevede Umwelt.

Forståelsen af fusion må dog nuanceres. Som de Haan (2020a) påpeger, er der en asymmetri mellem den fysiologiske og den erfaringsmæssige dimension: *"Experiential processes are more global: they necessarily include certain physiological processes, so that changes in experiential processes always include changes in some physiological processes – whereas physiological processes are more local and not all changes in physiological processes involve 'add up' to changes in experiential processes"* (de Haan, 2020a:102). Den erfaringshorisont, hvori den musikalske meningsskabelse fremtræder, udfolder sig som en mere global organisering af aktivitet, mens tekniske detaljer fremtræder som mere lokale variationer inden for denne helhed. Som de Haan formulerer det: *"The more global a process, the closer it is to meaning"* (de Haan,

²⁴ Som de Haan (2020a:117) fremhæver med reference til Humphreys (1997a), betegner fusion en særlig form for ontologisk emergens hvor de konstituerende dele ikke længere eksisterer som adskilte enheder på det emergente niveau. De bliver i stedet til selve det emergente fænomen og mister deres individuelle kausale egenskaber: *"the original property instances... no longer exist as separate identities (...) they become the (i+1)-level property instance, rather than realizing the (i+1)-level property in the way that supervenience theorists allow the subvenient property instances to continue to exist at the same time as the supervenient property instance"* (Humphreys, 1997a:10, citeret i de Haan, 2020a:117).

2020a:104). Dette indebærer ikke, at teknik og musik udgør adskilte niveauer, men at de betegner forskellige perspektiver på én og samme emergente meningskabelse.

Denne asymmetri må ikke forstås som en hierarkisk opdeling. De Haan (2020a) advarer mod den implicite dualisme, der let opstår, når man beskriver “højere” og “lavere” niveauer som adskilte størrelser, snarere end som to måder at betegne én og samme proces på: *“Talk of ‘high’ versus ‘low’ levels easily induces an unwarranted reification of two ways of describing one and the same process”* (de Haan, 2020a:116). Meningskabelse er dermed ikke noget, der lægges oven på tekniske færdigheder, men udfolder sig i den tidlige relation mellem person og omverden. Kroppen fremtræder her ikke som et fysisk objekt, men som levet krop, hvis sansning og handling altid allerede udfolder sig som normativ meningskabelse i relation til verden.

Den organisatoriske helhed må, ifølge de Haan (2020a) derfor altid inkludere interaktionen med omverdenen: *“From an enactive perspective we should replace this two-place relation with a three-place one (...) We need to include our interactions with our world to understand both physiological and experiential processes”* (de Haan, 2020a:121). Det er altså ikke kroppen eller erfaringen i sig selv, men personen i relation med sin verden, der udgør grundlaget for kunstneriske læreprocesser som emergent meningskabelse i tid.

De Haan (2020a:119) betegner dette som en horisontal forståelse, hvor lokale og globale processer træder frem som perspektiver på én og samme emergente helhed. Del og helhed er her ikke adskilte størrelser, men gensidigt konstituerede relationer. Meningskabelse viser sig derfor ikke i en bevægelse indefra eller udefra, men i en kontinuerlig fusion, hvor person og verden gensidigt konfigurerer hinanden og samtidig former både det, der træder frem, og den, der træder frem i mødet.

2.7.3 Systemkausalitet og relationens primat

Hvor de Haan (2020a) taler om fusion, betoner Thompson (2007) relationens kausalitet. Med reference til Searle (2000) beskriver han en form for systemkausalitet, hvor det er selve relationen mellem systemets dele, der konstituerer deres adfærdsmuligheder: *“The system, as a system, has causal effects on each element, even though the system is made up of the elements”* (Searle, 2000, citeret i Thompson, 2007:426). Det er ikke en overordnet instans, der bestemmer delene udefra, men en indre forbundethed, hvor processerne gensidigt danner kontekster for hinanden. Som Thompson skriver: *“this influence is an interconnectedness or relatedness among processes. This interrelatedness structures the context and background of local interactions, such that certain kinds of events can take place that otherwise would not occur”* (Thompson, 2007:427).

Hvor de Haan (2020a) bruger begrebet fusion til at understrege, at delene i den emergente helhed ikke længere eksisterer som uafhængige størrelser, fremhæver Thompson (2007) sammenhængen som det felt, hvor både del og helhed bliver til. Denne forståelse forudsætter et ontologisk skifte: Relation er ikke blot en bro mellem allerede givne enheder, men den dynamiske jordbund, hvorfra

både del og helhed spirer frem, og hvor læring må forstås som transformationer i den relationelle dynamik.

Betragtes læring som strukturel transformation inden for en identitetsbærende organisering, kan læringsindhold ikke forstås som et objekt, der overføres fra én instans til en anden. Læring fremstår snarere som stabiliserede måder, hvorpå verden kan træde frem som meningsfuld i handling: måder at lytte, orientere sig, regulere opmærksomhed og forme gestus i tid. Indholdet er dermed relationelt og situeret, idet det fremkommer i den løbende kobling mellem person og verden og må forstås i den situerede relation, hvori det tager form.

2.8 Bevidsthed som horisont og den kunstneriske læreproces som strange loop

Gennem dette kapitel har jeg udfoldet en enaktiv forståelsesramme for kunstneriske læreprocesser, hvor meningsskabelse ikke forstås som noget, der opstår i individet alene, men i den situerede relation, hvori subjekt og verden gensidigt træder frem. Med en enaktiv tilgang fremtræder læring som en emergent bevægelse, hvor subjektivering, kvalifikation og socialisering udgør tre indbyrdes sammenvævede dimensioner af én og samme erfaringsstrøm. Denne strøm er kropslig, affektiv og prærefleksiv, men samtidig åben for refleksiv stillingtagen. Den er dermed eksistentielt forankret.

Denne subjektforståelse knytter an til Frank et al.s (2024) begreb om bevidsthedens horisont. Her beskrives bevidsthed ikke som et isoleret fænomen i individet, men som den horisont, "*awareness and its objects*", hvori en verden af betydning kan fremtræde i erfaring (Frank et al., 2024:183). Som Frank et al. uddyber: "*Consciousness is the horizon for the world's disclosure: The world appears and is present to us from within the horizon of consciousness. Consciousness is the horizon of anything we can perceive, think about, and investigate... Anything that we determine to be real or factual gets this determination from within the horizon of consciousness*" (Frank et al., 2024:186).

I dette felt, eller i denne horisont, fremtræder de Haans (2020a) fire dimensioner som fusionerede aspekter af én meningsskabende helhed: den fysiologiske, den erfaringsmæssige, den sociokulturelle og den eksistentielle.

Denne horisontale forståelse adskiller sig, ifølge Frank et al. (2024:186), fra dominerende tilgange i videnskab og filosofi, hvor bevidsthed behandles som et objekt blandt andre. Her beskrives den enten som noget, der produceres af hjernen, som en kognitiv illusion eller som et selvstændigt fænomen i verden. Fælles for disse tilgange er, at de placerer bevidsthed i verden som genstand i stedet for at forstå den som den horisont, hvorfra verden fremtræder (Frank et al., 2024:187).

Forskellen handler ikke kun om, hvordan man beskriver det samme genstandsfelt, men i lige så høj grad om, hvordan selve forståelsen konstituerer den virkelighed, der træder frem som genstand for erkendelse. Det, der fremstår som betydningsfuldt, afhænger af den måde, vi retter vores

opmærksomhed. Teorier om bevidsthed afslører derfor ikke kun noget om det, der undersøges, men også om selve det blik, der ser. Det er et erkendelsesmæssigt perspektiv, hvor både det erkendte og den erkendende træder frem i et fælles lys. Som McGilchrist (2021) understreger, er det ikke først og fremmest indholdet af vores erkendelse, men opmærksomhedens karakter, der former, hvad der kan træde frem som virkeligt: *"The type of attention, then, is critical to what it is that one sees when one encounter the world. And encountering the brain is no exception. If one attends to it in one way, one sees a piece of Machinery. If one attends in another, one sees part of a person. (...) It is not the what, but the how, that matters – as it does with the living person"* (McGilchrist, 2021:23).

Dette gensidige forhold mellem subjekt og verden forbliver ofte skjult i dominerende videnskabelige tilgange, hvor bevidsthed søges forstået fra et rent ydre perspektiv. Det er denne strukturelle blindhed, Frank et al. betegner som *The Blind Spot*: *"We come under the spell of thinking that it's possible to grasp consciousness from a purely outside vantage point (...) but this way of thinking won't work"* (Frank et al., 2024:187).

Bevidsthed er ikke blot noget, vi har, men betegner den måde, hvorpå subjekt og verden kan fremtræde for hinanden. Den er en levet form for væren, der samtidig udgør horisonten for både subjektet og den verden, som kan træde frem for det. Som Frank et al. (2024) formulerer det, har bevidsthed en eksistentiel primat, fordi den altid allerede er et værensmodus; en kognitiv primat, fordi den udgør kilden til viden; og en transcendental primat, fordi den er den grundlæggende betingelse for, at verden kan fremtræde som erkendelig (Frank et al., 2024:187).

Bevidsthed kan med en enaktiv forståelse ikke begribes som et isoleret fænomen adskilt fra kroppen og verden. Kroppen er tværtimod både medium og udtryk for den subjektivitet, hvorigennem verden kan fremtræde (jf. Merleau-Ponty, 1962, refereret i Thompson, 2007). Denne forståelse underminerer ifølge Frank et al. (2024) både idealismens forestilling om, at verden blot er en konstruktion i bevidstheden, og realismens antagelse om en færdig verden uafhængig af subjektet. I stedet fremhæver Merleau-Ponty en dialektisk relation: *"The conscious subject and the world makes the other one what it is, and thus they inseparably form a larger whole"* (Frank et al., 2024:190).

Det er i denne gensidige indfoldning, at subjekt og (livs)verden²⁵ konstituerer hinanden, som en verden, vi sanser, handler i og forstår gennem vores kropsligt situerede væren (Frank et al., 2024:190). Frank et al. beskriver dette som et strange loop, hvor den verden, vi kan erkende, forudsætter levede erkendeshandlinger, som samtidig forudsætter en verden, der kan erkendes: *"The subject projects the world because it brings forth the world as a space of meaning and relevance. But the subject can project the world only because the subject inheres in a body already oriented to and engaged with a world that surpasses it. The bodily subject is not just in the world*

²⁵ (Livs)verden betegner verden, som den altid allerede træder frem i den levede erfaring, og ikke en adskilt kategori ved siden af verden som objekt.

but also of the world. The bodily subject is a project of the world, a way the world locally self-organizes and self-individuates to constitute a living being” (Frank et al., 2024:190).

Vi kan kun erkende inden for bevidsthedens horisont, men denne horisont er ikke statisk. Den forskyder sig i takt med vores erfaringer og med den måde, vi retter vores opmærksomhed mod verden. Som Frank et al. (2024) skriver: *”awareness is intrinsically open to what lies beyond it, to the world outside its range, so awareness exhibits both closure (...) and transcendence (it intrinsically points beyond itself and constantly expands its range)”* (Frank et al., 2024:185).

I lyset af bevidsthedens horisontale struktur og det strange loop, hvor subjekt og verden gensidigt konstituerer hinanden, bliver det tydeligt, at erfaring, viden og menings-skabelse ikke kan forstås løsrevet fra de relationer, hvori de træder frem.

Dette peger frem mod spørgsmålet: Hvordan kan vi undersøge kunstneriske læreprocesser uden at falde i de reduktionistiske fejlslutninger, som Frank et al. (2024) identificerer? Forfatterne foreslår to metodologiske skridt:

1. *“The first step is to flip the problem of consciousness on its head by starting from direct experience instead of from the physical world, posited as independent of experience.”*
2. *“The second step is to turn the dial of experience away from a first-person setting to a second-person one. Experience is inherently intersubjective and shareable. Science would be impossible if this were not the case”* (Frank et al., 2024:218–219).

Det første skridt indebærer at tage udgangspunkt i den levede erfaring som erkendelsens primat og ikke i en forudantaget objektiv virkelighed (Frank et al., 2024:219). I en kunstnerisk kontekst indebærer det, at fokus forskydes fra spørgsmålet om, hvordan musikalsk skabelse forstås som resultat af tekniske eller kreative strategier, til hvordan teknik og kreativitet træder frem som meningsfulde fænomener i og gennem erfaringens horisont.

Det andet skridt understreger, at erfaring altid allerede er gennemvævet af intersubjektivitet. Som Frank et al. formulerer det: *”I-and-you experience already permeates I-experience”* (Frank et al., 2024:219). Refleksion og metakognition kan derfor ikke forstås som isolerede fænomener, men må ses som relationelt forankrede i samspillet med andres blikke og stemmer. Subjektivering fremtræder i dette lys som en kontinuerlig stillingtagen i relation, hvor betydning træder frem i mødet mellem subjekt og en sociokulturel omverden.

Dette svarer til de Haans (2020a:121) beskrivelse af den enaktive helhed, hvor det mentale og det kropslige kun kan begribes i kraft af den tredje instans: den situerede interaktion med omverdenen. Strange loop betegner her ikke en logisk paradoksalitet, men den ontologiske struktur, hvori subjekt og verden gensidigt betinger hinanden i en levende proces, hvor subjektet kropsligt, affektivt og reflektivt orienterer sig og tager stilling i en uafsluttet verden i bevægelse.

Hvis bevidsthed udgør horisonten for verdens fremtræden, og hvis meningskabelse former en verden af betydning i det relationelle strange loop mellem subjekt og verden, følger det, at forskning ikke kan placeres uden for den erfaring, den søger at forstå. Spørgsmålet bliver dermed ikke blot, hvilken metode der skal anvendes, men hvordan forskning kan finde sted, når erkendelse selv er situeret, kropslig, affektiv og intersubjektiv. Metode må i dette perspektiv forstås som en praksis, der muliggør erfaringens fremtræden.

Kapitel 3 udfolder, hvordan en enaktiv tilgang kan omsættes metodologisk i arbejdet med de studerendes praksiserfaringer.

Kapitel 3: Metode som relationel fremtræden

3.1 Indledning

Bevægelsen gennem kapitel 1 og 2 har tydeliggjort den ontologiske horisont, hvori afhandlingens forskningsspørgsmål udfolder sig. Hvor kapitel 1 analyserede de forståelsesrammer, der præger forskning i kunstneriske læreprocesser i højere musikuddannelse, og kapitel 2 udfoldede en enaktiv ontologi for erfaring, meningsskabelse og bevidsthed, træder nu et metodologisk spørgsmål frem: Hvordan kan en empirisk undersøgelse indrettes, så erfaringens relationelle, situerede og tidlige organisering kan træde frem, uden at dens karakter forskydes gennem reduktion til repræsentation, måling eller abstraktion?

Denne problemstilling knytter sig særligt til afhandlingens første forskningsspørgsmål. Spørgsmålet har fra begyndelsen rettet sig mod forholdet mellem det skabende og det normative i kunstneriske læreprocesser. Analysen i kapitel 1 og 2 har imidlertid præciseret, at dette forhold ikke kan forstås som en bevægelse, hvor kreativitet føjes til en allerede given normativ ramme. Forholdet må i stedet begribes således, at selve rammen forstås som skabende. Normativ viden får først eksistentiel gyldighed, når den aktualiseres i en meningsskabende relation mellem subjekt og verden.

Denne præcisering indebærer ikke en ændring af forskningsspørgsmålet, men et metodologisk skifte i den måde, hvorpå spørgsmålet må undersøges. Hvis subjekt og verden forstås som gensidigt konstituerende i en relationel dynamik, bliver det metodisk utilstrækkeligt at undersøge kunstneriske læreprocesser som enten indre mentale tilstande eller ydre præstationsresultater. Undersøgelsen må i stedet rette sig mod, hvordan meningsskabelse tager form i den levede erfaring, sådan som den fremtræder for de studerende i konkrete praksissituationer.

Metodens spørgsmål bliver dermed ikke primært, hvilke teknikker der anvendes, men hvordan forskningsdesignet kan skabe et undersøgelsesrum, hvor erfaringens relationelle og temporale bevægelse kan udfolde sig og gøres analytisk tilgængelig. Dette indebærer ikke en forudgående definition af, hvad kunstnerisk læring er, men en metodologisk beslutning om at undersøge de betingelser, hvorunder kunstneriske læreprocesser træder frem i situeret erfaring.

3.1.1 Forskningsspørgsmål og metodologisk overblik

De tre forskningsspørgsmål, som i afhandlingens begyndelse danner udgangspunkt for problemfeltet, genoptages her som metodiske pejlemærker i den empiriske undersøgelse. De fungerer som orienterende åbninger, der retter undersøgelsens opmærksomhed uden at fastlægge dens empiriske udfald, således at kunstneriske læreprocesser kan undersøges som levede, situerede og relationelle fænomener.

- *Hvordan kendetegnes kunstneriske læreprocesser i forskellige forståelseshorisonter, og hvordan viser denne analyse behovet for at integrere normativt læringsindhold i en skabende og situeret læringsforståelse?*
- *Hvordan fremtræder kunstneriske læreprocesser i musikstuderendes oplevelse og håndtering af erfarede praksissituationer?*
- *Hvordan påvirker bevidstgørelse af skabelseserfaringen i tid musikstuderendes meningsskabelse over tid, og hvilke implikationer har dette for forståelsen af læring som en emergent proces?*

Forskningsspørgsmålene indgår i undersøgelsen på forskellige analytiske niveauer:

- **Spørgsmål 1** bearbejdes analytisk i kapitel 1 og 2 og videreføres i kapitel 5 og 7, hvor det integreres gennem de empiriske analyser og danner grundlag for konklusionen i kapitel 8.
- **Spørgsmål 2** undersøges empirisk i **casestudie I** (kapitel 4), hvor tre musikstuderende interviewes om deres situerede erfaringer med en god og en dårlig øvesituation. Analysen retter sig mod kroppens deltagelse, opmærksomhedens organisering, den erfarede Umwelt og den meningsskabende struktur i konkrete praksissituationer.
- **Spørgsmål 3** følges empirisk i **casestudie II** (kapitel 6), der har et longitudinelt design med fem musikstuderende, som følges gennem 4–7 interviews hver. Analysen fokuserer på, hvordan bevidstgørelse af skabelseserfaringen i tid former meningsskabelse og transformation, og hvordan læringens emergente karakter udfolder sig over tid.

De to casestudier undersøger kunstneriske læreprocesser fra komplementære perspektiver. Casestudie I fokuserer på den situerede organisering af erfaring i konkrete øjeblikke, mens casestudie II følger, hvordan denne organisering forskydes og reorganiseres over tid. Tilsammen muliggør de en analyse af både øjeblikkets konfiguration og læringens temporale udfoldelse.

I kapitel 7 samles de tre forskningsspørgsmål i en tværgående syntese, hvor afhandlingens ontologiske, erfaringsmæssige og tidslige analyser integreres i en samlet analytisk bevægelse. Kapitel 8 udgør den afsluttende konklusion.

Afhandlingens metodologiske udgangspunkt er at undersøge, hvordan en ontologisk emergent forståelseshorizont åbner bestemte aspekter af kunstneriske læreprocesser for analyse. Dette indebærer at placere de studerendes levede erfaring i centrum som gyldig viden og at forstå forskeren som deltagende i det relationelle felt, hvori erfaring artikuleres.

Denne metodologiske positionering adskiller sig fra den dominerende forskning i musikalsk øvning, hvor kvantitative og repræsentationelle tilgange fortsat er fremherskende (How et al., 2021; jf. 1.6). Afhandlingen søger ikke at erstatte sådanne tilgange, men at åbne et andet analytisk fokus. Undersøgelsen har derfor ikke til formål at formulere generaliserbare modeller for effektiv øvning eller identificere universelle forklaringsfaktorer gennem isolering af enkelte variabler. I stedet undersøges den lærendes situerede erfaring med henblik på at forstå den relationelle organisering,

hvor strategier, handlinger og vurderinger får mening. Analysen retter sig dermed ikke mod kausale sammenhænge mellem enkeltkomponenter, men mod de meningsstrukturer og erfaringsmønstre, hvor kunstneriske læreprocesser træder frem.

I denne ramme forstås gyldighed og validitet ikke som tekniske kriterier løsrevet fra undersøgelsen, men som aspekter af den relationelle forskningshorisont, hvor mening fremtræder i den situerede udveksling mellem subjekt og omverden. Metoden kan derfor ikke forstås som et neutralt redskab, men som en praksis, hvor erkendelse finder sted i og gennem relation.

I det følgende uddybes først gyldighed som relationel fremtræden, dernæst validitet som epistemologisk positionering, før de konkrete metodiske valg og casestudiedesign præsenteres.

3.2 Gyldighed som relationel fremtræden

Gyldighed betegner her den relationelle fremtræden af mening, værdi og sandhed, som ikke kan forstås som givne størrelser, men som opstår gennem ontologisk emergens.

I en enaktiv ramme eksisterer information ikke som en given enhed, men som *“the making of a difference that makes a difference for some-body somewhere”* (Oyama, 2000, refereret i Thompson, 2007:57; jf. 2.4.2). Information kan derfor ikke betragtes som neutral overførbart; den er altid situeret, affektivt orienteret og præget af, for hvem og i hvilken sammenhæng den gør en forskel. Når en forskel gør en forskel, aktualiseres den i en normativ horisont, hvor noget fremstår som betydningsfuldt.

Som de Haan (2020a:58) fremhæver, er værdi hverken en subjektiv projektion eller en objektiv egenskab ved verden, men en emergent kvalitet, der opstår i relationen mellem organisme og verden: *“The oak is thus objectively valuable for the beetle. ‘Objectivity’ here does not imply ‘a view from nowhere’, but means that the value of the oak to the beetle is neither random, nor subjective attribution. It is real”* (de Haan, 2020a:58). Værdien er dermed hverken tilfældig eller blot en subjektiv tilskrivning, men reelt fremtrædende i kraft af relationen. Det er netop i dette spændingsfelt, meningskabelse kan forstås som ontologisk emergens: en kvalitativ ny fremtræden, som ikke kan reduceres til de enkelte dele alene, men som stadig kan begribes som reel inden for en naturalistisk ramme.

De Haan (2020a:179–180) viser, hvordan diskussionen om naturalisme²⁶ ofte polariseres mellem to positioner: værdier forstås enten som ikke-naturalistiske fakta i et særskilt domæne, hvilket efterlader spørgsmålet om, hvordan sådanne værdier kan have ontologisk realitet og virke inden for en naturalistisk ontologi, eller som naturalistiske fakta, ofte beskrevet enten som sociale konstruktioner (irrealistisk naturalisme) eller som reelle, mind-uafhængige egenskaber ved verden

²⁶ Med naturalisme menes her, at alle fakta er naturfakta, dvs. reelle fænomener i den naturlige verden af den art, naturvidenskaberne behandler (Lenman et al., 2017, citeret i de Haan, 2020a:179).

(realistisk naturalisme). Fra et enaktivt perspektiv afspejler sidstnævnte ifølge de Haan en dualistisk topologi, hvor sindet placeres i en indre mental sfære, mens verden (herunder kroppen) forstås som en ydre fysisk realitet. Enaktivismen udfordrer dette skel ved at beskrive mening og værdier som fremtrædende i et treleddet dynamisk system: *“mind (sense-making), body (physiological processes), and environment (other living organisms and non-living matter) co-determine each other and form an intricate, highly interdependent system”* (de Haan, 2020a:180). Som vist i kapitel 2 kan disse dimensioner ikke adskilles. Det, der fremstår som mening og værdi, er ikke lokaliseret i en enkelt del, men konstitueres i relationen mellem krop, eksistentiel stillingtagen og omverden, forstået som et dynamisk hele.

Eksistentiel stillingtagen kan derfor ikke forstås uden for kroppens og omverdenens indflydelse: den er formet af sociale relationer, affektive erfaringer og situerede betingelser. Samtidig ændrer stillingtagen også de fysiologiske og perceptuelle processer, der bærer erfaringen, som når ny erfaring reorganiserer sanseapparatet og åbner for nye nuancer af perception. Som vist i kapitel 2 (jf. 2.4) kan denne dobbelte bevægelse beskrives gennem de Haans (2020a:148) eksempel med vinsmagning, hvor en ny forståelseshorisont ikke blot ændrer vurderingen (refleksiv stillingtagen), men også reorganiserer selve smagsoplevelsen (implicit stillingtagen). De Haan beskriver dette som en fusion snarere end en hierarkisk kausalitet, idet forandringen ikke kan lokaliseres til et enkelt niveau, men må forstås som en reorganisering af hele systemet: *“The parts are rather ‘fused’ into a new whole. There is no causation from ‘the top’ to ‘the bottom’ or vice versa; there is only a change of the whole system”* (2020a:182).

Denne måde at forstå mening og værdi som fusion frem for hierarkisk kausalitet kan samtidig rummes inden for en naturalistisk forståelsesramme. Som de Haan formulerer det med henvisning til billen og egetræet: *“There are the objective properties of the oak on the one hand, and the objective properties of the organism on the other hand: taken together, these two imply certain objective facts about their relation”* (2020a:57). Dermed bliver det muligt at begribe det kunstneriske i læreprocesser som en integreret del af en naturalistisk ontologi, ikke som et mystisk eller transcendent fænomen, men som et ontologisk emergent aspekt af levende systemer, hvor nye kvaliteter træder frem i kraft af relationen. Som de Haan understreger, åbner denne relationelle ontologi for at fastholde emergente forskelle som objektivt virkelige uden at reducere deres kompleksitet eller relationelle oprindelse: *“The natural world of enactivism is thus not a physical-world-as-opposed-to-the-mental-realm or a physical-world-as-devoid-of-meaning or a world-of-natural-facts-as-opposed-to-values. In other words: enactivism adopts a non-reductionist conception of the natural world”* (de Haan, 2020a:182).

Hvor de Haan (2020a) fremhæver værdi som en emergent kvalitet, peger McGilchrist på en beslægtet forståelse af sandhed som relationelt fremtrædende: *“truth, like reality, is an encounter”* (2021:15). Sandhed kan dermed ikke reduceres til korrespondens eller til en præcision løsrevet fra erfaring, men må forstås som en etisk responsivitet i mødet med en subjektiv fordring (Biesta, 2016). Som Zwicky uddyber: *“Truth is the asymptotic limit of sensitive attempts to be responsible to our actual experience of the world. It is not a matter of inspection, but of looking informed by*

love. Of really looking. In other words: truth is the result of attention” (Zwicky, 2014:102, citeret i McGilchrist, 2021:397). På tværs af disse perspektiver træder sandhed frem som et relationelt, erfaringsbåret og etisk forankret fænomen, aktualiseret i et resonant meningsskabende felt.

Sandhed er dermed ikke blot noget, vi *finder*, men noget der *finder sted* i relationen, som både åbner og afgrænser, hvad der kan træde frem. McGilchrist (2021:390) beskriver dette som et grundlæggende skifte i forståelsen af sandhed: fra sandhed som *”thing”* til sandhed som *”relationship”*, hvor begge parter i tråd med de Haan (2020a:58) konstituerer det mellemværende felt, hvori det sande manifesteres. En sådan relation er ikke statisk, men levende, kompleks og skabende i sin situerede fremtræden, og netop derfor *”maximally real”* (McGilchrist, 2021:390). Realitet betegner her ikke isoleret substans, men det felt, hvori noget viser sig som betydningsfuldt. Sandhed er dermed ikke relativ, men relationelt aktualiseret i den situerede udveksling mellem subjekt og omverden og derfor både kontekstuel og forpligtende.

For denne afhandling betyder det, at gyldighed ikke kan fastlægges ved at isolere enkeltdelene eller reducere læring til en strategisk definerbar enhed. Som de Haan (2020a:181) understreger, kan man ikke *”sikre realiteten”* af det, der fremkommer, ved at definere det løsrevet fra dets bestanddele. Gyldighed må i stedet forstås som en emergent kvalitet ved helheden, en forandring i det samlede system, hvor både del og helhed transformeres i mødet. Denne emergens rummer også den menneskelige evne til eksistentiel stillingtagen, som altid er situeret og kropsligt forankret i sociale relationer, affektive erfaringer og konkrete kontekster (de Haan, 2020a:181-182). Gyldighed viser sig således i den meningsskabende resonans, hvori de fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle dimensioner træder frem som en dynamisk konfiguration.

Denne forståelse af ontologisk emergens gælder ikke kun for de fænomener, der undersøges, men også for forskningen selv. Det, der kan træde frem som gyldig viden, er ligeledes ontologisk emergent og aktualiseres i det relationelle møde mellem forsker og deltager. Forskeren er dermed ikke en ekstern observatør, men en del af den proces, hvor både genstandsfeltet og forståelseshorisonterne kan træde frem i relationen.

Heraf følger et dobbelt ansvar: For det første må deltagerne gives mulighed for at formulere deres egne subjektive sandheder, det som for dem udgør *”what matters”*, og som rækker ud over en intellektuel opdagelse af *”what is true”* (Biesta, 2016:54–55; jf. 1.14). For det andet må forskeren sikre, at disse erfaringer kan træde frem i en form, der gør dem meningsfulde for andre, uden at reducere dem til strategisk definerbare enheder, der kan overføres på tværs af kontekster. Biesta understreger, at subjektiv sandhed ikke blot handler om, hvad der relateres til, men hvordan der relateres, og at sandhed dermed altid har en eksistentiel karakter. I forlængelse heraf fremhæver Thompson, at *”the linguistic mode is emergent from the dynamical mode, and information exists only as dynamically embodied”* (Thompson, 2007:57). Det betyder, at sandhed må forstås som situeret og kropsligt erfaret snarere end som et rent sprogligt eller kognitivt anliggende. Når erfaring reduceres til repræsentationer i form af generaliserbare dataenheder, mister den sin resonans og bliver til en statisk version af virkeligheden. Som McGilchrist påpeger, forvandles sandhed da til

”truth-as-correctness, a thing that can be determined, and into which nothing of us enters” (McGilchrist, 2021:386). Gyldighed kan i en ontologisk emergent ramme derfor ikke søges i objektiverende korrekthed, men i erfaringens fremtræden som meningsfuld i relation.

Værdi, information, meningsskabelse og sandhed er alle udtryk for ontologisk emergens. I en enaktiv ramme forstås genstandsfeltet derfor ikke som en isoleret enhed, men som den relationelle organisering, hvori mening træder frem. Det indebærer ikke, at sandhed er vilkårlig, men at det, der kan træde frem som betydningsfuldt, afhænger af den ontologiske horisont, hvorfra undersøgelsen anlægges. En enaktiv tilgang er i denne forstand ikke en teori, der skal verificeres empirisk, men en ontologisk positionering, der åbner for en bestemt måde, hvorpå kunstneriske læreprocesser kan fremstå som genstand for analyse. Afhandlingens anliggende er derfor ikke at bevise enaktivismens sandhed, men at undersøge, hvad der kan træde frem, når kunstneriske læreprocesser betragtes fra en enaktiv horisont.

Denne metodologiske position indebærer, at erfaringens etiske og eksistentielle dimension altid er konstituerende, idet viden og kroppens affektive modtagelighed smelter sammen i en ikke-hierarkisk meningsskabende relation til en subjektiv fordring. Forskning bliver dermed en praksis, hvor det almindelige kan gøres mærkbart, det utydelige tydeligt, og det velkendte fremmed nok til at kunne ses på ny.

3.3 En enaktiv forskningshorisont: validitet som epistemologisk positionering

Den ontologiske forståelse af mening, værdi og sandhed som relationel fremtræden har metodologiske konsekvenser for, hvordan forskning kan undersøge sådanne processer. Når gyldighed forstås på denne måde i kraft af ontologisk emergens, bliver forskerens rolle ikke blot at registrere det, der fremtræder, men at indgå i det relationelle felt, hvori noget kan træde frem som betydningsfuldt. Forskningens gyldighed beror dermed også på, at forskerens epistemologiske positionering reflekteres som en integreret forudsætning for, hvad der kan erkendes som gyldig viden.

3.3.1 Validitet i en repræsentationel ramme

Hvis sandhed og gyldighed forstås som fremtrædende i relationelle emergente processer, rejser der sig et grundlæggende epistemologisk spørgsmål: ikke blot hvad der er sandt, men hvordan noget kan erkendes som sandt. McGilchrist (2021:380) belyser dette gennem distinktionen mellem *“re-presented”* og *“presences”*, hvor den venstre hemisfære rekonstruerer og repræsenterer, mens den højre hemisfære sanser i nærvær (jf. 1.2.2.).²⁷

²⁷ Jeg anvender McGilchrists hemisfære-distinktion som en epistemologisk heuristik for forskellige opmærksomhedsmodi. Distinktionen forstås ikke neuroreduktionistisk, men i overensstemmelse med McGilchrists egen pointe om, at hemisfærernes bidrag altid indgår i en integreret og dynamisk helhed i bevidstheden (McGilchrist, 2021:1039).

Den repræsentationelle tilgang er altid afhængig af, at noget allerede har fremtrådt som meningsfuldt i erfaringen. Når sandhed forstås primært gennem venstre hemisfæres rekonstruerende blik, reduceres den til et abstrakt system af logiske relationer mellem konceptuelle enheder, løsrevet fra det levede livs kompleksitet og affektive resonans. I forskningspraksis betyder dette, at validitet forstås som overensstemmelse mellem teori og empiri gennem logiske operationer som induktion, deduktion eller abduktion. Denne tilgang er særligt velegnet til fænomener, der kan afgrænses som stabile og reproducerbare enheder, men bliver mere problematisk, når genstandsfeltet består af situerede og emergente meningsprocesser. I denne ramme søges validitet derfor typisk sikret gennem isolering af variabler og undersøgelse af deres kausale effekt på helheden.

Forskningen i selvreguleret læring illustrerer tydeligt denne logik: motivation, øvestrategier eller repertoirevalg behandles som analytisk afgrænsede kausale variabler, der statistisk kan forudsige progression. McPherson og Renwick (2001, refereret i Varela et al., 2016:57) beskriver fx, at indre motivation er "*significantly linked to faster progress*", mens Renwick og McPherson (2002, refereret i Varela et al., 2016:57) viser, at frit repertoirevalg kan "*suddenly*" udløse mere sofistikerede øvestrategier. Validitet forstås her som reproducerbar sammenhæng mellem del og helhed: identificeres bestemte komponenter i praksis, kan de forventes at frembringe tilsvarende resultater i nye sammenhænge.

Metodologisk hænger denne validitetsforståelse tæt sammen med neutralitetsidealet. Dette ideal er imidlertid ikke et neutralt sted at stå, men udtryk for en bestemt form for opmærksomhed. Som McGilchrist (2021:382) fremhæver, søger venstre hemisfære sandhed som "*impersonal, timeless and unchanging, independent of context; ultimately single ... perfect, precise and certain*". Validitet forstås dermed som neutralitet, hvor forskerens situerede erfaring sættes i parentes, og den levede erfaring træder i baggrunden gennem det, Frank et al. (2024) beskriver som fire videnskabelige fejlslutninger: erfaring erstattes af abstraktion (surreptitious substitution), abstraktionen forveksles med det konkrete (misplaced concreteness), reificeres som virkeligheden selv (reification) og til sidst fører til glemsel af erfaring (amnesia of experience).

Når validitet og neutralitet konciperes på denne måde, fremstår sandhed som repræsentationel konsistens. Erfaringens resonans i mødet med en fordring, som udgør betingelsen for fænomenernes fremtræden, forsvinder dermed både fra forskningspraksis og fra den viden, denne praksis frembringer. Denne analyse indebærer ikke en afvisning af repræsentationelle metoder som sådan, men en præcisering af de ontologiske forudsætninger, de hviler på.

En repræsentationel forståelse af validitet hviler på forestillingen om, at sandhed kan sikres gennem metodisk neutralitet, kausal forklaring og reproducerbare sammenhænge mellem dele og helhed. En enaktiv forståelse peger imidlertid på, at denne tilgang kun indfanger én side af erkendelsen og risikerer at tilsidesætte den situerede erfaring og det nærvær, hvori fænomener træder frem som meningsfulde. Validitet fremstår dermed ikke blot som et metodisk anliggende, men som et spørgsmål om, hvilken form for erkendelse forskningen åbner for, og dermed for hvordan sandhed kan træde frem i relation og resonans.

Dette åbner for en anden forståelse af validitet, hvor sandhed ikke primært forstås som repræsentationel korrekthed, men som noget der viser sig i en relationel og erfaringsbåret proces.

3.3.2 Validitet som resonans og relationel positionering

Højre hemisfære erfarer sandhed som en relationel og åben proces, hvor viden tager form gennem kropsligt forankret og oplevelsesbåren deltagelse i verden. McGilchrist beskriver dette som en *“reverberation between ... thoughts and experiences ... whereby they ‘answered’, or co-responded to, one another; this ever better accord, or attunement, would be the evolving truth”* (2021:384). Sandhed kan her ikke adskilles fra liv, relation og situeret væren, men må hele tiden måles *“on the pulse of experience”*, i sin svaren til helheden af det levede, ikke blot det kognitive.

McGilchrist (2021:296) viser, hvordan venstre hemisfære orienterer sig mod afsluttede enten/eller-logikker, mens højre hemisfære opererer med et både/og, hvor sandhed holdes åben som en proces i bevægelse. James Carse (2012) skelner mellem *“finite games”* og *“infinite games”* kan her fungere som en klagende metafor: det endelige spil søger at vinde og afslutte, mens det uendelige spil søger at fortsætte og åbne for fortsat udfoldelse. Validitet i en enaktiv ramme hører i denne forstand til det uendelige spil; den kan ikke fastlægges én gang for alle, men må forstås som en vedvarende, situeret responsivitet i forhold til det erfarede.

Denne forståelse ligger i forlængelse af en enaktiv epistemologi, hvor erkendelse ikke forstås som repræsentation af en allerede given verden, men som meningskabelse, der aktualiseres i relationen mellem organisme og omverden (Thompson, 2007) og indebærer samtidig, i tråd med Biesta (2016), at sandhed ikke blot angår, hvad der er sandt, men hvordan subjektet svarer på det, der møder det som betydningsfuldt.

Ifølge McGilchrist (2021) kan sandhed ikke forstås som noget entydigt eller fastlagt én gang for alle, men som en vedvarende relationel proces, der udfolder sig i mødet mellem den, der erfarer, og det, der erfares: *“Truth is uncertain not because it’s empty, but because it’s full – rich, complex, manifold”* (2021:389). Det, der gør noget sandt, er ikke dets afsluttende præcision eller objektive målbarhed, men dets evne til at svare på erfaring og skabe resonans i den levede verden. Sandhed indebærer dermed en erkendelse af, at det sande ofte er det, der bedst udviser omsorg (*accurate: ad- + curare, ‘to exhibit care towards’*) for det erfarede (McGilchrist, 2021:392). At bringe noget sandt frem er derfor en etisk handling, hvor forskerens opmærksomhed møder deltageren i anerkendelse af deres erfaring. Som Biesta (2016; jf. 1.14) understreger, fordrer dette en etisk ansvarlighed over for det Andet. I denne afhandling forstås validitet derfor ikke som noget, der kan sikres gennem neutral distance eller replikérbarhed alene, men som en erfaringsbåret og eksistentielt forankret svaren på det, der viser sig og resonerer.

I en enaktiv ramme er forskerens positionering konstituerende for, hvad der kan træde frem som gyldig viden. Som de Haan (2020a:85; jf. 2.2.5) fremhæver, er erfaring ikke subjektiv i modsætning til objektiv, men subjektiv i den forstand, at den altid er situeret og legemliggjort, aldrig et *“view*

from nowhere". Når forskerens opmærksomhedsmodus ikke reflekteres, virker den som et usynligt filter, der former, hvad der fremstår som virkeligt og sandt.

McGilchrist (2021:21–22) formulerer det skarpt: *"By paying a certain kind of attention, you can humanise or dehumanise, cherish or strip of all value (...) all because of the plane of attention. More than that, when such state of affairs comes about, you are no longer aware that there is a problem at all. For you do not see what it is you cannot see."* I denne afhandling forstås validitet derfor som et spørgsmål om opmærksomhedens kvalitet: forskerens evne til at fastholde erfaringens resonans og møde det, der viser sig, med omsorg, så erfaringens kompleksitet kan artikulere som gyldig viden.

En sådan forståelse af validitet indebærer imidlertid ikke en afvisning af videnskab. Som Frank et al. (2024) fremhæver, er problemet ikke videnskaben selv, men den repræsentationelle filosofi, hvor viden adskilles fra den, der erkender. De formulerer det således: *"In plumbing the depths of experience, we have no intention of downplaying the success and value of science. We reject science denial, but we also reject scientific triumphalism. Our quarrel is with a particular, misguided conception of science ... We argue that science doesn't require this philosophy"* (Frank et al., 2024: xvi). Validitet i en enaktiv ramme er derfor ikke et spørgsmål om at underkende videnskab, men om at gentænke dens epistemologiske grundlag, så erfaringens resonans og etiske fordring fastholdes som legitim viden.

Samlet forskyder en enaktiv forskningshorisont forståelsen af validitet fra neutral distance til relationel positionering: det gyldige viser sig dér, hvor forskerens affektive resonans, opmærksomhed og eksistentielle stillingtagen svarer på det, der træder frem, og lader det artikulere sig uden at forveksle det manifesterede med hele erfaringshorisonten.

I denne afhandling får disse metodologiske konsekvenser for både samtalsform og analysens praksis. Validitet kan ikke sikres gennem distance, men må kultiveres gennem en opmærksom og transparent deltagelse i det relationelle rum, hvor erfaring kan artikulere og undersøges. Forskerens positionering er dermed ikke en forstyrrende faktor, der skal minimeres, men en konstituerende betingelse for, at kunstnerisk læring kan træde frem som levet og situeret meningskabelse. Hvordan denne positionering håndteres i interview, datagenerering og analyse, udfoldes i de følgende afsnit (jf. 3.8–3.10).

Dermed nærmer forskning sig kunstnerisk praksis. Ikke i sin form, men i sin væren: i begge tilfælde er der tale om et opmærksomt engagement i relation, hvor noget nyt kan komme til syne. Forskning bliver dermed ikke blot en beskrivelse af verden, men en erkendelsesproces, hvor nye forståelseshorisonter åbnes, og hvor mening kan træde frem i mødet med en eksistentiel fordring, båret af etisk ansvarlighed. Dette betyder ikke, at forskning og kunst er identiske praksisser, men at de deler en ontologisk betingelse i form af relationel fremtræden.

3.3.3. Sammenfatning

På tværs af de ovenstående perspektiver kan forståelsen af gyldighed og validitet i en enaktiv ramme sammenfattes. Pointen er ikke, om de enkelte teoretikere anvender de samme begreber, men at deres forståelser af mening, sandhed og værdi alle peger mod, at erfaring og erkendelse må forstås som resonante, relationelle og emergente.

I denne afhandling forstås gyldighed og validitet derfor ikke som tekniske kriterier, men som to aspekter af den samme relationelle proces. De kan skematisk fremstilles således:

Begreb	Forståelse i en enaktiv ramme
Gyldighed	Ontologisk fremtræden af mening og sandhed i kraft af relationel emergens mellem et meningsskabende subjekt og verden.
Validitet	Epistemologisk positionering: forskerens måde at indgå i dette relationelle felt på gennem opmærksomhed, affektiv modtagelighed og eksistentiel stillingtagen.

Sammenfatningen viser, at gyldighed og validitet ikke kan adskilles, men udgør to sider af det samme relationelle felt. Gyldighed betegner, hvad der træder frem som meningsfuldt i erfaringen, mens validitet betegner den måde, forskeren indgår i dette felt på. Metodisk betyder det, at ontologi og epistemologi må forstås som gensidigt konstituerende: det, der fremstår som gyldig viden, er altid situeret i et relationelt møde, hvor forskerens positionering er medkonstituerende for, hvad der kan træde frem.

Med andre ord: **Gyldighed handler om, hvad der viser sig; validitet handler om, hvordan forskeren gør dette muligt og tager ansvar for sin måde at indgå i dette relationelle felt på.**

3.4 Genstandsfelt og kontekst

Genstandsfeltet for denne afhandling er meningskabelse i kunstneriske læreprocesser, som de træder frem for klassiske vokal- og instrumentalstuderende i relation til øvelse og performance, med Det Kongelige Danske Musikkonservatorium (DKDM) som konkret undersøgelseskontekst. Undersøgelsen søger ikke at evaluere færdigheder eller resultater, men at forstå, hvordan erfaringer, modstande og muligheder udspiller sig i de studerendes levede kompleksitet. Fokus er derfor ikke niveau eller bevægelsen fra et punkt til et andet, men selve bevægelsens relationelle og transformative potentiale: hvordan erfaringer træder frem som meningskabende læring i tid.

De studerendes omverden (den sociokulturelle dimension) er præget af den klassiske musikkulturs historiske og institutionelle forankring i den europæiske konservatorietradition.

Hovedfagsundervisningen har historisk været knyttet til en tæt relation mellem lærer og studerende, hvor musikalske traditioner, teknikker og fortolkninger ofte beskrives som en mesterlæretradition. Samtidig er praksisserne mangfoldige, og forskellige undervisere forstår og vægter relationen mellem teknik, musikalsk udtryk og normativt repertoire på forskellige måder. De diskurser, jeg har belyst i kapitel 1, udgør derfor ikke et ensartet billede af praksis, men et analytisk blik på de

læringsforståelser, som ofte præger forskningen og den sociokulturelle horisont omkring institutionelle rammer.

Kapitel 1 identificerede to overordnede læringsdiskurser: korrespondance- og kohærensdiskursen. I begge fremstår teknisk kunnen, musikalsk udtryk og sociokulturelle normer som adskilte dimensioner. Denne adskillelse bidrager til narrativer om musikalsk udtryk enten som medfødt talent eller som en personlig, iboende idé, der kan realiseres gennem strategisk problemløsning. Sådanne forståelser reproduceres ofte implicit gennem daglig praksis og institutionelle strukturer og kan skabe et spændingsfelt mellem individets subjektive engagement og de ydre målestander, som vurderer værdi, kunnen og fremtidig berettigelse (Stabell, 2018; jf. 1.4). I dette felt bliver spørgsmålet om mening, og hvordan mening skabes og erfares, ikke blot pædagogisk, men også eksistentielt relevant.

I denne afhandling forstås meningsskabelse ikke som en intern mental proces, men som en relationel og situeret udveksling mellem subjekt og verden (de Haan, 2020a; Frank et al., 2024). Med afsæt i de Haans (2020a; 2020b) begreb *existential(ized) sense-making* forstås den som en fusion af fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle dimensioner i subjektets bevidsthedshorisont, hvor verden fremtræder som meningsfuld (jf. 2.4).

Kontekst defineres derfor ikke som en ydre ramme, eksempelvis undervisning, moduler eller organisatoriske strukturer, men som det felt af affordanser, hvori den studerendes erfarede Umwelt træder frem. Kontekst er i denne ramme ikke en entitet, der kan afgrænses og beskrives udefra, men et dynamisk erfaringsfelt, hvor relationer aktualiseres i tid og praksis, og hvor meningsskabelse tager form i mødet med det, der viser sig i erfaringens horisont.

Sammenfattende forstås genstandsfeltet som meningsskabelse i kunstneriske læreprocesser, og konteksten for denne meningsskabelse som de studerendes oplevede Umwelt, eller med Frank et al.s (2024:189; jf. 2.8) formulering: en indfoldet bevidsthedshorisont, hvor subjekt og verden gensidigt konstituerer hinanden i et *strange loop*. Her væves de fire dimensioner (fysiologisk, erfaringsmæssig, sociokulturel og eksistentiel) sammen i erfaringen (de Haan, 2020a:106; jf. 2.4). Denne forståelse opløser skellet mellem indre og ydre som ontologisk grundkategori og dermed også skellet mellem individ og kontekst, og åbner for at undersøge kunstneriske læreprocesser som emergente, relationelle og eksistentielt meningsbærende.

3.5 Casestudiet som relationel og enaktiv forskningsstrategi

For at undersøge kunstnerisk læring som meningsskabende og emergent proces anvendes to multicasestudier, der belyser læring i og over tid. Casene tager afsæt i de studerendes situerede erfaringer: deres oplevelse af god og dårlig øvning, deres møde med krav og normer samt deres måde at navigere i muligheder og begrænsninger i deres musikalske livsverden.

Denne tilgang gør det muligt at undersøge, hvordan erfaring træder frem i relationen mellem krop, opmærksomhed, situation og eksistentiel stillingtagen. Casene undersøger dermed, hvordan erfaring konfigurerer sig i praksis som et emergent felt, der udgør betingelsen for, hvad der kan fremtræde som meningsfuldt. Dette leder videre til spørgsmålet om, hvad en case er i denne ramme.

3.5.1 Casens status

I metodologisk tradition forstås casestudier ofte som undersøgelser af en afgrænset enhed i verden. Yin (2018:31) fremhæver eksempelvis, at en case må udgøre et *“real-world phenomenon that has some concrete manifestation”* med tydelige grænser i tid, sted og social kontekst. Denne forståelse indebærer et metodologisk skel mellem casens enhed (fx en person, der undersøges) og dens kontekst (det miljø, hvori personen indgår). Afgrænsningen foretages analytisk af forskeren, som må *“bound the case”* ved at udskille, hvem og hvad der hører til casen, og hvad der defineres som kontekst i Yins forstand. Person og verden forstås dermed som adskilte enheder, hvilket afspejler den metodologiske individualisme, Winch (2015) fremhæver som et fællestræk for både empirisme og rationalisme (jf. 1.3). Det er netop denne tredjepersonslogik, hvor case og kontekst kan adskilles som *“indenfor”* og *“udenfor”*, som den enaktive tilgang udfordrer.

Yins krav om, at forskeren må *“define a specific, real-world case to be the concrete manifestation of the abstraction”* (2018:31), afspejler en epistemologisk bevægelse, hvor repræsentationer antages at udgøre et primært grundlag for erkendelse, og hvor verden forstås som bestående af afgrænsede entiteter, der kan identificeres som empiriske instanser af sådanne repræsentationer. Dette ligger i forlængelse af det venstre-hemisfæriske perspektiv, McGilchrist (2021; jf. 1.2.2) beskriver, hvor abstraktion og analytisk kategorisering i praksis risikerer at træde i stedet for den levede relationelle virkelighed som primær kilde til viden. Casen bliver dermed en manifestation af et forudgående begreb, hvor fænomen og kontekst fremstår som analytisk adskilte størrelser, der kan afgrænses metodisk.

I denne afhandling anlægges en enaktiv procesontologi, hvor verden ikke forstås som sammensat af forudgivne ting, men som fremtrædende i relationelle processer. Relationer er i denne forståelse ikke forbindelser mellem allerede eksisterende enheder, men udgør selve den dynamik, hvori både subjekt og verden tager form. En beslægtet pointe formuleres hos McGilchrist: *“relationships (...) are primary, more foundational than the things related; the relationships don't just connect pre-existing things, but modify what we mean by the ‘things’”* (2021:6, jf. 1.2.3).

Med dette udgangspunkt forstås casen ikke som den konkrete manifestation af en analytisk abstraktion i verden i den forstand, Yin beskriver, men som en situeret fremtrædelse af erfaring i en relationel struktur. Casens analytiske realitet ligger dermed ikke i en afgrænset enhed i verden, men i den erfaringsorganisering, hvori det, der fremtræder i praksis, tager form. Genstandsfeltet er således ikke personen forstået som en psykologisk afgrænset enhed eller *“konteksten”* som en ekstern ramme, men den relationelle fremtræden, hvor subjekt og verden gensidigt aktualiserer hinanden i et erfaret felt af krop, opmærksomhed, affekt, normativitet og værdier.

Casen kan i denne forstand forstås som en situeret bevidsthedshorisont, hvor meningskabelse træder frem (jf. 2.8 om strange loop, Frank et al., 2024).

Denne procesontologiske forståelse udfordrer Yins (2018) skelnen mellem fænomen og kontekst. I en enaktiv ramme eksisterer dette skel ikke i bevidsthedens primære erfaringshorisont: verdens fremtræden er konteksten, og konteksten er allerede indlejret i erfaringens fremtræden gennem den temporale struktur af primal impression, retention og protention (jf. 2.5.2; Husserl i Thompson, 2007). Erfaringens kontinuitet bæres af denne primære hukommelse-forventning, som altid allerede forbinder det netop erfarede med det kommende og giver oplevelsen sin horisontale udstrækning. Casen fremstår derfor som en relationel organisering i tid, hvor subjekt og omgivelser er uadskillelige aspekter af samme meningskabende felt (jf. 2.8, strange loop, Frank et al., 2024).

Casen forstås på denne baggrund som en erfaringshorisont, der fremtræder som en helhed i den studerendes møde med sin praksis og udgør betingelsen for, hvad der kan træde frem som betydningsfuldt i en kunstnerisk læreproces. Denne forståelse ligger i forlængelse af Biestas (2022:52) skelnen mellem identitet og subjekt. Hvor identitet kan beskrives som et psykologisk forklaringsbegreb, der placerer individet som et objekt set udefra, forstås subjektivering her som en eksistentiel fremtræden i verden. Subjektet viser sig i sin måde at respondere på situationer snarere end gennem repræsentationelle egenskaber, det antages at besidde. Casen er dermed ikke personen som afgrænset enhed, men den situerede relation, hvor subjektet træder frem i mødet med en erfaret praksis og aktualiserer mening i verden.

I en enaktiv ramme kan denne subjektive erfaring forstås som et emergent felt, hvor krop, affekt, situation, sociokulturelle betingelser og eksistentiel stillingtagen smelter sammen i en meningsfuld helhed (de Haan, 2020a:106). Casens status som afhandlingens genstandsfelt er således den relationelle organisering af erfaring, forstået som den helhed, hvorfra konkrete strukturer kan manifestere sig emergent i praksis, uden at disse strukturer forstås som iboende egenskaber ved personen (jf. 2.7.1 og 2.7.2).

Denne forståelse danner den ontologiske og metodiske ramme for de to multicasestudier.

3.5.2 Multicasestudiets metodiske udformning

Analytisk indebærer dette, at hver case undersøges som en konkret fremtrædelse af den studerendes situerede erfaring i mødet med sin praksis. Afhandlingen anvender derfor et multicasestudiedesign, hvor hver case analyseres som en særskilt fremtræden af situeret erfaring, forstået som en relationel organisering af meningskabelse i praksis. Analyserne samles efterfølgende i en tværgående analytisk syntese, der retter sig mod mønstre og variationer i erfaringens organisering på tværs af cases. Denne overordnede struktur ligger i forlængelse af Yins (2018:54–58) designlogik, hvor single- og multicasestudier følger samme metodiske princip: hver case undersøges først for sig og dernæst i en tværgående sammenstilling.

Samtidig adskiller afhandlingen sig fra Yins ontologiske udgangspunkt. I forlængelse af Frank et al.s (2024) kritik af *surreptitious substitution, misplaced concreteness* og *reififikation* forstås analytiske konstruktioner her som nødvendige og gyldige abstraktioner, men ikke som primære ontologiske realiteter løsrevet fra den erfaringsorganisering, hvorfra de er udledt. Casen behandles derfor ikke som et substantielt objekt, men som en situeret fremtrædelse af erfaringsorganisering, hvor meningsskabelse træder frem i kraft af den relationelle konstitution mellem subjekt og verden.

Multicasestudiet bliver dermed ikke en sammenstilling af ontologisk afgrænsede enheder, men en undersøgelse af flere situerede erfaringsorganiseringer, analyseret først hver for sig og dernæst sat i resonans med hinanden. Den tværgående syntese synliggør herigennem mønstre, forskydninger og variationer i den måde, erfaring organiserer sig relationelt og tidsligt i forskellige situerede praksisser.

3.5.2.1 Konfigurerende multicasestudie

Selv om afhandlingen metodisk anvender et multicasestudiedesign, er analysen ikke komparativ i klassisk forstand, hvor cases sammenlignes ud fra observerbare forskelle i adfærd, psykologiske tilstande eller udfald. I stedet analyseres hver case som en situeret erfaringshorisont, hvori meningsskabelse organiserer sig relationelt og tidsligt i mødet mellem subjekt og praksis. De enkelte forløb sættes efterfølgende i resonans for at synliggøre variationer i denne erfaringsorganisering som ontologisk betingelse for det, der kan manifestere sig som oplevelse, handling og musikalsk udtryk.

At arbejde konfigurerende betyder her, at analyserne ikke sigter mod at identificere fælles psykologiske træk, stadier eller udviklingsmønstre, men mod at samle erfaringer i meningsbærende helheder, hvor bestemte relationelle spændinger, orienteringer og strukturelle forskydninger træder frem gennem variation. Casene fungerer dermed som forskellige indgange til kunstnerisk meningsskabelse, og den tværgående syntese retter sig mod mønstre i erfaringsorganisering frem for mod personers egenskaber eller målbare udfald.

Konfiguration er retrospektiv i analytisk forstand, idet relationelle og tidslige mønstre i erfaringsorganiseringen først træder frem, når erfaringen betragtes som en sammenhængende helhed. Konfiguration betegner således en analytisk samling i tilbageblik, hvor relationer, gentagelser, forskydninger og reorganiseringer i erfaringshorisonter bliver synlige. Den retrospektive bevægelse er metodisk nødvendig for at kunne skelne mellem organisering og de strukturer, der emergent manifesterer sig i praksis, så disse ikke forveksles med iboende egenskaber ved personen.

Denne konfigurerende analytiske tilgang er gennemgående i begge multicasestudier, men antager forskellig tidslig form afhængigt af genstandsfeltets fremtrædelse. Analysen muliggør dermed en undersøgelse, hvor erfaringens åbenhed kan fastholdes, og hvor læring ikke forstås som progression mod et forudgivet mål, men som en emergent og situeret meningsskabelse i tid.

De to multicasestudier synliggør på denne måde variationer af samme ontologiske fænomen: hvordan kunstnerisk menings-skabelse organiserer sig relationelt og tidsligt i forskellige praksissituationer. Resonansen mellem disse variationer danner grundlag for den tværgående syntese, hvor mønstre i erfaringsorganiseringen kan træde frem på tværs af de forskelle, der manifesterer sig på det fænomenele niveau af oplevelse, handling og musikalsk udtryk.

3.5.2.2 De to multicasestudier

I multicasestudie I udgør et erfaringspar, som det træder frem i interviewet, en case. De studerende beskriver en konkret god og en konkret dårlig øvesituation, og de to erfaringer fremtræder som et sammenhængende meningsrum, der rummer affektive, kropslige, sociokulturelle og eksistentielle dimensioner. At behandle et erfaringspar som case betyder derfor ikke, at individet reduceres til enkelte hændelser, men at erfaringsparrets situerede fremtræden analyseres som en helhed.

Af i alt ni interviews blev alle optaget og fuldt transskriberet. Tre interviews er udvalgt til dybdegående analyse, da disse mest klart artikulerede kontrasten mellem gode og dårlige øvningserfaringer og dermed gjorde det muligt at udfolde erfaringsparrets struktur analytisk. De resterende seks interviews indgår som baggrundsmateriale og er gennemgået på et oversigtsniveau for at belyse variationer og vurdere, i hvilken grad de mønstre, der fremtræder i hovedcases, også gør sig gældende i det samlede datamateriale. De tre cases skal derfor ikke forstås som repræsentative i statistisk forstand, men som analytiske eksempler, der gør det muligt at udfolde strukturer, som også genfindes i det øvrige materiale. Da baggrundsinterviewene ikke behandles som selvstændige cases, indgår de ikke i deltageroversigten.

I multicasestudie II udgør hver case et forløb, hvor den samme studerende deltager i flere samtaler over tid. Casen forstås her som en læringsbane, hvor konkrete erfaringer og eksistentiel stillingtagen artikuleres og reorganiseres i takt med nye situationer.

Samlet set etablerer de to multicasestudier forskellige typer af cases, som gør det muligt at undersøge kunstneriske læreprocesser fra komplementære perspektiver.

3.5.3 Design

De to multicasestudier belyser erfaringens dynamik gennem forskellige analytiske indgange. I det første studie undersøges konkrete erfaringsstrukturer i situerede øjeblikke, hvorigennem de organiseringsformer, der præger hæmmende og fremmende erfaringshorisonter, kan identificeres. I det andet studie følges de studerendes erfaringer gennem længere tid, hvilket gør det muligt at undersøge, hvordan sådanne organiseringshorisonter stabiliseres og forskydes i praksis.

- **Multicasestudie I (kapitel 4)** bygger på tre enkeltstående interviews, hvor de studerende hver beskriver en konkret oplevet god og en dårlig øvningserfaring. Hver case analyseres som en selvstændig fremtræden af menings-skabende erfaring, med fokus på kontrasten mellem hæmmende og fremmende erfaringsorganisering. Denne tilgang gør det muligt at

undersøge, hvordan subtile variationer i krop, opmærksomhed, Umwelt og eksistentiel stillingtagen former det situerede mulighedsrum. De studerende definerer selv, hvad der for dem kendetegner en god eller en dårlig øvelse, hvilket sikrer, at analysen udspringer af deres situerede erfaring frem for ydre kriterier.

- **Multicasestudie II (kapitel 6)** følger fem studerende gennem 4–7 interviews over et semester. I dette longitudinale design konstituerer casen ikke en enkelt hændelse, men et forløb, hvor de studerende bringer forskellige læringsudfordringer ind, afhængigt af hvad der aktuelt optager dem i deres studieliv. Hver case kan derfor forstås som en læringsbane, hvor erfaringer og stillingtagen artikuleres og forskydes over tid. Tilgangen gør det muligt at undersøge, hvordan meningsgørelse og forståelseshorisonter kan træde frem på nye måder. Hvor casestudie I indfanger kontraster i enkeltstående situationer, rammesat som oplevelsen af en god og en dårlig øvelse, åbner casestudie II for at se, hvordan erfaringens organisering foldes ud i længere tidslige bevægelser, og hvordan nye meningsstrukturer kan fremtræde i praksis som udtryk for reorganiseringer af erfaringens horisont. Casestudiet rummer dermed ikke blot et eksplorativt, men også et transformativt potentiale. Det muliggør, at erfaringens organisering kan fremtræde, ikke som eksternt tilført, men som en dybere artikulation af det allerede erfarede, hvorigennem deltagerens forståelse og eksistentielle stillingtagen i egen praksis potentielt kan forskydes.

3.5.4 Brokapitlet som reflektivt led

Kapitel 5 fungerer som en analytisk bro mellem casestudie I og II. Med afsæt i analyserne i kapitel 4 bliver det muligt at besvare forskningsspørgsmål 1 på et nyt analytisk niveau. Hvor kapitlerne 1–2 udfoldede de ontologiske og epistemologiske forståelseshorisonter for kunstneriske læreprocesser, synliggør analyserne i kapitel 4, hvordan disse horisonter træder frem i de studerendes erfarede praksis.

Hermed forbindes forskningsspørgsmål 1 og 2, idet forståelsen af kunstneriske læreprocesser nu kan udfoldes gennem en analytisk sammenføring af de begrebslige forståelseshorisonter og de studerendes situerede erfaringer.

Denne reflektive bevægelse synliggør samtidig, hvordan forståelsen udvikler sig gennem mødet med deltagerne. I kraft af andenpersonsperspektivet åbner dette møde nye affordanser for forståelse og tydeliggør den etiske fordring, der ligger i relationen mellem forsker og deltager, som en betingelse for gyldighed og validitet i det videre analytiske arbejde.

Casestudiet fremstår dermed ikke blot som et pragmatisk designvalg, men som en relationel forskningsstrategi forankret i en enaktiv forståelse af meningsgørelse som situeret, affektiv og emergent. Dette danner grundlag for overgangen til forskningsspørgsmål 3 i det efterfølgende kapitel.

Undersøgelsens design kan dermed forstås som en flerleddet analyse af kunstneriske læreprocesser, hvor erfaring først undersøges i konkrete praksissituationer, dernæst i de organiseringsformer, som

træder frem gennem disse erfaringer, og endelig i deres videre udfoldelse gennem tid. For at skabe overblik over undersøgelsens design præsenteres de to multicasestudier i nedenstående skema.

3.5.5 Oversigt over undersøgelsens to multicasestudier og deres analytiske fokus

Case-type	Antal cases	Formål	Fokusområder	Metoder
Multicasestudie I (situationsbaseret)	3	At undersøge, hvordan erfaring organiserer kunstnerisk læring i konkrete praksissituationer	Erfaringens situationsbundne organisering i to kontrasterende øvesituationer (god/dårlig), med fokus på krop, opmærksomhed, Umwelt og meningsskabelse.	Semistrukturerede interviews om én god og én dårlig øveoplevelse. Interviews optaget og transskriberet og analyseret gennem tre analytiske bevægelser: fremkaldelse, dimensionel belysning og konfiguration.
Multicasestudie II (longitudinelt)	5	At undersøge, hvordan meningsskabelse transformerer kunstneriske læreprocesser over tid.	Erfaringens reorganisering gennem længere tidsforløb, med fokus på subjektivering, læringsbevægelse, ændringer i praksis og forskydning af forståelseshorisonter.	Gentagne semistrukturerede interviews (4–7 pr. deltager), nedskrevet som fælles tredje og analyseret gennem de samme tre analytiske bevægelser: fremkaldelse, dimensionel belysning og konfiguration

De to multicasestudier er analytisk forbundet ved, at de anvender samme tre analytiske bevægelser, men retter opmærksomheden mod forskellige aspekter af erfaring: først dens situerede fremtrædelse i konkrete praksissituationer og dernæst dens reorganisering gennem længere tidslige forløb.

3.6 Interviewets status: Meningsskabelse som fremtræden

Hvor afsnittet om casens status markerer det sted, hvor subjektet træder frem i mødet med en erfaret praksis, udgør interviewets status det relationelle rum, hvor denne erfaring kan artikuleres og træde frem i sproget. Dette kan beskrives som en fremkaldelsespraksis, hvor det allerede levede får sproglig form gennem resonansen i mødet mellem forsker og deltager, uden at miste sin forankring i den relationelle erfaring, hvorfra den udspringer.

Interviewet forstås ikke som et neutralt redskab til dataindsamling, da sprog altid indebærer en form for konstruktion. Spørgsmålet er, hvordan denne konstruktion forstås. I en enaktiv ramme kan det, der konstrueres sprogligt i interviewet, ikke blot forstås som en forhandling mellem to individuelle repræsentationer af virkeligheden. Den studerendes erfaring er hverken rent mental eller efterrationaliseret, men en prærefleksiv strøm af kropslig erfaring, affekt og situeret handling, som gennem sproglig artikulation får mulighed for at træde frem (de Haan, 2020a; Thompson, 2007; McGilchrist, 2021). Den sproglige konstruktion må dermed forstås som konstitueret i relationen mellem deltagerens prærefleksive erfaringsgrundlag og de sproglige udtryk, der forsøger at give form til dette grundlag.

Som Thompson (2007:315–328), med støtte i Zahavi (2003b, 2003c, 2005), viser, er skillful coping aldrig en ubevidst automatik, men båret af en prærefleksiv selvbevidsthed, der gør det muligt at erfare subjektivt uden at tematisere oplevelsen (jf. 2.6). Når de studerende eksempelvis beskriver en god eller en dårlig øveerfaring, er det derfor ikke blot et fænomen, der kan aflæses som et udtryk for den studerende som objekt. Det er sproglige artikulationer af et erfaringsgrundlag, der allerede var til stede i kroppen og erfaredes prærefleksivt i det øjeblik, situationen blev formet og formede den studerende. Thompson (2007:327) illustrerer denne dobbelthed med musiklytning: en melodi kan være et objekt for vores refleksive bevidsthed, men selve oplevelsen af at være i lytningen er prærefleksiv og umiddelbart subjektiv. Som vi så i kapitel 2, betyder dette, at erfaring altid rummer et lag, der ikke i sig selv er sproglig, men som kan artikuleres i sproget uden at reducere sig til det.

Her bliver Thompsons (2007:97; jf. 2.7.1) skelnen mellem organisering og struktur central, idet erfaring i en enaktiv ramme altid forstås som en del af et dynamisk system. Organiseringen betegner det relationelle mønster, som gør erfaringens subjektivitet genkendelig over tid, mens strukturen er de konkrete måder, organiseringen udfolder sig på i en given situation. I denne afhandling forstås organiseringen som den studerendes samlede bevidsthedshorisont, konstitueret af de fire dimensioner: den fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle (de Haan, 2020a:97–111). Det er organiseringen, der gør, at erfaringen stadig fremstår som denne studerendes øvningserfaring, selv når situation og detaljer ændrer sig. Strukturerne er derimod de konkrete former, udtryk og indtryk, som denne horisont gør mulige i en given situation, eksempelvis en øvning, der opleves som god eller dårlig, en teknisk udfordring eller en ændring i selvtillid. Disse erfaringer er meningsfulde, fordi de udspringer af en samlet organisering, et bredere mønster, hvor normer, opmærksomhed, krop og stillingtagen allerede er vævet sammen.²⁸

Det prærefleksive kan her forstås som et primært udtryk for organiseringen: den affektive modtagelighed og de affordanser, der træder frem som mulige i situationen. Det, der tematiseres som konkrete erfaringer i interviewet, er derimod udtryk for strukturerne: fænomener, der

²⁸ Jf. McGilchrist (2021) kan forskellige opmærksomhedsmodi forstås som strukturelle variationer inden for samme organisering, idet den højre hemisfære åbner for en kontekstuel og relationel helhed, mens den venstre fokuserer på udvalgte detaljer inden for denne horisont.

manifesterer sig som begivenheder og kan fastholdes sprogligt eller konceptualiseres som mentale repræsentationer. En "dårlig øvning" kan således fremstå som en genstand, men det metodisk afgørende er dens fremtræden: hvordan den erfarede i situationen, kropsligt, affektivt og relationelt, og hvordan den samlede erfaringsorganisering fungerede som en horisont for de relationelle koblinger, der gjorde denne fremtræden ontologisk mulig.

Organisering og struktur er ikke to adskilte lag. De former kontinuerligt hinanden i en dynamisk co-emergent proces, hvor organiseringen åbner for og begrænser mulige strukturer, mens strukturerne samtidig udfolder, stabiliserer og forskyder organiseringen.

Metodologisk betyder dette, at interviewet ikke kan forstås som en overgang mellem to adskilte niveauer, men som et relationelt rum, hvor erfaringens organisering og de strukturer, der manifesterer sig i praksis, aktualiseres samtidigt i mødet mellem forsker og deltager. Interviewet åbner således for, at den studerendes prærefleksive erfaringsorganisering kan træde frem gennem de erfaringer (strukturer), der artikuleres sprogligt i samtalen.

Interviewet fungerer i denne optik som et resonant relationelt rum, hvor det prærefleksive grundlag for menings-skabelse kan få sproglig form. Dermed bidrager interviewet ikke blot til indsamling af data "om" de studerende, men til at fremkalde det felt, hvor menings-skabelse som sanset og tidsligt forankret erfaring får form i sproget og kan træde frem som forskningsobjekt. Når jeg i afhandlingen taler om subjektivering, handler det derfor ikke om en psykologisk proces, hvor den studerende gøres til objekt for fortolkning (Biesta, 2022:52). Genstandsfeltet er ikke personen eller situationen forstået som isolerede størrelser, men den erfaring, hvor person og verden indfoldes i et strange loop.

Når erfaringen bliver genstand for interviewet, indtræder den i en ny situation, hvor både den studerendes og forskerens bevidsthedshorisonter mødes. Interviewet er således ikke blot en transmission af allerede givne repræsentationer, men et relationelt rum, hvor erfaring kan træde frem gennem den specifikke kobling mellem forsker og deltager.

Forskerens rolle er her dobbelt medkonstituerende: For det første fastlægger forskeren genstandsfeltet og rammesætter dermed, hvad samtalen kan dreje sig om. For det andet præges både spørgsmålene og forskerens nærvær af den ontologiske stillingtagen til dette felt. Forstås mentale repræsentationer som den primære form for erfaring, vil forskeren søge efter sproglige udsagn, der kan overføres som information. I en enaktiv ramme forstås erfaring derimod som situeret og prærefleksivt forankret i den levede krops relation til situationen, hvilket forpligter forskeren på en lyttende og resonant tilstedeværelse, hvor det hidtil tavse eller implicite får tid og mulighed for at træde frem i sproget. Resonans forstås her som mere end genkaldelse; det betegner en relationel fremkaldelse af prærefleksive erfaringer, der ellers ville forblive under sproglig tærskel.

Det, der fremtræder som gyldig viden, er derfor emergent: det opstår i den andenpersons-relation, som udgør den struktur, hvori den studerendes prærefleksive erfaring kan artikuleres. Som de Haan (2020a; jf. 3.2) viser med eksemplet mellem egetræ og bille, er det, der fremtræder, aldrig

udelukkende betinget af én part, men af relationens samlede dynamik. I denne optik er det afgørende, at forskellige forskningshorisonter vil frembringe forskellige fremtrædelser af samme erfaring: en kognitivistisk optik ville muliggøre andre aspekter end en enaktiv.

Det, der fremtræder, er dermed et emergent resultat af relationen, der ikke alene kan tilskrives deltageren eller forskeren, men ikke desto mindre er reelle kvaliteter af deltagerens artikulerede erfaringer (jf. 3.2). Dermed bliver interviewet ikke blot et middel til at producere udsagn, men et metodologisk sted, hvor erfaringens meningsskabelse kan træde frem i sin relationelle og emergente karakter. Interviewets funktion er derfor ikke primært at fortolke erfaring udefra, men at fremkalde de måder, hvorpå erfaring allerede organiserer sig i den studerendes situerede praksis. I en ontologisk emergent ramme må forskerens medkonstitution dermed håndteres metodisk gennem transparens, refleksivitet og *meta-awareness* snarere end gennem forestillingen om neutralitet.

Det er på dette grundlag, at interviewmaterialet i de følgende analyser bearbejdes gennem tre analytiske bevægelser: fremkaldelse, dimensionel belysning og konfiguration, hvor erfaringens strukturer undersøges med henblik på at synliggøre den underliggende erfaringsorganisering.

3.7 Udvalgelse af cases

De otte deltagere blev udvalgt gennem en praksisnær og organisk proces, hvor projektet blev præsenteret i netværk og undervisningssammenhænge, og interesserede studerende meldte sig frivilligt. Blandt de tilmeldte søgte jeg at sikre en vis variation i baggrund, herunder forskellige instrumenttyper (strygere, akkordeon, blæsere, sang), køn og uddannelsesniveau (bachelor og kandidat). Denne variation er ikke valgt med henblik på at sammenligne eller kategorisere deltagerne; snarere skaber forskelligheden et bredere udgangspunkt for at undersøge kunstneriske læreprocesser på tværs af erfaringer og positioner.

Dette hænger sammen med, at det i denne afhandling ikke er individet i sig selv (identitet, jf. Biesta, 2022), men den relationelle fremtræden af erfaring i praksis (subjektivering, jf. Biesta, 2022), der udgør analysens genstand. Hvor identitet ofte forstås som stabile karakteristika og kategorier, forstås subjektivitet her som "*action and responsibility*" (Biesta, 2016:64), en situationsforankret fremtræden i mødet med en fordring fra omverdenen.

Traditionelle parametre som køn, alder og uddannelsesniveau indgår ofte i repræsentationsbaserede læringsforståelser, hvor progression forstås som noget, der kan indplaceres og måles. I denne afhandling forskydes fokus: det metodiske sigte er ikke at vurdere deltagerens niveau ud fra en ydre, hierarkisk læringsforståelse eller at forklare bevægelser gennem enkelte karakteristika. I stedet undersøger jeg, hvad der kendetegner selve bevægelsen i tid, og hvordan den træder frem som meningsbærende forandring i en kunstnerisk praksis. Denne bevægelse forstås ikke som resultat af isolerbare faktorer, men som en emergent og situeret proces, hvor erfaring, krop, opmærksomhed og eksistentiel stillingtagen smelter sammen i forsøget på at bringe noget værdifuldt til verden.

At deltagerne har forskellig baggrund danner således ikke grundlag for en typologi, men udvider afsættet for at undersøge selve læringsbevægelsen som en eksistentiel og subjektiverende proces. Det, der står i centrum, er ikke deltagerne som repræsentanter for bestemte kategorier, men hvordan læring træder frem i bevægelsen mellem krop, erfaring, opmærksomhed og stillingtagen. Faktorer som køn, instrument, studietrin eller uddannelsens organisering forstås derfor som kontekstuelle fænomener, der kun får analytisk betydning, hvis de aktualiseres i deltagernes erfaring og eksistentielle stillingtagen. Metodisk betyder det, at undersøgelsen retter sig mod, hvad der kendetegner læringsbevægelsen, når den understøtter de studerendes mulighed for at træde frem med det, de ønsker at skabe, og hvad der sker, når bevægelsen hæmmes. Dermed forstås læring ikke som summen af isolerbare faktorer, men som en emergent helhed, hvor meningskabelse træder frem i tidens situerede bevægelse.

Etik og datahåndtering

Alle deltagere gav frivilligt og informeret samtykke til at deltage i projektet og blev gjort bekendt med formål, metode og deres mulighed for at trække sig tilbage på ethvert tidspunkt uden konsekvenser. Alle deltagere omtales i anonymiseret form.

Data er behandlet i overensstemmelse med gældende GDPR-regler. Interviewnoter, lydfiler og transskriptioner blev opbevaret på et krypteret drev med adgang begrænset til forskeren og slettes efter projektets afslutning. Alle personoplysninger blev pseudonymiseret i transskriptionerne. Denne praksis sikrer, at data udelukkende anvendes til forskningsformål og ikke kan føres tilbage til enkeltpersoner.

3.7.1 Deltagere i multicasestudie I

	Case	Køn	Uddannelses-niveau	Antal samtaler
1	Case 1 – Violinisten (V)	Kvinde	Bachelor, 1 år	1
2	Case 2 – Akkordeon (A)	Kvinde	Bachelor, 1 år	1
3	Case 3 – Sangeren	Kvinde	Bachelor, 1 år	1

3.7.2 Deltagere i multicasestudie II

	Case	Køn	Uddannelses-niveau	Antal samtaler
1	Case 1- Basunisten (B1)	Mand	Kandidat	7
2	Case 2- Den anden basunist (B2)	Mand	Kandidat	6
3	Case 3- Messingblæseren (M1)	Kvinde	Bachelor 2. år	4

4	Case 4- Den anden messingblæser (M2)	Kvinde	Bachelor 2. år	4
5	Case 5- Hornisten (H)	Mand	Bachelor 3. år	4

Som skemaet viser, spænder deltagerne over både bachelor- og kandidatniveau. Disse oplysninger tjener alene til at orientere læseren og indgår ikke som analytiske kategorier.

Metodologisk betyder det, at deltageres beskrivelser ikke forstås som repræsentationer af bestemte studieforløb, men som adgang til de meningsrum, der opstår i deres erfaringer. Fokus er dermed på, hvordan kontekst – forstået som Umwelt – præger muligheder for oplevelse, handling og transformation i den kunstneriske læreproces.

Af hensyn til anonymisering er instrumentet angivet som messingblæser for to kvindelige deltagere. Antallet af kvindelige messingstuderende på institutionen er så begrænset, at en mere specifik angivelse kunne gøre personerne identificerbare. Dette valg understreger samtidig, at afhandlingens sigte ikke er at analysere instrumenttyper, men at undersøge læringsbevægelsen som en situeret og meningsbærende proces.

3.8 Datagenerering gennem fænomenologisk samtale

Hvor afsnit 3.6 belyste interviewets status i en enaktiv ramme, rettes fokus her mod selve datagenereringen: hvordan samtalerne tilrettelægges, så kunstnerisk læring kan træde frem som situeret erfaring.

Datagenereringen²⁹ bygger på dybdegående, semistrukturerede interviews, der fungerer som relationelle undersøgelser af allerede levede og meningsbærende øjeblikke i praksis. Tilgangen er fænomenologisk i den forstand, at samtalerne søger at fremkalde deltageres oplevede erfaring – ikke som psykologisk introspektion, men som situeret væren i og med praksis.

Målet er at skabe samtalsituationer, hvor erfaringen kan udfolde sig i sin egen rytme og kompleksitet. Det metodiske greb er derfor båret af nærvær, åbenhed og relationel lydhørhed frem for en stramt struktureret dataindsamling. meningsskabelse kan ikke reduceres til tredjepersonsobservation, men må forstås gennem kontakt med oplevelsens egen form: dens retninger, affektive landskaber og forskydninger.

For at operationalisere denne tilgang udvikles spørgerammen med et dobbelt sigte: dels at bevare nærhed til erfaringens egen bevægelse, dels at sikre, at de forskellige dimensioner af erfaringsorganiseringen kan træde frem. Interviewet fungerer dermed som et undersøgende

²⁹ Jeg bruger *datagenerering* frem for *dataindsamling* for at markere, at interviewet er en relationel frembringelse af erfaring, ikke en neutral overførsel af information.

mellemværende, der åbner et rum, hvor kunstnerisk læring kan fremtræde i sin relationelle, kropsligt forankrede og situerede karakter.

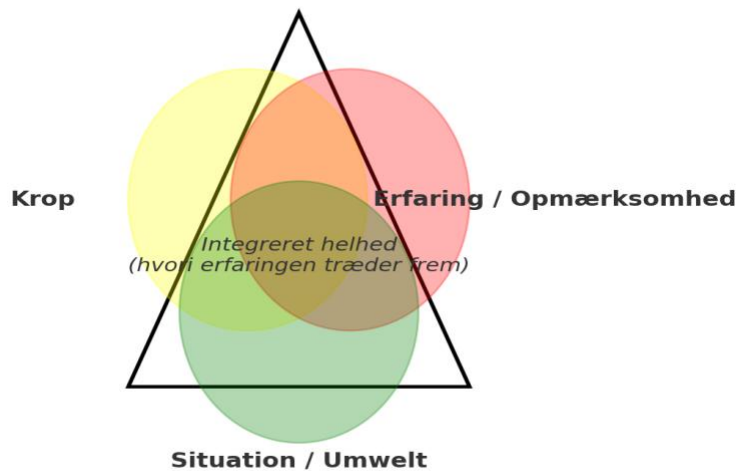
3.8.1 Semistruktureret interviewramme og relationel opmærksomhed: Krop, erfaring og situation som relationelle indgange

Interviewrammen er udviklet med henblik på at åbne for erfaringens situerede organisering i konkret oplevede hæmmende og fremmende situationer. Dette valg udspringer af en metodologisk intention om at undersøge, hvordan kontrasten kan kaste lys over læringens mulighedsbetingelser. Formålet med at inddrage både hæmmende og fremmende erfaringer er dermed ikke at etablere en dikotomi mellem god og dårlig praksis, men at nuancere forståelsen af, hvordan kunstneriske læreprocesser træder frem i forskellige situerede erfaringshorisonter. Erfaringen af modstand, og hvad der gør den meningsfuld eller lammende, fungerer her som en analytisk nøgle til at forstå, hvordan meningskabende handlingsrum åbnes eller lukkes i praksis.

For at gøre denne intention operationel er interviewrammen struktureret som en åben, men fokuseret spørgeramme, der understøtter erfaringens udfoldelse i samtalen. Spørgerammen er organiseret ud fra tre relationelle opmærksomhedsfelter: krop, erfaring og situation (jf. figur 1). Disse felter fungerer som en metodisk operationalisering af de Haans (2020a, 2020b; jf. 2.4) fire dimensioner: den fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle, og gør det muligt at indfange kompleksiteten i person-omverden-systemet inden for en interviewkontekst. Hvor de Haan tilbyder en teoretisk differentiering af erfaringsorganiseringens dimensioner, fungerer de tre felter her som metodiske indgange, der sikrer, at samtalen berører erfaringens kropslige, erfaringsmæssige og situerede karakter uden at fastlåses i en lineær rækkefølge.

Tilgangen er fænomenologisk inspireret. Den semistrukturerede form giver mulighed for, at interviewet kan følge erfaringens egne bevægelser frem for en på forhånd fastlagt struktur, og dermed kan erfaringen træde frem i sin emergente logik. Felterne skal ikke forstås som adskilte kategorier, men som aspekter af en levet helhed. Målet er ikke at indfange kroppen som objekt eller miljøet som ydre faktor, men at lade deltageren re-aktualisere erfaringen, sådan som den sanses og forstås i det levede øjeblik: kropsligt, affektivt og situeret.

Kroppen forstås her som en levet krop, en sansende og handlende krop, der ikke blot er fysisk materie, men et meningskabende medium, som aktivt indgår i udformningen af praksis og meningskabelse. Erfaring omfatter opmærksomhedens bevægelser og den måde, tanker, følelser og affekter organiserer sig i nuet. Situationen betegner de studerendes erfarede Umwelt, det felt hvor fysisk kontekst, kulturelle normer og subjektets bevidsthedshorizont væves sammen i en situeret helhed.



Figur 1: Interviewrammens tre relationelle indgange – krop, erfaring/opmærksomhed og situation/Umwelt – illustreret som tre sider af en trekant. Figuren viser, at de tre aspekter ikke er adskilte domæner, men sammen udgør en integreret helhed, hvor erfaringen træder frem (jf. kapitel 2 om den levede og eksistentielle horisont)

3.8.2 Den eksistentielle dimension som gennemstrømmende horisont

Den eksistentielle dimension, forstået som subjektets implicite og eksplicite stillingtagen til sig selv, sin praksis og den situation, han eller hun befinder sig i (jf. 2.4; de Haan, 2020a, 2020b), indgår ikke som en fjerde særskilt kategori i spørgerammen. Dette skyldes ikke en fravælgelse, men den forståelse, at det eksistentielle ikke kan reduceres til et område blandt andre. Tværtimod gennemstrømmer det eksistentielle samtlige udtryk og relationer i samtalen. Det viser sig i, hvordan kroppen fremtræder, i måden erfaringen artikuleres på (med engagement eller frustration) og i den måde situationen erfares på (som mulighedsrum eller kontrolrum).

Som de Haan formulerer det, henviser den eksistentielle dimension til den meningshorisont, der åbnes gennem vores evne til stillingtagen, og som forandrer hele vores måde at være i verden på: *“the existential dimension refers to the space of meaning that is opened up by our stance-taking capacities, transforming our way of being in the world (...) this capacity ... changes everything”* (de Haan, 2020a:125, 146). I denne afhandling forstås den eksistentielle dimension derfor som klangbund for meningsskabelse i mødet med en fordring, der kalder på stillingtagen.

Den eksistentielle dimension er tæt forbundet med begrebet subjektivering. Subjektivering forstås her ikke som en psykologisk proces, men som den måde, hvorpå subjektet træder frem i mødet med en fordring fra omverdenen. Som Biesta (2022), med reference til Levinas og Bauman, fremhæver, er ansvar ikke noget, der først vælges reflektivt, men noget, der allerede møder subjektet som et krav om respons.

Subjektets eksistentielle stillingtagen til sig selv, til sine relationer og til det, der fremtræder, udgør dermed en subjektiv meningshorisont, som viser sig i den måde, situationer bæres, besvares eller afvises på. I dette møde aktualiseres både frihed og subjektivitet, ikke som egenskaber, men som måder at være i relation til verden på. Som Bauman formulerer det: *“responsibility is the first reality of the self”* (Bauman 1993:11, citeret i Biesta 2022:54).

3.8.3 Den spørgende sensibilitet: At lade erfaringen fremtræde

Interviewets spørgsmål er formuleret med en fænomenologisk og enaktiv sensibilitet og inviterer til en nærværende genkaldelse af den levede situation. Formålet er ikke at få deltageren til at forklare sig som en distanceret observatør, men at åbne for, hvordan kroppen, opmærksomheden og situationen trådte frem i selve praksisøjeblikket. Dette er i tråd med Merleau-Pontys pointe om, at vi både er vores krop og har en krop, og at erkendelse sker i og gennem vores væren i verden (jf. 2.3.1; Merleau-Ponty, 1962, refereret i Thompson, 2007).

Den spørgende sensibilitet er derfor afgørende. Spørgerammen fungerer ikke som en fast protokol, men som en åben invitation, hvor erfaringens aspekter kan folde sig ud i relation til hinanden. Eksempelvis kan spørgsmål rette opmærksomheden mod kroppen, mod opmærksomhedens bevægelser eller mod situationens muligheder. Formålet er ikke primært at fremkalde forklaringer, men at støtte en nærværende genkaldelse af den levede erfaring, sådan som den erfarer i øjeblikkets fremtræden, så det prærefleksive kan få et foreløbigt sprogligt udtryk, uden at miste sin kropslige og affektive forankring.

Denne tilgang kan med McGilchrists (2021) begreber beskrives som en interviewpraksis, der tager højre hemisfære alvorligt: den åbner for helheder, sansning og tvetydighed, og for den levende forbindelse mellem del og helhed frem for kontrol og fragmentering af detaljer. Interviewet bliver dermed ikke blot en teknik til at indsamle udsagn, men en metodologisk praksis, hvor sproget fungerer som et resonansrum, hvori det endnu ikke fuldt artikulerede kan træde frem i tale gennem affektiv opmærksomhed og et spørgende nærvær.

Interviewets karakter af relationel praksis gør det samtidig nødvendigt at reflektere over forskerens egen position og det etiske ansvar, der er forbundet hermed, hvilket udfoldes i næste afsnit.

3.9 Forskerens position, relation og etiske ansvar

Jeg forsker i et miljø, jeg selv er en del af. Jeg er tilknyttet konservatoriet som underviser og vejleder i læring, performance og entreprenørskab og arbejder samtidig professionelt som musiker i Malmö Symfoniorkester. Min forskerposition er derfor forankret i både en kunstnerisk praksis og en teoretisk baggrund gennem uddannelser inden for læring, supervision og vejledning.

Denne dobbelte forankring betyder, at forskningssituationen hverken kan forstås som distanceret eller ensidigt akademisk, men må inddrage den levede erfaring og den teoretiske refleksion som gensidigt formende perspektiver. Dette udgør et metodologisk afsæt, hvor affektiv modtagelighed

og analytisk refleksion sammen former opmærksomheden i mødet med deltagernes erfaringer. Denne modtagelighed danner grundlag for, hvilke uddybende spørgsmål der kan stilles, og hvordan erfaring kan sprogliggøres i interviewet. Forskerens erfaringshorisont fungerer dermed ikke blot som baggrundsviden, men som en medkonstituerende resonans, der muliggør en mere nuanceret udfoldelse af deltagernes beskrivelser.

Forskningssituationen kan derfor ikke forstås som neutral. Den indebærer en prærefleksiv og affektiv resonans, der let kan forblive uerkendt og dermed påvirke mødet på usynlige præmisser. At tage ansvar som forsker betyder at kultivere en opmærksomhed, hvor både teoretisk refleksion og eksistentiel stillingtagen bringes til bevidsthed og integreres i undersøgelsen.

Her er McGilchrists pointe central: *“The Master (højre hemisfære) knows he needs the emissary (venstre hemisfære), while the emissary does not know that he needs the Master”* (2021:396). En etisk ansvarlig metodologi kræver en balance mellem sansende nærvær og differentierende analyse, fordi begge former for opmærksomhed er integrerede i erfaringens organisering.

I denne horisont bliver forskning ikke blot en måde at producere viden på, men en måde at stå i relation, til sig selv, til verden og til det, der endnu ikke er kendt.

3.9.1 Relationen mellem forsker og deltagere

De tre studerende i det første multicasestudie (kapitel 4) havde jeg haft en begrænset kontakt til i en anden faglig sammenhæng, hvor jeg underviste dem som en del af en større klasse. Deltagelsen i interviewene var frivillig og uden betydning for deres studieforløb eller evalueringer. Deltagerne i det andet multicasestudie (kapitel 6) havde jeg ingen anden kontakt med i den periode, interviewene fandt sted.

Jeg er opmærksom på, at min rolle som underviser, musiker og forsker kan indebære risiko for rolleforveksling og bias. Denne risiko håndteres ikke ved at forsøge at eliminere min position, men gennem transparens, løbende refleksivitet og en eksplicit redegørelse for de metodiske valg, der strukturerer undersøgelsen.

Det er væsentligt at understrege, at min undervisning ikke indebærer, at jeg hører de studerende spille. Jeg har derfor ikke kendskab til deres tekniske niveau eller kunstneriske præstationer og indgår ikke i nogen vurderende funktion i forhold til deres musikalske kunnen. Denne position skaber et resonansfelt, hvor de studerende kan tale frit, uden forventning om, at deres udsagn vurderes i lyset af deres spil, og samtidig undgår jeg en forskydning, hvor udsagnene fortolkes gennem en forestilling om et givent niveau. Denne positionering muliggør en etisk forsvarlig undersøgelse, hvor deltagernes erfaringer kan træde frem som empirisk materiale uden at være bundet til vurderingsrelationer.

I forlængelse af de Haan (2020a, 2020b) kan relationen mellem forsker og deltager forstås som et situeret person–omverden-system, hvor meningsskabelse ikke er givet på forhånd, men fremtræder i

selve mødet. Forskningens særlige karakter består i at skabe et åbent og ikke-vurderende rum, hvor erfaring kan træde frem uden forsvar, forventningsstyring eller iscenesættelse. Dette adskiller forskningsrelationen fra undervisningsrelationen, hvor vurderende funktioner ofte indgår som en del af en normativ vidensramme.

3.9.2 Interviewets rammer og gennemførelse

De semistrukturerede interviews blev tilrettelagt med henblik på at skabe et trygt, åbent og ikke-vurderende rum, hvor erfaring kunne træde frem som en fælles undersøgelse.

Hver samtale indledtes med en rammesætning, hvor min rolle som forsker blev tydeliggjort, formålet med interviewet samt frivillighed og fortrolighed. Jeg bestræbte mig her på at skabe et rum for nærvær gennem kropslig åbenhed og rolig timing i samtalens dynamik. Jeg tilstræbte dermed en relationel atmosfære præget af lydhørhed, hvor eftertænksom stilhed fik plads, da det ofte er netop her, det endnu ikke artikulerede kan træde frem.

Som præciseret i afsnit 3.4 er genstandsfeltet meningsskabelse i kunstneriske læreprocesser, forstået som en dynamisk og emergent proces i relationen mellem person og omverden. For at gøre dette undersøgelsesbart i interviewene blev samtalerne forankret i et afgrænset emne: I casestudie 1 en oplevet god og en oplevet dårlig øvesituation, og i casestudie 2 det, der netop nu optog den studerende i relation til egen udvikling. I begge tilfælde tog samtalen afsæt i konkrete episoder frem for generelle karakteristikker.

Udforskningen af disse episoder skete gennem spørgerammens tre relationelle indgange (krop, erfaring/opmærksomhed og situation/Umwelt). Jeg medbragte ikke et udprintet spørgeark; indgangene fungerede som metodisk orientering, så jeg kunne følge den strøm, hvori den levede erfaring tog form, samtidig med at samtalen forblev forankret i det metodologisk definerede genstandsfelt.

Jeg søgte løbende at tilsidesætte egen hypotesedannelse og var opmærksom på ikke at tage for givet, at jeg forstod, hvad deltageren refererede til. I stedet søgte jeg gennem spørgsmål at udfolde deltagerens brug af hverdagsbegreber som eksempelvis motivation eller selvtillid gennem konkrete erfaringer, herunder kropslige fornemmelser, tankemæssige bevægelser, opmærksomhedsformer og den erfarede situation (Umwelt). Hermed bevægede interviewet sig på et dybere niveau end begrebernes overflade, idet begreber ofte udtrykker en fælles forståelse, men ikke nødvendigvis en fælles erfaring.

Hvert interview varede mellem 45 og 60 minutter og fandt sted i et afsides lokale uden forstyrrelser eller mulighed for, at andre kunne lytte med. I enkelte tilfælde (multicasestudie II) blev samtalerne gennemført i forbindelse med en såkaldt *stunt-audition* ved DR Symfoniorkestret, hvor to af deltagerne medvirkede. Disse interviews havde en kortere varighed på ca. 20 minutter (case 1: fjerde og sjette samtale; case 2: første og anden samtale).

Et fælles tredje i interviewsituationen

I begge casestudier nedskrev jeg løbende deltagernes udsagn under samtalerne, men på forskellig måde tilpasset forskningsspørgsmålene.

I multicasestudie I blev samtalerne optaget og transskriberet ordret, så detaljer kunne fastholdes og analyseres i relation til erfaringens struktur. Under samtalerne noterede jeg desuden centrale elementer ud for spørgetrekantens tre indgange (krop, erfaring/opmærksomhed, situation/Umwelt) som støtte til overblik.

I multicasestudie II blev samtalerne ikke lydoptaget. Dette valg blev truffet for at reducere oplevelsen af observation og understøtte den dialogiske karakter af samtalerne, hvor erfaring kunne udfoldes gennem en mere åben udveksling. Da genstandsfeltet i dette studie er erfaringens forskydning over tid frem for sproglige mikrostrukturer, blev deltagernes egne formuleringer i stedet fastholdt gennem løbende nedskrivning under samtalen, særligt de nøglesætninger, der i situationen fremstod som betydningsbærende for meningsskabelsen, og som blev nedskrevet i deltagernes egne ord, så de centrale formuleringer kunne fastholdes i deres oprindelige sproglige form.

Noterne var synlige for både deltager og mig og fungerede som et fælles tredje, hvor erfaringens organisering kunne gøres til genstand for fælles opmærksomhed, undersøges nærmere og åbne for nye betydningslag.

Denne praksis ligger i forlængelse af en fænomenologisk intention om at lade fænomener vise sig, som de viser sig, og kan forstås som en form for delt opmærksomhed, hvor samtalen udgør en bevægelig horisont for meningsskabelse.

Noterne fungerede dermed ikke blot som dokumentation, men som et aktivt element i samtals dynamik og resonans, hvor både jeg og den studerende kunne vende tilbage til tidligere udsagn og undersøge, om og hvordan betydningen forskød sig. Det nedskrevne var dermed ikke en ”fortolkning” adskilt fra samtalen, men en del af den fælles undersøgelse af erfaringens organisering, struktur og meningsskabelse, forankret i relationer:

- mellem deltagerens erfaring og det sagte, synliggjort i noteform.
- mellem deltagerens udtryk og min resonante modtagelighed som klangbund for uddybende spørgsmål.
- mellem deltageren og forskeren i selve samtalsituationen, hvor dynamik, rytme og timing i sig selv blev en del af erfaringens fremtræden.

Denne praksis fungerede som en løbende gensidiggørelse, hvor deltageren kunne justere eller uddybe de synlige formuleringer undervejs. Noterne blev efterfølgende konsolideret i en refleksionslog, hvilket skabte sporbarhed i forskningsprocessen og muliggjorde en systematisk sammenstilling af erfaringernes udvikling over tid. Denne sporbarhed understøtter undersøgelsens gyldighed ved at gøre den relationelle fremtrædelse af erfaring og de analytiske bevægelser i fortolkningen transparent.

3.9.3 Epoché og opmærksomhed – forskerens rolle i erfaringens fremtræden

I forlængelse af den fænomenologiske tilgang, som også præger den enaktive forståelseshorisont, har jeg bestræbt mig på at praktisere epoché, forstået som “*a suspension of judgement or withholding of assent*” (Husserl, 1999, 2002, refereret i Frank et al., 2024:185). Det har krævet en vedvarende opmærksomhed på min egen position, mine forestillinger og de tendenser, jeg måtte have til at ville forklare eller forstå for hurtigt. Målet har ikke været neutralitet, som et “*view from nowhere*” (de Haan, 2020a:58), men en lyttende og undersøgende holdning, hvor erfaring kan træde frem i sin kompleksitet uden at blive reduceret til allerede kendte forklaringsrammer.

Frank et al. beskriver *epoché* som en gestus, hvor forskeren afstår fra den naturlige attitude, forstået som antagelsen af verden som noget givet “*derude*”, og i stedet undersøger, hvordan verden viser sig i bevidsthedshorisonten. De præciserer, at pointen ikke er at benægte virkeligheden, men at se, hvordan fænomener altid fremtræder i relation til bevidsthedens måde at åbne sig på. Hermed rettes opmærksomheden mod den relationelle struktur mellem “*awareness and objects of awareness*” (Frank et al., 2024:185).

Denne forståelse udfordrer den såkaldte transparenstese, hvor bevidstheden antages at være transparent for sine objekter, således at erfaringens kvaliteter udelukkende tilskrives det erfarede og ikke den måde, hvorpå der erfares. Frank et al. fremhæver tværtimod, at forskeren også kan rette opmærksomheden mod de kvaliteter, hvormed erfaring fremtræder, uden at gøre bevidstheden til et objekt. De beskriver dette som en form for meta-awareness, der “*requires being aware of features of the ongoing experience that pertain not to object but to the qualities of awareness, such as its stability, degree of alertness, and affective tone (whether it feels pleasant, unpleasant, or neutral)*” (Frank et al., 2024:184).

Denne pointe stemmer overens med det, Thompson (2007) kalder præ-refleksiv selvbevidsthed: en intransitiv tilstedeværelse, hvor erfaringen leves igennem uden at antage en klar subjekt–objektstruktur (jf. 2.6). Det er denne dimension, der gør oplevelsen subjektiv, ikke gennem refleksion, men i kraft af dens levede karakter. Hermed bliver præ-refleksiv selvbevidsthed ikke et indre fænomen, men en måde, hvorpå krop, bevidsthed og verden gensidigt folder sig ind i hinanden.

Frank et al. (2024:191) understreger desuden, at fænomener aldrig bærer deres identitet i sig selv, men fremtræder gennem de begrebslige og opmærksomhedsmæssige strukturer, vi møder dem med. Det peger på, hvordan bestemte opmærksomhedsformer (jf. McGilchrist, 2021) kan fastholde verden i adskilte kategorier, mens en fænomenologisk tilgang søger at blive i fremtrædelsen selv.

Mens de Haan (2020a) betoner den horisontale struktur i relationen mellem person og omverden, fremhæver Frank et al. også bevidsthedens horisontale struktur: “*Horizontal consciousness subsumes the world, including our body experienced from within, while embodiment subsumes consciousness, including awareness in its immediate intimacy. The primacy of consciousness and the primacy of embodiment enfold each other*” (Frank et al., 2024:189). Denne dobbelthed betegnes som et *strange loop*, hvor bevidsthed, krop og verden gensidigt konstituerer hinanden og derfor

ikke kan adskilles som isolerede komponenter. Epoché kan i denne sammenhæng forstås som en disciplineret opmærksomhedspraksis, der gør denne relationelle konstitution synlig i erfaringen.

Forstået sådan bliver epoché ikke blot en filosofisk teknik, men en metodologisk etik: en træning i at blive stående i opmærksomheden, hvor erfaring og mening kan træde frem i relation. Som Frank et al. skriver, er epoché en *“philosophical and spiritual exercise for gaining access to consciousness as a condition of possibility for the intelligibility of reality, for the very idea of reality to be meaningful”* (Frank et al., 2024:186). I denne afhandling forstås den derfor som en praksis, der gør forskeren i stand til at møde erfaringens præ-refleksive fremtræden gennem resonans, affektiv modtagelighed og en relationel åbenhed. Epoché bliver dermed en måde at være opmærksomt til stede i erfaringens fremtræden, så deltagerens erfaring kan artikuleres uden at blive reduceret til på forhånd givne forklaringsrammer.

3.10 Analysepraksis i en enaktiv ramme

I en enaktiv ramme forstås analyse ikke som en efterfølgende bearbejdning af et allerede givet materiale, men som en fortsættelse af det erkendelsesarbejde, der udfolder sig i forskningsrelationen. Analysen retter sig mod at fastholde erfaringens levede kompleksitet, sådan som den træder frem i de relationer, den er indlejret i: både i mødet mellem forsker og deltager og i de situerede sammenhænge, der konstituerer den beskrevne erfaring. Formålet er derfor ikke at reducere erfaringer til analytiske enheder, men at synliggøre de meningsstrukturer, der fremtræder gennem erfaringens relationelle organisering (jf. 3.2–3.9).

3.10.1 Analysens tre bevægelser

Analysen udfolder sig gennem tre indbyrdes forbundne bevægelser, der tilsammen gør det muligt først at fremkalde erfaringens konkrete fremtræden, dernæst belyse dens relationelle dimensioner og til sidst samle disse i konfigurerende synteser.

1) Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling)

Analysen begynder med at skrive deltagerens oplevelser frem i deres egne ord, så episoden bevares i sin helhed. Fremkaldelsen tjener to formål: (a) at bevare resonansen i deltagerens stemme, før begreber bringes i spil, og (b) at skabe sporbarhed mellem citat og fortolkning. Dette er i tråd med validitet som resonans: det gyldige træder frem i erfaringens meningsfuldhed, der ikke kan reduceres. Erfaringen forstås her som en relationel organisering, der fremtræder gennem fire dimensioner (fysiologisk, erfaringsmæssig, sociokulturel, eksistentiel) og manifesterer sig som en emergent helhed i relationen mellem person og omverden.

2) Dimensionel belysning (relationelle akser)

Efter fremkaldelsen belyses episoderne langs de relationelle akser, der danner grundlag for spørgerammens tre felter: krop, erfaring/opmærksomhed og situation/Umwelt. Disse akser fungerer som metodiske indgange til de Haans (2020a) fire dimensioner. I interviewguiden er den

eksistentielle dimension ikke en selvstændig indgang, da direkte spørgsmål hertil let ville reducere erfaringen til konceptualiserede holdninger; den er i stedet til stede gennem de tre øvrige indgange.

I analysen gives den eksistentielle dimension derimod en særskilt plads, ikke fordi den kan forstås isoleret, men for at synliggøre, hvordan stillingtagen og meningskabelse gennemstrømmer og former de andre dimensioner. Denne forskydning fra implicit (i interview) til eksplicit (i analyse) er et metodologisk valg: i interviewet beskyttes erfaringen mod reduktion ved ikke at efterspørge eksplicit stillingtagen, mens analysen tydeliggør dimensionens formative betydning.

Her inddrages også de begrebslige perspektiver fra kapitel 2, ikke som faste, foruddefinerede skemaer, som materialet reduceres til, men som optiske orienteringer forankret i en enaktiv forståelse af erfaringens struktur. Spørgerammens tre indgange og den eksistentielle dimension fungerer således som orienteringspunkter, der åbner og belyser erfaringens fremtræden. Den analytiske fremgangsmåde er derfor ikke en ekstern ramme, men en måde at synliggøre den relationelle kompleksitet, der allerede organiserer erfaringen. Dimensionel belysning er dermed ikke kodning i klassisk forstand, men fænomenologisk tematisering, der fastholder erfaringens relationelle mangfoldighed.

3) Konfiguration (syntese og mønsterdannelse)

Den sidste bevægelse samler de dimensionelle iagttagelser i en syntese, hvor mønstre, forskydninger og meningsstrukturer træder frem. Syntese betegner her den samlende bevægelse i analysen, mens konfiguration betegner de mønstre og relationer, der fremtræder gennem denne bevægelse. Den konfigurerende syntese gør det muligt at se, hvordan erfaringens dimensioner træder frem i nye relationer og åbner for nye meningsstrukturer og transformerende forståelser.

De tre analytiske bevægelser er udviklet specifikt til denne afhandling, men de står i dialog med beslægtede metodiske traditioner. Van Manen (1990) søger at åbne levet erfaring gennem hermeneutisk refleksion og fortolkning, Giorgi (2009) gennem en deskriptiv reduktion til essensstrukturer, og Geertz (1973) gennem thick description, hvor handlingers kulturelle betydning udfoldes. Disse tilgange inspirerer mit arbejde, men i en enaktiv ramme forskydes vægten: erfaring skrives også her frem, men forstås som relationel og ontologisk emergent, hvor gyldighed ligger i resonans og fremtræden. Analysen må derfor fastholde kompleksitet og synliggøre, hvordan erfaring organiserer sig i relationens dimensioner, frem for at indskrives i forudgivne tolkningsrammer som essens, kultur eller forskerfortolkning i denne ramme.

De forskydninger og transformationer, der beskrives gennem analysens tre bevægelser, skal ikke forstås som trin i en udviklingssekvens, men som ændringer i den måde situationer kan træde frem på for den studerende. Det, der konfigureres, er ikke et opnået niveau, men en erfaringshorisont, der forbliver situationsbunden og reversibel.

3.10.2 Hvordan analyserne er skrevet og skal læses

I fremstillingen er analysens bevægelser ikke adskilt i lineære trin, men skrevet frem i en form, hvor dimensionel belysning og konfiguration indgår i et gensidigt samspil. Denne sammenvævning er ikke blot et spørgsmål om læsbarhed, men et metodologisk valg, der også er en del af analysens validitet.

Hvordan denne sammenvævning konkret realiseres, varierer mellem de to multicasestudier og er afstemt efter genstandsfeltets fremtrædelsesform.

I multicasestudie I (kapitel 4) er analysen organiseret omkring kontrasterende episoder. Erfaringen udfoldes her gennem eksplicit dimensionel belysning, og efter hvert dimensionelt delafsnit indsættes korte, konfigurerende mikrosynteser, der markerer de mønstre, som netop er trådt frem. Hver delcase afrundes med en samlet slut-syntese på tværs af dimensioner og episodetyper.

I multicasestudie II (kapitel 6) forskydes analysens fokus fra episodisk kontrast til meningsskabens tidlige kontinuitet. Fremkaldelserne præsenteres her samlet som en række samtaler over tid, og den dimensionelle belysning er ikke opdelt eksplicit, men indlejret i den samlede fremstilling. Konfigurationen samler sig retrospektivt i en tidlig syntese, hvor forskydninger i erfaringshorisonter træder frem på tværs af samtalerne (jf. 3.5.2.1).

Fælles for begge analyser er, at gyldighed ikke forstås som afdækning af et skjult facit i materialet, men som resonans i den måde, meningsmønstre træder frem i samspillet mellem materialet, min enaktive positionering som forsker og den analytiske artikulation. Analysen udføres derfor ikke bag teksten og præsenteres efterfølgende, men udgør selve den måde, genstandsfeltet kan træde frem på i fremstillingen. Validitet ligger her ikke i en repræsentation af et allerede givet materiale, men i den transparens, hvormed analysen gør det muligt for læseren at følge den gyldighed, der træder frem i erfaringens mønstre, efterhånden som de bliver synlige.

3.10.3 Metodologisk forankring

Analysen er enaktiv ikke blot i sit genstandsfelt, men også i sin metode. Den enaktive forståelse af erfaringens organisering former derfor ikke kun undersøgelsens design, men også det analytiske blik, hvormed materialet undersøges. Forståelseshorizonten står således ikke uden for analysen som en neutral baggrund, men udgør en del af dens betingelser: den præger, hvad der fremstår som relevant, hvilke forbindelser der bliver synlige, og hvordan meningsskabelse kan artikuleres. Analysen fungerer derfor ikke som et skema, der lægges ned over materialet, men som en optik, der gør bestemte aspekter af erfaringens fremtræden synlige uden at reducere dem til forudgivne analytiske kategorier. Analysen retter sig dermed ikke mod de manifesterede fænomener som isolerede størrelser, men mod de relationelle betingelser, hvorigennem de træder frem.

3.10.4 To designs – samme analysegrammatik

De to casestudier undersøger forskellige forskningsspørgsmål, men er forankret i samme genstandsfelt: meningskabelse i kunstneriske læreprocesser. Forskellene i design afspejler derfor ikke metodisk inkonsistens, men en forskydning i, hvilket aspekt af genstandsfeltet der træder i forgrunden.

Multicasestudie I (kapitel 4)

Forskningsspørgsmålet er: *Hvordan fremtræder kunstneriske læreprocesser i musikstuderendes oplevelse og håndtering af erfarede praksissituationer?*

Analysen retter sig mod to kontrasterende øvesituationer (en god og en dårlig) og undersøger erfaringens struktur og organisering i det situerede øjeblik. Fokus er på, hvordan de fire dimensioner (fysiologisk, erfaringsmæssig, sociokulturel, eksistentiel) konfigurerer sig i situationen og former betingelserne for læringserfaringen.

Samtalerne blev optaget, transskriberet og nærlæst med henblik på at danne et helhedsindtryk af erfaringernes fremtræden, før analysens dimensionelle belysning og konfiguration tog form. Episoderne, som deltagerne selv udvalgte og beskrev som gode eller dårlige øveoplevelser, blev først skrevet frem i deres egne ord (fremkaldelse). Herefter blev de belyst gennem de relationelle akser i spørgerammen med afsæt i de Haans (2020a) fire dimensioner og de begrebslige optikker fra kapitel 2 (dimensionel belysning). Efter hvert dimensionelt afsnit indgår korte mikrosynteser, og hver delcase afrundes med en samlet slutsyntese, hvor mønstre og relationer træder frem på tværs af dimensionerne (konfiguration).

I to cases (1 og 3) fremhævede deltagerne spontant episoder, de selv oplevede som transformerende. Disse behandles som deltageridentificerede begivenheder, der reorganiserede meningskabelsen på tværs af dimensioner.

Multicasestudie II (kapitel 6)

Forskningsspørgsmålet er: *Hvordan påvirker bevidstgørelse af skabelseserfaringen i tid musikstuderendes meningskabelse over tid, og hvilke implikationer har dette for forståelsen af læring som en emergent proces?*

Hvor casestudie I fokuserede på kontrasterende episoder, forskydes fokus her til meningskabelsens tidlige udfoldelse og transformation. Som beskrevet i afsnit 3.9.2 blev samtalerne i dette studie ikke lydoptaget, men fastholdt gennem løbende nedskrivning i deltagerens egne formuleringer som et fælles tredje.

Analysen følger de samme tre bevægelser som i casestudie I (fremkaldelse, dimensionel belysning, konfiguration), men med særlig vægt på, hvordan eksplicit og implicit stillingtagen reorganiserer person–omverden–relationen og muliggør transformation over tid. Analysen koncentrerer sig om de udsagn og nøglesætninger, der i samtalen fremstod som betydningsbærende for deltagerens

meningsskabelse, ikke ud fra foruddefinerede temaer, men i kraft af deres funktion som vendepunkter, fordybelser eller forskydninger i forståelseshorisonten.

Dermed bliver genstandsfeltet i casestudie II ikke, som i casestudie I, erfaringens struktur i kontrasterende episoder, men den proces, hvori mening gradvist udfolder og omformer sig i relation til det, der for deltageren fremstår som betydningsfuldt over tid.

Afstemning mellem forskningsspørgsmål og design

Forskellene mellem de to designs afspejler forskningsspørgsmålenes epistemologiske orienteringer. Casestudie I undersøger erfaringens fremtrædelsesstruktur i øjeblikket og kræver derfor detaljerede beskrivelser af konkrete øvesituationer, hvor kontrasten mellem fremmende og hæmmende meningsrum kan træde tydeligt frem. Casestudie II undersøger derimod meningsskabelsens tidlige kontinuitet og forandring og forudsætter en mere åben og resonant tilgang, hvor forståelseshorisonter kan følges i deres gradvise udfoldelse og forskydning.

Selv om dataindsamlingen er forskellig, analyseres begge studier gennem samme enaktive analysegrammatik. Validitet ligger derfor ikke i metodisk ensartethed, men i metodens afstemning til fænomenets egen fremtrædelsesform. Casestudie I synliggør, hvordan erfaring organiserer sig i den situerede, episoderelaterede fremtræden, mens casestudie II belyser, hvordan mening transformeres over tid gennem eksplicit og implicit stillingtagen. Samlet udgør de to studier et komplementært blik på kunstnerisk læring som emergent meningsskabelse i person–omverden–relationen, både i øjeblikkets intensitet og i tidens kontinuitet.

3.10.5 Analysens kvalitetskriterier

Denne analysepraksis hviler på tre principper:

- **Resonans og epoché:** Analysen formes responsivt af det, der træder frem, snarere end af forhåndsdefinerede kategorier. Denne åbenhed understøttes metodisk gennem *fremkaldelse* og interviewets fælles udforskning af erfaringer som et “fælles tredje” i samtalen. Validitet forstås her ikke som neutral distance, men som situationsbunden, affektiv og opmærksom deltagelse i relationen, hvor samtalens rytme og stilhed giver plads til det, der endnu ikke er artikuleret.
- **Sporbarhed:** Vejen fra deltagerens udsagn til begrebslig artikulation af meningsskabelse i kunstneriske læreprocesser gøres analytisk sporbar og gennemsigtig gennem den tre-leddede analysebevægelse (*fremkaldelse* → *dimensionel belysning* → *konfiguration*). Herved kan læseren følge, hvordan erfaring først fastholdes i deltagerens egne ord, dernæst belyses gennem de valgte optikker og til sidst samles i en begrebslig syntese. Dette gælder både i casestudie I, hvor sporbarheden knytter sig til episoder med god og dårlig øvning, og i casestudie II, hvor sporbarheden gør det muligt at følge meningsskabelsens transformation over tid.
- **Emergensfølsomhed:** Analysen forbliver åben for nye betydningslag, der opstår i mødet, og som ikke kunne forudses på forhånd. Dette kommer til udtryk i casestudie I, hvor deltagerne

selv identificerede transformerende episoder, og i casestudie II, hvor meningskabelse gradvist ændrede form over tid. *Konfigurationen* giver her plads til, at sådanne emergente forskydninger kan samles og forstås som en del af helheden.

Samlet kan analysen beskrives som resonansforankret fremkaldelse, belysning og konfiguration: erfaring fremkaldes i deltagernes sprog, belyses gennem relationelle akser og konfigureres i synteser, hvor erfaringens relationelle organisering gradvist træder frem og artikuleres begrebsligt.

Metodologisk transparens

Analysen kan forstås som en forlængelse af en enaktiv og fænomenologisk forskningspraksis, hvor erkendelse er situeret, kropslig og relationel. Når deltagernes erfaringer fremkaldes, belyses og konfigureres i analysen, synliggøres samtidig den bevægelse, hvori erfaringens organisering gradvist artikuleres begrebsligt.

Netop i denne transparens ligger analysens validitet: analysen fremviser sin egen tilblivelse og gør det muligt for læseren at følge, hvordan betydning gradvist konfigurerer sig gennem analysens tre bevægelser. Transparens sikres dermed ikke gennem adskilte dokumentationsbilag, men gennem den åbne måde, analysen skrives frem i selve casekapitlerne.

3.11 Overførbarhed og generalisering i en ontologisk emergent forståelse

Spørgsmålet om generalisering rejser sig uundgåeligt i kvalitativ forskning: Hvordan kan resultater, der udspringer af enkelte studerendes erfaringer, have relevans ud over de konkrete situationer, de beskriver? I mange videnskabelige tilgange forstås generalisering som muligheden for at overføre identificerede sammenhænge mellem handlinger og resultater fra én kontekst til en anden. Inden for forskning i højere musikuddannelse fremstår dette eksempelvis som en sammenhæng mellem en bestemt øvestrategi og et bestemt resultat. En sådan forståelse bygger på antagelsen om, at disse sammenhænge kan isoleres som stabile strukturer, der kan reproducere på tværs af forskellige situationer. Som Frank et al. (2024) påpeger, indebærer denne tilgang en risiko for at reificere abstrakte strukturer og dermed overse den erfaringsmæssige organisering, hvorfra sådanne strukturer oprindeligt er udledt.

I en enaktiv ramme giver denne forståelse imidlertid ikke mening. Her forstås meningsskabende erfaring som ontologisk emergent i det relationelle møde mellem person og omverden. Generalisering kan derfor ikke bestå i at løsrive manifesterede strukturer fra de erfaringer, hvori de har fået deres form, men må i stedet forstås som en synliggørelse af de organiseringsformer, hvorigennem kunstnerisk læring kan træde frem.

Det, der kan generaliseres i dette projekt, er derfor ikke bestemte teknikker, metoder eller strategier, men en forståelse af de relationelle organiseringsformer, hvorigennem kunstneriske læreprocesser udfolder sig. De konkrete manifestationer af læring er altid situationsbundne, fordi de formes i en

bestemt relationel organisering mellem person og omverden. I forlængelse af de Haans (2020a) skelnen mellem organisering og struktur kan disse manifestationer forstås som emergente strukturer, der opstår i praksis, mens analysen retter opmærksomheden mod de organiseringsformer, hvorigennem sådanne strukturer bliver mulige.

Som McGilchrist (2021:11) formulerer det, er ting sekundære manifestationer, mens relationer er det primære. Det er derfor relationernes karakter og erfaringens organisering, der kan have almengyldig betydning, ikke de konkrete manifestationer, som relationerne frembringer. Generalisering består i denne forstand ikke i at udlede regler, men i at tydeliggøre de relationelle mønstre, hvorigennem erfaring træder frem som meningsskabende.

Denne forståelse knytter sig samtidig til erfaringens eksistentielle dimension. Som de Haan (2020a:146) påpeger, ændrer vores stillingtagen og forståelse ”alt”, fordi den former det meningsrum, hvori subjektet erfarer sin omverden, og dermed former mulighedsbetingelserne for handling og læring. Den forståelse, der udvikles gennem analysen, kan derfor ikke overføres som regler eller modeller, men kan åbne eksistentielle horisonter, hvorigennem nye erfaringer kan træde frem i andre kontekster.

Samlet har kapitel 3 positioneret metoden som et relationelt felt, hvor gyldighed og validitet forstås i lyset af en ontologisk emergent forståelse af erfaring. Metoden fungerer dermed ikke blot som et redskab til at undersøge erfaring, men som en praksis, der gør det muligt at lade kunstneriske læreprocesser træde frem i deres situerede og relationelle karakter. Denne metodologiske ramme danner grundlaget for kapitel 4, hvor casestudie I udfolder, hvordan kunstneriske læreprocesser fremtræder i studerendes erfarede praksissituationer.

Kapitel 4: Multicasestudie I

4.1 Indledning

Med kapitel 4 bevæger undersøgelsen sig fra metodologisk positionering til analysen af, hvordan kunstneriske læreprocesser fremtræder i studerendes levede erfaringer.

Dette kapitel besvarer forskningsspørgsmålet: *Hvordan fremtræder kunstneriske læreprocesser i musikstuderendes oplevelse og håndtering af erfarede praksissituationer?*

Tre enkeltinterviews udgør tre cases, hvor hver deltager beskriver én selvvalgt god og én selvvalgt hæmmende øvesituation. Analysen er struktureret som (1) fremkaldelse, (2) dimensionel belysning og (3) konfiguration. Undervejs indsættes mikrosynteser, og hver case afsluttes med en slutsyntese, der eksplicit adresserer forskningsspørgsmålet.

De Haans (2020a; 2020b, jf. 2.4) fire dimensioner anvendes som relationelle optikker til at belyse erfaringens organisering. Henvisninger til venstre og højre hemisfære bruges udelukkende som betegnelser for forskellige opmærksomhedsmodi (helhed/nærvær vs. snæver korrekthed), ikke som neurotyper (jf. 1.2.2).

De fremtrædende mønstre sammenholdes desuden med seks baggrundsinterviews (ikke inkluderet i hovedanalysen). Disse interviews viser lignende organiseringsformer og bidrager dermed til at belyse, i hvilken grad de konfigurationer, der fremtræder i hovedcases, også genfindes i det øvrige materiale (jf. 3.5.2.2).

4.1.1 Afgrænsning af analysekategorier (fire dimensioner)

I analysen skelnes operationelt mellem de Haans (2020a) fire dimensioner (jf. 2.4). Skellet er analytisk; i praksis flettes dimensionerne. Passagerne placeres analytisk under den optik, hvor deres organisering fremtræder tydeligst.

Erfaringsmæssig dimension (experiential)

Fokus: Oplevelsens fremtræden indefra i situationen; opmærksomhedsmodus, lytning, affekt, sense of agency.

Indikatorer: “det føles...”, “jeg hører...”, “min opmærksomhed...”, nærvær/tankestrømme/protention.

Typiske data: “i hovedet” vs. “connected”, fejlscanning vs. helhedslytning.

Fysiologisk dimension

Fokus: Den levede krops regulering i handling; motorisk intentionalitet/koordination i realtid.

Indikatorer: spænding–afspænding (tunge, kæbe, skuldre), vægt/tyngde, bue-/åndedrætsbalance, “kroppen gør...”.

Typiske data: justeringer der ændrer klang/koordination; “naturlig vægt”, “selvkalibrering”.

Sociokulturel dimension

Fokus: Omgivelsernes normer, blikke og institutionelle rammer (lærer, publikum, repertoire, tid/logistik) og hvordan de organiserer handlemuligheder.

Indikatorer: "man skal...", rigtigt/forkert, lærer-/publikumsblik, sammenligning, tidskvoter ("minutter"), "koncert som produkt/proces".

Typiske data: råd som facit vs. ressourcer; tid som pres vs. plads; ærefrygt for repertoire.

Eksistential dimension

Fokus: Stillingtagen og værdiforankring; hvordan subjektet træder frem som valg i lyd (subjektivering).

Indikatorer: "jeg vælger...", "hvad vil jeg have det til at være?", tillid/sårbarhed/ansvar, identitetskobling ("hvis jeg spiller forkert, er jeg forkert").

Typiske data: sikkerhed som korrekthed vs. skabelse som valg; accept af udgangspunkt og næste skridt.

Grænsedragning (praktisk tommelfingerregel)

- Handler udsagnet om **hvad** der mærkes/lyttes til nu → erfaringsmæssig.
- Beskriver det **hvordan** kroppen regulerer/koordinerer → fysiologisk.
- Tematiserer det **rammer/blikke/regler/tid** → sociokulturel.
- Artikulerer det **værdi/formål/ansvar** (hvem jeg er/bliver i dette) → eksistential.

Ved overlappende udsagn placeres passagen analytisk under den dimension, der bedst forklarer dens organisering; Eksempler: "lærerens blik gør valg risikable" → sociokulturel; "jeg vælger alligevel og tager stilling i lyd" → eksistential.

4.1.2 Mini-glossar

De følgende nøglebegreber bruges løbende i analyserne. De begrebslige udfoldelser findes i kapitel 1 og 2.

- **Resonans-tilstand/produktlogik:** To organiseringsmåder i praksis, hhv. åbent sansende meningsskabelse vs. facit-tænkning (jf. 2.6 om præ-refleksiv bevidsthed og 2.6.1 om enaktiv forståelse af krop-erfaring-mening).
- **Opmærksomhedsmodus:** Helhedsforankret vs. korrekthedsforankret opmærksomhed, der konfigurerer hele person-verden-systemet (jf. 1.2.2 om McGilchrights (2021) sontring og 2.4 om de Haans (2020a, 2020b) systemiske ramme).
- **Autonomi/heteronomi:** Selvorganiserende meningsskabelse vs. ydre styret tilpasning (jf. 2.5 om dynamisk autonomi).
- **Affordanser:** Situationsbundne invitationer til handling og mening, der fremtræder i relationen mellem person og omverden (jf. 2.3.4).

- **Emergent koordination:** Når tekniske færdigheder organiserer sig spontant gennem intention og sansning. Teknik og musik forstås som én emergent helhed i relation til omverdenen (jf. 2.6-2.7).
- **Subjektivering:** Subjektets fremtræden gennem ansvarlig stillingtagen i en normativ og relationel verden. Subjektivering forstås ikke som identitetskonstruktion, men som værdibåren respons på fordring i nuet (jf. 1.4.2; 2.4.1).
- **Forudgribende lytning:** Opmærksomhed rettet mod kommende klanglige helheder, der organiserer handlingen i nuet (jf. 2.5.2 om tidens tredobbelte horisont og protention).

Kapitlet disponeres som 4.2–4.4 (caseanalyser) og 4.5 (tværgående analyse og slutsyntese).

4.2 Case 1: Violinisten (V)

Fremkaldelsen gengives i en transskriptionsnær form for at skabe analytisk transparens i forhold til interviewmaterialet og for at give læseren mulighed for at møde den studerendes stemme i dens egen rytme og tone. Længden og detaljegraden er derfor bevidst fastholdt, så materialets stemningslag og kompleksitet kan erfares, før analysen udfolder dimensionel belysning og konfiguration. Fremkaldelsen læses således ikke primært som information om en situation, men som adgang til en oplevelsesform. Det afgørende er derfor ikke blot, hvad der skete, men hvordan situationen erfares i kroppen, i opmærksomheden og i relationen til omverdenen. Læseren inviteres til at opholde sig ved formuleringernes rytme og affektive tone, før analysen efterfølgende differentierer erfaringens dimensioner gennem den dimensionelle belysning.

4.2.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling)

Violinisten beskriver to forskellige oplevelser af sin øvning. Mens hun i den ene oplever, at *”jeg skal vride mig for at passe ind i det”*, så oplever hun i den anden, at hun kan *”tage det på, så det passer mig”*. Når hun skal vride sig for at passe ind i det, fortæller hun, at det nogen gange er svært at se bort fra alle de tanker, der kommer, når man øver: *”Åh nej, nu er den her treklang ikke ren, selvom jeg har arbejdet med den i to timer i går, kan jeg blive violinist nu?”*. *”Det irriterer mig rigtig meget, og så kan jeg mærke nogen gange, at det hjælper rigtigt meget hvis jeg starter ud med noget ekstremt basis, virkelig langsomt, så er det som om (puster ud), så kommer det mentale ligesom ned i kroppen i stedet for. Det er i hvert fald noget jeg har lagt mærke til”*.

“Jeg skal vride mig for at passe ind i det.”

Hun beskriver et bagvedliggende perspektiv på performancesituationen som *”jeg skal have det her statiske produkt, der skal være augh”*, hvilket skaber en stillingtagen om, at *”det skal være sådan og sådan og sådan”*, og giver en oplevelse af, at sætte *”så mange snubletråde op for dig selv, til en koncert, der gør, du jo bare kører dig selv ned”* med en opmærksomhed rettet mod *”gør det rigtigt, gør det rigtigt, gør det rigtigt.”*

Denne forståelse trækker tråde til øvelokalet, hvor V har *"spillet, spillet og spillet, mange gennemspilninger, der ikke hjælper noget"*, med et fokus rettet mod *"er det her rigtigt, er det her rigtigt, jeg ved min lærer har sagt at jeg skal have den bueinddeling (...) og så skal min krop sådan augh igennem det"*. Hun oplever, at *"gå i de der fuldstændig urealistiske uhensigtsmæssige "nå, men så skal jeg gøre det her, der er helt vildt mærkelig og virkelig svært, fordi så ender jeg sikkert der". "Hvis det er noget med bueinddeling, vil jeg være sådan "åh nej, det føles mærkeligt, men jeg skal være herude."* Min lærer *"han har sagt jeg skal gøre sådan her, så må alt det andet ikke fungere, fordi jeg skal gøre det der"*, hvilket igen skaber en indstilling om at skulle *"overvinde de der ting for at komme derhen"*. *"og så kan jeg jo mærke, så er jeg ikke inde i musikken"*.

Følelserne, der kobles til dette, er beskrevet som *"fuck, fuck, fuck"* og *"det der aughh,"* i samspil med kommanderende og dømmende tanker, *"hvorfors kan du ikke få det til at virke sådan her"*. Med en indstilling rettet mod *"Åh, jeg skal lige lære en hel violinkoncert på en aften"*, oplever hun, at hun kun *"lige knap og nap (lære) det jeg har fået at vide"*. V fortæller, at *"jeg tror jeg har fået sådan en ide om, at violin er sådan noget mega unaturligt. Altså sådan urghh"*, som i kombination med målet om *"en præsentation der skal være perfekt"*, gør at *"jeg hører overhovedet ikke hvad jeg laver"*. V beskriver en fornemmelse af *"åh nej, jeg må ikke prøve tingene, åh nej, jeg må ikke, der er ikke plads til jeg bliver musiker, fordi der er andre der kan det, ja så de kommer før mig"*. Tanker om rigtigt og forkert fylder på bekostning af en værdiskabende intention, og hun fortæller at *"når jeg ikke har en intention, så er det bare "Åh nej, hvis det (resultatet) ikke gør sådan der, så bliver jeg lidt sur, eller min lærer eller sådan (griner), og det gør han jo aldrig du ved, men det siger mit hoved eller sådan (griner), Åh nej, det skal være sådan her, for det sagde han. I stedet for..." det lyder godt sådan her"*. Hendes oplevelse bliver derfor *"okay så spiller vi bare (med stresset stemmeføring) og så bliver det sådan mærkeligt, og så bliver jeg ved med at gøre det, og så forstår jeg ikke, det ikke virker"*.

"Okay så spiller vi bare ... og så forstår jeg ikke, det ikke virker."

Herefter nævner V, at *"der er mange af de ting jeg tænker på, de handler om mig som person, de bedømmer mig som person. Så hvis jeg spiller forkert, så er jeg forkert, og hvis jeg spiller dårligt her, så er jeg dårlig"*. En ydre vurdering som ikke levner plads til at lytte efter, hvad hun måske selv har på hjerte, funderet i et *"åh nej, kan jeg?"*, og en selvfortælling rettet mod *"jeg arbejder rigtig meget med intonation lige for tiden, fordi min teknik har været super dårlig og jeg har rigtig svært ved at intonere ordentligt, selvom jeg godt kan høre det. Men jeg har svært ved at holde fast i det, fordi min teknik har været, sådan noget ik (...). Så der er rigtig meget arbejde med det lige nu"*.

V nævner en nylig god koncert, hun har spillet, hvor hendes bagvedliggende perspektiv tog udgangspunkt i at betragte koncertsituationen som en proces. At *"det var musik under opførelsen også, der skulle leve og bevæge sig, udvikle sig"*, hvilket under koncerten gav V mulighed for *"nu føler jeg måske for at spille det sådan her, selvom jeg har øvet det sådan her. Hvis du kan gøre det til en koncert, og det er godt at gøre, så fejler du ikke hele tiden. Så åbner så mange flere døre til*

musikken, og det synes jeg virkelig, det hjalp sidsygt meget på min præstation. At kunne arbejde med det, eller lege med det". Hun oplevede, at "jeg var meget mere sådan organisk når jeg spillede". Fokus var "meget mere tæt, jeg var meget mere connected fordi det handlede om musikken". Hun oplevede kroppen som "virkelig grounded faktisk. Det var en helt ny følelse, som jeg virkelig, den gjorde mig virkelig glad. Jeg havde det så godt, jeg har det stadig godt, når jeg tænker på den koncert". V uddyber hvordan hun oplevede at kroppen selv kunne agere meningsfuldt i selve situationen. "Fordi det var sådan at jeg på et tidspunkt kunne mærke, at jeg mistede den der tæthed hvor, åh nej nu hopper min bue. Men så kunne jeg mærke at min krop automatisk gik til, nå men så skal du have mere vægt i armen, i stedet for fuck, fuck, fuck. Jeg kan stadig huske fornemmelsen af okay, den hopper lidt, og så bare, det var som om der var et eller andet, der bare gjorde sådan (ånder ud), og så var den der naturlige vægt der igen, der bare gør..altså det er gået op for mig her over det sidste halve år, hvor mange fejl der egentligt bare handler om, at du skal have det rart i kroppen når du spiller det". Hun beskriver en fornemmelse af, at kroppen bare gjorde "hvad den kunne mærke var rigtigt".

Jeg spørger til en oplevet god øvelse, og V fremhæver en fra i går. Hun fortæller, at hun "forsøgte rigtig mange forskellige metoder af der, fordi jeg prøvede at finde en fejl i noget, som jeg ikke havde kunne finde, noget der blev ved med at irriterer mig, og jeg var sådan, jeg skal finde ud af hvad det er, der gør det her". "Det synes jeg bare var en virkelig god øvelse, fordi jeg sådan, det virkede at prøve mange ting af, og så fandt jeg fejlen, og det har været meget bedre siden".

Hun fortæller, at hun tror at grunden til, at det var sådan en god øvelse var, at hun havde roen til at finde metoder. Hun fortæller, at det er nyt for hende at være så bevidst, når hun øver, og at det er en ny tanke, at "det kan godt være, du skal spille det her løb hurtigt om tre timer, men det betyder ikke du skal spille det 12 gange hurtigt i den her øvesession". "For det kommer ikke til at hjælpe dig. Det at have roen til at tro på det, det er noget helt nyt". Hun tungt ånder ud, "tro på du gør det rigtige, altså tiltro til dig, måske mere tiltro end tro, altså at stole på, på mig selv ik", siger hun og griner.

Hun snakker om at arbejde tingene naturligt ind i kroppen, i modsætning til at "skulle overvinde de der ting, for at komme derhen". Hun beskriver at "Så er det roligt, så har det den der naturlige vækst. Så har det ikke det der aughh! Men så har det den der (ånder ud), hvor du kan mærke dit åndedræt bag det ligesom. Det føles organisk". "Og så bliver min øvelse også meget bedre, fordi så får jeg ro på det jeg gør, og så matcher det roen jeg skal have i kroppen, og så bliver mit fokus bedre, og så bliver det sådan mere centreret". "Jeg tror, hvis jeg skal beskrive hvordan det føles at øve på den måde, så meget mere omsorgsfuldt. Der er ikke den der hvorfor kan du ikke få det til at virke sådan her". Det er ikke, at jeg ikke passer ind i de der ting. Det er at jeg, altså i stedet for at jeg skal vride mig for at passe ind i det, så skal jeg tage det på, så det passer mig". Så du har mere ro og tid, spørger jeg. "Ja", svarer hun, "der kommer bare tid fra ingenting når man øver på den måde", og hun oplever at tingene hun øver på sidder "bedre fast, hvilket giver mening. For jeg opdager også nye ting". "Der er der plads til at eksperimentere, og der bliver født nye ting og nye spørgsmål og nye følelser".

“Der kommer **bare tid fra ingenting**, når man øver på den måde.”

Jeg spørger til hendes tanker i den gode øvelse, og hun fortæller: *”Jeg er længere fremme i mit hoved når det fungerer. Meget sådan at jeg ...at min tankestrøm ikke følger slagene, men konstant tænker lige det der sekund foran”*. En fornemmelse af at kunne høre det inden, *”og så kan jeg mærke at min krop forbereder det fordi jeg er foran. Jeg ved ikke om det er en tanke, men sådan”*.

Tankerne er *”bare meget mere musikrelateret, det handler om musikken, og hvordan det føles i kroppen. Ikke hvordan andre ser mig, men hvordan jeg inden i mig har det, når jeg spiller”*. Jeg spørger, om hun kan uddybe det, og hun siger, at det *”er svært at forklare, fordi det tænker man jo aldrig over..ehm, så bliver det meget mere, sådan ehm.....altså det bliver meget mere kropsligt på den måde, at man kan mærke sådan de der små akcenter eller artikulation og legato, det bliver ligesom, hver af de mønstre ...eller figurer.. bliver ligesom en følelse”*. Bevægelserne er her ikke blot teknik, men bliver et udtryk, en følelse som giver mening og dermed formål til det kroppen udfører, hvor hun oplever, at tingene lykkes bedre. *”Måske er det mere det, at kroppen går tilbage faktisk, jeg føler hvis jeg spiller sådan der (uden intention), så kommer jeg mere og mere ud i yderpositioner, men hvis jeg har den der (intention), så er den (buen) både frem og tilbage. F.eks. sådan noget med at man spiller et eller andet løb, og så lige pludselig ender man sygt meget ude ved spidsen hvis man er stresset, og så bliver det endnu værre, og så låser man sig derude”*. *”Men at jeg f.eks. vil kunne holde mig omkring midten (af buen) og have overblikket til hvilke toner der skulle have lidt mere, og hvilke toner der skulle have lidt mindre”*.

Når hun oplever, at tingene fungerer, så er hun ikke *”i hovedet”*, det er mere bare kroppen, der gør det, *”så kan jeg mærke at det er naturligt, og jeg kan også mærke det er naturligt, selvom det er uvant. (..) Så kan det godt være, man skal vænne sig til det, men det er bare sådan en, det giver bare mening”*. Mening og teknik bliver som to sider af samme sag en forudsætning for at opleve, at indholdet er lært, for *”når du først spiller det rigtigt, så føles det jo mega logisk og naturligt”*, og når V oplever, at det hun gør opleves logisk og naturligt, så giver det *”mig en sindssyg stor, altså det gør mig glad. Og det gør mig sikker. Og det gør mig nysgerrig. Og det gør, at jeg føler der er plads til, at jeg kan eksperimentere, så tænker jeg selvfølgelig må jeg det. Selvfølgelig kan jeg det her, og så kan det godt være man bare har 20 min, men det føles som, ja, pladsen ligesom (..) der er plads til ...altså at man føler, at man har tid nok til, at et eksperiment måske både kan gå dårligt og gå godt. Men ligegyldig hvad, så har du tid til at lave det”*. V oplever at *”det føder en ny bevidsthed, ligesom. Og en intention”*. *”Og virkelig det med intention er noget helt nyt, at jeg sådan hører det, og rent faktisk hører hvad jeg laver, og siger er det sådan det skal lyde? Er det sådan jeg vil have det til at lyde? Når der kommer en intention på det skal være sådan der, så følger at det er naturligt, og at jeg kan li hvordan det lyder, og min intonation og alt det, det følger automatisk med intentionen”*. Intonationen som i indledningen blev nævnt som et problem, følger her automatisk med, når mening bliver en del af helheden.

“Når der kommer en **intention, ... min intonation ... følger automatisk.**”

V beskriver indstillingen i den oplevede gode øvelse som, ”nå okay, hvordan føles det, okay hvis jeg skal være herude, okay det føles naturligt her, så skal du ligesom bare finde broen mellem de to ting, og så har du fået en masse ting fra din lærer, der kan hjælpe dig på vej derhen. Frem for sådan, okay han har sagt jeg skal gøre sådan her, så må alt det andet ikke fungere, fordi jeg skal gøre det der. Men hvis man prøver og bryde tingene op, og så ligesom sige okay jeg har det her, og jeg har det her, så skal jeg finde det der. Sådan at identificere hvad der rent faktisk sker, man skal arbejde på. Og ikke bare okay jeg skal ind og arbejde på min koncert”.

”Man har jo altid fået at vide sådan ej, men du skal vide hvor du er, og så kan du arbejde derfra. Men det er først her sådan i går tror jeg, eller i løbet af sådan de sidste par uger, hvor det at accepterer hvor man er og arbejde derfra, har fået ny betydning, eller det giver bare mere mening. Og jeg kan ikke helt forklare hvad det er endnu, men bare sådan en nå men jeg er her, okay, så næste skridt jeg skal gøre for at komme videre, det er det der. Og ikke, nå men jeg kan ikke lide jeg er her, jeg vil gerne derover. Det er mere sådan, nu er jeg her, så kan jeg gøre det, så kan jeg gøre det, så kan jeg gøre det (klapper i bordet). Og den har jeg ligesom ikke kunne regne ud før”. Hun er begyndt at lytte mere, og ”tænke mere sådan realistisk over hvad kan det næste skridt være (...). Fordi du skal jo igennem til tingene for at kunne nå til et punkt, du kan jo ikke springe hele det der over og så bare lige pludselig være go’. Og det er ligesom først gået op for mig nu, sådan hvad det indebærer”.

Til sidst fremhæver hun, at det med intentionen, det trækker ret meget. ”Fordi jeg ikke har følt der var plads til, jeg måtte vælge mine ting. Så nu er det sådan en, det er mega grænseoverskridende at starte en øvelse ud med, hvordan vil du egentlig have det til at være, fordi så er det mig der vælger noget. Og så tænker jeg, folk kan bedømme mig ud fra det. Og det er som om jeg er sårbar. Så er det sådan det er, og det har ikke noget at gøre med hvordan man er som person”.

Figur 4.2.1.1 To-tilstands-rammen – Case 1 (V)

Produktlogik (hæmmende)	Resonans-tilstand (fremmende)
Snæver korrekthed; performance som statisk produkt	Nærvær; helhedslytning; performance som proces
“Vride mig”; yderpositioner; forceret bueinddeling; kroppen opleves som unaturlig og belastet	Grounded; naturlig vægt, buen regulerer sig spontant; kroppen opleves som meningsfuld og regulerer naturligt
Lytning kollapser til fejlscanning (refleksiv/transitiv); egne præferencer mærkes ikke (tankestøj)	Forudgribende prærefleksiv/intransitiv lytning; figurer opleves som gestus/affektiv intention
Lærerens råd som facit/krav; ydre vurdering dominerer	Lærerens råd som affordanser for subjektiv stillingtagen i lyd
Intonation jagtes som separat problem	Intonation følger intention/gestus
Tid som pres/sprint; lineær og presset	Tid opleves udvidet og åben: “der kommer bare tid fra ingenting”

Affekt præget af frustration, selvkritik og mismod	Affekt præget af glæde, nysgerrighed og omsorgsfuldhed
Identitet = korrekthed; valg undgås (“hvis jeg spiller forkert, er jeg forkert”)	Subjektivering: valg som svar på en fordring (skabelse som sårbarhed)
Nøglecitater: “Jeg skal vride mig for at passe ind i det.”	Nøglecitater: “Jeg tager det på, så det passer mig.”

Note: Rækkerne følger de tematiske fremtrædender, som casen selv aktualiserer: intention, krop, opmærksomhed, teknik-musik, sociokulturelt, tid, affekt/eksistentielt og nøglecitater (med små variationer i rækkefølge afhængigt af casen)

4.2.2 Case 1 – Dimensionel belysning og konfiguration

4.2.2.1 Erfaringsdimension – opmærksomhedsmodi, lytning og affekt

I den hæmmende organisering træder en venstre-hemisfærisk præget opmærksomhedsmodus frem: opmærksomheden snævres ind mod rigtigt–forkert og “gør det rigtigt”; performance forstås som statisk produkt. Den indre dialog bliver kommanderende og selvdømmende på bekostning af receptiv lytning. Lytningen kollapser til reflektiv/transitiv fejlscanning, den prærefleksive/intransitive sansning af egen præference/intention falder ud, og handling bindes til regelorienteret rekonstruktion (jf. 2.6). V beskriver dette som “snubletråde” og at “køre sig selv ned”. Affekt bliver dom (“hvis det ikke gør sådan der, bliver jeg sur”), hvilket snævrer lytningen ind mod resultatkontrol frem for værdiskabelse (“det lyder godt sådan her”). Denne spænding svarer til den dualisme mellem teknik og musik, som kapitel 1 identificerede som et gennemgående træk i korrespondancediskursen, men som her viser sig i praksis som et indsnævret opmærksomhedsfelt.

I den fremmende organisering forskydes opmærksomheden til en højre-hemisfærisk modus præget af nærvær, relation, lydhørhed og fleksibilitet. Koncerten forstås som proces, og kroppen organiserer sig spontant omkring musikkens fordring. Figurer/tekniske elementer opleves som gestus med affektiv retning (ikke som trin), hvilket giver formål til bevægelsens intentionelle orientering mod øjeblikkets affordanser (jf. Figur 4.2.1.1). V beskriver, at hun ikke er “i hovedet”, men at handlingen bæres af en prærefleksiv fornemmelse: “jeg kan høre det lige før ... og så forbereder kroppen det.” Det er protentionspræget lytning, ikke efterrationalisering. Skiftet viser sig som eksploration (“jeg forsøgte rigtig mange forskellige metoder... jeg skulle finde ud af, hvad det er, der gør det her”) frem for reproduktion af et givet facit. Organiseringen beskrives som omsorgsfuld og organisk, hvor der “fødes nye ting, spørgsmål og følelser”.

Bemærkning: “Venstre/højre-hemisfærisk” bruges her som betegnelser for opmærksomhedsmodi (organiseringer), ikke som neurotyper (jf. 1.2.2 for rammesætning og 2.6 for prærefleksiv/refleksiv opmærksomhed).

Mikrosyntese: Erfaringsmæssigt handler forskellen om opmærksomhedens form: fra reflektiv kontrol af et statisk korrekthedsideal til prærefleksiv deltagelse, hvor lytning og bevægelse

samregulerer i situationen. Når intention bliver en sanset retningsfølelse, organiserer affekt protection: V føler, hvor gestussen vil hen, og kroppen forbereder det. Derfor ændres også, hvad der opleves som meningsfuldt; hele person-verden-systemet reorganiseres.

4.2.2.2 Fysiologisk dimension

Hæmmende organisering. Kroppen behandles som et objekt, der skal presses ind i en forudgiven koordination (“jeg skal have den bueinddeling ... og så skal min krop sådan *ugh* igennem det”; “det føles mærkeligt, men jeg skal være herude [på buen]”). Anvisningen forstås som krav, der overstyrer kroppens egen regulering (“så må alt det andet ikke fungere...”). Opmærksomheden forlader den sansede udførelse og låser sig til facit; bevægelsen mister motorisk intentionalitet og fastlåses i yderpositioner (“... ender jeg sygt meget ude ved spidsen ... og så låser man sig derude”). Erfaringen beskrives som at skulle “overvinde de der ting for at komme derhen”. Kroppen bliver en hindring snarere end en medskabende aktør: “så er jeg ikke inde i musikken”. Her ser vi en tydelig genkomst af dualismen mellem krop og musik, som kapitel 1 problematiserede, men som i casen viser sig som en kropslig erfaring af fremmedgørelse.

Fremmede organisering. Kroppen opleves som grounded og responsiv: “det var som om der var et eller andet, der bare gjorde sådan (ånder ud) ... den naturlige vægt var der igen.” Kroppen sanses prærefleksivt og opleves “connected”, og bevægelsen bliver meningsskabende i relation til musikken. Når buen begynder at hoppe, justerer armen spontant vægt og buebalance; bevægelsen kalibreres af den gestus, hun vil frembringe. V beskriver, at hun kan blive omkring midten af buen (frem for at låse i spidsen), ikke som en opskrift, men som konsekvens af det udtryksmæssige sigte; bueinddelingen følger intentionen. Øvingen føles “rolig”, “organisk” og “centreret”; at “arbejde tingene naturligt ind i kroppen” erstatter oplevelsen af at skulle overvinde kroppen. De tekniske elementer opleves som gestus med affektiv retning, så teknik bliver et resultat af mening snarere end et krav, kroppen skal tvinges ind i. Det, V tidligere jagtede som isoleret teknik (“intonation”), følger nu intentionen: “Når der kommer en intention ... så følger ... min intonation ... automatisk med intentionen.” Pointen er ikke bedre “ørekontrol”, men at gestussens meningsretning kalibrerer finmotorikken. Koordinationen emergerer i mødet med musikkens affordanser: “så kan jeg mærke, at det er naturligt ... selvom det er uvant ... det giver bare mening.” *Naturligt ≠ vant*: Det føles naturligt, fordi det resonerer med en prærefleksiv, kropsligt sanset intention, der orienterer bevægelsen mod en meningsskabende gestus – også før den er fuldt realiseret; vanen kommer over tid. Dette afspejler den enaktive forståelse af kroppens prærefleksive orientering, hvor teknisk udførelse ikke er adskilt fra musikalsk skabelse, men organiseres gennem intentionens affektive retning.

Mikrosyntese: Fysiologisk handler forskellen om koordinationens kilde: udefra pålagt kontrol kontra relationel emergent regulering. Når mening bærer, bærer kroppen; finmotorikken kalibreres af prærefleksiv sansning og intention i mødet med situationens affordanser. Kroppen er ikke længere noget, der skal tvinges ind i en opskrift, men en prærefleksiv medspiller, der selv finder

balancen. Derfor kan en uvant bevægelse opleves som naturlig i øjeblikket, fordi den er meningsfuld og dermed bliver udgangspunkt for, at vanen kan etablere sig over tid.

4.2.2.3 Sociokulturel dimension – normer, blikke og tid

Hæmmende organisering. Det sociokulturelle felt træder frem som facit og blik. V beskriver et miljø, hvor performance forstås som et statisk produkt, og hvor lærerens anvisning høres som krav: “han har sagt jeg skal gøre sådan her, så må alt det andet ikke fungere.” Det forestillede lærer-/publikumsblik skærper rigtigt-forkert-logikken (“gør det rigtigt, gør det rigtigt...”), og mulighederne snævres. Tid organiseres som kvote/sprint (“jeg skal lige lære en hel violinkoncert på en aften”), hvilket gør eksperiment til en risiko og øger selvcensur (“der er ikke plads til jeg bliver musiker, fordi der er andre der kan det”). Øvelokalet bliver et kontrolrum, hvor produktlogik og sammenligning presser relationen mod rigtigt/forkert. A’s oplevelse kan genkendes i kohærensdiskursens betoning af sociale normer og blikke (jf. 1.5.2), hvor læring orienteres mod ydre relationer, mens subjektiv erfaring risikerer at blive sekundær.

I V’s fortælling er subjektiv fremtræden gjort sårbar af et internaliseret lærer-/publikumsblik: “Fordi jeg ikke har følt der var plads til, jeg måtte vælge mine ting... så tænker jeg, folk kan bedømme mig ud fra det.” Normen fungerer her ikke blot som faglig rettesnor, men som evaluerende blik, der gør valg risikable og fremmer facit-søgning frem for udforskning.

Fremmende organisering. De samme normer omformes som ressourcer/affordanser, når koncerten forstås som proces: “nu føler jeg måske for at spille det sådan her, selvom jeg har øvet det sådan her... at arbejde med det, eller lege med det.” Lærerens input bruges som hjælpemidler, ikke facit: “du har fået en masse ting fra din lærer, der kan hjælpe dig på vej derhen.” Opmærksomheden flyttes fra at leve op til et blik til at forholde sig i musikken; det åbner legitim eksperimentplads, og tid opleves som plads (“der kommer bare tid fra ingenting”).

Mikrosyntese: Sociokulturelt handler forskellen om relationens organisering: i produktlogik bliver normer facit og blikke domme, i resonans-tilstand bliver de affordanser og med-lytning. Når lærer- eller publikumsblik dominerer, opleves tid som pres og valg som risiko; når musikken er primær, bliver de samme normer ressourcer for meningsbærende valg i lyd, hvor sårbarhed ikke blot tolereres, men træder frem som et vilkår for skabelse. Derfor kan de samme omgivelser opleves helt forskelligt alt efter systemets organisering.

4.2.2.4 Eksistentiel dimension og subjektivering

Hæmmende organisering. V værdiforankrer sig uden for sig selv: performance forstås som et statisk produkt, og identitet kobles til korrekthed (“hvis jeg spiller forkert, er jeg forkert”). Instrument og praksis opleves som fremmede (“violin er sådan noget mega unaturligt”). Perfektionskravet (“det skal være sådan og sådan”) og forestillingen om den perfekte præsentation gør valg risikable; udforskning føles forbudt (“jeg må ikke prøve tingene”). Mangel-fortællingen

(“min teknik har været super dårlig... svært ved at intonere”) undergraver tilliden til egen sansning (“kan jeg blive violinist nu?”). Eksistentielt undgås valg; sikkerhed søges som korrekthed.

Fremmende organisering. Subjektet træder frem som udtryk og valg i lyd: koncerten forstås som proces (“musik under opførelsen... skal leve og bevæge sig”), og intention fremtræder som en sanset meningsretning, hvorigennem handling og stillingtagen organiserer sig i relation til musikkens fordring (“jeg hører hvad jeg laver... er det sådan, jeg vil have det til at lyde?”). Tiltro erstatter mangel-fortællingen (“tro på du gør det rigtige... stole på mig selv”). Accept af udgangspunkt (“jeg er her... næste skridt er det der”) omformer tid fra sprint til plads og åbner for eksperiment og nysgerrighed (“der kommer bare tid fra ingenting”). Valg forstås som svar på en fordring i musikken: “Det er grænseoverskridende at starte en øver med: Hvordan vil du egentlig have det til at være?” Her træder Biestas (2016, 2022) forståelse af subjektivering frem: ikke som et mål, men som en fremkomst i mødet med en fordring.

Mikrosyntese: Eksistentielt handler forskellen om det ontologiske grundlag for stillingtagen: i en substansforståelse søges sikkerhed som korrekthed, hvor identitet kobles til facit og valg undgås; i en emergent forståelse træder skabelse frem som stillingtagen i lyd, hvor subjektet viser sig i mødet med musikkens fordring. Når subjektet træder frem, omformes hele systemet: normer bliver affordanser, tid bliver plads, og koordination emergerer af intentionens meningsretning. Derfor ændres også, hvordan sansning, teknik og udtryk fremtræder.

4.2.2.5 Case 1 – Nøglebegrebernes konfiguration

De nøglebegreber, der træder frem i V’s erfaring – intention, opmærksomhed, affekt, krop, tid, teknik–musik og subjektivering – er samtidig centrale i den måde, læring ofte omtales i musikalsk praksis og i forskning. I analysen fremtræder de imidlertid ikke som adskilte egenskaber eller variabler, men som indbyrdes forbundne dimensioner i en relationel organisering af erfaring. Set gennem en enaktiv horisont organiseres læring her ikke gennem isolerede faktorer, men gennem meningsskabende samspil, hvor handling, sansning og stillingtagen gensidigt former hinanden, og hvor subjektivering træder frem i relationen mellem dem.

Denne forskel i organisering træder tydeligt frem i oversigten (jf. 4.2.2.6), hvor begreberne sammenstilles i deres to forskellige organiseringsformer.

4.2.2.6 Oversigt over nøglebegreber og deres fremtræden

Nøglebegreb	Hæmmende organisering ("vråde mig for at passe ind")	Fremmende organisering ("tage det på, så det passer mig")
Intention	Repræsentativ: facit-orienteret, styret af lærerens krav og mental idé om "det rigtige"	Prærefleksiv-affektiv: sanset meningsretning, intention som processuel vejviser i mødet med musikken

Opmærksomhed	Snævert rettet mod fejl, korrekthed og ydre dom; reflektiv/transitiv kontrol	Horisontal og åben; prærefleksiv/intransitiv deltagelse, centreret om helhed og lyd; tæt og organisk kontakt
Affekt	Frustration, pres, selvkritik; kontraktion og risikoundgåelse	Glæde, ro, nysgerrighed, omsorg; åbenhed og risikotolerance
Krop	Objektiveret: noget der skal tvinges ind i en opskrift; opleves som modstand og "overvindelse"	Meningsbåren: prærefleksiv medspiller, der selv regulerer og finder balancen; grounded
Tid	Lineær og presset: tid som kvote/sprint; opleves som knaphed	Emergent og udvidet: "tid fra ingenting", tid som plads for eksperiment og leg
Teknik–musik	Adskilte: teknik jages som isolat (fx intonation) og forstærker selvkritik	Integrerede: teknik følger intention og gestus, intonation fremtræder af meningsfuld handling
Sociokulturelt	Normer som facit/krav; lærer-/publikumsblik som dom	Normer som affordanser; lærerens blik som støtte og med-lytning
Eksistentielt	Substansontologi: identitet = facit; sikkerhed søges som korrekthed, valg undgås	Ontologisk emergens: subjektivering gennem stillingtagen i lyd; skabelse som sårbar, men meningsfuld stillingtagen

Slutsyntese – Case 1

På tværs af dimensionerne viser casen, hvordan V's øvning pendler mellem en produktlogik, hvor hun må "vråde sig for at passe ind" i et statisk korrekthedsideal, og en resonans-tilstand, hvor hun kan "tage det på, så det passer mig", og hvor musik og teknik opleves som en integreret helhed. I produktlogikken organiseres erfaringen gennem facit og ydre blikke, kroppen reduceres til et objekt, og lytning indsnævres til fejlscanning; intonation og teknik bliver isolerede problemer, og identiteten kobles til korrekthed ("hvis jeg spiller forkert, er jeg forkert"). Casen viser dermed, hvordan det, der opleves som hæmmende, forskydes fra et situeret problem til en identitetsmarkør, der definerer subjektet ud fra mangel, indtil resonans-tilstanden åbner for en anden organisering. I resonans-tilstanden forskydes opmærksomheden til prærefleksiv lytning og intention: kroppen regulerer sig relationelt i situationen, klang og gestus bliver meningsbærende, og tid fremstår som plads snarere end pres ("der kommer bare tid fra ingenting"). Lærerens anvisninger bliver her affordanser, der åbner for eksperiment, leg og nysgerrighed. Casen viser således, hvordan subjektivering emergerer, når værdiskabelse organiserer opmærksomhed, og når kroppen kan bære intentionen som resonans; ikke ved at overvinde sig selv, men ved at stå i lydhør kontakt med situationens musikalske udtryk, hvor skabelse fremtræder som en sårbar og meningsbåren handling i tid.

4.3 Case 2: Akkordeon (A)

Fremkaldelsen gengives i en transskriptionsnær form (jf. 4.2).

4.3.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling)

A's indledende problemstilling handler om *"at holde ud. Man kan hurtigt blive frustreret hvis det ikke lige lykkes første gang. Det tror jeg, at jeg har meget problemer med"*. Hun fortæller, at det er blevet bedre, efter hun er begyndt først at øve *"25 min og så holder du 5 min pause, og så evt. skrive ned, hvad har du fået ud af den her halve time. Det synes jeg har hjulpet mig meget, men det er stadig lidt eh. Man bliver sådan lidt (puster ud) argh okay, videre. Jeg tror ikke jeg ved hvordan jeg skal håndtere det, og få mit fokus tilbage, når de der tanker kommer ind, sådan noget, hvad skal jeg lave i eftermiddag"*.

Hun beskriver sin øveuge: *"Jeg har jo hovedfag om tirsdagen. Så de første to dage, er mega god øver. Så går det lidt ned af bakke, og så over weekenden går ned af bakke, og så er vi ved mandag, så er den helt nede. Og så kommer vi til tirsdag (lige inden hovedfagstimen), hvor presset kommer, og så kan jeg godt. Det egentlig sådan kører lidt i cirkler"*.

Jeg spørger, hvad de arbejdede med i hovedfagstimen i går. *"Det var faktisk ikke så meget teknik, mere hvordan man skulle udtrykke det. Jeg tror egentlig han er lidt ligeglad med, om man sidder og spiller fejl. Det er mere den måde man udtrykker sig, fortæller musikken"*. Jeg spørger, hvad det var, hun skulle gøre mere eller mindre af. *"Noget mere dynamik, ikke så meget indlevelse det var egentlig fint nok, men også forståelsen af det, den fuga jeg spiller for ham. Det var meget sådan, hvordan skal man gribe sådan en fuga an. For det er jo meget svært. Han vil gerne have, at jeg forstår den her måde at skrive det på altså"*. Jeg spørger, hvad det er, hun skal forstå. *"Hvordan det er opbygget, forskellige niveauer og når det er Bach, hvordan han har tænkt, at tonerne de skal føre op og ned i forhold til dynamik og terrassedynamikker"*. Jeg spørger, hvordan hun har arbejdet med disse ting op til hovedfagstimen. *"Overhovedet ikke. Nej, jeg tror slet ikke, jeg har været så langt med det. Ugen op til har mere været indstudering. Nu skal jeg lære det her stykke sådan"*.

Jeg beder hende tænke på, sidst hun havde en rigtig god øvning, og det havde hun i går, *"lige inden jeg skulle have hovedfag. Jeg tror min koncentration var meget fokuseret der, fordi jeg vidste, at nu skal jeg ind lige om lidt, og præstere og ja, så kunne jeg ligesom bedre koncentrere mig"*. Jeg spørger, hvad hun øvede på, og hun uddyber. *"Jeg øvede mest det at kunne spille stykket igennem uden at stoppe op og sådan mere at få et overblik over stykket. Hvor jeg måske før mere har taget en ting ud og sådan noget"*. Jeg spørger, hvad det gav hende, og hun fortæller, at *"det gav mig motivation, helt sikkert, og sådan en god fornemmelse i kroppen, fordi det lykkedes"*. Jeg spørger, hvordan hun vil beskrive sine tanker. *"Jeg tror faktisk ikke, der var ikke så mange...altså tanker, jeg ikke burde tænke på. Det var meget fokuseret, eh..tænkte mere i forhold til musikken altså"*.

Jeg spørger, hvordan hun vil beskrive sin opmærksomhed, mens hun sad og spillede stykket igennem. *"Det var jo meget fokuseret. Fordi jeg vidste jeg skulle ind og præstere. En god, ikke sådan en, "åh nej, skal jeg nu spille det her IGEN. Fordi det kan tit være sådan, samme takt 10 gange, og man kan stadig ikke helt, og altså blive meget utålmodig. Men det synes jeg ikke var der, måske også pga. det pres....Ja altså, jeg synes pres, det hjælper mig meget, er meget motiverende".*

Jeg spørger, hvad hendes opmærksomhed var rettet mod. *"Jeg tror ikke, jeg fokuserede så meget på og spille rigtigt, altså sådan forkerte toner eller noget. Men det var mere sådan, ja en helhed, gøre det til en helhed. Lave musik ud af det, og ikke tænke så meget på det tekniske".*

"Jeg slukker måske lige for fejldetektoren, og så bare nyder det, og lader følelserne komme ind."

Når du tænker på at lave musik og ikke så meget på det tekniske, hvordan oplever du så kropsligt at sidde og spille, spørger jeg. *"Det er da dejligt. Det er en fornøjelse. Der kommer jo musikalske ting til udtryk, og man lever sig mere ind i det".*

Jeg spørger, om hun kan fortælle om en øvning, hvor hun arbejdede med detaljer og havde en fornemmelse af, at skulle "holde ud", og hun siger at *"det har så været dagen forinden, hvor man ikke lige har haft det samme pres som på den samme dag, og man nu har øvet det samme i en uge, og nu er man altså ved og køre lidt død i det".* Hun fortæller, at hun selv havde startet stykket op fra ny, og havde øvet det hele ugen.

"Så kører jeg død i det."

Jeg spørger, om hun kan fortælle, hvordan hun greb den øvning an. *"Først så satte jeg tid til og tænke okay, nu arbejder jeg med det her stykke i de her 25 min, og så starter jeg altid med lige og spille det, indtil jeg stopper, og så finder jeg et sted, hvor det er, at det ikke er så godt. Så spiller jeg det så om og om igen, indtil jeg kan det sådan nogenlunde, og så går jeg videre, og så gør egentlig det samme. Så ja, det er lidt slavisk sådan".*

Jeg spørger, om hun kan beskrive det første sted hun stoppede. *"Altså det var jo noget i indstuderingsfasen, så det var noget teknisk som ikke lige helt fungerede. Nogle fingersætninger som ikke var så, ja så er det jo egentlig bare og øve det langsomt og så gøre det indtil man kan det".*

"Man kan hurtigt blive ufokuseret, og tænke på noget helt andet. Kigge ud af vinduet lidt og miste fokus". Jeg spørger, hvornår hun oplever at miste fokus. *"Når jeg har gjort det så mange gange, at jeg synes det er kedeligt".* Jeg spørger, hvad hun begynder at gøre mere af, når hun begynder at synes, det er kedeligt. *"Overspringshandling. Så kan jeg lige tage det forfra igen og prøve og se, om jeg kan spille det f.eks. I stedet for og holde koncentrationen og så gøre det jeg egentlig burde gøre".* Jeg spørger, hvad det er, hun burde gøre. *"Blive ved med at spille det indtil at jeg kunne det*

perfekt, og så spille videre". Jeg spørger, hvad der stoppede hende fra at gøre det. "Det var fordi jeg mistede fokus".

Jeg spørger, om hun kan beskrive hvilke tanker, hun havde under den øvelse. *"Altså det kunne faktisk hurtigt komme et helt andet sted hen, hvor jeg sidder og tænker på nå, hvad skal jeg lave i eftermiddag. Så de kan godt tage lidt overhånd nogen gange. Det er vel det samme og miste fokus".* Jeg spørger, hvordan hun greb det an. *"Jamen jeg blev jo ved med at sidde og sådan tænke lidt, jeg stoppede egentligt ikke. Altså jeg syntes det var kedeligt".*

Hvis følelsen havde en stemme, hvad tror du så, den ville sige til dig, spørger jeg. *"Lav noget andet, spil noget andet. Måske du gør noget forkert. Du skal måske tænke på noget andet, end det du gør lige nu, altså i forhold til musikken selvfølgelig, måske gå videre og så komme tilbage".*

A fremhæver forskellen mellem at spille stykket igennem som *"en overspringshandling"*, modsat *"nu skal jeg ind og spille det for min lærer og gøre det godt"*. Jeg spørger, hvad det får hende til at gøre mere af, når hun gør det godt. *"Det får mig til og....Altså jeg ved ikke, fokusere på noget andet end bare det tekniske, ja fokusere på musikken"*. Jeg spørger, hvordan hun gør det. *"Jeg slukker måske lige for de der fejl detekterer, og så bare nyder det, og lader følelserne komme ind"*. Jeg spørger, om hun kan beskrive, hvordan hun tænker lige i det moment. *"Jeg vil måske lave en forestilling om, at der sidder nogen og hører på det og synes det lyder dejligt. Som giver mig motivation til og indblende nogle følelser. Ja måske også forberede mig på at min lærer sidder der, eller sådan, lade som om han er der"*. Jeg spørger, hvordan hun oplever situationen, når hun lader følelserne komme ind. *"Det er lidt svært og beskrive, eh....det ved jeg ikke, det er bare, det føles meget naturligt for mig og bare gøre det. Spille det på en virtuos måde. Ja, og måske det her (hun peger på den hæmmende organisering noteret på papiret mellem os) er måske ikke så naturligt for mig og sidde og tage ud"*.

Jeg spørger til hendes opmærksomhed, når hun oplever, at det er naturligt, og hun laver musik. *"Altså jeg sanser jo den der helhed på musikken. De toner der er skrevet, eller det stykke jeg synes er rigtigt smukt. Så der bliver ikke tænkt, eller der bliver tænkt mere på det smukke ved det, fremfor det tekniske. Ja, måske tænkt mere som et stykke musik, i stedet for en opgave"*.

Jeg spørger til forskellen mellem at tænke det som et stykke musik eller en opgave. *"Der er ikke så mange følelser i spil i forhold til opgaven, hvor musikken ja, der er mange følelser inde"*. Jeg spørger, hvad følelserne bidrager med. *"De giver mig for det første en dejlig fornemmelse, og en motivation til at, jeg kan godt gøre det her og sådan opbakningen"*. Jeg spørger, hvordan hun oplever det, når det er en opgave, og følelserne ikke får lov at være med. *"Så bliver det lidt tør i det. Så kan det hurtigt blive sådan, åh skal jeg virkelig gøre det her"*.

Jeg spørger, om hun har prøvet at øve tekniske detaljer og samtidig have følelserne med. *"Nej, jeg synes det er svært at koncentrere sig om begge ting. Hvis man ikke har teknikken helt i orden, så*

kan det godt være lidt svært, synes jeg". Så det er noget med at få det sat på plads først rent teknisk, spørger jeg. "Ja, og så få overskud til og putte musik på det".

Jeg spørger til, hvornår hun har oplevet, det fungerer bedst at indstudere noget teknisk. "Det er lige de her to dage efter hovedfagstimen. Så tænker jeg, okay nu kan jeg godt komme videre. Der var nogle fingersætninger, jeg lige skulle rette der, og så fungerer det bedre og lyder bedre. Så der har jeg mest fokus, lige dagen efter eller samme dag. Jeg tror det er den motivation, jeg har fået i den time".

Jeg spørger, hvordan hun øver sig i dag lige efter sin hovedfagstime. "I stedet for at starte med at spille det hele igennem, så tager jeg de ting ud, vi snakkede om. Jeg har optaget min time, og så har jeg lyttet den af i går og skrevet de fokuspunkter ned, jeg skal øve på. Så kigger jeg på min seddel, og så står der, du skal øve den her trille og så ja, jeg ved ikke hvorfor, men jeg kan bedre fokusere på det nu end om en uge. Det er lidt mærkeligt".

Jeg spørger, hvordan hun oplever sit fokus lige der. "Meget fokuseret. Det plejer at være nogle gode øvere. Det er stadig meget fokuseret selvom det er ovre i den kedelige retning, men det daler hurtigt, synes jeg. Jeg ved ikke, om andre har det sådan. Men jeg tænker da, at det burde være sådan noget der varer over hele ugen".

Jeg spørger, hvad hendes lærer har sagt, hun skal arbejde med på trillen. "Den skal være mere ekspressiv. Det er triller gennem hele stykket, og så går jeg ind, tager trillen ud, arbejder på den, og så når jeg har arbejdet nok, så sætter jeg den ind i sammenhæng, og håber på det fungerer". Jeg spørger, hvilke tegn der viser, at trillen bliver mere ekspressiv. "Vi har snakket om, hvordan man bruger bælgene til og gøre det, og han har spillet det for mig, så jeg kan også høre det". Jeg spørger, hvordan hun vil beskrive sit fokus, når hun på den baggrund sidder og øver trillen. "Meget fokuseret, eh ja altså, jeg gør det bare". Jeg spørger, hvordan hun arbejder hen imod det, hendes lærer har vist hende. "Prøver nogle forskellige ting af, forskellige fingersætninger og måder og udtrykke det på. Når man så sætter den ind i sammenhæng, så giver det måske lidt mere mening".

Her oplever hun, at hun opnår resultater med sin øvning. "Jeg tror bare, at det er fordi, at jeg har fået at vide, det skal lyde lige sådan her. Jeg... jo hvad jeg skal, her ved jeg, hvordan det skal lyde". Problemet er, at efter et par dage vender hun tilbage til den indledende beskrivelse, hvor hun starter forfra og spiller indtil der er en fejl, og oplever "at køre død i den". Hun fortæller, at hun er "lidt usikker på, om det er rigtigt eller sådan". Hun mangler "en opskrift", mangler at vide "hvordan det skal være. Jeg har ikke sådan forestillinger om, hvad det er resultatet skal være. Eller jov, det har jeg jo, men.. om det er rigtig eller altså min, forståelsen, som jeg har forstået, den er rigtigt...den er der ikke. Det er sådan mere...ja sådan, usikker (..)men jeg synes stadig at, at jeg eksperimenterer. Det er ikke fordi jeg ikke tør, overhovedet, det er bare eh..der er mange muligheder, og hvad for en skal man lige tage".

Jeg spørger, hvordan hun selv kan finde retning i løbet af ugen. *”Det ved jeg ikke, man skal ikke kigge tilbage altså, nej, det ved jeg ikke, det ved jeg ikke”*. Jeg spørger, om hun lytter på indspilninger. *”Ja, men det er ikke altid godt. Fordi det kan være, de spiller den på en forkert måde, og så får jeg et forkert indblik i det. Jeg ved det ikke, for ellers så havde jeg vel gjort det”*. Jeg spørger, hvordan hun kan finde ud af, hvad den rigtige måde er i løbet af ugen, hvor hun ikke har sin lærer? *”Ja”* hun griner, *”det er et godt spørgsmål”*.

Til sidst i samtalen udtrykker hun en ny erkendelse af forskellen mellem, når hun oplever henholdsvis en god og en svær øvesituation, hvor hun har svært ved ”at holde ud”. Hun kigger på de noter, der er blevet nedskrevet i løbet af samtalen i form af to spiraler, og udtrykker *”fordi her ved jeg jo hvad jeg skal, her ved jeg hvordan det skal lyde, måske frem for her er jeg lidt usikker på, om det er rigtigt eller sådan.”* Hun udtrykker, at hun ser forskellen, *”jeg kan godt se det faktisk, det er meget sjovt”*.

Figur 4.3.1.1 To-tilstands-rammen – Case 2 (A)

Produktlogik (hæmmende)	Resonans-tilstand (fremmende)
Øvning som opgave; slavisk gentagelse	Øvning som musikalsk fremtræden; helhedslytning
Krop mekanisk og flad; regulering uden affektiv mening	Krop fornøjende og virtuos; koordination følger udtryk
Opmærksomhed glider i monotoni → kedsomhed, tørhed, tankevandring, overspringshandling	Opmærksomhed samles af musikalsk intention og tidspres; ”slukker fejldetektoren” og lader følelser og mening bære; nærvær, nydelse og motivation
Teknik og musik adskilt: først perfektion, så musik; detaljer isoleres uden meningsforankring	Teknik integreret i intention og udtryk; detaljer får mening i kontekst
Lærerens råd som facit/opskrift; usikkerhed uden lærer (heteronomi)	Lærerens input som ressourcer/affordanser; retning gennem forestillingen om, hvordan det skal lyde
Tid styret <i>udefra</i> (25/5); fokus daler over ugen	Tid erfaret <i>indefra</i> som kontinuerlig affektiv retning; tidspres skærper stillingtagen og fokus
Identitet bundet til at ”holde ud”; skabelse udskydes	Subjektivering: vil noget med musikken; skabelse i nuet
Nøglecitater: ”Blive ved ... indtil jeg kunne det perfekt”	Nøglecitater: ”Jeg sanser jo den der helhed ... tænkt mere som et stykke musik, i stedet for en opgave”

Note: Rækkerne følger de tematiske fremtrædender, som casen selv aktualiserer: intention, krop, opmærksomhed, teknik-musik, sociokulturelt, tid, affekt/eksistentielt og nøglecitater (med små variationer i rækkefølge afhængigt af casen)

4.3.2 Case 2 – Dimensionel belysning og konfiguration

4.3.2.1 Erfaringsdimension – opmærksomhed, fokus og affekt

Hæmmende organisering. A oplever manglende fokus og problemer med at ”holde ud” i ”slavisk” gentagelse: ”jeg sætter tid ... 25 min ... finder et sted hvor det ... ikke er så godt ... spiller det om og om igen, indtil jeg kan det sådan nogenlunde”. Gentagelsen sker uden stillingtagen til betydning eller oplevet forståelse, og opmærksomheden rettes mod de steder, hvor kroppen som objekt fejler. Øvningen forstås som en opgave, hvor helheden reduceres til tekniske detaljer, der skal sættes på plads, før musik og følelser kan komme til; perfekt før helhed. Dermed forstummes de affektive nuancer, som kunne have åbnet situationens affordanser (jf. 2.3.3), og fokus glider over i tankevandring og overspringshandlinger: ”man kan hurtigt blive ufokuseret ... kigge ud af vinduet lidt og miste fokus”. Følelserne reduceres til modvilje: ”åh skal jeg virkelig gøre det her”, og tilstanden beskrives som kedelig og ”tør”. Som kapitel 2 viste, er opmærksomhed båret af affektiv modtagelighed, der former den erfarede Umwelt og afgør, hvad der træder frem som meningsfulde fordringer. Når denne modtagelighed forsvinder, reduceres øvningen til mekanisk gentagelse uden resonans. ”Det rigtige” fremstår da ikke som noget, der kan vokse frem gennem meningskabende emergens, men som en fastlagt repræsentation, løsrevet fra relation og betydning.

Fremmende organisering. I de fremmende forløb forskydes opmærksomheden fra korrekthed til helhedslytning og udtryk: ”gøre det til en helhed ... lave musik ud af det”, ”slukker...fejldetektoren, og så bare nyder det, og lader følelserne komme ind.” Lige inden hovedfag samler pres fokus og åbner for musikalsk skabelse. Når hun forestiller sig en medhører, træder relation og indlevelse frem som en fordring, der kalder på mere end korrekthed: det handler ikke blot om *at gøre*, men om *at gøre godt*. Dermed åbnes et rum for affektiv intention og udtryk: ”Så der bliver ikke tænkt, eller ... mere det smukke ved det ... som et stykke musik, i stedet for en opgave.” I dette møde med en forestillet anden træder et element af subjektiv sandhed frem (jf. Kierkegaard/Biesta, 1.14): det er ikke blot et spørgsmål om at vide, hvad der er rigtigt, men om at tage stilling til, hvad der betyder noget. Dermed fremstår den imaginative lytter som et glimt af en åbenbaring (relevation), hvor hun må svare med sit eget udtryk i stedet for at vente på et facit. Affekt beskrives her som nydelse, motivation og opbakning: ”det gav mig motivation ... og en god fornemmelse i kroppen, fordi det lykkedes.” Fokus fastholdes også i dagene efter hovedfag, men på en anden måde end lige før: her er det lærerens pejlemærker, der bliver til meningsfulde retninger, hvor udtryksmæssig forståelse og teknisk koordinering samordnes i en affektiv intention: ”her ved jeg, hvordan det skal lyde”.

Bemærkning om tid: A oplever, at 25/5-organisering ”har hjulpet mig meget”, men samtidig peger hendes prærefleksive respons (”argh, videre ...”) og udsagnet ”jeg tror ikke jeg ved, hvordan jeg skal håndtere det, og få mit fokus tilbage” på metodens begrænsning. Metoden stabiliserer den ydre tid (temps) og kan udløse kortvarigt fokus, men uden meningsbåren retning (helhedslytning/affektiv intention) glider opmærksomheden igen. Hos A er fokus mest stabilt, når retningen er tydelig.

Denne retning fungerer som et prærefleksivt kompas, hvor objektiv viden (fx lærerens anvisninger, musikalsk struktur) og subjektiv værdi (hvad der opleves som betydningsfuldt) fusioneres.³⁰

Mikrosyntese: Fokus bæres af affektiv retning, hvor viden og værdi fusioneres i en meningsfuld helhed. Helhed og udtryk skaber resonans og fremdrift; I korrekthedsfokus falder receptiviteten ud, og øvningen reduceres til tør gentagelse.

4.3.2.2 Fysiologisk dimension – koordination og kropslig medvirken

Hæmmende organisering. Når øvningen forstås som opgave og udholdenhed, reduceres kroppen til et objekt, der skal sættes på plads. Det opleves som en kropslig fladhed: ”så bliver det lidt tør i det”. Gentagelser rettet mod teknisk perfektion frakobler sansningen, og kroppen bliver til en ”slavisk” udfører uden affektiv, meningsskabende regulering.

Fremmende organisering. Når opmærksomheden forskydes mod musik og helhed, træder kroppen frem som meningsbærende. Hun beskriver en ”god fornemmelse i kroppen, fordi det lykkedes ... man lever sig mere ind i det”, og ”jeg sanser jo den der helhed ... det smukke ved det, fremfor det tekniske”. I arbejdet med trille bliver reguleringen lydforankret (bælgen som ekspressivt middel). Hun ”prøver forskellige ting af” og oplever, at ”det giver mere mening” i sammenhæng, ”jeg gør det bare”. Koordinationen bliver her midlet for udtryk og opleves som ”naturligt” og ”virtuos”, snarere end som et teknisk forstadium der skal overstås.

Mikrosyntese: Kroppen fungerer ikke blot som objektiv udfører, men som levede krop og meningsbærende medium, når opmærksomheden rettes mod helhed og udtryk. Finregulering (bælg, trille, fingersætning) opstår her som emergent koordination båret af affektiv retning og lydforankring (jf. 2.3). Når øvningen derimod reduceres til ”tør” og ”slavisk” opgavefokus, forstummes sansningen, og kroppen mister sin medskabende rolle.

4.3.2.3 Sociokulturel dimension – normer, lærerblik og ”den rigtige måde”

Hæmmende organisering. A outsourcer retning til et forestillet facit: ”jeg mangler en opskrift ... hvordan det skal være”. Når forståelsen af musikken opleves som noget ydre og svært tilgængeligt (”for det er jo meget svært”), udskydes hendes egen stillingtagen, og subjektiv fordring udebliver. Fokus forvitrer trods 25-minutters-strategi, fordi retningen ikke er affektivt værdiforankret. Hun undgår indspilninger (”de kan spille den forkert, og så får jeg et forkert indblik”), og ugecyklussen bliver afhængig af tirsdagens hovedfagstime: ”de første to dage er mega god øver ... så ned ad

³⁰ Som kapitel 2 viste, er viden i en enaktiv ramme ikke en neutral repræsentation, men altid situeret i relation og båret af affektiv modtagelighed (Thompson, 2007; de Haan, 2020a). Dermed kan viden ikke adskilles fra værdi, da det, der træder frem som meningsfuldt, netop formes af, hvad der betyder noget for den lærende i situationen (Biesta, 2016:54–55). Denne fusion udgør grundlaget for, at opmærksomheden kan få bærekraft som meningsskabende fremdrift.

bakke”. Normen om at spille “rigtigt/perfekt” bliver et eksternt mål, der gør valg risikable og fokus skrøbeligt, når læreren ikke er til stede, og hun bliver usikker på, om hun har forstået det rigtigt.

Fremmende organisering. I hovedfagstimen oplever A lærerens vægt på udtryk og forståelse som en ressource: ”han er lidt ligeglad med, om man...spiller fejl. Det er mere den måde man udtrykker sig”. Her skelnes mellem ”indlevelse” og ”forståelse...hvordan det er opbygget...hvordan han [Bach] har tænkt, at tonerne de skal føre op og ned i forhold til dynamik og terrassedynamikker”. Når lærerens instruktioner omsættes til pejlemærker, træder forståelsen frem som sanselig ressource. Viden og perception smelter sammen og åbner en kropslig fornemmelse af retning, hvor teknik og udtryk kobles (jf. 2.4). Hun optager timen, noterer fokuspunkter og kan de følgende dage ”fokuserer...det fungerer bedre og lyder bedre”.

Mikrosyntese: Normer og lærerblik er ikke i sig selv hæmmende eller fremmende. De bliver hæmmende, når de forstås som facit, der udskyder stillingtagen og gør meningskabelse afhængig af ekstern autoritet. De bliver fremmende, når de bliver til levet forståelse, hvor viden og perception organiseres i erfaring og åbner en affektiv fornemmelse af retning. Hos A ses dette, når lærerens instruktioner omsættes til sanselige ressourcer, så teknik og udtryk kobles, og meningskabelsen fastholdes i en kropsligt erfaret bevægelse.

4.3.2.4 Eksistentiel dimension – stillingtagen, heteronomi og valg i lyd

Hæmmende organisering. A’s grundfigur er “at holde ud”: “man kan hurtigt blive frustreret... det tror jeg, at jeg har meget problemer med.” Læring forstås som at overvinde forhindringer for at nå “det rigtige”, og valg udskydes, til facit er fundet: “der er mange muligheder, og hvad for en skal man lige tage.” Autoriteten placeres udenfor (læreren/opskriften): hun mangler “en opskrift... hvordan det skal være.” Teknik først, musik bagefter: “først rent teknisk, og så få overskud til og putte musik på det.” Dermed fastholdes en substanslogik hvor krop trænes som objekt og musik tilføjes senere. Når fokus alligevel kortvarigt lykkes (“jeg ved ikke hvorfor... det er lidt mærkeligt”), opleves det som tilfældigt, ikke meningsorganiseret. Det, der ikke giver mening, forskydes til et selvbillede: “jeg har problemer med at holde ud.”

Fremmende organisering. Når A tager stilling i lyd, opstår meningsforankret fokus: hun beskriver at ”gøre det til en helhed ... lave musik ud af det”. Lærerens udsagn fungerer her som affordanser og hun eksperimenterer selv. Hendes egen affektive stillingtagen fremstår tydeligt i dilemmaet mellem at holde ud og at skabe: ”Lav noget andet... du skal måske tænke på noget andet, end det du gør lige nu, altså i forhold til musikken selvfølgelig, måske gå videre og så komme tilbage”. I samtalen ser hun forskellen mellem heteronom korrekthed og egen retning: “her ved jeg jo hvad jeg skal, her ved jeg hvordan det skal lyde... [ellers] er jeg lidt usikker på, om det er rigtigt.” Her træder skiftet fra facit til fordring frem: hun svarer med et affektivt værdibåret valg i lyd (jf. 1.14) frem for at afvente “den rigtige måde”.

Mikrosyntese: Skiftet går fra heteronom korrekthedslogik og substansontologi, hvor teknik og musik adskilles, til værdibåren stillingtagen som valg i lyd, hvor subjektivering træder frem som

respons på en fordring (jf. 1.14). Når læring bliver en skabelseshandling, reorganiseres konfigurationen: norm bliver pejlemærke, teknik emergent koordination og forståelse levet. Denne vending kan beskrives som et skift fra opskrift til relation, hvor udtryk organiserer teknik.

4.3.2.5 Case 2 – Nøglebegrebernes konfiguration

De nøglebegreber, der træder frem i A's erfaring – intention, opmærksomhed, affekt, krop, tid, teknik–musik, sociokulturelt og eksistentielt – er de samme dimensioner som i case 1. De fungerer ikke som isolerede variabler, men som dimensioner i et relationelt system. I A's erfaring organiseres læring gennem affektiv retning og meningskabelse. Subjektivering træder frem, når facitlogik erstattes af fordring, og når udtryk organiserer teknik.

4.3.2.6 Oversigt over nøglebegreber og deres fremtræden

Nøglebegreb	Hæmmende organisering (“holde ud”)	Fremmede organisering (“slukke fejldetektoren”)
Intention	Fravær af egen intention; søger opskrift/facit	Meningsforankret intention rettet mod helhed og udtryk; stillingtagen i lyd
Opmærksomhed	Fejl-orienteret, fragmenteret; glider i kedsomhed og overspringshandlinger	Helheds- og udtryksorienteret; affektivt båret og samlet i pres eller forestillet medhører
Affekt	Modvilje, tørhed, kedelig rutine; oplevelse af at “holde ud”	Motivation, nydelse, kropslig velvære; affektiv intention giver bærekraft
Krop	Objektiveret; slavisk udfører; sansning frakoblet	Levet og medskabende; virtuos, naturlig koordination; lydforankret regulering
Tid	Udholdenhed; lineært fremtidsmål; stagnation i gentagelse	Intensiveret og affektivt nu; skabende fremdrift og helhed
Teknik–musik	Dualistisk: teknik først, musik bagefter	Integreret: udtryk organiserer teknik; triller og bælgen opleves ekspressivt
Sociokulturelt	Normer som facit; afhængig af lærerens opskrift; usikker uden autoritet	Læreblik som pejlemærke; forståelse omsættes til sanselige ressourcer, der former en meningsfuld retning i Umwelt.
Eksistentielt	Heteronomi og substanslogik: “det rigtige” findes udenfor; læring som at “holde ud”	Subjektivering som stillingtagen i lyd; læring som skabelseshandling; valg som værdibåret respons

Slutsyntese – Case 2

På tværs af dimensionerne viser casen, hvordan A's øvning pendler mellem en produktlogik, hvor hun må "holde ud" i slavisk gentagelse og udskyde musikken, og en resonans-tilstand, hvor hun lytter til helheden og lader følelser og sansning træde frem. I produktlogikken reduceres kroppen til et objekt, sansningen forstummer, og opmærksomheden glider i tør rutine og overspringshandlinger. Normer og lærerblik forstås her som entydigt facit, der tilsidesætter fornemmelsen for nuets flerstemmige potentialer, og læring opleves som jagten på "det rigtige", før musikken kan komme til.

I resonans-tilstanden åbner to konkrete vendepunkter: (1) lige før hovedfag samler presset fokus og nødvendiggør umiddelbare svar på musikkens fordring; hun "slukker fejldetektoren", spiller igennem, mærker nydelse og kropslig velvære, og værdiskabelse bærer opmærksomheden. (2) Lige efter hovedfag omsættes lærerens anvisninger til sanselige pejlemærker; hun ved, hvordan det skal lyde, hvorved intention og teknik samordnes: bælgen, triller og fingersætninger reguleres ekspressivt i realtid, og kroppen fremtræder som meningsbærende, ikke mekanisk ("jeg gør det bare"). Samtidig viser casen, hvordan udholdenhed internaliseres som en identitetsmarkør ("jeg har problemer med at holde ud"), hvilket fastholder en heteronom selvforståelse, indtil resonansen åbner for værdibårne valg i lyd.

Eksistentielt bevæger A sig fra heteronom korrekthedssøgen mod intentionel stillingtagen i lyd; fordring erstatter facit som pejlemærke, og hun svarer med et værdibåret valg, hvor forståelse og frihed smelter sammen. Casen viser således, at subjektivering emergerer, når udtryk organiserer teknik, og når normer træder frem som affordanser i en resonant Umwelt, frem for at lukke nuets muligheder gennem en heteronom positionering, hvor skabelsen må afvente en opskrift.

4.4 Case 3: Sangeren (S)

Fremkaldelsen gengives i en transskriptionsnær form (jf. 4.2).

4.4.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling)

S arbejder med sin sangunderviser hen imod at skabe en rundere og mørkere klang, modsat skarp og presset. Hun har fået nogle tekniske anvisninger til at kunne nærme sig dette, hvor hun bl.a. forklarer, at *"med kæben hænger tungen jo også sammen, fordi tungen er jo også løsere når kæben er løs. Tungen kan hurtigt være lidt for langt tilbage og sådan ligge og tage noget plads, som jeg kunne have brugt til og lave en bedre lyd"*.

S fortæller, at hun selv har mest fokus på at undgå at blive træt i stemmen. *"Jeg bliver jo hurtigt træt i min stemme, så det er sådan noget der ligger lidt underliggende, at jeg hurtig kan få min opmærksomhed op på, at jeg bare skal øve min stamina op, og ikke øve godt på en eller anden måde"*. Med træthed som identificeret årsag bliver løsningen rettet mod en form for styrketræning, *"at jeg skal træne min stemme op, som hvis jeg havde været en idrætsudøver, at jeg bare skal lave*

de øvelser for at styrke min stemme". Opbygning af stamina bliver formålet, og tidsstyring bliver strategien. Hun planlægger og holder øje med, hvor mange minutter hun mener, hun skal synge ad gangen. Hun udtrykker oplevelsen af følgende dilemma, *"jeg føler tit, at jeg kan stå og bruge min øvetid på og være al for fokuseret på enten bare at synge, fordi jeg skal holde min stemme trænet, eller prøve og træne den og ikke have fokus på hvad jeg faktisk skal øve på"*. Hun udtrykker en bagvedliggende ide om *"at jeg først og fremmest skal bygge en stemme op, og så lave musik senere, men så kan det også bare ikke fungere, fordi jeg så skrider på autopilot"*.

"Tanken er jo at engang om 5 år eller sådan noget, så kan jeg begynde og lave musik."

Hun udtrykker en overbevisning om, at *"så får jeg nok en bedre stamina næste uge, og så kan jeg øve bedre næste uge, når jeg kan synge mere"*.

Hun fortæller, at hun godt kan *"øve lidt hovedløst. Jeg kan nogen gange også bare sådan synge ting for at synge det, for og bruge, altså bruge min stemme"*.

Hun prøver at være bevidst, men kan hurtigt distraheres. *"Jeg kan tit vandre rundt, altså jeg mærker også i øvelser, at hvis jeg får en tekstbesked, så kan jeg godt sådan bare kigge på, hvad der lige stod"*, hun uddyber *"at det nogen gange føles som bare og løfte en vægt, så kan jeg jo ligeså godt bare læse det (tekstbeskeden), mens jeg løfter vægten"*. Hun beskriver det som en oplevelse af, at hun *"bare gør det"* i stedet for *"at gøre det godt"*, selvom hun forsøger at gøre det godt.

Når hun mærker trætheden, forholder hun sig til den med et *"åh nej, aughh!"*, og det kan gøre hende sur på et følelsesmæssigt plan. Trætheden opleves som et problem, der stopper for noget andet, som en nærværende bagvedliggende prærefleksiv bekymring.

S udtrykker, at problemet med træthed også handler om at kunne slappe af, når hun synger, hvilket hun forsøger at nærme sig på forskellige måder. *"Problemet er jo lige at med sådan nogle ting, hvor man skal slappe af, så kan det nogen gange hjælpe ikke at være så bevidst. Fordi så gør man nogen gange ting på en god måde, og det er der jeg sådan tror, jeg har startet med at gå lidt på autopilot, fordi jeg tror at det kan hjælpe"*.

Hun søger en tilstand gennem fravær af bevidst fokus på tekniske detaljer, *"fordi jeg prøver ikke at være så bevidst på og holde ting, men lige den her situation, så var jeg også bevidst på min krop, jeg var aktiv med min krop og bevidst med min krop, men jeg var bare ikke så, altså jeg lyttede ikke egentlig til hvad jeg lavede tror jeg. Jeg har jo lidt en følelse af, at hvis jeg bare gør det, bliver det bedre. På trods af, at jeg jo egentlig skal gøre det godt, for at det skal blive bedre. Det hjælper jo ikke og bare gøre det samme"*. Spørgsmålet, jeg fornemmer, ligger i at udfolde dette "godt", hvad er det gode hun ønsker i stedet for det oplevede problem?

Hun udtrykker oplevelsen af et dilemma: *"Man har jo sådan et begrænset antal minutter nærmest og synge i. Altså afhængig af hvor gammel man er, og hvad ens sanglærer siger og sådan noget, og*

det bare synd og bruge al den tid man har til rådighed på en dag, kun på og tænke på krop, fordi så når man jo ikke og lave musik”.

Hun fortæller, at hun lige er gået i gang med at lære nogle Strauss sange, ”og min lærer har allerede foreslået, jeg skal synge dem til koncert til november, og jeg har sådan æresfrygt for Strauss. Det er første gang jeg synger Strauss, og jeg vil gerne gøre det musikalsk godt, og ehm og hvad skal jeg sige, eh...(dyb vejrtrækning)...føle at jeg eh, (vejrtrækning), at jeg kan gøre det på en ordentlig måde. Fordi det er så flot musik. Men hvis jeg bare står og skal løse tekniske problemer og sådan være sådan krop, krop, krop, så tænker jeg jo ikke...på musikken”.

Hun reflekterer over, at hun kun er håndværker i sin øvning, men ikke en effektiv håndværker, ”det er en håndværker sådan i forhold til krop og stemme og lyd, men mere som i rigtig lyd og om der er åbent, og om der er sådan og sådan, og ikke lyden i forhold til hvad for noget musik jeg laver”.

Der har jeg sådan en underbevidst indstilling om at, jamen jeg skal bare, jeg skal ikke nødvendigvis nå noget i min øvning, jeg skal bare have øvet de minutter, jeg skal have øvet, og forhåbentligvis kan jeg øve nogle ekstra minutter i morgen. Så det er mere det der med, at jeg skal bygge min stamina op, fordi jeg hurtig bliver træt, end at jeg faktisk skal bruge min øvning til noget godt, det er jo ikke så bevidst jeg tænker det her, men det...ja. Tanken er jo at engang om 5 år eller sådan noget, så kan jeg begynde og lave musik. Men det er jo ikke realistisk. Egentligt”.

S fortæller, at hun havde en god øvning i går, efter hun havde sunget kirkejob. I denne øvning øvede hun på nogle sange og oplevede, at ”på trods af at tit når jeg kommer fra kirke og har sunget meget, så bliver min øvning ikke så god, for så er jeg træt, og så går al mit fokus på at min stemme er lidt træt. Men så kunne jeg klare mere effektivt, eller min tunge slappede af, som jo også har med kæben at gøre, og så fik jeg bare en bedre lyd, sådan grundlyd, i de Strauss sange, som ikke har lykkes mig så godt før”.

Hun begyndte øvningen med nogle trilleøvelser ”for og prøve og starte stille og roligt, og ikke bare blive sur med det samme, fordi min stemme var træt”. Hun fortæller, at det er en øvelse med tungen, hun har fået af sin hovedfagsunderviser, ”som jeg ikke egentlig klarer, men som jeg klarede i går, og det hjalp meget for min tunge. Så kunne jeg bare mærke, at det tog noget af det, jeg føler som træthed væk, fordi meget af det nok bare er sådan en spænding, som jeg oplever som træt i min stemme, men som åbenbart har lidt med min tunge og gøre”. Hun uddyber, ”det hjalp også min klang betydeligt, som jeg egentligt ikke troede, også bare det med min træthed”. Da hun efter øvelsen øvede på sine sange, ”så følte jeg mig friskere og ikke træt. Jeg kunne godt lave den lyd, på trods af at jeg egentligt var træt, altså at der var en, ikke luftig, men god lyd”.

Jeg spørger, hvordan det opleves at synge på den måde, og hun svarer ”godt, så bliver jeg også mere motiveret og behøver ikke have fokus på, altså hvor træt jeg er, eller ikke træt jeg er, men jeg kan gøre det jeg egentligt vil gøre”, og hvad er det, spørger jeg. ”At lave musik. Så kan jeg jo tænke

på fraser, og hvad for nogle intervaller jeg vil fremhæve, altså alle de ting jeg jo egentlig vil arbejde med”.

”Jeg prøver at tænke på teksten. Hvad for noget der ligger under, og prøver at på en måde sammenføje tekst og musikken til noget, til hvad jeg vil sige, og hvordan, og så prøve og gøre det. Altså f.eks. de sange, der er noget med handlingen af teksten, og så er der også noget bare med de der lyde i teksten, som jeg synes er flot, og hvor man kan fremhæve de og de konsonanter mere eller sådan”.

Jeg spørger, hvordan hun oplevede kroppen, og hun svarer *”altså, jeg brugte min krop godt, synes jeg”*. Hun uddyber: *”Det kan jeg tit gøre, hvis jeg ved, jeg egentlig har sunget meget, eller jeg ved, jeg skal være ekstra obs på ikke at blive træt. Så kan jeg nogen gange være ekstra dygtig til det der, fordi jeg sådan er lidt mod mine odds, med hvor meget jeg kan øve, om det kommer til og være godt. Mens hvis jeg har en hel dag til bare at øve afslappet, så kan jeg nogen gange ikke være så nøje, fordi...ehm.....altså, jeg har en frisk stemme og et frisk mood, og så behøver jeg ikke være 100% eller så meget støtte, og så meget...som hvis jeg ved, jeg er lidt træt allerede, så nu skal jeg virkelig sørge for, jeg ikke bliver endnu trættere”*.

Jeg spørger, hvad hun gør, når hun bruger sin krop godt. *”Jeg har mine hofter lidt under, åben i knæene, og jeg er aktiv her nede. Jeg er ude i ribbenene og så aktiv i diafragma, løs kæbe, og lidt ud med kæben nogen gange. Det kommer lidt an på om, hvor er det i registret, og løs i nakken, og alle de der ting. Men afslappet”*. Så det er en balance, spørger jeg, og hun nikker. Hvordan var balancen i går i din gode øvning, spørger jeg. *”Der var jeg på et godt sted fysisk, så jeg havde overskud til og eh, til og tænke på de andre ting, og jeg kunne på en måde gå lidt på autopilot på kroppen, fordi jeg følte, at jeg var på et godt, eller jeg gjorde det rigtigt. Så jeg behøvede ikke at have al mit fokus på kroppen for og gøre det godt”*.

Så hvis du tænker tilbage på i går, og du skulle sige to ting, du huskede at gøre mere af med kroppen, da det fungerede godt, hvad vil du så fremhæve som de to vigtigste ting, spørger jeg. *”Altså, tungen. Og så eh...eh, altså holde mig ude her (ved ryggen), altså rundt hele her på en måde, så det bare var ude og aktivt. Og så kan man sådan til en vis grad bare trykke på sådan, bare blive eller sådan, køre videre og så tænke på de ting, jeg vil tænke på, arbejde på for og skulle synge de Strauss sange til koncert f.eks.”*.

Hvad gav det dig her, hvor du også tænkte på musikken, hvad gav det dig i øvningen at gøre det, spørger jeg. *”Jeg tror måske..jeg ehm....eh..i stedet for bare og træne kroppen og være hjernedød, trænede kroppen lidt mere bevidst, fordi så kan jeg blive der og have overskud til det andet. Fordi så går det hurtigere i stedet for bare, altså..jeg skal jo have ting på plads jo, men jeg tror, jeg har været mere bevidst, fordi jeg vidste der er en god chance for, at jeg er træt, og slet ikke kan have en effektiv øvning, og så var jeg bare meget nøje med min krop, og meget bevidst, og så gik det ret hurtigt og føle, at jeg var et godt sted, og det der med min tunge, lykkedes mig, og så kunne jeg have fokus over (på musikken)”*.

Hvad tror du, det gav til teknikken, mens du fokuserede på musikken, spørger jeg. ”Jamen jeg tror, det var en god ting. Jeg tror ikke, det gik ud over min teknik, at jeg gik videre med fokuset til musikken. Jeg tror det er lidt sådan.....sådan..eh, at eh..altså hvis jeg sådan bygger et hus, eller sådan. Jeg skal gøre det hver dag, men så skal jeg starte med kroppen, og så kan jeg faktisk godt bygge videre oven på det, og så har jeg det sådan sat lidt de ting, så jeg behøver ikke bare og blive grundmuren i hele øve session”.

Hun fremhæver betydningen af at være musiker, og ikke bare håndværker. Når hun inddrager musikken, falder den kropslige teknik ikke nødvendigvis fra hinanden, kroppen ”er på en eller anden måde aktiveret, og så kan jeg som regel bruge de rigtige instinkter fra kroppen i forhold til musikken. Det kan også gå den anden vej, at jeg bruger nogle forkerte ting, men så skal jeg jo nemlig bare komme tilbage og være lidt bevidst på min krop, nogen gange, og bare passe på jeg ikke laver en eller anden uvane. Men tit betyder det altså, at jeg bruger, at jeg gør det rigtigt”.

Jeg spørger, hvad det får hende til at gøre mere af i situationen, og hun svarer, at ”det får mig til at være endnu mere bevidst, fordi hvis jeg føler ting fungerer, og jeg bliver motiveret af det, så er jeg jo til stede, fordi så vil jeg jo gøre ting. Så vil jeg jo..prøve det ene og det andet”.

“Så kan jeg jo **tænke på fraser**, og hvad jeg vil sige.”

Figur 4.4.1.1 To-tilstands-rammen – Case 3 (S)

Produktlogik (hæmmende)	Resonans-tilstand (fremmende)
Formål: “bygge stamina” først; musik senere	Formål: musikalsk og klangligt udtryk nu; teknik som medvirken
Opmærksomhed: “bare gøre det” (hovedløst), distraherbar; læser beskeder “som at løfte en vægt”	Opmærksomhed: helhedslytning gennem indre sansning og ydre klang til frase/tekst/klang; nærvær og motivation vågner
Krop/teknik: minutstyring, idrætslig træning; “slappe af” = blive ubevidst; intentionel lytning tabs	Krop/teknik: målrettet frigørelse (tunge/kæbe; ribben/diafragma) → “bedre grundlyd”; kroppen fungerer som grundmur og resonansflade, der selvkalibrerer mens hun lytter intentionelt
Affekt: “åh nej, aughh!”, bliver sur; træthed som stopper	Affekt: velvære, ærefrygt som meningsfuld fordring, og lyst til at prøve valg i lyd
Normrelation: minut-doktriner; “man har et begrænset antal minutter”	Normrelation: lærers anvisninger og repertoire som affordanser for klang/udtryk (fx trille/tunge-kæbe som middel til ny grundlyd)
Tid/forløb: tæller minutter; øver “for at bruge stemmen”	Tid/forløb: tid som fremdrift og meningsbærende nu; teknik klargør → fokus kan blive på musikken
Nøglecitater: “jeg kan også bare synge ting for at synge det... for at bruge min stemme”	Nøglecitater: “så kunne jeg tænke på fraser... og hvad jeg vil fremhæve”

Note: Rækkerne følger de tematiske fremtrædender, som casen selv aktualiserer: intention, krop, opmærksomhed, teknik-musik, sociokulturelt, tid, affekt/eksistentielt og nøglecitater (med små variationer i rækkefølge afhængigt af casen)

4.4.2 Case 3 – Dimensionel belysning og konfiguration

4.4.2.1 Erfaringsdimension – opmærksomhed, lytning og affekt

Hæmmende organisering. Træthed forstås som hovedproblemet, og øvning bliver at bruge stemmen og tælle minutter: "holde den trænet". S beskriver "hovedløs" øvning og distraherbarhed ("kan læse en besked mens jeg løfter vægten"). Enten slår hun bevidstheden fra ("gå på autopilot"), eller også er hun "bevidst med min krop", men lytter ikke til, hvad hun faktisk gør: "jeg har en følelse af, at hvis jeg bare gør det, bliver det bedre". Lytningen bliver her instrumentel/funktionel: "rigtig lyd... om der er åbent", ikke lyd "i forhold til hvad for noget musik jeg laver". Affektivt dominerer irritation og modvilje ("åh nej, aughh!"), og meningen drænes. Resultatet: "bare gøre det" fortrænger "gøre det godt".

Fremmende organisering. Efter kirkejob starter S "stille og roligt" med trille-/tungeøvelsen "for ikke bare at blive sur med det samme". I den roligere opmærksomhedsmodus kan hun "mærke", at "træthed" delvist er spænding; grundlyden bliver "ikke luftig, men god", og hun "føler sig friskere". Øvelsen fungerer som en affordance-åbner, der gør helheden (klang-frase-tekst) styrende for opmærksomheden. Hun beskriver her en dobbelt lytning: indefra gennem kropslig sansning og udefra gennem klangens kvaliteter, der tilsammen giver oplevelsen af *det gode*. Fokus forskydes dermed fra at undgå træthed til musikalsk lytning: "tænke på fraser... hvilke intervaller jeg vil fremhæve... sammenføje tekst og musik til, hvad jeg vil sige". Oplevelsen er "god... mere motiveret", og nærværet fastholdes: "jeg behøver ikke have fokus på, hvor træt jeg er... jeg kan gøre det, jeg egentlig vil gøre... at lave musik."

Mikrosyntese: Skiftet går fra bare at gøre til at gøre godt. Når øvelsen reduceres til stamina-træning og gentagelse, opløses lytningen i funktionelle kriterier, stemmen bliver et objekt, og træthed dominerer. I de fremmende forløb træder det gode frem som en værdibærende erfaring, hvor krop, lyd og præference samstemmes og helheden organiserer opmærksomheden.

4.4.2.2 Fysiologisk dimension – koordination, spænding og "selvkalibrering"

Hæmmende organisering.

Kroppen forstås som et objekt, der skal trænes og holde til et bestemt antal minutter. Træthed fremstår som hovedproblemet: "jeg bliver jo hurtigt træt i min stemme... jeg skal bare øve min stamina op, som hvis jeg havde været en idrætsudøver". Øvning bliver analog til styrketræning, hvor stemmen bruges mekanisk, "som at løfte en vægt" frem for sanset regulering. I denne logik forbliver spændinger skjulte bag oplevelsen af "træthed", og kroppen reduceres til udholdenhed frem for meningsbærende medspiller.

Fremmende organisering.

Når S beskriver at være ”nøje med kroppen”, viser det en bevidst sansning, hvor hun regulerer støtte, kæbe og tunge med præcision, især når stemmen er træt. Trilleøvelsen, som hun tidligere ikke kunne udføre, lykkes her og frisætter spænding, hvilket ændrer både klang og oplevelsen af træthed: ”ikke luftig, men god lyd”. Kroppen træder her frem som en del af handlingens ekspressive fremtræden, som både medium og udtryk for subjektivitet (jf. 2.3.1), og understøtter snarere end hæmmer.

Hun beskriver arbejdet konkret: hofter lidt under, åbne knæ, aktiv støtte i diafragma, ribbenene ude, løs kæbe og nakke. Denne posturale balance gør, at hun kan ”gå lidt på autopilot på kroppen”, fordi hun mærker, at den gør det rigtige. Her bruges ”autopilot” i positiv forstand: ikke fravær af opmærksomhed, men stabil, prærefleksiv selvregulering på et kropsligt kalibreret fundament. Hun sammenligner arbejdet med at ”bygge et hus”: kroppen er ”grundmuren”, der først må sættes, hvorefter hun kan bygge musikalsk videre, uden at teknikken falder sammen.

I denne tilstand oplever hun kroppen som ”aktiveret”, hvor de ”rigtige instinkter” følger musikken. Hun beskriver sig selv som musiker snarere end håndværker og fastholder en prærefleksiv sansning indefra, så hun kan korrigere, hvis balancen forskydes. Kroppen fungerer således som en selvkalibrerende medspiller i en dobbeltresonans, hvor sansning indefra og lyd udefra regulerer hinanden i realtid.

Mikrosyntese: Skiftet går fra kroppen som træningsobjekt til kroppen som sansende medspiller. I den hæmmende organisering dominerer stamina-logik og mekanisk udholdenhed, hvor spændinger maskeres som træthed. I den fremmende organisering fremtræder kroppen ikke som et træningsobjekt, men som grundmur og resonansflade, hvor sansning og selvkalibrering understøtter både klang og udtryk (jf. 2.2.5).

4.4.2.3 Sociokulturel dimension – normer om ”minutter”, repertoire-ærefrygt og lærers rolle

Hæmmende organisering. S beskriver, hvordan hun forstår øvning gennem en logik af begrænset tid og stamina: ”man har jo sådan et begrænset antal minutter nærmest at synge i... afhængig af hvor gammel man er, og hvad ens sanglærer siger”. Denne tidslogik internaliseres som en styrende ramme: ”jeg skal bare have øvet de minutter, jeg skal have øvet... så kan jeg måske øve nogle ekstra minutter i morgen”. Dermed bliver tid og udholdenhed definerende parametre, mens musikken udskydes: ”engang om 5 år... så kan jeg begynde at lave musik”. Når dette kobles til mødet med Strauss-repertoiret, opleves ærefrygt og tidspres: ”hvis jeg bare står og skal løse tekniske problemer... så tænker jeg jo ikke på musikken”.

Fremmende organisering.

Lærerens tekniske anvisninger (fx trille-/tungeøvelsen) bliver her en ressource, der åbner muligheder frem for at indsnævre dem. Øvelsen skaber konkret forandring i både spænding og klang og giver hende erfaringen af, at lærerens input kan omsættes til sanselig erkendelse og ny handlefrihed. Strauss-repertoiret vækker ærefrygt som en respektfuld fordring, og i arbejdet med

frasering og tekst beskriver hun, hvordan dette åbner for musikalske valg, hun “egentlig vil gøre”. I disse forløb bliver institutionelle rammer og krav ikke kun tidspres, men pejlemærker, der forbinder hendes øvning til en større kunstnerisk sammenhæng; et mellemfelt, hvor ansvar og frihed mødes i et kunstnerisk svar (jf. 1.13.3, Biesta, 2022:49).

Mikrosyntese: Skiftet går fra heteronom tids- og udholdenhedslogik til autonom meningsforankring i musikalsk udtryk (jf. 2.5). I den hæmmende organisering dominerer tidskvoter, stamina og repertoire som ydre logikker, der gør øvningen heteronom. I den fremmende organisering fungerer lærerblik, repertoire og koncertmuligheder som affordanser, der åbner for sanselig erfaring og musikalsk retning.

4.4.2.4 Eksistentiel dimension – fra “stamina-bygger” til valg i lyd

Hæmmende organisering.

S forstår øvning som en investering i en fremtidig kapacitet: “Jeg skal bygge en stemme op, og så lave musik senere... engang om 5 år kan jeg begynde at lave musik.” Øvningen reduceres til at “holde ud”, hvor træthed fremstår som problem, og hun beskriver sig selv som håndværker – men uden at være ”effektiv”, fordi målet ikke er udtryk, men udholdenhed. Subjektet udskydes: musikken er noget, der først kan komme, når stemmen er stærk nok.

Fremmende organisering. Når tekniske spændinger frisættes, åbnes et andet eksistentielt rum: hun kan “gøre det, jeg egentlig vil gøre – at lave musik”. Hun beskriver at tage stilling i lyd: hvilke fraser og konsonanter hun vil fremhæve, hvad hun vil sige med teksten. Strauss-repertoiret vækker ærefrygt som en appel til ansvar: at ”gøre det musikalsk godt... føle at jeg kan gøre det på en ordentlig måde. Fordi det er så flot musik”. Håndværket bliver middel for udtryk, og hun træder frem som subjekt i et felt, hvor ansvar og frihed mødes i svar på musikkens fordring (jf. 1.13.3).

Mikrosyntese: Skiftet går fra en heteronom stamina-logik, hvor subjektet udskydes, til ansvarlig stillingtagen i lyd. I den hæmmende organisering er musikken et fremtidigt mål; i den fremmende træder værdien frem i nuet som respons på en fordring (jf. 2.4). Øvningen bliver ikke blot træning, men valg i lyd.

4.4.2.5 Case 3 – Nøglebegrebernes konfiguration

De nøglebegreber, der træder frem i S’s erfaring – intention, opmærksomhed, affekt, krop, tid, teknik–musik, sociokulturelt og eksistentielt – er de samme dimensioner som i case 1 og 2. Heller ikke her fungerer de som isolerede variabler, men som indbyrdes afhængige dimensioner i et relationelt system. I S’s erfaring organiseres læring gennem spændingen mellem stamina-logik og musikalsk fordring. Subjektivering bliver mulig, når krop og teknik træder frem som resonansflade for udtryk, og når nuets værdier får forrang frem for fremtidig udsættelse.

4.4.2.6 Oversigt over nøglebegreber og deres fremtræden

Nøglebegreb	Hæmmende organisering (“jeg skal bygge stamina – musik senere”)	Fremmende organisering (“jeg kan gøre det, jeg egentlig vil: lave musik”)
Intention	Intention rettet mod fremtidig værdiskabelse; øvelse = stamina-logik	Intention rettet mod nuets værdiskabelse gennem valg i lyd (frasering, tekst, klang)
Opmærksomhed	Distraction, autopilot, kvantitativ styring (minutter, gentagelser)	Helhedsorienteret lytning; fokus på musikalske og klanglige udtryk gennem prærefleksiv sansning
Affekt/følelser	Irritation, modvilje, træthed som dominerer	Motivation, glæde, velvære; meningsfuldhed og overskud
Krop	Reduktion til styrketræning; krop som middel uden mening	Balanceret, selvkalibrerende, støttende; fungerer som grundmur og resonansflade for musikalsk mening og udtryk
Tid	Fremtidsforankret lineær tid; musik i fremtiden	Kvalitativ, meningsbærende nu: mulighed for skabelse
Teknik–musik	Adskilt: teknik først, musik senere; håndværker-rolle	Integreret: teknik understøtter musik; musiker-rolle
Sociokulturelt	Lineære tidslogikker og internaliserede normer indsnævrer; ærefrygt opleves som byrde	Lærerens input som affordanser; ærefrygt opleves som respektfuld fordring, der åbner for musikalske valg
Eksistentielt	Selvforståelse bundet til håndværkerrollen; subjektet udskydes	Selvforståelse forankret i musikerrollen; subjektivering gennem ansvarlig stillingtagen i lyd

Slutsyntese – Case 3

På tværs af dimensionerne viser casen, hvordan S's øvelse pendler mellem en produktlogik, hvor stemmen forstås som et objekt, der skal trænes op gennem minutstyring og udholdenhed, og en resonans-tilstand, hvor kroppen fungerer som en selvkalibrerende grundmur, og hvor musikalsk og klangligt udtryk organiserer teknikken. I stamina-logikken opleves træthed som et altoverskyggende problem, og subjektet udskydes til en fremtid, hvor musikken kan komme ”om fem år”. Denne logik lukker resonansen og efterlader øvelsen som mekanisk gentagelse uden meningsfuld retning. I de fremmende forløb frisættes kropslige spændinger gennem målrettet sansning, og klangen åbner for helhedslytning, frasering og tekst. Tiden træder her frem som meningsbærende nu, og S kan tage stilling i lyd til, hvad hun vil udtrykke. Ærefrygten for Strauss bliver i denne tilstand ikke en byrde, men en respektfuld fordring, der kalder på ansvar og valg. Casen viser samtidig, hvordan træthed ikke kun opleves som et situeret problem, men internaliseres som identitetsmarkør (“jeg bliver hurtigt træt i stemmen”), hvilket forskyder subjektet til fremtiden. I resonansen fremtræder subjektet, når teknik integreres i udtryk, og når nuets værdier får forrang frem for fremtidig udsættelse: S træder frem som musiker snarere end håndværker.

4.4.2.7 Metodisk robusthed og afgrænsning.

Mønstrene i casene er holdt op mod seks baggrundsinterviews (ikke inkluderet i hovedanalysen), som peger i samme retning og dermed styrker mønsterstabilitet (jf. 3.5.2.1). Analysen tilsigter mønsterfremtræden i situeret erfaring og gør ikke krav på kausale generaliseringer, men synliggør de betingelser, hvorigennem kunstnerisk læring kan træde frem.

4.5 Tværgående analyse af multicasestudie 1

De tre cases viser forskellige instrumenttyper og personlige erfaringer, men på tværs træder et fælles mønster frem: forskellen mellem hæmmende og fremmende erfaring viser sig i strukturelle konfigurationer, der afspejler forskellige måder, erfaring organiserer sig i situationen.

4.5.1 Opmærksomhedsmodus på tværs

På tværs af case 1, 2 og 3 ses en pendling mellem to organiseringsformer. I den ene dominerer produktlogik og korrekthed. Opmærksomheden indsnævres, tiden opleves som presset eller monoton, og kroppen må “forceres”. I den anden træder resonans-tilstand frem. Opmærksomheden er forudgribende og lyttende, tiden opleves som plads, og teknik organiserer sig omkring musikalsk mening.

Mikrosyntese: Forskellen mellem hæmmende og fremmende praksis er ikke strategi mod strategi, men et skift i opmærksomhedsmodus, der reorganiserer hele person-verden-systemet. Modusen står ikke som noget adskilt fra de øvrige dimensioner, men konfigureres i samspil med det fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle (jf. 2.4).

Selvom opmærksomhedsmodus ligger tæt på den erfaringsmæssige dimension, forstås den her som en tværgående kategori. McGilchrists (2021) sondring mellem opmærksomhedsformer viser, hvordan opmærksomhed og verdensfremtræden er uløseligt forbundet og dermed berører både fysiologiske, sociokulturelle og eksistentielle aspekter. Opmærksomhedsmodus anvendes derfor ikke som en selvstændig dimension, men som et tværgående begreb til at belyse casenes relationelle konfigurationer.

Det er dette samspil, som uddybes i 4.5.2 gennem en tværgående mini-matrix.

4.5.2 Fire dimensioner på tværs: mini-matrix

Dimension	Case 1 Violinisten (V)	Case 2 Akkordeon (A)	Case 3 Sangeren (S)

Fysiologisk	Hæmmende: spændt, yderpositioner, presset bue. Fremmende: grounded, naturlig vægt, regulering opstår spontant.	Hæmmende: mekanisk gentagelse af fingersætning. Fremmende: bælgen bærer mening, ekspressiv tril reguleres i sammenhæng.	Hæmmende: stamina-logik, træthed opleves som mangel. Fremmende: tungeafspænding og støtte åbner en ny grundlyd, kroppen bliver responsiv.
Erfaringsmæssig opmærksomhed	Hæmmende: tankestøj, selvdøm, "gør det rigtigt". Fremmende: forudgribende lytning, figurer bliver følelser, intention styrer.	Hæmmende: kedelig gentagelse, fokus glider, overspringshandlinger. Fremmende: helhedslytning før og efter hovedfag, motivation og nærvær stiger.	Hæmmende: minutstyring, distraktion, autopilotfølelse ("synge for at synge"). Fremmende: fokus på tekst, fraser og det der skal siges, opmærksomheden samler sig.
Sociokulturel	Lærerens råd som krav i hæmmende tilstand. Som ressourcer i fremmende tilstand.	Lærerens modeller og optagelser af timen skaber kortvarig retning, der kollapser, når en "opskrift" efterlyses. I resonans fungerer normer som affordanser.	Normer om stemmeminutter internaliseres som kvantum. I resonans omsættes tekniske anvisninger til klanglig formning i Strauss.
Eksistentiel	Hæmmende: "hvis jeg spiller forkert, er jeg forkert" – identiteten bindes til korrekthed, og skabelsen udskydes. Fremmende: "jeg tager det på, så det passer mig" – intention og frihed smelter sammen i en sårbar stillingtagen i lyd og sansning.	Hæmmende: udholdenhed internaliseres som identitetsmarkør ("jeg har problemer med at holde ud"), hvilket fastholder en heteronom selvforståelse. Fremmende: følelser og helhed træder frem som fordring, hvilket åbner for intentionel stillingtagen i nuet.	Hæmmende: musikken forskydes til en fremtid ("om fem år"), og træthed internaliseres som identitetsmarkør. Fremmende: vælger mening i nuet, hvor teknik og udtryk smelter sammen, og hun træder frem som musiker.

Mellemsyntese: Den samme teknik og de samme normer kan fungere som snubletråd eller løftestang. Det afhænger af relationens konfiguration i situationen, som enten fastholder læring i et identitetsbundet mangelsyn eller åbner for subjektivering i skabende handling.

4.5.3 Konfigurerende mønstre på tværs

- **Teknik som emergent koordination:** Når intention og sansende-lyttende modtagelighed er styrende, regulerer intonation, bue, bælgetryk, tunge og støtte sig i udtrykkets meningsbærende intention.
- **Normer som affordanser:** Lærerens anvisninger giver affektiv retning, når de omsættes til stillingtagen i sanselig erfaring. De dræner, når de forstås som facit uden relation til den aktuelle fremtræden.
- **Tid som plads eller pres:** I resonans opleves tid som plads til meningsskabende eksperimenter. I produktlogik bliver tiden enten sprint eller ørken af gentagelser uden fornemmelse for retning.
- **Krop som medspiller:** Kroppen bærer mening, når den mærkes indefra i handling. Den bliver modstand, når den håndteres som objekt for kontrol eller tvang.
- **Subjektivering som stillingtagen:** At fornemme en hensigt i lyd og krop reorganiserer hele systemet. Uden sans for intentionelle præferencer reduceres øvning til opgave og udholdenhed. Oplevelsen bliver let "jeg kan ikke", hvilket udtrykker et identitetsbundet mangelsyn. I resonans-tilstanden opløses dette, idet subjektet træder frem gennem skabende stillingtagen i nuet.
- **Fusion af viden og skabelse:** I resonans-tilstanden bliver normativ viden ikke et facit, der skal overholdes, men transformeres til sanselige affordanser, der træder frem som udtryksmæssige fordringer. Dermed fremtræder læring og skabelse som ét fænomen, ikke to adskilte størrelser.

4.5.4 Oversigt over nøglebegreber på tværs af cases

Dimension / Nøglebegreb	Case 1: Violinisten	Case 2: Akkordeon	Case 3: Sangeren
Intention	Fravær: "rigtigt/forkert", lærers krav styrer. Nærvær: egen intention fødes, "hvordan vil jeg have det til at lyde?"	Fravær: søger "opskrift", usikker på "det rigtige". Nærvær: pres skaber helhedsintention, følelser træder ind.	Fravær: "bygge stamina nu, musik senere". Nærvær: intention gennem tekst og fraser, musik som budskab.
Opmærksomhed	Indsnævret mod fejl og bedømmelse. Åben, tæt, horisontal kontakt i musikken.	Let at miste fokus i gentagelse. Pres giver skærpet opmærksomhed på helhed.	Distraheres let, autopilot. Selvbevidst sansning, når kroppen frigør overskud.

Affekt / Følelser	Frustration, stress, selvkritik. Glæde, ro, omsorg, nysgerrighed.	Tørhed, kedsomhed, modvilje. Motivation, nydelse, naturlighed.	Bekymring, surhed over træthed. Motivation, glæde, oplevelse af mening.
Krop	Mekanisk, tvunget ind i lærerens anvisninger. Grounded, prærefleksiv korrektion.	Slid og gentagelser uden resonans. Følelse af naturlig spilleglæde, når helhed er i fokus.	Kroppen behandlet som objekt (stamina). Afspændt, aktiveret, giver plads til musik.
Tid	Lineær, presset, ”lære en koncert på en aften”. Oplevelse af ”tid fra ingenting”, ro til proces.	Cirkulær nedadgående spiral gennem ugen. Tid intensiveres før præstation, giver fokus.	Fremtidig tid dominerer (”om 5 år musik”). Nuets tid opleves, når teknik og musik integreres.
Teknik–musik	Teknik adskilt, intonation problem. Teknik følger intention, integreres med musik.	Teknik isoleres og gentages. Teknik bliver meningsfuld i musikalsk helhed.	Teknik som fysisk træning. Teknik fungerer som grundlag, men musik giver formål.
Sociokulturelt	Lærerens blik dominerer, frygt for bedømmelse. Lærerens input integreres i egen proces.	Afhængig af lærers feedback, usikker uden. Bruger lærers input til at skabe mening i musikken.	Lærerens anvisninger forstås gennem et stamina-paradigme og reduceres til træning uden musikalsk mening. Bruger lærerens input som afsæt for eget musikalsk udtryk.
Eksistentielt	Substansontologi: produkt før relation. Relationel/emergent: proces og subjektivering gennem intention.	Substansontologi: teknik før musik, mangelsyn. Relationel/emergent: musik i nuet, følelser som orientering.	Substansontologi: stemme som objekt der skal trænes. Relationel/emergent: sang som meningsfuld skabelse, krop og tekst integreret.

Fælles: hæmmende erfaringer er kendetegnet ved substansontologisk tænkning, fokus på det rigtige, teknik før musik, fremtid eller ydre krav. Fremmede erfaringer er kendetegnet ved emergent, relationel forståelse: intention, prærefleksiv sansning, integration af krop, musik og følelser i nuet.

Sammenhæng mellem de to modeller

De to modeller supplerer hinanden på forskellig vis. Mini-matrixen (jf. 4.5.2) viser, hvordan hæmmende og fremmede tilstande konfigureres på tværs af de fire dimensioner – fysiologisk, erfaringsmæssig, sociokulturel og eksistentiel – og tydeliggør, hvordan forskydninger forplanter sig

i hele systemet. Oversigten over nøglebegreber (jf. 4.5.4) samler casenes erfaringer i temaer som intention, opmærksomhed, affekt, krop, tid, teknik–musik, sociokulturelle forhold og eksistentiel orientering, og giver dermed et hurtigt, syntetiserende overblik. Hvor matrixen er enaktivt struktureret (jf. 2.4), er nøglebegrebsoversigten case-nær og tematisk. Tilsammen giver de et dobbeltblik: matrixen viser de fire dimensioners indbyrdes konstitution, mens nøglebegrebsoversigten fremhæver de tværgående temaer, der former de studerendes situerede erfaringer.

4.5.5 Tværgående slutsyntese

På tværs af de tre cases bliver det tydeligt, at forskellen mellem hæmmende og fremmende praksis ikke kan forklares gennem strategier, teknikker eller individuelle træk. Forskellen viser sig i stedet i den måde opmærksomhed, krop, tid og normativ viden organiseres i nuet, og dermed i den relationelle konfiguration af person–omverden-systemet i situationen.

I den hæmmende organisering dominerer en produktlogik, hvor praksis forstås som opgave og korrekthed. Dette reorganiserer systemet mod indsnævret opmærksomhed, presset tid og en oplevelse af kroppen som noget, der skal kontrolleres. Teknik løsriver sig fra musikalsk mening, og normer fremtræder som facit og evaluering. I denne konfiguration orienteres den studerende mod mangel og udskudt skabelse.

I den fremmende organisering træder derimod en resonans-tilstand frem. Her organiseres opmærksomheden forudgribende og lyttende; tiden opleves som plads; kroppen som medspiller; og normativ viden fremtræder som affordanser i situationen, der åbner for meningsfulde valg i lyd. Teknik og musik smelter sammen i en situeret, emergent helhed, hvor regulering opstår prærefleksivt i og med intentionens retning. Denne konfiguration gør det muligt for den studerende at træde frem som subjekt i skabende handling.

Pendlingen mellem de to organiseringer er nært forbundet med den studerendes eksistentielle horisont: om praksis forstås gennem en korrekthedsorienteret identitetsforståelse eller gennem en relationel og værdibåren stillingtagen. En substansontologisk læringsforståelse fastholder kunstnerisk skabelse som et fremtidigt mål, der skal opnås gennem korrekthed; en ontologisk emergent forståelse viser derimod, hvordan skabelse allerede finder sted her og nu i måden erfaring organiseres i relationen.

På denne baggrund viser casene, at kunstnerisk læring ikke kan forstås som tilegnelse af elementer, men som et ontologisk emergent fænomen, der folder sig ud, når opmærksomhed, intention og sansning organiserer sig i resonant relation til praksissituationen.

De tværgående mønstre i kapitel 4 peger dermed ikke blot på forskelle i de studerendes erfaringer, men på forskellige måder, hvorpå læring kan organiseres i praksis. For at forstå disse mønstre mere præcist kræves en analytisk rekonstruktion, hvor de empiriske erfaringer sættes i dialog med de

forståelseshorisonter, der blev udviklet i kapitel 1 og 2. Kapitel 5 foretager derfor en sådan begrebslig kondensering.

Kapitel 5: Fra produktlogik til dobbeltresonans

5.1 Indledning

Dette kapitel fungerer som en analytisk bro mellem de to multicasestudier. Kapitel 4 tog udgangspunkt i forskningsspørgsmål 2 og undersøgte, hvordan musikstuderende oplever og håndterer praksissituationer. Kapitel 5 vender nu tilbage til afhandlingens første forskningsspørgsmål:

Hvordan kendetegnes kunstneriske læreprocesser i forskellige forståelseshorisonter, og hvordan viser denne analyse behovet for at integrere normativt læringsindhold i en skabende og situeret læringsforståelse?

Kapitlet har derfor ikke karakter af et selvstændigt empirisk casestudie, men af en analytisk rekonstruktion, hvor de erfaringer, der trådte frem i kapitel 4 samles i en begrebslig ramme, som danner grundlag for den videre undersøgelse i kapitel 6.

Ved at sammenholde de empiriske beskrivelser med de forståelseshorisonter, der blev belyst i kapitel 1 og 2, bliver det muligt at synliggøre, hvordan læringsforståelser former praksis som forskellige mulighedsrum, hvor erfaring og mening kan træde frem.

De studerendes beskrivelser af hæmmende og fremmende læringserfaringer viser to grundlæggende organiseringer: en hæmmende produktlogik og en fremmende resonanstilstand, som hver er forankret i forskellige ontologier, opmærksomhedsmodi og bevidsthedshorisonter.

Kapitel 5 udfolder derfor tre bevægelser:

1. en sammenstilling af hæmmende og fremmende beskrivelser,
2. en analyse af, hvordan nøglebegreberne tid, krop, viden, norm og subjektivering fremtræder forskelligt i de to organiseringer, og
3. en syntese, hvor disse indsigter forbindes til forskningsspørgsmål 1 og danner det analytiske udgangspunkt for kapitel 6.

Dermed fungerer kapitel 5 som et refleksivt led, der både skaber kontinuitet i afhandlingens argument og åbner for den videre undersøgelse i kapitel 6, hvor forskningsspørgsmål 3 adresserer, hvordan kunstneriske læreprocesser udfolder sig over tid.

5.2 To grundlæggende organiseringer

Analysen i kapitel 4 viste, hvordan musikstuderendes hæmmende og fremmende læringserfaringer konfigureres som henholdsvis produktlogik og resonanstilstand på tværs af de tre cases. Disse erfaringer er ikke blot forskellige grader af motivation eller fokus, men udtryk for forskellige måder

at være-i-verden på. De kan forstås som to opmærksomhedsmodi³¹ (jf. 1.2.2, McGilchrist, 2021), der hver især former den studerendes oplevede Umwelt og dermed, hvilke muligheder der træder frem som læringsindhold.

I den **hæmmende organisering (produktlogik)** snævres opmærksomheden ind mod korrekthed, kontrol og facit. Opmærksomheden får en venstre-hemisfærisk karakter, hvor verden forstås gennem fragmenter, regler og repræsentationer. Lytning reduceres til fejlscanning, kroppen opleves som et objekt, og tiden organiseres som kvoter eller sprint. Læringsindholdet fremstår som “ting”, der skal indkodes, og som først senere kan anvendes til musikalsk udtryk. Umwelt fremstår derfor begrænset, præget af krav og mangelsyn, hvor mulige affordanser skjules bag forestillingen om det rigtige.

I den **fremmende organisering (resonanstilstand)** forskydes opmærksomheden til en højre-hemisfærisk modus præget af resonans, affektiv modtagelighed og situeret fleksibilitet. Her fremtræder selv og verden som helhed i relation og proces, og kroppen erfares som en meningsbærende medspiller, der spontant organiserer sig i forhold til musikkens fordring. Lytningen er prærefleksiv, rettet mod gestussens affektive retning, og tiden opleves som plads snarere end kvote. Læringsindholdet fremstår ikke som en isoleret størrelse, men som en ny nuance i en stadig udfoldelse af den studerendes skabende horisont. Umwelt åbnes, og flere affordanser træder frem i kraft af den relationelle resonans.

I produktlogikken bliver læring et middel til et fremtidigt mål; i resonanstilstanden viser læring sig som en situeret skabelseshandling, hvor viden fremtræder som affektiv modtagelighed. Dermed betegner de to organiseringer ikke blot forskellige læringsstrategier, men forskellige ontologiske forståelser af, hvad det vil sige at lære og skabe musik.

5.3 Ontologiske horisonter

Produktlogik og resonanstilstand kan forstås som udtryk for forskellige ontologiske grundfigurer. De hæmmende erfaringer bærer præg af en substansontologi, mens de fremmende erfaringer peger mod en forståelse af læring som ontologisk emergens.

I en **substansontologisk horisont** forstås læring som tilegnelse af en allerede given viden. Viden fremtræder her som en ting, der kan lagres og gengives, og læring bliver en proces, hvor det rette skal overføres og indkodes som færdighed. Kroppen reduceres til et redskab, der kan trænes separat til at udføre det ønskede, og normativt indhold fremstår som facit, der kan overføres og reproduceres uafhængigt af den situerede meningsskabende relation. Læring forstås derfor som opbygning af identitet gennem internalisering af det korrekte. Denne ontologi svarer til det, kapitel 1 beskrev som korrespondance- og kohærendiskursernes logik, hvor individ og viden er adskilte

³¹ Hemisfæremodellen anvendes her som en beskrivende ramme for opmærksomhedsmodus, ikke som en neurodeterministisk forklaring (jf. 1.2.2).

enheder, der skal bringes i overensstemmelse. Problemet er, at subjektet forsvinder som erfaret og relationelt væsen: læring reduceres til produkt, og erfaring til mekanisme.

I en **ontologisk emergent horisont** fremtræder læring derimod som en relationel skabelsesproces, hvor viden ikke er en forudgiven substans, men et potentiale, der aktualiseres i mødet med en situation. Når den situerede orientering bliver affektivt modtagelig, åbnes nye affordanser og bevidsthedshorisonter. Kroppen træder frem som resonansmedie og selvkalibrerende medspiller, og normativ viden fungerer ikke som facit, men som pejlemærker, der kan kvalificere den skabende proces. Læring bliver her ikke opbygning af identitet, men subjektivering: at træde frem som et ansvarligt subjekt i mødet med en fordring, hvor kvalificeret frihed kan udspille sig som relationelle skabelseshandlinger.

Forskellen mellem de to horisonter er ikke blot teoretisk, men praktisk afgørende. I en substansontologi kan læring kun forstås som produkt, noget der kan måles, testes og indkodes, og den studerendes erfaring overses. I en emergensontologi kan læring derimod forstås som proces, hvor mening og sandhed ikke er repræsentationer, men relationelle fremtrædelser, der viser sig i resonans. Dermed bliver forskellen også et skel mellem at reproducere korrekthed og at kultivere skabende frihed.

Kort sagt: Produktlogik hviler i substansontologi, hvor sandhed forstås som facit og læring reduceres til reproduktion. Resonans udfolder derimod en emergent ontologi, hvor sandhed fremtræder flerstemmigt som relationelt frembrud, og læring bliver til menings-skabelse gennem subjektivering. Resonanshorisonten muliggør en flerstemmig sandhed, hvor flere tilsyneladende uforenelige erfaringer kan eksistere samtidig og gensidigt kvalificere hinanden gennem relation og menings-skabelse.

Denne ontologiske forskel former, hvordan tid, krop, viden, norm og subjektivering konfigureres, og danner grundlag for den videre analytiske kondensering i 5.4.1

5.4 Kapitlets nøglebegreber

I kapitel 4 blev de studerendes erfaringer organiseret i en bred matrix med nøglebegreber som intention, opmærksomhed, affekt, krop, tid, teknik–musik, sociokulturelt og eksistentielt. Formålet med denne organisering var at fastholde den empiriske kompleksitet og synliggøre, hvordan forskellige dimensioner af erfaring træder frem i praksis.

I kapitel 5 samler jeg nu disse erfaringer i en mere kondenseret begrebslig ramme, hvor fokus rettes mod tid, krop, viden, norm og subjektivering (jf. 5.4.1). Disse fem begreber er valgt, fordi de på tværs af casene fremstår som særligt betydningsfulde for at forstå forskellen mellem hæmmende og fremmende erfaringer, og fordi de samtidig åbner for centrale diskussioner om læring, ontologi og kunstneriske udtryk. Denne samling udfolder jeg gennem analytisk fusion, forstået som en

konfigurerende bevægelse, hvor empiriske erfaringer og filosofiske forståelseshorisonter bringes i gensidig resonans.

Hvert begreb åbner derfor for en diskussion, der går på tværs af empiri og teori/filosofi:

- *Tid* forbinder oplevelse og protention med de opmærksomhedsmodi, der former erfaringens horisont.
- *Krop* åbner for prærefleksiv intentionalitet og for kritikken af dualismen mellem teknik og musik.
- *Viden* synliggør spændingsfeltet mellem repræsentation og meningsbåret forståelse.
- *Norm* retter blikket mod den sociokulturelle horisont og spørgsmålet om, hvordan normative pejlemærker kan indgå i skabende processer.
- *Subjektivering* åbner for den eksistentielle dimension, hvor læring træder frem i mødet med en fordring.

Denne bevægelse fra empirisk bredde til begrebslig kondensering og analytisk fusion er derfor ikke en reduktion af kompleksitet, men en måde at samle empiriske nuancer i begreber, der kan bære den videre forståelsesmæssige udfoldelse. På den måde skabes der kontinuitet mellem de studerendes erfaringer og den analytiske refleksion, der følger.

5.4.1 Oversigt over analytisk kondensering af empiriske nøglebegreber

Kapitel 4 (empirinær organisering)	Kapitel 5 (analytisk kondensering)	Bemærkning (bevægelse)
Intention	Subjektivering	Intention bevæger sig mod subjektiv stillingtagen i mødet med en fordring; fra indre mål til eksistentiel respons.
Opmærksomhed	Viden / Subjektivering	Opmærksomhed forskydes til værdiskabelse og affektiv orientering, hvor meningsskabende relation træder frem; fra fejlkontrol til resonant rettedhed.
Affekt	Subjektivering	Affekt træder frem som relationelt grundlag for subjektiv fremkomst; fra følelsesmæssig reaktion bundet til korrekthed til affektiv modtagelighed som kompas for kvalificeret frihed.
Krop	Krop	Krop forstås ikke længere som objekt, men som prærefleksiv, motorisk intentionalitet; bevægelsen er fra ydre kontrol til relationel meningskabelse.

Tid	Tid	Tid bevæger sig fra måleenhed og opgavekvoter til levet tid og protentionspræget lytning.
Teknik–musik	Krop / Viden	Teknik og musik opløses som dualisme; bevægelsen går fra sekventiel logik (“først teknik, så musik”) til en integreret oplevelse, hvor teknik er meningsbåret krop/viden i musikalsk skabelse.
Sociokulturelt	Norm	Normer transformeres fra facit og eksternt blik til pejlemærker og affordanser; bevægelsen er fra ydre kontrol til ansvarlig kvalificeret frihed.
Eksistentielt	Subjektivering	Eksistentiel stillingtagen integreres i subjektiveringens fremkomst; bevægelsen går fra udsat subjektivitet til nærværende ansvarlig frihed i mødet med en fordring.

Denne oversigt gør det muligt at se, hvordan de empiriske erfaringer fra kapitel 4 samler sig i fem analytiske nøglebegreber, som bærer forståelsen af forskellen mellem produktlogik og resonanstilstand. På det grundlag kan jeg nu udfolde, hvordan disse begreber fungerer som analytiske linser i kapitlets videre fortolkning.

5.5 Den hæmmende organisering – strukturens fremtræden

I det følgende viser jeg, hvordan den hæmmende organisering fremtræder gennem specifikke strukturer i empiriens materiale. Tid, krop, viden, norm og subjektivering viser sig som indbyrdes konfigurerede udtryk for et underliggende relationelt mønster. Det er denne organisering, der former erfaringens karakter og dermed betingelserne for meningsskabelse. Strukturerne skal derfor forstås som situerede manifestationer af den relationelle organisering af erfaring, ikke som isolerede fænomener i sig selv (jf. 2.7.1–2.7.3).

5.5.1 Tid i den hæmmende organisering

I den hæmmende organisering træder læring frem som indkodning gennem gentagelse. Øvingen måles i blokke og punkter: 25 minutters kvoter, instrumentaliserede gentagelser, minutter for at “holde stemmen i gang” eller sprint for at “lære en hel violinkoncert på en aften”. Tid opleves som en præmis, der skal udholdes, ikke som en del af den levede udforskning, og fremtræder derved som ydre, opdelt og målelig. Dermed forskydes erfaringen fra levet nærvær til kvantificering, og tid mister sin karakter af levet kontinuitet i bevidstheden (jf. Thompsons analyse af Husserls teori om tidsbevidsthed, 2.5.1–2.5.2).

Når gentagelserne ikke længere bæres af den prærefleksive strøm, hvor sanseindtryk, bevægelse og affekt danner en helhed, opløses den dynamiske kobling mellem handling og oplevelse, og relationen til verden mister sin umiddelbare gensidighed. Aktiviteten forvandler sig til mekanik, og opmærksomheden glider ud af nuet. Erfaringen mister sin situerede retningsfølelse, og følelsen af sammenhæng opløses i distraktion (“kigge ud af vinduet ... miste fokus”). Affekten mister sin rolle som prærefleksivt meningskompas og bliver i stedet gjort til et objekt for regulering, hvor irritation, modvilje og kedsomhed bliver til noget, der må kontrolleres og udholdes snarere end sanses som del af handlingens meningsskabelse. Kroppen behandles som et objekt, der skal igennem bevægelser og udholde et antal minutter, analogt med styrketræning. Musikken udskydes til et fremtidigt tidspunkt: “Om fem år kan jeg begynde at lave musik.” Tid bliver til sekvenser af “snubletråde”, hvor man “kører sig selv ned” og ikke længere er “inde i musikken” eller “hører, hvad jeg laver”.

Denne tidslighed svarer til den heteronome struktur, som Thompson (2007, jf. 2.5) beskriver i kontrast til autonome, selvorganiserende dynamikker. Når kognition forstås som en input-output-mekanisme, organiseres handling i sekvenser af adskilte trin, og succes måles på ydre kriterier og korrekthed. Casene viser netop dette: læring forstås som korrekt tilegnelse af et facit, hvor øvelse skal overstås i tidsblokke, og subjektet først kan træde frem, når de tekniske dele er indkodet. Tid bliver dermed instrumentel, et redskab til at akkumulere udholdenhed og korrekthed snarere end en horisont, hvori mening kan opstå.

Set i lyset af Thompsons (2007) fortolkning af Husserls teori om tidsbevidsthed (jf. 2.5.1–2.5.2) bliver det tydeligt, hvorfor denne struktur opleves hæmmende. Når bevidstheden bindes til sekundær hukommelse, forstået som de repræsentationer der viser “det rigtige”, brydes kontinuiteten mellem *primal impression*, *retention* og *protention*, og den prærefleksive strøm fragmenteres. Erfaringen reduceres til at “huske” og “gøre rigtigt” i forhold til et allerede dannet billede. Dermed forskydes opmærksomheden fra den primære tidslige erfaring, hvor mening fremtræder i den stående-strømmende kontinuitet, til sekundære repræsentationer, hvor tiden ses udefra. Erfaringen mister sin egen form; den er ikke længere en situeret bevægelse, men en genkaldelse.

Zahavis pointe (2003b, 2003c, 2005; refereret i Thompson, 2007) om, at indre tidsbevidsthed er identisk med prærefleksiv selvbevidsthed, tydeliggør, hvad der går tabt: Når tid forstås som kvote og facit, forsvinder den dimension, hvor oplevelsen erfares som min og kan danne grundlag for meningsskabelse. Dermed glider subjektet ud af sin egen oplevede tid. Musikken udskydes til et fremtidigt “engang”, mens nuet tømmes for oplevet nærvær.

Denne forskydning kan også forstås gennem McGilchrists (2021, jf. 1.2.2) analyse af venstrehemisfærens opmærksomhedsmodus. Her opløses erfaringens dynamiske sammenhæng i fragmenterede snapshots, og tid spatialiseres som målelige enheder: minutter, gennemspilninger og blokke. Det, der hos Thompson beskrives som erfaringens kontinuerlige bevægelse, bliver her erstattet af en abstraheret og spatialiseret orden, hvor tid deles op i håndterbare sekvenser. Helheden

forsvinder, og erfaringen fremstår som et statisk kort over et landskab, man ikke længere bevæger sig i.

I O'Regan og Noës (2001a, b; refereret i Thompson, 2007, jf. 2.3.2) forståelse af perception som *skillful activity* bliver dette tab af handlings-erfarings-kobling endnu tydeligere. Erfaring er ikke en intern repræsentation, men en kropslig aktivitet i tid. Når handlingen løsriver sig fra sin tidslige kontinuitet og reduceres til ydre mål, mister aktiviteten sin erfaringskarakter. Den bliver noget, man gør for at opnå et resultat, snarere end noget, man er i, mens mening udfolder sig. I den hæmmende organisering brydes derfor forbindelsen mellem erfaring og tid, som i en enaktiv forståelse udgør selve læringens levende grund.

Tid bliver her ikke en horisont for emergens, men en ramme for udskudt subjektivering. Den ydre tidslogik, baseret på heteronomi, sekundær hukommelse og venstrehemisfærisk dominans, udhuler læringens erfaringsgrundlag. Musikken udskydes, kroppen mister sin affektive kalibrering, og subjektet reduceres til en funktion af korrekthed og udholdenhed. Hvor tid i sin levende form er erfaringens kontinuitet, bliver den her et ur, der tikker uden for den, der handler.

Dermed bliver tidslogikken ikke blot et pres, men en hierarkisk måleenhed for udvikling, som kroppen ikke længere kan kalibrere sig i forhold til.

5.5.2 Krop i den hæmmende organisering

Som det fremgik i analysen af tid, er kropslige erfaringer tæt forbundet med temporaliteten. I den hæmmende organisering træder kroppen frem som objekt og opgave: noget, der skal presses ind i en forudgiven koordination, trænes i et bestemt antal minutter og rettes efter et facit. Det kommer til udtryk i udsagn som "slavisk gentagelse", "træne min stemme op som en idrætsudøver" og "jeg skal have den bueinddeling ... og så skal min krop sådan *ugh* igennem det".

Opmærksomheden løsriver sig fra den sansede udførelse og bindes til det billede af korrekthed, som styrer handlingen. Den motoriske intentionalitet svækkes, og kroppen reduceres til mekanisk udfører, adskilt fra det udtryk, den i sin levede form er en del af. Den fremtræder ikke som den meningsbærende, ekspressive krop, Merleau-Ponty (1962) beskriver som både medium og udtryk for subjektivitet (jf. 2.3.1).

Med McGilchrist (2021) kan dette forstås som en venstrehemisfærisk binding til repræsentation frem for real presence (jf. 1.2.2). Konsekvensen er, at den subjektive dimension (Biesta, 2016, 2022) marginaliseres, og med den forsvinder de skabende muligheder, der i en ontologisk emergent horisont kunne være aktualiseret i relationen.

I en enaktiv ramme betyder dette, at koblingen mellem autopoietisk selvregulering og situeret tilpasning opløses: kroppen behandles som et system, der skal levere korrekt output, ikke som et autonomt, adaptivt system, der danner mening i kontakt med omgivelserne (Thompson, 2007; Di Paolo et al., 2010, jf. 2.2.5). Set i lyset af Merleau-Ponty og Thompson forskydes spændingen

mellem kroppen som levet erfaring og kroppen som biologisk organisme fra et dynamisk samspil til en ontologisk adskillelse, som Thompson (2007) betegner *the body-body problem* (jf. 2.3).

Denne adskillelse bliver tydelig, når V beskriver, hvordan hun har ”spillet, spillet og spillet, mange gennemspilninger, der ikke hjælper noget”, mens hun forsøger at ”få kroppen igennem” en bestemt bueinddeling, som læreren har foreskrevet, selvom det sker på bekostning af ”alt det andet” og føles ”mærkeligt”, ”og så kan jeg jo mærke, så er jeg ikke inde i musikken”. Her viser sig det metodologisk individualistiske udgangspunkt, som Winch (2015, jf. 1.3) identificerer i både rationalismen og empirismen: mennesket forstås primært som et mentalt væsen, mens kroppen får rollen som sekundært redskab, der skal bringes i overensstemmelse med et forudgivet billede af korrekthed.

Dermed fragmenteres det, Merleau-Ponty (1962, jf. 2.3.1) betegner som den intentionelle bue: den helhedsstruktur, hvori sansning, bevægelse og betydning er indvævet i subjektets væren-i-verden. Denne helhed udgør samtidig kroppens motoriske intentionalitet, forstået som den prærefleksive rettedhed hvormed kroppen spontant orienterer sig mod meningsfuld handling. Når denne kobling svækkes, som i V's erfaring, bliver teknik løsrevet fra udtryk, og kroppen mister sin rolle som bærende struktur for skabelseshandlingen. Den bliver et middel, der skal optimeres, snarere end et levende sted, hvor mening kan udfolde sig. Herved reduceres kroppens ekspressive og meningsskabende karakter, og perceptionens æstetiske og affektive orientering træder i baggrunden til fordel for en kognitiv scanning efter fejl (jf. Merleau-Ponty, 1962; Johnson, 2007, 2015).

I et dynamisk sans-motorisk perspektiv (Thompson, 2007, jf. 2.3.2) forankres perception i en løbende, kropslig udforskning af verden. I den hæmmende organisering erstattes denne bevægelse af et forsøg på at mappe ”rigtige” bevægelser oven på kroppen. Den situerede, handlingsbårne perceptuelle kontakt svækkes, fordi opmærksomheden bindes til et facit frem for til det, der viser sig i sansningen.

Affektiv receptivitet (Thompson, 2007, jf. 2.3.3) forskydes fra en prærefleksiv modtagelighed, hvor sansningen åbner feltet af meningsfulde affordanser, til en indre kontrolmekanisme, hvor vurdering og selvdømmende dialog overtager. Med de Haan (2020a, jf. 2.3.4) betyder dette, at field of affordances indsnævres: den affektive orientering mod, hvad der fremtræder som betydningsfuldt i situationen, forsvinder, og kroppen efterlades som et redskab, der kan trænes strategisk. Subjektivitet forskydes derved til et fremtidigt engang, snarere end at kunne aktualiseres i mødet med en fordring.

Dette kommer til udtryk, når A beskriver, hvordan hun, når hun begynder at kede sig, laver ”overspringshandlinger” og ”tager det forfra igen” i stedet for at fastholde nærvær i øjeblikket. Hun oplever, at hun ”burde blive ved, indtil det var perfekt”, men mister fokus, fordi aktiviteten ikke længere bæres af den situerede affektive og intentionelle bevægelse. Hos S viser det sig, når hun står og ”træner stemmen” uden at have ”fokus på, hvad jeg faktisk skal øve på”. Hun beskriver sig selv som ”håndværker i forhold til krop og stemme og lyd, men mere som i rigtig lyd og om der er

åbent... ikke lyden i forhold til hvad for noget musik jeg laver”. Kroppen bliver derved reduceret til et træningsredskab, der skal fungere korrekt, i stedet for et medium for meningsskabelse.

Kort sagt: Den hæmmende organisering objektgør kroppen, så “jeg har en krop” fortrænger “jeg er min krop”. Kroppen mister sin ekspressive fremtræden, og den levede forbindelse mellem teknik og udtryk forsvinder. Motorisk intentionalitet og æstetisk perception mister deres rolle som meningsbærende orientering i verden, og læring reduceres til udholdenhed og korrekthed uden resonans. Subjektivitet træder ikke frem i øjeblikket, men udsættes til et fremtidigt mål.

5.5.3 Viden i den hæmmende organisering

I den hæmmende organisering fremtræder viden primært som noget eksternt og repræsentationelt, der skal tilegnes, lagres og verificeres som korrekthed. Dette vidensbegreb hviler på en epistemologi, hvor bevidst opmærksomhed gøres til erkendelsens primat, og hvor læring organiseres omkring kontrol, målbarhed og facit (jf. 1.3).

Set i lyset af Winchs analyse af rationalisme og empirisme (2015, jf. 1.5.1–1.5.2) viderefører både korrespondance- og kohærensdiskursen denne metodologiske individualisme, om end i forskellige former. Korrespondancediskursen behandler viden som noget eksternt, stabilt og repræsentationelt, der kan overføres til den lærende og indkodes som korrekthed. I kohærensforståelsen konstrueres viden i sociale praksisser, men relationen mellem person og verden forbliver organiseret som et følgeforsvar: subjektet må internalisere de allerede etablerede strukturer i praksisfællesskabet. På trods af forskellene fastholder begge forståelser en grundlæggende adskillelse mellem person og verden, hvor viden placeres uden for den lærendes erfaringsstrøm og må bringes ind i subjektet gennem strategisk aktivitet.

Som McGilchrist (2021, jf. 1.2.2 og 1.3) viser, opstår denne horisont af venstrehemisfærens repræsentationelle modus. For at kunne manipulere verden fastfryses relationen til den, og de dynamiske sammenhænge i tid og rum opløses. Erfaring tingsliggøres, så verden kan kontrolleres snarere end erfares. Denne modus opererer i binære kategorier som rigtig/forkert og succes/fiasco og fordrer konsistens frem for kompleksitet. Dermed fremtræder verden som stabil og forudsigelig, men også afkoblet fra erfaringens levende kontinuitet. Repræsentation, kontrol og korrekthed får forrang, mens højre hemisfærens blik for helhed, real presence og relationel meningsskabelse træder i baggrunden. Når læring forstås inden for denne ramme, tages ontologien for givet, og læring reduceres til et epistemologisk spørgsmål om, hvordan korrekt viden kan tilegnes.

Denne binære struktur genfindes i casene, hvor læring forstås gennem målbar korrekthed snarere end relationel undersøgelse. V beskriver, at hun skal levere et “statisk produkt” og følge “den rigtige bueinddeling”, som læreren “har sagt”. A efterlyser en “opskrift” og organiserer sin øvning som gentagelser frem mod korrekthed, men oplever, at hun “mister fokus” og “kører død i det”. S regulerer sin øvning i minutter og stamina: “Jeg skal bare lave de øvelser for at styrke min stemme op, som hvis jeg havde været en idrætsudøver.” Viden bliver her ikke en udforskning af, hvordan klangen kan forandres i situationen, men en form for styrketræning. Klangen erfares ikke

ekspressivt, men holdes fast, som om den skulle bestå en test. Alle tre forskyder dermed viden væk fra situeret undersøgelse til facitstyring: erfaring reduceres til mental repræsentation, kroppens sansede bidrag træder i baggrunden, og viden bliver til et spørgsmål om indkodning af regler.

Denne substansontologiske forståelse af viden fastholder subjektet i en venteposition: først når det rigtige er indkodet, kan læringens skabende bevægelse begynde. Dermed udskydes den relationelle mulighed for, at noget nyt kan fremtræde i mødet mellem person og fordring, hvor både subjekt og verden forskydes, og nye potentialer åbnes. Konsekvensen er, at læring reduceres til facit og identitet til præstation. Som V formulerer det: "Hvis jeg spiller forkert, så er jeg forkert." Identiteten bindes her til præstationens korrekthed, hvilket afspejler det, McGilchrist (2021:1039–1040, jf. 1.5) betegner som venstrehemisfærens internalisme: en forståelse af bevidsthed som et indre rum, hvor erfaring mister sin forankring i verden.

I denne bevidsthedsorganisering bliver mødet til modellering: det, der kunne konfrontere, reduceres til noget, der kan kontrolleres. Den Andens enigma omformes til et problem med løsning, og fordringen til et facit. Dermed udelukkes den asymmetriske fordring, som for Levinas (1981, 1985, 1987, refereret i Biesta, 2016, jf. 1.14) udgør relationens etiske og åbenbarende dimension. Det, der går tabt, er det, Biesta (2016, jf. 1.14) betegner som subjektiv sandhed, forstået som en sans for "what matters", hvor viden kunne forbindes med erfaringens affektive resonans i nuet og åbne læring som meningsskabelse. Meningsskabelse forstås her ikke som indre repræsentation, men som en skabende bevægelse, hvor ny viden kan åbne det ontologiske potentiale for relationel transformation, hvor både subjekt og verden tager form i mødet.

Når dette potentiale fortrænges af den repræsentationelle logik, reduceres erfaring til indkodning, og relationen mister sin konstituerende kraft. Læring bliver til korrekthed, og subjektet fastholdes i en venteposition, hvor muligheden for at aktualiseres i sin singularitet forbliver blokeret.

Når viden forstås som repræsentation, bliver viden et facit, der må opfyldes. Dermed forskydes læringens etiske dimension fra eksistentiel stillingtagen til tilpasning, og den normative struktur træder frem som målestok frem for fordring.

5.5.4 Normer i den hæmmende organisering

I den hæmmende organisering træder normerne frem som et ydre, vurderende nærvær, der fastlåser opmærksomheden i repræsentationen af, hvad der burde være. V beskriver, hvordan hun oplever, at hun "skal vride mig for at passe ind i det", og at "hvis det (resultatet) ikke gør sådan der, så bliver jeg lidt sur, eller min lærer eller sådan (griner), og det gør han jo aldrig du ved, men det siger mit hoved... det skal være sådan her, for det sagde han. I stedet for... det lyder godt sådan her."

Det normative blik bliver her internaliseret som overvågning: "Åh nej, nu er den her treklang ikke ren, selvom jeg har arbejdet med den i to timer i går, kan jeg blive violinist nu?". Normen fremtræder som både vurdering og licens til at måtte være musiker: "Åh nej, jeg må ikke prøve tingene... der er ikke plads til jeg bliver musiker, fordi der er andre der kan det, ja så de kommer før

mig.” Der skabes afstand til egen værdi-sansning, udførelsen bliver “stresset”, og identiteten kobles til facit snarere end til erfaring.

Hos A fremtræder normen som ”det rigtige” og som opskrift. Når målet “hvordan det skal lyde” gives udefra, kan hun fokusere kortvarigt og få resultater; uden ydre facit mister hun retning: ”Der er mange muligheder, og hvad for en skal man lige tage.” Underviseren bliver indehaveren af det rigtige svar, og normen fungerer som en ekstern rettesnor uden mulighed for situeret orientering, hvilket skaber pendlen mellem kortvarig fokus og efterfølgende usikkerhed. Indspilninger afvises: ”Det kan være, de spiller den på en forkert måde, og så får jeg et forkert indblik i det.”

I McGilchrists (2021, jf. 1.5.2) forstand svarer dette til truth-as-correctness: sandhed forstået som kontrol, verificerbarhed og afsluttethed. Mødet med verden bliver til modellering: det, der kunne vække en æstetisk og meningsbærende rettethed, udskydes til fordel for en strategi mod et facit, der kan verificeres. Dermed udelukkes den ontologisk emergente kompleksitet, som kun kan træde frem i den åbne relation. I stedet fremstår en performativ rationalitet, hvor læring bliver et spørgsmål om at leve op til et ideal, internaliseret som forventningspres, frem for at svare på en appel.

Hos S optræder normen som tidsøkonomi og præstationskrav, hvor hun “bare gør det” i stedet for “at gøre det godt”. “Man har jo sådan et begrænset antal minutter nærmest og synge i... afhængig af hvor gammel man er, og hvad ens sanglærer siger.” Hun skal synge Strauss til koncert og ønsker at formidle musikken på en “ordentlig måde”: “fordi det er så flot musik. Men hvis jeg bare står og skal løse tekniske problemer og sådan være sådan krop, krop, krop, så tænker jeg jo ikke... på musikken.” Her bliver normen om “læring” før “skabelse” en ekstern målestok, der afkobler opmærksomheden fra erfaringsmæssig mening.

Denne forskydning kan forstås i lyset af Biestas (2022, jf. 1.4.2) sondring mellem *subjectification* og *qualification*. Når læring organiseres omkring kvalifikation og tilpasning til givne normer, forsvinder muligheden for, at subjektet kan træde frem i mødet med verden. Subjektiviteten udsættes til et fremtidigt tidspunkt, når man engang ”kan det”, og den normative struktur, der skulle skabe retningsfølelse, bliver i stedet en ramme for fremmedgørelse. Den lærende ser sig selv udefra og bliver genstand for vurdering frem for deltager i meningsskabelse.

5.5.5 Oversigt over den hæmmende organisering

For at tydeliggøre den strukturelle helhed i den hæmmende organisering sammenfatter jeg her, hvordan tid, krop, viden og normer i casene tilsammen konfigurerer den lærendes relation til verden. Tabellen skal ikke forstås som en fast typologi, men som et billede af en bevidsthedshorison, hvor relationen mellem subjekt og verden stivner, og hvor læringens meningsskabende og etiske dimensioner, forstået som mødet med en fordring, ikke kan aktualiseres.

Dimension	Fremtræden i den hæmmende organisering	Relation til den lærende
-----------	--	--------------------------

Tid	Tid fremstår som ydre, kvantificeret og udskudt. Øvningen organiseres i blokke og minutter, og nærværet opløses i sekvenser af kontrol og evaluering. Den prærefleksive strøm, der forbinder fortid, nutid og fremtid i en oplevet kontinuitet, brydes, og bevidstheden bindes til repræsentationen af et facit.	Tiden opleves som noget, der skal udholdes, ikke leves i. Musikken udskydes til et fremtidigt tidspunkt, hvor man "kan begynde at lave musik". Nærværet forsvinder, og erfaring mister sin affektive retningsfølelse. Tid bliver ikke et felt for undersøgelse, men en ramme for udskudt subjektivering.
Krop	Kroppen fremstår som objekt og opgave: noget der skal trænes, rettes og kontrolleres i forhold til et eksternt facit. Den levede og meningsbærende krop fortrænges af den målbare og udførende. Sansningen løsriver sig fra handlingen, og bevægelsen mister sin ekspressive intentionalitet.	Kroppen opleves som et redskab, der skal "styres igennem" bevægelser. Den affektive orientering svækkes, og frustration og kedsomhed fremstår som noget, der skal udholdes, ikke forstås. "Jeg har en krop" fortrænger "jeg er min krop", og forbindelsen mellem teknik og udtryk forsvinder.
Viden	Viden træder frem som repræsentationel og eksternt, løsrevet fra erfaring. Den forstås som noget, der skal indkodes og verificeres, snarere end som en relationel eller emergent bevægelse i erfaring. Den venstrehemisfæriske horisont fastfryser relationen til verden, så erfaring tingsliggøres og verden fremstår som noget, der kan kontrolleres snarere end erfares.	Den lærende søger det rigtige svar frem for mening. Erfaring oversættes til facitstyring, og identiteten bindes til præstation. "Hvis jeg spiller forkert, så er jeg forkert." Viden bliver middel for optimering, ikke undersøgelse, og subjektivitet udskydes til et tidspunkt, hvor man "kan det rigtigt".
Normer	Normerne fremstår som ydre og vurderende, et kontrolblik der internaliseres som overvågning. Den Andens blik oversættes til et system af facitter, hvor sandhed forstås som <i>truth-as-correctness</i> snarere end som åbenhed for betydning. Dermed forskydes læringens etiske dimension fra stillingtagen til tilpasning.	Den lærende ser sig selv gennem et vurderende blik og søger legitimitet snarere end mening. Subjektivitet reduceres til identitet: man er sin præstation. Den normative struktur bliver målestok snarere end fordring, og mødet med verden bliver til modellering i stedet for respons.

Som det fremgår, fremtræder den hæmmende organisering som et mønster, hvor relationen mellem subjekt og verden stivner, og bevidstheden rettes mod repræsentationen snarere end mod situeret oplevelse. Tid, krop, viden og normer er her ikke blot teoretiske størrelser, men måder, verden træder frem på. De viser, hvordan bevidsthedens organisering former de relationer, den studerende indgår i, og hvordan relationen til relationen (den eksistentielle stillingtagen) dermed struktureres.

5.5.6 Analytisk syntese

Den hæmmende organisering konstituerer en repræsentationel bevidsthedshorisont, hvor verden fastholdes for at kunne kontrolleres. Tid bliver noget, der skal administreres; kroppen et objekt, der skal korrigeres; viden et resultat, der skal reproduceres; og normer et sæt regler, der skal efterleves. I denne struktur er forholdet mellem subjekt og verden præget af afstand og fastlåsning, og erfaring verificeres mod et facit.

McGilchrist (2021, jf. 1.5) beskriver denne struktur som venstrehemisfærens modus, hvor erfaring reduceres til repræsentation, og helhed erstattes af kontrol og forudsigelighed. Den venstrehemisfæriske opmærksomhed fastholder verden i et rum af sikkerhed og detaljer, men mister fornemmelsen for den levede kontinuitet, der forbinder handling, sansning og mening. I den hæmmende organisering ses dette som en forskydning fra situerede skabelseshandlinger til administration, hvor erfaring bliver noget, der skal måles, og stillingtagen noget, der skal forvaltes.

Set gennem de Haans (2020a) begreb *stance-taking* kan man sige, at den eksistentielle dimension fortsat er til stede, men den er fanget i en allerede struktureret forståelseshorisont. Stillingtagen fremtræder her implicit som selvovervågning, afhængighed af autoritet og tilpasning, og eksplicit som evaluering af egen værdi ud fra ydre standarder og strategisk orientering mod et fremtidigt mål. Subjektet forholder sig til sig selv og sine omgivelser, men kun inden for en given ramme. Denne form for stillingtagen mangler affektiv og prærefleksiv resonans, og orienteringen er rettet mod forvaltning snarere end mod kontakt.

I relation til tid betyder dette, at nuet mister sin kontinuitet og bliver et dødt mellemrum mellem fortid og fremtid, hvor den lærende forholder sig til sine relationer gennem et "kort" over verden. Kroppen bliver et instrument, man har, snarere end et sted, hvorfra verden opleves, mens sansning og affekt fremstår som forstyrrelser, der må overvindes. Viden forstås som noget givet, der skal indkodes, ikke som noget, der udvider feltet af affordanser i mødet med verden. Normerne fremtræder som et spejl, hvor selvet måles på overensstemmelse frem for lydhørhed. På tværs af dimensionerne opløses dermed den relationelle dynamik, der kunne bære menings fremkomst.

Den hæmmende organisering kan derfor forstås som en bevidsthedshorisont, hvor den eksistentielle stillingtagen mister sin ontologiske forankring. Subjektet handler fortsat, men i en verden, der fremstår fastlagt, og hvor bevægelse erstattes af en frossen struktur. Den affektive og sanssemæssige strøm, der kunne åbne forbindelsen mellem subjekt og verden, er indesluttet i repræsentationen. Dermed reduceres læringens mulighedsrum til det, der kan måles og verificeres, og subjektet bliver til identitet: et selv, der både styrer og styres, uden mulighed for at svare.

5.5.7 Subjektets reduktion til identitet i den hæmmende bevidsthedshorisont

De studerendes beskrivelser viser, hvordan deres stillingtagen i praksis ikke fremstår som en situeret eksistentiel bevægelse, men som en administreret selvforvaltning inden for allerede

etablerede normative repræsentationer. I Biestas (2022:52) forstand er dette ikke subjektivering, men identitet. Hvor subjektivering betegner en begivenhed, hvori mennesket træder frem i verden som svar på en fordring, som et væsen der kan respondere skabende snarere end blot følge regler, viser materialet derimod, hvordan stillingtagen indsnævres til identitetens logik: hvem jeg er frem for hvordan jeg er.

Hermed transformeres den enaktive, åbne bevægelse mellem selvet og omgivelserne (jf. life–mind continuity tesen 2.2.5) til et lukket system, hvor subjektet både styrer og styres. Frank et al. (2024, jf. 2.8) beskriver bevidsthedshorisonten som et strange loop mellem subjekt og livsverden, hvor den verden vi kan erkende, forudsætter levede erkendelseshandlinger, som samtidig forudsætter en verden, der kan erkendes. Denne gensidige indfoldning udgør den dynamiske struktur, hvor liv og bevidsthed kontinuerligt skaber hinanden.

I den hæmmende horisont mister dette loop sin åbne dynamik. Den ontologisk emergente relation mellem subjekt og verden erstattes af en mekanisk gentagelse af det allerede givne. Erfaring holdes inden for repræsentationens rammer, og bevægelsen hvor bevidstheden i mødet med verden kunne åbne sig mod det endnu ikke givne, fortrænges. Systemet opretholder sig selv, men uden forbindelse til den verden, det udspringer af, og den levede kontinuitet, der i enaktiv forstand konstituerer både subjekt og verden, erstattes af en reflektiv selvhenvendelse, hvor erfaring mister sin ontologiske forankring.

Bevidsthedens horisont forvandles derved fra et felt af resonans til et felt af refleksion uden situeret relation. Subjektet ser sig selv se, men ser ikke verden i dens fremtræden. Det handler, men i en struktur, der allerede har bestemt, hvad handlingen skal betyde. Den eksistentielle stillingtagen, som de Haan (2020a) beskriver som menneskets mulighed for at relatere til sine relationer, mister her sin ontologiske åbenhed. Dermed forsvinder det felt, hvor subjektet i Biestas (2022) forstand kunne træde frem som svarende væsen.

Hos V viser dette sig, når hun oplever, at hendes spil vurderes som udtryk for hendes værdi som person. Hun handler ud fra et indre kor af domme og kommanderende tanker, som spørger: "Hvorfor kan du ikke få det til at virke sådan her?" Derved mister hun evnen til at høre, hvad hun faktisk laver. Hendes stillingtagen er ikke i relationel kontakt med verden, men reflektiv og orienteret mod at vurdere sig selv i den Andens blik. A's fortælling om at holde ud og om at miste fokus, når facittet mangler, peger på den samme mekanisme: handling bliver betinget af sikkerhed frem for nærvær. S's forestilling om, at hun først om fem år kan lave musik, viser, hvordan den prærefleksive tidlige erfaring af nuet forskydes fremad. Subjektet eksisterer i en udskudt fremtid, hvor identiteten forhåbentligt engang vil være uden mangler.

I den hæmmende organisering fremtræder den eksistentielle stillingtagen som indlejret i et miljø, hvor mening og retning allerede er givet. Handlingen orienteres mod at opretholde overensstemmelse med det forventede snarere end mod at udforske det mulige. Den implicite orientering er derfor tilpasning, ikke undersøgelse. Den eksplicite er en regulering af selvet i overensstemmelse med normens internaliserede blik. Dermed træder de Haans (2020a, jf. 2.4)

forståelse af den eksistentielle dimensions evne til at kunne relatere til sine relationer frem i en reduceret form. Relationerne er ikke levende, men fastlagte, og væren i verden bliver et system af repræsentationer, hvor krop, tid, viden og normer fremstår som objekter, der skal styres. Mening administreres snarere end erfares, og stillingtagen reduceres til identifikation: at gøre det rigtige frem for at stå i verden som den der svarer.

I Biestas (2022:53–54) forstand forstærkes denne identifikation i det, han betegner som selvobjektivering, hvor subjektet ser sig selv som noget, der skal forvaltes og forbedres. Herved opstår en indre deling mellem den, der styrer, og den, der styres, en opmærksomhedsstruktur præget af venstrehemisfærisk dominans (McGilchrist, 2021), hvor verden reduceres til et kort over virkeligheden snarere end et levende landskab. I Frank et al.s (2024) termer bliver den kunstneriske læreproces et strange loop uden emergent udvidelse: bevidstheden cirkulerer mellem idé og udførelse, men uden horisontal udvidelse. Dermed bliver subjektivering til identitetens loop: jeg handler for at bekræfte den, jeg tror, jeg skal være.

Når subjektivering forstås som identitet, forsvinder friheden som fordring. Biesta (2022:54) minder os om, at subjektivering ikke er et moralsk krav, men et møde med eksistentiel frihed, også friheden til ikke at tage ansvar. Denne frihed forudsætter imidlertid, at verden kan træde frem som noget andet end det allerede kendte. I den hæmmende bevidsthedshorisont er denne mulighed begrænset, fordi højrehemisfærens opmærksomme modtagelighed for det nye og uforudsete trænges i baggrunden. Her bliver læring ikke et svar på en fordring, men en administration af sit eget spejlbillede, og dermed mister den sin transformative og skabende kraft.

I denne samlede forståelseshorisont kan normativt læringsindhold ikke integreres i en skabende læringsforståelse, idet det skabende udskydes til en fremtid, hvor det rigtige er på plads. Set i lyset af afhandlingens første forskningsspørgsmål, som undersøger, hvordan kunstneriske læreprocesser kendetegnes i forskellige forståelseshorisonter, og hvordan normativt læringsindhold kan integreres i en skabende læringsforståelse, afspejler den hæmmende organisering den teoretiske horisont, der blev udfoldet i kapitel 1. Her forstås person og verden i et følgeforshold, hvor viden og skabelse adskilles, og læring opfattes som tilegnelse af det allerede kendte.

Det er netop denne lukning, den næste del udfolder som kontrast ved at vise, hvordan en fremmede bevidsthedshorisont åbner for situeret skabelse og responsiv kvalificeret frihed.

5.6 Den fremmede organisering – strukturens fremtræden

I det følgende udfolder jeg, hvordan den fremmede organisering viser sig i empirien gennem strukturer, der åbner erfaringens horisont og lader nye betydningsmuligheder træde frem. Tid, krop, viden, norm og subjektivering fremtræder her som gensidigt understøttende aspekter af et relationelt mønster, hvor læring bliver til gennem situeret resonans. Disse strukturer er manifestationer af en relationel organisering, som realiseres emergent i mødet mellem studerende og situation (jf. 2.7.1–2.7.3).

5.6.1 Tid i den fremmende organiserings

I den fremmende organisering fremtræder tid som en levet struktur, hvor mening og handling kontinuerligt tager form i situeret erfaring og realtid. Praksiserfaringen beskrives ikke som en sekvens af ydre minutter, men som et åbent felt, hvor musikken kan "leve og bevæge sig, udvikle sig", og hvor kroppen spontant organiserer sig i forhold til musikkens fordring. Nærværet fastholdes gennem en fremadrettet fornemmelse: "jeg kan høre det lige før ... og så forbereder kroppen det". Tid opleves som "plads", "der kommer bare tid fra ingenting", når den studerende ikke står udenfor, men er "inde i musikken".

Denne erfarede samtidighed peger på en anden forståelse af tid end den, der dominerer i vestlig tænkning. Som McGilchrist (2021) bemærker, ligger der i vores kultur en grundlæggende misforståelse af tid, hvor den gøres til et objekt, vi kan betragte og måle: "*A misunderstanding of time at the heart of modern culture... Conceptualising time immediately puts one on the outside of the experience, rather than being within it...By the very act of conceiving it, we place time itself already outside time*" (McGilchrist, 2021:883).

At være inde i musikken er samtidig at være inde i tiden, som en strøm, vi erfarer indefra. Tiden er her ikke et parallelt spor ved siden af erfaringen, der kan kontrolleres og organiseres strategisk, som et kort med et forudsigeligt endemål. I en sådan tilgang bliver tid noget, man må udholde, indtil erfaringens horisontale bevægelse igen kan komme i spil. Når de studerende er inde i musikken, er tiden derimod noget de lever i, som en sanset og skabende bevægelse. Før oplevelsen gøres til et objekt for refleksion, er tid en kropslig og nærværende væren, hvor skabelse og opmærksomhed falder sammen.

McGilchrist (2021) beskriver dette nærvær som en umiddelbar tilstedeværelse i det, der er: "*What is present to the right hemisphere is just that: present, in the very moment of our experience, in our comprehension of it, not before, after, or as a consequence of, something "in here" that now has to be related to something "out there", It is a single experience*" (McGilchrist, 2021:393).

Hvor McGilchrist relaterer den levede tid til højre hemisfæres opmærksomhedsmodi, viser Husserl, hvordan denne væren i tid struktureres i selve oplevelsens strøm. Hans analyse af intentionalitetens tidslige struktur viser, hvordan oplevelsens kontinuitet gør det muligt, at noget kan træde frem som identificerbart objekt på tværs af tid og situation (Thompson, 2007, jf. 2.5.1). Den oplevede kontinuitet udspringer af det, Husserl betegner som den indre tidsbevidstheds tredobbelte struktur af primal impression, retention og protention, der betegner tre synkrone intentionelle retninger i oplevelsens strøm (Thompson, 2007, jf. 2.5.2). I modsætning til klokketidens lineære sekvens fremstår tiden her som en udstrakt og meningsbærende struktur, hvor det netop passerede og det forestående kontinuerligt sammenvæves i den levede nutid. Retention fastholder den netop klingende tone, mens protention rækker frem mod den næste. Denne sammenvævning skaber oplevelsen af musik som en levende fremadrettet bevægelse af endnu-ikke-realiserede muligheder,

hvor mening opstår i og med situationen selv, i en handling, der ikke på forhånd er bestemt (jf. 2.5, Thompson, 2007).

Denne oplevelse af tidens udstrakte nutid træder frem i de studerendes beskrivelser, hvor bevidstheden ikke rettes mod at kontrollere handlingen, men udfolder sig direkte i dens bevægelse. Dette bliver tydeligt i V's beskrivelse: "Jeg er længere fremme i mit hoved, når det fungerer. Meget sådan at jeg ... at min tankestrøm ikke følger slagene, men konstant tænker lige det der sekund foran ... og så kan jeg mærke, at min krop forbereder det, fordi jeg er foran. Jeg ved ikke om det er en tanke, men sådan ... bare meget mere musikrelateret, det handler om musikken, og hvordan det føles i kroppen."

Denne fremadrettede fornemmelse viser, hvordan protention ikke er en tanke, men en kropslig–affektiv anelse, hvor bevægelse og mening allerede er i gang i en endnu ikke reflekteret, men meningsfuldt struktureret erfaring. Som Thompson beskriver, er intentionalitet på dette niveau ikke et spørgsmål om objektrettethed, men om en kropslig åbenhed mod verden, en implicit sanselig forgrund–baggrund-struktur, som træder frem før en tydelig subjekt–objektstruktur (Thompson, 2007:30).

Husserl betegner dette som *passiv genesis*, den dimension af erfaring, hvor vi allerede er påvirket og orienteret i verden, før noget træder frem som genstand for intentionel rettethed. Passiv betyder her ikke inaktiv, men modtagelig. Thompson uddyber denne modtagelighed som en æstetisk sensibilitet, "*as sense perception, including especially the perception and felt experience of what is attractive and unattractive*" (Thompson, 2007:29).

Sansning og bevægelse organiserer sig her spontant i forhold til det, der affektivt resonerer som betydningsfuldt og kalder på opmærksomhed. Det er, med Thompsons ord, "*an openness to being sensuously affected and solicited by the world through the medium of our living body, and responding by attraction and repulsion*" (Thompson, 2007:30). Denne affektive modtagelighed svarer til det, Husserl og senere Merleau-Ponty kalder *operativ intentionalitet*: en prærefleksiv, kropsligt sansende rettethed mod verden, der fungerer "*anonymously, involuntarily, spontaneously, and receptively*" (Thompson, 2007:30).

Som Zahavi (1999, refereret i Thompson, 2007:30) påpeger, kan selv den enkleste erfaring af "jeg lægger mærke til" kun finde sted, fordi vi allerede er blevet affektivt påvirket eller forstyrret, før vi retter vores opmærksomhed mod det. Vi er ikke åbne for alt, men for det, der allerede betyder noget for os, det, der kalder gennem sin affektive kraft.

I de studerendes beskrivelser træder denne affektive selektivitet frem som en spontan orientering mod musikkens levende bevægelse, en kropslig lydhørhed hvor det, der kalder, bliver det, der former handlingen. Her fungerer beskrivelserne af det "flotte", det "smukke" og ønsket om "ikke bare at gøre, men at gøre godt" som æstetiske pejlemærker. De orienterer handlingen i realtid og fastholder tidens åbenhed ved at kalibrere bevægelse, opmærksomhed og klang i forhold til det, der

opleves som værdifuldt, hvor musikalsk meningskabelse udfolder sig i tid gennem en kropslig genkendelse af det værdifulde i det øjeblik, det sker.

Beskrivelserne indfanger oplevelser, hvor handling, sansning og bevidsthed flyder sammen i én kontinuerlig bevægelse, der ligger før reflektiv tænkning. Som Thompson (2007), med afsæt i Zahavi (2003b, 2003c, 2005), fremhæver, kan Husserls analyse af den indre tidsbevidsthed forstås som sammenfaldende med prærefleksiv selvbevidsthed: en intransitiv, ikke-tematisk oplevelse, der går forud for erfaringens subjekt–objekt-struktur (jf. 2.6). Erfaringen af at være ”inde i musikken” lader netop denne subjekt–objekt-struktur træde i baggrunden og åbner for en umiddelbar væren ved sig selv i handlingen, hvor subjektet erfares indefra som levende og handlende. Bevidstheden udgør her ikke et indre refleksionspunkt, men en erfaringshorisont formet gennem en eksistential, kropsligt forankret tilstedeværelse i verden. Som V uddyber, bliver det ”meget mere kropsligt ... hver af de mønstre eller figurer bliver ligesom en følelse”. Bevægelse og følelse træder her frem som to sider af samme erfaring, hvor affekt, krop og forståelse smelter sammen i en eksistential evaluativ og formgivende interaktion med verden (de Haan, 2020a, jf. 2.3.3 og 2.4).

Den erfarede tid fremtræder her som en skabelseshandling, hvor den verden, der træder frem, samtidig formes som horisont for nye relationelle muligheder, hvorigennem musiker og musik tager form.

Den eksistentielle dimension, som de Haan betegner som *existentialized sense-making*, overskrider organismens funktionelle behov og åbner et meningsfelt, hvor værdier som ”flot”, ”smuk” og ”at gøre det godt” får eksistential betydning. Ifølge de Haan handler det her om en orientering, der rækker ud over det livsopretholdende, og som udspringer af ønsket om værdighed og det gode liv: *“surpass the functional, the life-maintaining (...) the desire not just for survival but for dignity, for living a good life”* (de Haan, 2020b:9, jf. 2.4). Med denne forskydning bliver verden sociokulturelt formet, og den musikalske erfaring træder frem som et sted, hvor sådanne værdier bliver erfaret og får betydning.

Dette træder tydeligt frem i S’s beskrivelse: ”Jeg har sådan æresfrygt for Strauss. Det er første gang jeg synger Strauss, og jeg vil gerne gøre det musikalsk godt, og ehm og hvad skal jeg sige, eh... (dyb vejrtrækning)... føle at jeg eh, (vejrtrækning), at jeg kan gøre det på en ordentlig måde. Fordi det er så flot musik.”

Her viser sig en forpligtelse, som ikke udspringer af ydre krav, men af en affektiv resonans med musikkens kvaliteter. Det er en lydhørhed, der både er affektiv og formet af den studerendes forståelse. Det, der fremtræder som betydningsfuldt og kalder på stillingtagen, er allerede situeret i subjektets levede erfarings- og forståelseshorisont. Denne stillingtagen afspejler en etisk ansvarlighed over for det Andet, hvor det at gøre det musikalsk godt og opleve noget som flot musik hverken er ydre eller indre normer, men kropsligt og erfaringsmæssigt forankrede kvaliteter, der kalder subjektet frem i handlingen.

Det er gennem denne situerede forståelse, forankret i både den sociokulturelle meningsramme og personlig erfaring, at musikken kan træde frem som betydningsfuld. Forståelsen former en erfaret Umwelt, hvor noget kan fremtræde som værdifuldt. Den eksistentielle stillingtagen udgør dermed en kontinuerlig positionering i verden, som både er grundlag for refleksion og manifesterer sig implicit i vores handlinger: “*Choosing may sound deliberate, but often our stances are instead implicit in the way we act*” (de Haan, 2020a:126). Det handler ikke om at tilføje et refleksivt lag ovenpå basal sansning, men om en dybere transformation af hele person-verden-relationen, hvor læring bliver en meningsskabende bevægelse, en måde at være i verden på, hvor subjektivitet og skabelse er tæt forbundne. Som de Haan udtrykker det: “*Existential sense-making is still very much an embodied and embedded capacity*” (de Haan, 2020b:9, jf. 2.4).

I dette perspektiv træder de studerendes erfaringer i den fremmende organisering ikke blot frem som reaktioner på ydre krav, men som udtryk for en implicit positionering, hvor subjektet viser sig gennem sin måde at engagere sig i verden på. Den affektive modtagelighed, som præger erfaringen af at være ”inde i musikken”, åbner en situeret bevidsthedshorisont (jf. 2.8, Frank et al., 2024), hvor eksistential stillingtagen ikke adskilles fra skabelseshandlingen, men er vævet ind i en bevægelse, hvor subjekt og verden gensidigt former hinanden i en kontinuerlig skabelsesproces.

Det, der driver handlingen fremad, er ikke et facit, men en sans for *what matters* i situationen. Denne sans kan, med Biesta og med afsæt i Kierkegaard, forstås som den erfarede side af en subjektiv sandhed, hvor fokus ikke ligger på, hvad man relaterer sig til, men hvordan man relaterer sig (Kierkegaard, 1992, refereret i Biesta, 2016:54, jf. 1.14). I den fremmende organisering viser dette *hvordan* sig ikke som refleksiv stillingtagen, men som en kropsligt sansende deltagelse, hvor relationen til musikken etableres gennem operativ intentionalitet, forstået som en prærefleksiv og affektiv rettedhed, hvori mening allerede tager form, før noget kan fremstå som et *hvad*.

I denne forstand kan mødet med musikken forstås som et *enigma* i Levinas’ betydning – noget, der kalder uden at lade sig indfange, og som fordrer en respons snarere end en forklaring (jf. Biesta, 2016:51, 1.14). V beskriver, hvordan hun under en koncert oplevede: “nu føler jeg måske for at spille det sådan her, selvom jeg har øvet det sådan her”, hvilket gjorde erfaringen “meget mere tæt, meget mere connected, fordi det handlede om musikken”. Kroppen opleves her som “grounded ... en helt ny følelse, der gjorde mig virkelig glad”.

Når den studerende træder ind i dette endnu-uformede rum, fungerer den affektive orientering som et intransitivt kompas, og subjektet træder frem som singulariseret i Levinas’ forstand. Det er netop her, det får betydning, at jeg er mig. Den affektive modtagelighed bliver dermed både det erfaringsmæssige og det etiske udgangspunkt, hvor subjektets resonans med det, der kalder, fremtræder i form af et ekspressivt svar, der manifesterer en situeret forståelseshorisont og en eksistential stillingtagen i tid.

Hvad der kan træde frem og få betydning, formes af den selektive og værdibårne operative intentionalitet, hvori erfaring allerede er struktureret. Skabelse er i dette lys ikke en vilkårlig

udfoldelse eller et udtryk for mangel, men en manifesteret forståelse: Vi kan kun enacte det, vi kan erfare.

Den affektive modtagelighed rummer samtidig en potentiel bevægelse mod transformation. I mødet med modstand opstår en levet spænding mellem præference, erfaring og forståelse, som kan åbne for nye måder at erfare og handle på. Det er her, tidens strøm bliver erfaret som en resonant horisont, hvor uforløsthed bliver til søgen, og søgen til meningskabelse.

V fortæller om en øvesituation, hvor en vedvarende irritation blev til drivkraft for udforskning: “jeg forsøgte rigtig mange forskellige metoder ... jeg skulle finde ud af, hvad det er, der gør det her.” Den affektive dissonans blev udgangspunkt for eksperimenter og kontinuerlig stillingtagen, som åbnede nye horisonter. Med opdagelsen fulgte en oplevet forandring: “så fandt jeg fejlen, og det har været meget bedre siden.”

Meningskabelsen er her kropsligt forankret. V beskriver, hvordan hun ikke var “i hovedet”, men mærkede, hvornår hun var på rette vej: “så kan jeg mærke at det er naturligt, og jeg kan også mærke det er naturligt, selvom det er uvant. (...) Så kan det godt være, man skal vænne sig til det, men det er bare sådan en, det giver bare mening.”

Her smelter sansning, præference og forståelse sammen i én affektiv erfaring. Det, der opleves som meningsfuldt, er ikke nødvendigvis det velkendte, men det, der kropsligt og følelsesmæssigt skaber resonans med den situerede operative intentionalitet, hvori erfaring allerede er præget af værdiladet modtagelighed (jf. Thompson, 2007:29). Når V siger, “når du først spiller det rigtigt, så føles det jo mega logisk og naturligt,” peger det på, hvordan forståelse, præference og affekt ikke skilles ad. Det, der føles rigtigt, afspejler en situeret forståelse af det betydningsfuldes fremtræden. Hvert eksperiment frembringer ontologisk emergens: noget nyt, der træder frem som et situeret fænomen, i mødet med V's eksistentielle stillingtagen i tid og handling (jf. 3.2, de Haan, 2020a:57). I denne skabelshandling mærker hun, hvordan det, der frembringes, resonerer som en kropslig og præferencemæssig helhedsoplevelse af mening. Præferencen er her ikke en forudgiven repræsentation, men en affektiv evaluering, der selv tager form i og med erfaringen.

Affektiv resonans bliver i denne forstand både validerende og transformerende. Den understøtter ikke blot det kendte, men åbner for forandring i mødet med en fordring. Det er netop her, Biestas forståelse af subject-ness træder frem: *“Subject-ness only comes into play when we encounter “objectivity”, that is, when we encounter a real world outside of ourselves, not constructed by us and not necessarily as we would want it to be”* (Biesta, 2022:53). Det er netop i dette møde, at subjekt og verden konstituerer hinanden i en meningskabende bevidsthedshorisont.

Hos V træder den eksistentielle positionering frem som en affektiv bevægelse, der fremkalder både nysgerrighed og agens. Hun siger: “det gør mig glad ... og nysgerrig ... så tænker jeg, selvfølgelig må jeg det.” Det er ikke en beslutning truffet på forhånd, men en impuls båret af en meningsfuld kontakt med det, der viser sig i erfaringen. Samtidig beskriver hun, hvordan tiden i sådanne øjeblikke åbner sig: “så kan det godt være man bare har 20 minutter, men det føles som, ja, pladsen

ligesom ... der er plads til ... altså at man føler, at man har tid nok til, at et eksperiment måske både kan gå dårligt og gå godt. Men ligegyldig hvad, så har du tid til at lave det.”

Denne erfaring peger på en anderledes tidoplevelse. Her er tid ikke en ekstern ressource eller måleenhed ved siden af erfaringen, men en levet strøm, hvor mening og mulighed sameksisterer. Det er i dette felt, at subjektet erfarer sig selv som handlende i det endnu-ikke, hvor affektiv resonans ikke blot bekræfter, men kalder subjektet frem i relation til noget, der fornemmes som betydningsfuldt, men endnu ikke har taget form.

Oplevelsen af tidens åbenhed fordrer en operationel intentionalitet, hvor handling og mening opstår i selve den erfarede bevægelse. I mødet med det endnu-ikke-formede åbnes ikke blot mulighed for handling, men også for en forskydning mod en højre hemisfærisk opmærksomhedsmodus (jf. 1.2.2, McGilchrist, 2021). V beskriver, hvordan hun i sådanne øjeblikke mærker, at “der fødes en ny bevidsthed, ligesom. Og en intention.” Intentionen formes her som en emergent, affektivt båret orientering i den levede erfaring, hvori det, der viser sig som muligt og betydningsfuldt i situationen, træder frem som meningskabende relation.

Denne forståelse kan samtidig kobles til Thompsons (2007) tese om *life–mind continuity* (jf. 2.2.5), hvor liv og bevidsthed udgør ét kontinuum. At forblive i tidens strøm, også under modstand betyder ikke blot at “holde ud”, men at indgå i den kontinuerlige selv- og verdensskabelse, som kendetegner levende systemer. Når den studerende forbliver i relationen, fastholdes netop den prærefleksive kobling mellem selv og verden, hvor meningskabelse udspringer af organismens egen adaptive orientering. Dermed bliver læring ikke en udbedring af mangler, men en fortsat aktualisering af relationer, hvor nye nuancer kan fødes, og subjektet kan træde frem i dobbeltresonans mellem indre sansning og ydre klang. Som V siger, kan der i denne proces “fødes nye ting, nye spørgsmål og nye følelser”.

5.6.2 Krop i den fremmende organisering

I den fremmende organisering bæres den levede tid af affektiv modtagelighed og operativ intentionalitet. Dette udgør en prærefleksiv orientering, hvor sansning og handling kalibreres i realtid. I denne dynamik træder kroppen frem som mere end et objekt for kognitiv kontrol. Den viser sig som det sted, hvor orienteringen tager form som en ekspressiv gestus, hvori mening træder frem i verden som udtryk for en respons på en fordring.

Denne gestus er ikke blot en funktionel bevægelse, men en levet fremtræden, hvor handling, udtryk og stillingtagen falder sammen som en meningsbærende artikulation i verden. I samme bevægelse træder Umwelt og affordanser frem som betydningsbærende muligheder, der tager form i mødet. Kroppen, jeg er, og kroppen, jeg har, fremstår her som to perspektiver på én situeret, levede helhed (jf. 2.3.1 og 2.3.4).

Som Thompson uddyber: “*To belong to the world in this way means that our primary way of relating to things is neither purely sensory and reflexive, nor cognitive or intellectual, but rather*

bodily and skillful. Merleau-Ponty calls this kind of bodily intentionality ‘motor intentionality’” (1962:110, 137, refereret i Thompson, 2007:247).

At have en krop i Merleau-Pontys forstand skal derfor ifølge Thompson (2007:246–247) ikke forstås som en ekstern relation, som i “jeg har en stol”, men som en eksistentiel, levet relation, som i “jeg har en følelse” eller “jeg har en idé”. Det er netop i dette spænd mellem at være og have en krop, at subjektivitet tager form, ikke som noget indre, men som en ekspressiv fremtræden i verden: *“Indeed, it ‘belongs’ to me or I ‘take it up’, in the existential sense. The link between these senses in which ‘I am a body’ and ‘I have a body’ is precisely the expressive relation between my bodily being and my subjectivity”* (Thompson, 2007:247, jf. 2.3.1). Kroppen fremtræder dermed ikke som et objekt, der besiddes, men som en ekspressiv enhed, hvor det, der erfares, og det, der udtrykkes, ikke kan adskilles. Subjektivitet er i denne forstand ikke noget, der ligger bag handlingen, men noget, der tager form som handling.

Denne relationelle erfaring viser sig i praksis. V fortæller om en koncert, hvor hendes forståelse af situationen ændrede sig. I stedet for at opfatte musikken som et færdigt produkt, der skulle gengives korrekt, begyndte hun at erfare det som en levende proces: “det var musik under opførelsen også, der skulle leve og bevæge sig, udvikle sig.” Hun beskriver, hvordan hun undervejs oplevede at “miste den der tæthed hvor, åh nej nu hopper min bue. Men så kunne jeg mærke at min krop automatisk gik til, nå men så skal du have mere vægt i armen, i stedet for fuck, fuck, fuck.” Det var ikke en bevidst strategi, men et prærefleksivt, kropsligt svar i situationen, hvor kroppen ”kunne mærke, hvad der var rigtigt.”

V’s oplevelse udspringer af en ændret forståelse, der muliggjorde adgang til kroppens motoriske intentionalitet. Forskydningen gik fra at levere et allerede fastlagt udtryk gennem kontrol af den krop, hun *havde*, til en forståelsesmæssig transformation, hvor relationens tyngdepunkt flyttede sig mod forbindelsen mellem krop og lyd. I denne bevægelse blev den krop, hun *havde*, reorganiseret gennem væren som den krop, hun *er*. Kroppen blev et sansende, forstående og handlende subjekt, der bar udtrykket frem som en integreret del af hendes væren i musikken.

Den samme bevægelse ses hos S, hvor kroppen fremstår som både sansende og handlende i mødet med træthed og stemmearbejde. Da hun vælger at begynde sin øvning “stille og roligt” for “ikke at blive sur med det samme, fordi stemmen var træt”, viser det ikke blot en teknisk tilpasning, men en eksistentiel orientering. Allerede her fornemmes en opmærksomhed, hvor kroppen ikke reduceres til et redskab, men fremstår som et medium, der lyttes gennem. Træthedens kvalitet anerkendes som et legitimt udgangspunkt. Øvelsen handler dermed ikke om at overvinde kroppen, men om at forbinde sig med situationen gennem den, og give træthedens erfaring retning i arbejdet med at skabe en grundlyd, der føles og lyder bedre.

I tidligere erfaringer manglede denne forbindelse. Øvelsen blev til mekanisk gentagelse, hvor kroppen fremstod som noget, der skulle trænes, som en viljesstyret aktivitet uden kontakt. Her blev det kroppen, hun *har*, der kom i fokus, mens kroppen, hun *er*, trådte i baggrunden, og kroppens motoriske intentionalitet mistede sin meningskabende, situerede forankring. Som hun selv

beskriver det: “at jeg skal træne min stemme op, som hvis jeg havde været en idrætsudøver, at jeg bare skal lave de øvelser for at styrke min stemme”.

Dette ændrer sig i en konkret øvesituation, hvor mødet med stemmen bliver et resonanspunkt mellem teknik og subjektiv erfaring. Øvelsen fungerer ikke kun som et middel til at justere spænding og klang, men som en måde at skabe forbindelse mellem kroppen og det lydige udtryk. Da hun oplever, at “tungen hjalp” og “klangen blev god”, beskriver hun, hvordan teknik, sansning og forståelse falder sammen i en meningsfuld reorganisering.

Det handler ikke blot om stemmens funktion, men om en forandring i måden, hun er i relation til sin egen erfaring. Kroppen registrerer og responderer, og den tekniske organisering tager form i og med denne sansning. Meningen med øvningen opstår ikke ud fra en forudbestemt plan, men i den levende forbindelse mellem præference, sansning og lyd. S’s billede af kroppen som “grundmur” rummer denne dobbelthed: en konkret postural organisering (have) der samtidig er ekspressiv tilstedeværelse (være). Når hun siger, at hun kan “gå lidt på autopilot på kroppen”, peger det ikke på fravær af bevidsthed, men en prærefleksivt erfaret stabilisering, hvor sansning indefra (tonus, kæbe, tunge) og lyd udefra kalibrerer hinanden i en kontinuerlig intentional arc (Merleau-Ponty, 1962, refereret i Thompson, 2007, jf. 2.3.1).

Denne balance bliver tydelig i hendes beskrivelse af, hvordan fysisk overskud skaber plads til at tænke på andre lag i musikken: “Jeg var på et godt sted fysisk, så jeg havde overskud til at tænke på de andre ting... Jeg kunne gå lidt på autopilot på kroppen, fordi jeg følte, at jeg gjorde det rigtigt.” Her fremstår kroppen ikke som et træningsobjekt, men som et resonansrum for meningskabelse. Det, der føles rigtigt, skaber motivation og retning: “Så bliver jeg også mere motiveret og behøver ikke have fokus på, hvor træt jeg er... jeg kan gøre det jeg egentlig vil gøre... at lave musik.” Når hun samler tekst og musik i én gestus – “hvad jeg vil sige” – bliver det tydeligt, at kroppen ikke blot udfører, men formidler betydning gennem sin måde at være i musikken på.

Denne væren-i-verden træder frem i de beskrevne øjeblikke, hvor kroppen ikke blot udfører tekniske handlinger, men bliver det sted, hvor sansning, teknik, forståelse og mening integreres. Det, der umiddelbart kunne ligne en fysisk justering, viser sig som en eksistentiel stillingtagen, hvor præferencer formes af kropslig erfaring og sociokulturel forankring. Teknikken er her ikke adskilt fra subjektiviteten, men fremstår som en ekspressiv form, hvor forståelse og virkeliggørelse falder sammen.

Her aktualiseres Merleau-Pontys begreb om *intentional arc*: en kropsligt forankret, prærefleksiv horisont, hvor sansning, bevægelse og mening danner en helhed i en erfaret væren-i-verden (Merleau-Ponty, 1962:136, refereret i Thompson, 2007:247, jf. 2.3.1). I denne horisont opstår subjekt og verden ikke som adskilte størrelser, men som gensidigt formende i relationen. Det psykiske og det fysiologiske, det individuelle og det kulturelle, integreres i en kropslig dynamik, der går forud for adskillelsen mellem subjektivitet og objektivitet (Merleau-Ponty, 1962:80, refereret i Thompson, 2007:248, jf. 2.3.1).

I dette lys fremstår motorisk intentionalitet som en eksistentiel stillingtagen, hvor teknik ikke alene er viden om, men også en levede, meningsbåren respons båret af kroppen, vi har, og kroppen, vi er.

Når V og S justerer deres ekspressive fremtræden, fordi det “føles rigtigt”, viser det, hvordan teknik og præference ikke adskilles, men flettes sammen i en eksistentiel respons. Det er ikke teknik som regel, men som meningsbærende gestus, hvor kroppen ikke blot *udfører*, men formidler en stil eller holdning til verden.

Hos V træder dette særligt tydeligt frem i udsagnet: “når der kommer en intention på, at det skal være sådan der, så følger det, at det er naturligt, og at jeg kan li’ hvordan det lyder, og min intonation og alt det... det følger automatisk med intentionen.” Her kalibrerer meningsretningen mikrobevægelsen: kroppen organiserer sig omkring affektiv og auditiv mening. Når kroppen opleves som “organisk”, “centreret”, og “jeg kan høre det lige før ... og så forbereder kroppen det”, viser det, hvordan den tekniske koordination reguleres gennem motorisk intentionalitet båret af affektiv retning.

Denne meningsbårne koordination fremhæves yderligere, når V beskriver situationer uden intention, hvor hun “ender mere og mere ude i yderpositioner”, mens hun med intention “kan holde sig omkring midten af buen” og samtidig bevare overblik over, hvilke toner der skal have “lidt mere” eller “lidt mindre”. Den intentionelle retning stabiliserer her kroppens mikrokoordinering i et sanset og prærefleksivt nærvær.

A beskriver en lignende erfaring, hvor øvelingen bliver hensigtsmæssig, når hun både ved, hvordan det skal lyde, og samtidig kan forbinde denne lydlige intention med den kropslige teknik: “hvordan man bruger bælgens til at gøre det”. Det er lærerens modelspil, der giver hende denne mulighed. Når hun derudover “får følelserne med”, beskriver hun, at kroppen “bare gør det... på en virtuos måde”. Det er ikke viljesstyret udførelse, men en meningsbåren kropslig gestus.

Denne form for meningsbåren koordination peger på en forståelse af perception og kunnen, som ikke kan reduceres til automatisering. De studerendes beskrivelser viser, at perception ikke blot handler om at registrere og evaluere sansedata forud for handling, men snarere fremstår som en *skillful activity*, hvor sansning og handling udgør én samlet bevægelse: “*Skillful activity (consisting of behaviour and sensory stimulation) is the experience*” (O’Regan og Noë, 2001b:1015, citeret i Thompson, 2007:256, jf. 2.3.2). Her bliver kroppen det sted hvor erfaring og agens sammenvæves i en sanset og situeret respons. Perception bliver således i sig selv et udtryk for en kropsligt indlevet forståelse.

Dreyfus (1991) beskriver dette som absorberet skillful coping, det punkt hvor man “bare gør” uden bevidst refleksion, og som ofte fremstilles som idealet for ekspertniveau. Casene bekræfter denne intuition, men nuancerer den i tråd med kapitel 2 (jf. 2.6). Fraværet af refleksiv opmærksomhed er her ikke fravær af bevidsthed, men et udtryk for prærefleksiv selvbevidsthed (Zahavi, 2003b, 2003c, 2005, refereret i Thompson, 2007). Når V siger, at hun er “et sekund foran”, og at “intonationen følger intentionen”, artikulerer hun netop denne form for realtids-koordinering.

Samtidig viser casene, at skillful activity ikke kun er et hierarkisk sluttrin, men kan opstå midt i selve læringsøjeblikket. Når noget “føles naturligt, selvom det er uvant”, er det ikke tegn på automatisering, men på en meningsbåren koordination. Det viser, at dygtiggørelse ikke nødvendigvis bevæger sig opad i et fastlagt udviklingshierarki, men kan forstås horisontalt som en kvalitativ fordybelse i væren-i-verden.

Det er her, skabelseshandlingen bliver et udtryk for kvalificeret frihed: subjektivitet træder frem gennem et ansvarligt, relationelt engagement, hvor viden og erfaring får eksistentiel betydning og danner bevidsthedshorisonten for værdiskabelse (de Haan, 2020a, jf. 2.4; Biesta, 2016, 2022, jf. 1.4.1 og 1.14).

I dette lys bliver det tydeligt, at den levede krop ikke blot danner grundlag for erfaring, men også kan kultiveres gennem praksis. Den motoriske intentionalitet, som bærer den meningsfulde gestus, opstår ikke af sig selv, men forudsætter en organisering, der gør det muligt for den lærende at forblive i kontakt med sin krop som både erfaret forgrund og situeret baggrund i mødet med en fordring, der altid allerede er sociokulturelt formet.

5.6.3 Viden i den fremmende organisering

Hvor viden i den hæmmende horisont bindes til repræsentation og kontrol, træder den i den fremmende organisering frem som en bevidsthedshorisont: et levende felt af erfaring, hvor subjekt og verden træder frem gennem en gensidig indfoldning. Verden kan kun fremtræde i horisonten for bevidstheden, og bevidstheden kan kun træde frem som forankret i en kropsligt situeret væren i verden (jf. 2.8, Merleau-Ponty, 1962; Thompson, 2007; Frank et al., 2024).

I denne horisont er kroppen ikke redskab og musikken ikke objekt, men del af en emergent praksis, hvor mening, perception og handling træder frem i og med den levede erfaring.

V beskriver, hvordan underviserens instruktion i den fremmende organisering bliver til forståelse, når den mærkes som en forskel, der gør en forskel i situationen. Øvning opleves her som “naturlig” og “organisk”, båret af åndedræt og ro, hvor fokus ikke ligger på at overvinde kroppen, men på at “arbejde tingene naturligt ind”. Det afgørende er ikke den forudgående viden i sig selv, men hvordan den får form som forståelse, når den indgår i den affektive og kropslige kontakt med musikken. Hun beskriver processen sådan:

“okay, hvordan føles det, okay hvis jeg skal være herude, okay det føles naturligt her, så skal du ligesom bare finde broen mellem de to ting, og så har du fået en masse ting fra din lærer, der kan hjælpe dig på vej derhen. Frem for sådan, okay han har sagt jeg skal gøre sådan her, så må alt det andet ikke fungere, fordi jeg skal gøre det der.”

Her bliver viden ikke truth-as-correctness, men en sandhed, der viser sig som attunement; en stemthed mod verden, hvor både lærerens anvisninger og den studerendes sansende handling udvider bevidsthedshorisontens mulighedsrum (jf. 3.2, McGilchrist, 2021:385–386, hvor sandhed

forstås som relationel fremtræden; jf. 2.6, Thompson, 2007, om attunement som præ-refleksiv kropslig orientering). Viden træder frem i det felt, hvor verden åbner sig, og den lærendes erfaringsfelt udvider sig med den; horisonten forskydes, så både verden og subjekt vokser i mødet.

V bevæger sig ikke efter et facit, men efter en fornemmelse; det rigtige kan ikke reproducere, men kommer til syne i handlingen, når lærerens anvisninger omsættes til en kropslig og affektiv orientering mod et meningsfuldt udtryk. Dermed forskydes Batesons forståelse af information som *“a difference that makes a difference”* i retning af Thompsons pointe om, at information kun eksisterer som *“the making of a difference that makes a difference for some-body, somewhere”* (Oyama, 2000, refereret i Thompson, 2007:57, jf. 2.4.2).

Viden træder her frem som den meningsskabende bevægelse, hvori verden viser sig som betydningsfuld på en måde, der forskyder den lærendes relation til den. Det er ikke et indhold, der findes enten i eller uden for den lærende, men en situeret åbning af det felt af affordanser (jf. 2.3.4, de Haan, 2020a), hvor verden angår den lærende. I Biestas (2016, jf. 1.14) forstand er dette det øjeblik, hvor sandheden bliver subjektiv, ikke som individuel mening, men som en transformation af den måde, den lærende står i relation til det, der fremtræder som betydningsfuldt, og som kalder på en respons. Det lærte bliver dermed ikke noget, man har, men noget, man står i relation til.

V's beskrivelse af, at noget kan føles naturligt, selv når det er uvant, synliggør en central dimension af kvalificeret frihed i den fremmede organisering. Det naturlige må her ikke forstås som det velkendte eller automatiserede, men som det, der fremtræder som meningsfuldt i den situerede relation, også før det er stabiliseret som vane. Det uvante fremstår dermed ikke som tegn på fejl eller mangel, men som en indikation på, at erfaringshorisonten er i færd med at reorganisere sig.

Kvalificeret frihed viser sig i denne sammenhæng som en spænding mellem det endnu-ikke-stabiliserede og det allerede meningsfulde. Den lærende står her i det uvante, ikke fordi udfaldet er sikkert, men fordi det, der træder frem, opleves som bærende i relationen til musikken. Friheden består dermed ikke i uafhængighed af normativitet, men i en videnbåren og affektivt kultiveret åbenhed, hvori det værdifulde træder frem som orientering i handlingen. Underviserens information hæmmer ikke autonomien i denne fremmede organisering, men indgår som en del af den relationelle organisering, hvor friheden udfolder sig som kvalificeret deltagelse i det felt, hvor responsen orienteres gennem det, der i situationen fremtræder som betydningsfuldt.

Som Biesta formulerer det, er kvalificeret frihed forbundet med vores væren som subjekt, hvilket aldrig er alene, men altid i og med verden: *“freedom integrally connected to our existence as subject... always an existence in and with the world... in a physical environment that is not simple backdrop... but rather a complex network through which we act; a network, moreover, that sustains and nurtures us”* (Biesta, 2022:48, jf. 2.7).

Det, der opleves som naturligt, er således ikke et udtryk for vanemæssig gentagelse, men for en situeret resonans mellem krop, intention og musikkens normative kvaliteter. Det er denne resonans,

der gør det muligt for den lærende at handle meningsfuldt i et felt, hvor næste skridt endnu ikke er givet.

Denne relationelle resonans mellem subjekt og verden svarer til den højre hemisfæres opmærksomhedsmodus (McGilchrist, 2021, jf. 1.2.2), hvor forståelse træder frem som helhed, kontinuitet og levende tilstedeværelse, som en horisontal sammenfletning af del og helhed i opmærksomheden og erfaringen.

Hos V fremtræder forskydningen fra den hæmmende til den fremmende organisering som en bevægelse fra kontrol til tillid: "Det at have roen til at tro på det (...) tro på du gør det rigtige, altså tiltro til dig, måske mere tiltro end tro, altså at stole på, på mig selv." Denne tiltro åbner muligheden for at mærke mening snarere end at søge sikkerhed.

I denne bevægelse bliver V's ord om, at processen føles både "sårbar" og "grænseoverskridende", særligt betydningsfulde. Sårbarhed er i en enaktiv forståelse ikke en psykologisk tilstand, men en livsbetingelse: at leve er at være i levende kobling med verden, og dermed både afhængig af og udsat for den. Den samme åbenhed, der gør fortsat eksistens mulig, indebærer også risiko, hvormed sårbarhed bliver selve præmissen for meningsskabelse og responsivitet (jf. 2.2.5, Thompson, 2007; Jonas, 1966/2001; de Haan, 2020a).

Det grænseoverskridende markerer forskydningen af bevidsthedshorisonten, hvor verden og den lærende gensidigt udvider hinanden, og nye affordanser bliver mulige at erfare. Denne bevægelse er kun mulig i kraft af den ontologiske sårbarhed, som kendetegner levende systemers meningsskabende møde med omverdenen (jf. 2.4 om eksistentiel stillingtagen; 2.4.1 om meningsskabelse i relationens mellemrum).

I dette perspektiv er subjektivering ikke en stabil tilstand, men en levende proces, hvor verden og selv co-emergerer i en gensidig bevægelse mod et rigere mulighedsrum. Det sårbare er betingelsen; det grænseoverskridende er bevægelsen. Den form for tillid, der træder frem hos V, er ikke en tilbagetrækning fra teknik, disciplin eller krav, men en modtagelighed der netop muliggøres gennem dem. At blive i det ukendte fremtræder som en aktiv fastholdelse af relationens åbenhed, hvor tekniske anvisninger, erfaring og affektiv orientering ikke opløser modstand, men gør den bærbar som mulighed for transformation. V tager fordringen op og træder dybere ind i arbejdet, i et felt hvor krav bliver den kvalificerede friheds forudsætning, og hvor udvikling forankres som en etisk og kropslig responsivitet frem for som kontrol.

I denne forstand fremtræder viden som ontologisk emergens, hvor prærefleksive og refleksive dimensioner indgår i én og samme situerede meningsskabende organisering. Det, der i McGilchrists (2021) optik kunne beskrives som den venstre hemisfæres analytiske fokusering på detaljer og den højre hemisfæres erfaringsmæssige orientering mod helhed, træder her i funktionel resonans snarere end i opposition. Viden bliver hverken ren refleksion eller ren intuition, men en emergent sammensmeltning, hvor kroppen medierer den kontinuerlige koordination mellem det lokale og det globale, mellem teknik og meningsskabende udtryk, mellem struktur og organisering, hvor det

værdifulde fremtræder som en relationel emergens snarere end som et indre eller ydre fænomen (jf. 2.7.2 og 3.2, de Haan, 2020a).

I denne resonante organisering bliver kvalificeret frihed erfaret som en tidslig åbenhed, hvor forståelse ikke forudgribes som et mål, men tager form i handlingens egen bevægelse. Den lærende forbliver orienteret mod det, der endnu ikke har fået form, og kan derfor møde musikkens fremtræden uden at tvinge den ind i en allerede etableret struktur. Friheden viser sig her ikke som valgmulighed, men som evnen til at blive i denne åbne, skabende samtidighed, hvor ny mening kan træde frem. Dermed bliver subjektivering en tidslig proces, ikke en identitet, og læring en kontinuerlig fremkomst snarere end tilegnelse.

Dette afspejles ligeledes hos A, hvor viden i den hensigtsmæssige organisering træder frem som en forståelse af musikken som helhed snarere end som en akkumulering af korrekthed. Når læreren betoner udtryk og forståelse frem for fejl, orienteres opmærksomheden mod musikkens gestiske struktur snarere end mod enkeltdelene. At "lave musik" fremstår her ikke som at sætte dele sammen, men som at gribe en helhed, hvor affektive pejlemærker, kropslig resonans og analytisk forståelse væver sig sammen i perceptionen. Viden viser sig som noget, der aktualiseres i relationen mellem værk, krop og intentionalitet, som *a field of affordances*, der gennem forståelse kultiverer de meningsfulde muligheder, der træder frem i situationen (jf. 2.3.4, de Haan, 2020a).

Hos S træder en markant forskydning frem fra den hæmmende til den fremmende organisering. Hvor hun tidligere forstod træthed som et problem, der skulle overvindes gennem træning og stamina, bliver træthed her til et signal, der informerer relationen mellem krop og lyd. I stedet for at arbejde mod kroppen begynder hun øvelsen med "trilleøvelser for at starte stille og roligt, og ikke blive sur med det samme", og denne lille gestus markerer et skift fra træning *over tid* til kontakt *i tid*. Herved fastholder hun forbindelsen mellem sansning og handling, også når stemmen er træt, og bevarer den affektive modtagelighed, der gør det muligt for erfaringen at ændre form i situationen.

Denne modtagelighed åbner for en ny cirkularitet mellem den krop hun er, den stemme hun har og den lyd, der træder frem i erfaringen. Når S beskriver, at "min tunge slappede af, som jo også har med kæben at gøre, og så fik jeg bare en bedre lyd", bliver det tydeligt, at viden her ikke opstår som et indre indhold *i* kroppen, men i den relationelle reorganisering, der finder sted i mødet med lydens forandring. Træthed, der tidligere blev erfaret som mangel, fremtræder nu som et signal, der informerer forbindelsen mellem sansning og handling. I det øjeblik spændingen forløses, opstår et nyt mønster af sammenhæng mellem krop, klang og bevidsthed, hvor erfaringens struktur forskydes gennem en emergent reorganisering af den relationelle helhed.

Viden fremtræder her som en affektiv-kinæstetisk reorganisering, hvori mening aktualiseres som en situeret sammenhæng mellem krop, lyd og intention. Denne cirkularitet danner et ontologisk emergent mønster af forståelse. Erfaring akkumuleres eller overføres ikke, men transformeres i realtid, idet perception og handling samordnes i en dynamisk resonans, hvor forståelse udfolder sig i selve handlingen (jf. Thompson, 2007; de Haan, 2020a).

Efterhånden som kroppen “kommer på et godt sted”, beskriver S, hvordan teknikken “ikke falder fra hinanden”, men “indgår i en bedre grundlyd”. Denne overgang markerer det punkt, hvor viden bliver synlig som koordinering mellem prærefleksive og refleksive dimensioner. Den kropslige stabilitet åbner for en kvalificeret musikalsk frihed: Hun behøver ikke længere overvåge kroppen, men kan “gå lidt på autopilot på kroppen”, fordi hun er i tillid til, at kroppen bærer forbindelsen. Her bliver kroppen ikke et redskab for udførelse, men det medium, hvorigennem mening træder frem.

Den grundlæggende relation mellem stemme, tekst og musik bliver dermed ikke organiseret udefra, men koordineret som en levet resonans i situationen, hvor teknik og udtryk samordnes. I dette felt viser viden sig som en emergent reorganisering af erfaring, hvor den lærende kontinuerligt tilpasser sin væren i forhold til det, der mærkes. Den tidligere orientering mod stamina erstattes af et kropsligt nærvær, hvor spænding og træthed bliver signaler snarere end forhindringer. Dette muliggør den prærefleksive kontakt, hvori krop, lyd og intentionalitet samordnes, så læring bliver en levet, situeret meningskabelse.

I denne erfaring bliver S’s refleksion om “at bygge et hus” særlig illustrativ: “Jeg skal gøre det hver dag, men så skal jeg starte med kroppen, og så kan jeg faktisk godt bygge videre oven på det... så jeg behøver ikke bare blive grundmuren i hele øvesessionen.” Metaforen indfanger præcist den relationelle dynamik i den fremmede organisering: kroppen udgør ikke et statisk fundament, der skal perfektioneres, men et levende grundlag, der bærer kompleksitet og bevægelse. Viden træder her frem som ontologisk emergens, en situeret sammensmeltning mellem prærefleksive og refleksive niveauer, hvor spænding, lyd og forståelse co-konfigurerer hinanden (jf. McGilchrist, 2021; de Haan, 2020a).

Hermed viser S’s proces, hvordan læring i den fremmede organisering kan forstås som kultivering af væren-i-verden. Træthed, modstand og fejl bliver ikke tegn på mangler, men meningsbærende signaler i et dynamisk kredsløb mellem selv og verden. I denne bevægelse bliver viden et udtryk for levende organisering, en epistemologisk sensibilitet forankret i den levede relation, der fastholder den lærende i intentionel kontakt med udtrykkets fremvækst.

Denne form for kontakt repræsenterer kulminationen af den fremmede organisering: et felt, hvor viden fremkommer gennem en levet samordning mellem krop, forståelseshorisont og verden, og hvor affektiv resonans og ontologisk emergens udgør den struktur, hvori mening kan tage form.

Når viden udvider den affektive modtagelighed, forskydes også den lærendes bevidsthedshorisont og hendes etiske ansvarlighed i mødet med verdens fordringer. I dette felt bliver viden del af selve skabelseshandlingen, ikke som indhold, der skal tilegnes, men som bevægelse, hvor forståelse leves som subjektiv sandhed og ny orientering i verden (jf. 1.14, Biesta, 2016). Dermed bliver viden i den fremmede organisering ikke en repræsentation af verden, men den form, hvori verden og subjekt træder frem i deres gensidige tilsynekomst.

5.6.4 Normer i den fremmende organisering

Hvor normer i den hæmmende organisering træder frem som eksterne målestokke og internaliseret overvågning, viser de sig i den fremmende organisering som kropsligt kultiverede pejlemærker, der orienterer opmærksomheden mod det, der fremtræder som værdifuldt i situationen. Normer udgør dermed et affektivt og perceptuelt organiseret sociokulturelt felt, hvor noget kan træde frem som smukt, sandt eller rigtigt, netop fordi den lærende har udviklet en sensitivitet for det, der betyder noget inden for sin praksis.

Som de Haan (2020a; jf. 3.2) viser, fremkommer værdier som ontologisk emergente relationelle kvaliteter, der træder frem i mødet mellem den lærende og den sociokulturelle verden. I denne forstand formes perceptionen ikke uafhængigt af normer, men gennem en kultiveret affektiv modtagelighed for det, der tæller som værdifuldt. Denne proces minder om hendes eksempel med vinsmagning: man lærer ikke blot at vide, hvad der er godt; man lærer at smage det (de Haan, 2020a:148; jf. 2.4).

På samme måde bliver det i de studerendes oplevelser og håndtering af egen praksis muligt at se, hvordan tekniske færdigheder og affektiv sensibilitet ikke udvikles adskilt, men som en kropslig forståelse for musikalsk værdi, der tager form i handling og sansning. I den fremmende organisering træder normer således frem som en levende orientering, hvor det værdifulde aktualiseres i øjeblikket og kalibrerer opmærksomhed, intention og udtryk.

V beskriver, hvordan en god øvelse og koncertoplevelse føles “organisk” og “naturlig”, som en bevægelse hvor musikken “lever og bevæger sig, udvikler sig”. Hun fortæller, at når hun arbejder ud fra denne oplevelse, “åbner så mange flere døre til musikken”, og at hun kan “tage det på, så det passer mig”. Normen er her ikke noget, hun skal leve op til, men en resonant fordring, der tager form i relationen mellem hendes kropslige erfaring og værkets kvaliteter. Musikalsk normativitet fremstår som levet mulighed, ikke som ydre krav.

A beskriver, at det afgørende i undervisningen ikke er, “om man sidder og spiller fejl”, men måden “man udtrykker sig, fortæller musikken... forståelsen af det, den fuga jeg spiller for ham”. Denne forståelse viser sig i hendes øvelse, hvor hun “sanser den der helhed på musikken... de toner der er skrevet, eller det stykke jeg synes er rigtigt smukt”. Hun beskriver, hvordan der “ikke bliver tænkt”, eller at der “bliver tænkt mere på det smukke ved det, fremfor det tekniske”, måske “mere som et stykke musik i stedet for en opgave”.

Det afgørende her er, at det smukke ikke blot er en individuel præference, men den måde helhed og gestus træder frem som erfaret kvalitet i den situerede relation. A beskriver dette som en bevægelse, hvor hun “ikke fokuserede så meget på at spille rigtigt, men på at lave musik ud af det”, og hvor det at spille bliver en “fornøjelse”, fordi hun kan “leve sig mere ind i det” og “lade følelserne komme ind”. Følelsen fremtræder her som en affektiv orientering, der gør helheden erfarelig og meningsfuld.

I denne orientering bliver det smukke det sted, hvor normativitet mærkes som retning snarere end krav. Det smukke viser sig som en kultiveret sansning af sammenhæng, hvor sociokulturelt formede værdier aktualiseres i og gennem den kropslige erfaring som én bevægelse i handlingen. A søger derfor ikke et facit, men følger den æstetiske og affektive tilstedeværelse, der gør musikken levende.

S' beskrivelse viser ikke blot en teknisk udfordring, men en dybere forskydning i hendes perceptive udgangspunkt. Når stemmen forstås gennem en idrætslig horisont, organiseres lytningen omkring udholdenhed, spænding og kapacitet: lyden høres som indikator på, om kroppen "holder". Dette formulerer hun selv præcist, når hun beskriver, at hun i sin øvning mest blev "en håndværker i forhold til krop og stemme og lyd, men mere som i rigtig lyd og om der er åbent (...) ikke lyden i forhold til hvad for noget musik jeg laver". I denne erfaring fremtræder stemmen som noget, der skal styrkes og kontrolleres, og klang som ekspressivt udtryk placeres som noget, der først kan tage form, når kroppen fungerer.

I den fremmede organisering ændres dette opmærksomhedsfelt. Når hun oplever at "bruge kroppen godt" og retter sansningen mod musikken, får klangen en anden status. Lyden træder frem som meningsbærende kvalitet, og stemmen erfares som et sted, hvor musik kan tage form. Perceptionen reorganiseres: træthed bliver en del af orienteringen, en kropslig fornemmelse der kan navigeres ud fra i arbejdet med klang. Musikalsk intentionalitet begynder at forme den tekniske håndtering, snarere end at være noget, der venter på den.

I denne reorganisering smelter teknik, normativ sansning og æstetisk orientering sammen. S beskriver, hvordan hendes fokus skifter fra "at nå et antal minutter" til oplevelsen af at være "på et godt sted", hvor klangen får en "bedre grundlyd". Normer træder her frem som erfaret kvalitet: det værdifulde mærkes i kroppen som retning, og det musikalsk smukke viser sig som en sanset helhed, der guider handlingen i øjeblikket.

I alle tre cases træder normer frem som perceptuelle fordringer, der kalibrerer opmærksomhed og deltagelse. Som V beskriver, kræver det "at stole på mig selv" for at kunne stå i det, der endnu ikke er formet. Sårbarhed viser sig her som den ontologiske åbenhed, der gør det muligt, at noget kan få betydning (Thompson, 2007; de Haan, 2020a).

I mødet med det, der i den sociokulturelle verden tæller som sandt, smukt eller rigtigt, åbnes en Umwelt, hvor normer erfares som situerede affordanser. Eksistentiel stillingtagen træder frem som en form for forståelse, hvor subjektet ikke blot erkender verden, men forholder sig til sit eget forhold til den (jf. 2.4, de Haan, 2020a). Som de Haan formulerer det: "*The freedom that is opened up by our ability to take a stance does not annul the ways in which we are determined by our bodies and worlds. It is rather from this specific anchoring that we can start to reflect on ourselves and our situation (...) once this possibility is on the table we have to position ourselves*" (de Haan, 2020a:126).

Normer træder her frem som affektive pejlemærker, der former krop og opmærksomhed i relationen mellem subjekt og verden. Dermed bliver normativitet ikke modsætning til frihed, men dens forudsætning. Læring bliver en affektiv og kropslig afstemning, hvor det værdifulde mærkes før det formuleres, og hvor subjektiv sandhed viser sig som relationel fremkomst (jf. 1.14, Kierkegaard i Biesta, 2016:54). Som de Haan (2020a:128) med henvisning til Merleau-Ponty understreger, er handlinger enactments af vores stillingtagen.

I denne bevægelse rummer normativitet en grundlæggende etisk dimension. Hos McGilchrist bliver sandhed til i et møde, hvor både subjekt og verden formes i gensidig forpligtelse: *“We nurture it into being; or not”* (2021:16, jf. 2.4.2). Dette indebærer en struktur af omsorg, hvor noget kan træde frem og finde form i relationen: *“in each authentic encounter – one in which the individual truly apprehends and is apprehended by this Other – the Other becomes fulfilled”* (McGilchrist, 2021:14).

Denne struktur bliver konkret, når V beskriver sin øvelse som “mere omsorgsfuld”: “Der er ikke den der hvorfor kan du ikke få det til at virke sådan her. Det er ikke, at jeg ikke passer ind i de der ting. Det er at jeg, altså i stedet for at jeg skal vride mig for at passe ind i det, så skal jeg tage det på, så det passer mig”. Her er normen ikke en form, hun skal passe ind i, men noget, der tager form i takt med hendes egen stillingtagen. Hun kan “lege med det” og “eksperimentere”, fordi relationen bærer hendes bevægelse mod det værdifulde. Frihed og omsorg falder her sammen: frihed som at kunne blive i det endnu ikke færdige, og omsorg som den kvalificerede lydhørhed, der gør dette muligt.

Pointen er derfor ikke, om normer hæmmer eller fremmer læring, men hvordan de konfigureres relationelt. Facitfiksering lukker relationen; fordringsorientering åbner den. I den fremmende organisering bliver normen ikke et mål, men en levende orientering, hvor subjekt og verden medskaber mening i resonant deltagelse.

5.6.5 Oversigt over den fremmende organisering

Denne oversigt sammenfatter, hvordan tid, krop, viden og normer konfigurerer relationen mellem subjekt og verden, hvor meningsskabelse, affektiv modtagelighed og eksistentiel stillingtagen kan træde frem. Tabellen er ikke en typologi, men en udfoldelse af en bevidsthedshorisont, hvor læringens affektive, kropslige og etiske dimensioner udfolder sig i en levende relation til musikken.

Dimension	Fremtræden i den Fremmende organisering	Relation til den lærende
Tid	Tid opleves som levede samtidighed, hvor musikkens bevægelse organiserer orienteringen i erfaringen. Den træder frem som udstrakt nutid, hvor retention og protention væves sammen i en erfaringsstrøm. Tiden er ikke et ydre mål, men et åbent felt, hvor	Tid bliver til plads: et rum, hvor eksperimenter kan lykkes eller mislykkes uden at opløse nærværet. Den lærende mærker, hvad der kalder, før det formuleres, og kan forblive i det endnu ikke færdige. Oplevelsen af at være “inde i musikken” giver retning og kontinuitet,

	handling, sansning og mening formes i realtid.	hvor intention fremstår som en affektiv båret orientering snarere end som kontrol.
Krop	Kroppen viser sig som levede intentionalitet. Den er ikke objekt, men den levende sammenhæng, hvori sansning, forståelse og bevægelse smelter sammen i en ekspressiv gestus. Motorisk intentionalitet organiserer handlingen som situeret respons på musikkens fordring.	Kroppen opleves som resonansrum og kompas. Den lærende mærker, hvad der er "naturligt", selv når det er uvant. Træthed, spænding og teknik bliver information snarere end hindringer. Den levede krop gør det muligt at holde fokus på musikalsk meningskabelse frem for kontrol og giver erfaringen dybde gennem en affektiv og teknisk koordineret tilstedeværelse.
Viden	Viden fremtræder som bevidsthedshorisont: en ontologisk emergens, hvori perception, affekt og handling reorganiseres i den situerede erfaring. Den viser sig som den meningsskabende bevægelse, hvori verden træder frem som betydningsfuld og forskyder den lærendes måde at stå i relation til den på. Viden åbner dermed et felt af affordanser, hvor verden angår den lærende, og hvor betydning tager form i og med denne relationelle forskydning.	Viden viser sig som attunement: den lærende orienterer sig gennem det, der fremtræder som meningsfuldt, snarere end gennem facitter. Forståelse opleves som noget, der "falder på plads", når lærerens anvisninger, kropslig sansning og musikalsk erfaring kalibrerer hinanden. I denne bevægelse fremtræder kvalificeret frihed som en videnbåren og affektivt kultiveret åbenhed, hvor den lærende kan forblive i kontakt med det endnu uformede og svare på det, der kalder. Friheden er ikke uafhængig af praksis, men en situeret mulighed, der opstår gennem den lærendes deltagelse i et felt, hvor noget allerede tæller som værdifuldt. Den viser sig som etisk og affektiv responsivitet, hvor viden, erfaring og normativ orientering samvirker i måden, den lærende står i relation til verden på.
Normer	Normer fremtræder som kropsligt kultiverede og affektivt erfarede pejlemærker, der konstituerer perception og orienterer handling mod det, der træder frem som værdifuldt i situationen. De viser sig som ontologisk emergente kvaliteter i relationen mellem subjekt og den sociokulturelle verden og erfares som sanset retning snarere end eksternt krav. I denne horisont aktualiseres normer i øjeblikket, hvor de kalibrerer opmærksomhed, intention og udtryk	Normer viser sig som resonans frem for kontrol. Den lærende erfarer det smukke, det passende og det musikalsk levende som kvaliteter, der orienterer opmærksomhed og handling i situationen. Normativitet udgør dermed ikke en begrænsning, men det mulighedsrum, hvor kvalificeret frihed kan træde frem som en videnbåren og affektivt kultiveret responsivitet. Frihed og omsorg falder her sammen som en relationel struktur, hvor det er muligt at forblive i det endnu-ikke-færdige, fordi

	gennem deres erfaringsbaserede kvalitet.	relationen bærer bevægelsen mod det værdifulde.
--	--	---

På tværs af tid, krop, viden og normer fremtræder den fremmede organisering som en bevidsthedshorisont, hvor relationen mellem subjekt og verden er dynamisk, resonant og meningskabende. Det betydningsfulde træder ikke frem gennem kontrol, men gennem affektiv modtagelighed og operativ intentionalitet, hvor den lærende deltager i en kontinuerlig skabelsesproces.

Hvor den hæmmende organisering binder bevidstheden til repræsentation, åbner den fremmede organisering for situeret eksistentiel stillingtagen. Læring bliver ikke en bevægelse mod et facit, men en levet bevægelse mod verden, hvor subjekt og verden træder frem gennem måden, der svares på det, der kalder.

5.6.6 Analytisk syntese

De fire analyser af tid, krop, viden og normer viser, at den fremmede organisering ikke kan forstås ud fra de enkelte dimensioner, men kun gennem de relationer, der kontinuerligt etableres mellem dem. Det afgørende er den dynamiske konfiguration, hvori de indgår, og som gør orientering, mulighed og bevægelighed erfarelig i praksis.

Syntesen markerer således ikke en begrebsafslutning, men en åbning mod en forståelse af læring som en emergent helhed, hvor erfaringens dimensioner kontinuerligt belyser og omformer hinanden. Det er i denne vedvarende bevægelse, at den fremmede organisering får sin form.

I denne organisering fremstår erfaringen som en sammenhængende helhed, hvor tid, krop, viden og normer ikke kan adskilles. Den studerende bevæger sig i en oplevet kontinuitet, hvor fortid og fremtid ikke står i opposition, men indgår som aspekter af en levende passage. Kroppen er her ikke et objekt, men en levet intentionalitet, hvor sansning, forståelse og bevægelse samordnes i handling. Teknik og ekspressivt udtryk fremstår ikke som adskilte domæner, men som én bevægelse mod det, der opleves som meningsfuldt. Den studerende står ikke uden for kroppen og vurderer den, men er i den og lader dens situerede erfaring bære meningskabelsen.

Viden forskyder sig i denne organisering fra at være genstand for kontrol til at fungere som en horisont, der udvider og kvalificerer handling. Den studerende demonstrerer ikke viden som noget, der besiddes, men orienterer sig gennem den i handlingen. Viden fungerer som et situeret tyngdepunkt, der giver retning uden at lukke praksis om sig selv.

Normer fremtræder tilsvarende ikke som ydre krav, men som en del af situationens resonans. De giver form og modstand, som den studerende kan orientere sig i og arbejde igennem. Dermed bliver normativitet ikke en begrænsning, men en betingelse for, at noget kan træde frem som betydningsfuldt i den situerede relation mellem den lærende og verden.

Når disse dimensioner indgår i en sådan indbyrdes relation, opstår en helhedsorienteret organisering, hvor meningsgælbelse ikke kan føres tilbage til enkeltfaktorer, men fremkommer emergent i samspillet. Subjektet træder her frem som deltager i en bevægelse, hvor det både formes af og former situationen. Her bliver den enaktive forståelse af life–mind continuity tydelig (jf. 2.2.5; 2.4): krop, affekt, viden og omverden indgår i ét situeret kredsløb, hvor erfaringens dimensioner gensidigt betinger hinanden.

Denne organisering kan beskrives som en dynamisk helhed, hvor ingen dimension har forrang, men hvor de gensidigt giver hinanden retning. Kroppen orienterer sig i tidens muligheder, mens tiden åbner et rum, hvor viden kan træde frem som orientering. Viden kvalificerer samtidig mødet med normernes resonans, der giver retning og modstand i den fortsatte bevægelse.

Inden for denne horisont bliver kvalificeret frihed mulig som en måde at stå i relation til det, der endnu ikke er givet, men allerede fremtræder som meningsfuldt. Friheden adskiller sig ikke fra fordringen, men opstår i mødet med den som en videnbåren og affektivt kultiveret responsivitet. Den fremmede organisering er derfor ikke blot fremmede, fordi den opleves som god, men fordi den muliggør en undersøgelse af praksis som et åbent og meningsfuldt felt.

Syntesen peger samtidig ud over det konkrete øjeblik. Den fremmede organisering viser, hvordan kunstnerisk læring kan forstås som en kontinuerlig bevægelse mod større resonans mellem den studerende og verden. Det er i denne bevægelse, at subjektet kan træde frem på nye måder, og hvor læring opstår som del af et levende og relationelt strange loop (jf. 2.8, Frank et al., 2024). Dermed etablerer den fremmede organisering ikke blot betingelserne for en god øvning, men for det, der i næste afsnit udfoldes som subjektivering i kunstneriske læreprocesser.

5.6.7 Subjektivering i den fremmede bevidsthedshorisont

I syntesen fremstod den fremmede organisering som et situeret, dynamisk kredsløb, hvor erfaringens dimensioner gensidigt former hinanden i en kontinuerlig bevægelse. Det er i denne bevægelse, at subjektivering kan træde frem. Subjektivering er ikke en egenskab, man besidder, men, som Biesta (2016) fremhæver, en begivenhed, hvor det, der for den enkelte har betydning (what matters), og måden verden fremtræder på, konstitueres i relation til hinanden (jf. subjektiv sandhed, 1.14). Subjektivering viser sig gennem de udtryk, der træder frem som svar på de fordringer, der aktualiseres i bevidsthedshorisonten, og afspejler den lærendes eksistentielle positionering i verden (jf. 2.4, de Haan, 2020a). I denne forskydning bliver den lærende ikke blot én, der gør noget, men én, der træder frem som nogen i og gennem sit møde med verden.

I den hæmmende organisering er det, der “matters”, ofte knyttet til korrekthed, præstation eller undgåelse af fejl. Denne orientering etablerer en repræsentationel bevidsthedshorisont, hvor verden fremtræder gennem det, McGilchrist (2021) beskriver som en venstrehemisfærisk opmærksomhedsmodus (jf. 1.2.2). Erfaring organiseres her som fragmenterede repræsentationer, hvor identitet, musik og teknik fremstår som objekter, der skal kontrolleres. Den studerendes handling struktureres dermed gennem repræsentationelle former frem for gennem en direkte

forankring i fremtrædende erfaring, hvilket svækker resonans, skabende bevægelighed og mulighed for ontologisk emergens.

Den fremmede organisering rummer en anden orientering. Her er det, der “matters”, forbundet med en eksistentielt forankret værdiorientering, der udfolder sig i og med den levede erfaring. Denne orientering binder opmærksomheden til det situerede nu og etablerer en kropslig og affektiv operationel intentionalitet (Thompson, 2007). Bevidsthedshorisonten bliver oplevelsesnær, hvor erfaringens helhed kan træde frem i sine indbyrdes relationer og danne det emergente strange loop (jf. 2.8, Frank et al., 2024), som muliggør kunstnerisk handling.

Det er i denne situerede bevidsthedshorisont, at en højrehemisfærisk forankret måde at være i verden på kan udfolde sig, hvor helhed, relation og situeret betydning træder frem (McGilchrist, 2021). I denne orientering kan det nye få form, ikke som en løsning på en opgave, men som en forskydning i selv–verden–relationen. Når handlingen retter sig mod en opgave som repræsentation, forskydes relationen fra person–verden til idé–krop, hvor erfaringens affektive forankring i situationen svækkes. Dermed begrænses muligheden for den ontologiske emergens, der udspringer af den primære relationelle kontakt til verden (de Haan, 2020a:58, jf. 3.2). Subjektiverende læring forstås derfor ikke blot som et reflektivt skift i perspektiv, men som en transformation i erfaringens organisering, hvor nye måder at være i relation til verden træder frem, og hvor nye affordanser bliver erfarelige som muligheder for skabende handling.

Subjektivering viser sig ofte som små forskydninger i den studerendes affektive og kropslige forhold til situationen. I casene fremtræder disse i de øjeblikke, hvor opmærksomheden bevæger sig fra en repræsentationel horisont mod en situeret og ekspressiv intentionalitet. Det er i disse mikroerfaringer, at en ny relation til både sig selv og musikken begynder at tage form.

I case 2 beskriver A et øjeblik, hvor hun “slukker fejldetektoren (...) og lader følelserne komme ind”. Her opløses den venstrehemisfæriske orientering, hvor teknisk korrekthed og opgaveforståelse dominerer, og en affektiv modtagelighed træder frem. Hun siger: “Jeg sanser den der helhed på musikken... det stykke jeg synes er rigtigt smukt... som et stykke musik, i stedet for en opgave”, og beskriver, hvordan oplevelsen bliver “en fornøjelse”, når musikalske udtryk kan træde frem. Opmærksomheden forskydes dermed fra repræsentationer mod en situeret helhed, hvor operationel intentionalitet igen forankres affektivt. Dette er ikke blot en følelsesmæssig åbning, men en ontologisk forskydning, hvor A træder ind i et relationelt kredsløb, hvori krop, musikalsk forståelse, tid og normativitet samordnes i en levende og ekspressiv helhed.

Her bliver Thompsons (2007, jf. 2.2.5) forståelse af affektivitet som grundlag for sense-making konkret erfaret. Når A beskriver situationen som “tør”, fordi følelserne ikke får lov at være i spil, peger det på, hvordan meningshorisonten indsnævres, når den affektive regulering af selv–verden–relationen svækkes. Den fornemmelse af støtte eller “opbakning”, som situationens fordring ellers kunne have åbnet for, falder bort, og med den også oplevelsen af “jeg kan godt gøre det her”.

A står her i et spændingsfelt mellem behovet for en “opskrift” og ønsket om at skabe musik. Hendes udsagn viser, hvordan stabilitet søges gennem eksterne repræsentationer, når den situerede meningsskabelse svækkes. Forskellen mellem ekstern styring og situeret stillingtagen bliver dermed en forskel i selve erfaringens organisering.

I den hæmmende organisering orienteres den studerende mod en heteronom logik, hvor selv og verden kontrolleres udefra, og hvor kognition struktureres som sekvenser af opgaveorienterede operationer (jf. 2.5, Thompson, 2007). I den fremmende organisering træder erfaring derimod frem som et affektivt, selvorganiserende kredsløb med verden, hvor handling, sansning og betydning regulerer hinanden i realtid. Det er dette skift i erfaringsorganisering, der former både handlingens karakter og den retning, erfaringen tager.

Denne bevægelse kan forstås i lyset af den eksistentielle dimension (de Haan, 2020a; 2020b), hvor stillingtagen ikke udgør et særskilt refleksivt lag, men udfolder sig i den måde, den lærende allerede er i relation til verden på. Den viser sig i den affektive modtagelighed, i kroppens ekspressive gestus og i den måde, verden træder frem som betydningsfuld i erfaringen, samtidig med at den kan tematiseres og artikuleres i refleksion.

Netop denne sammenvævede karakter er ofte et blindt punkt i læringsforskningen (jf. kapitel 1), hvor stillingtagen enten forstås som indre refleksion eller som ydre handling. I den fremmende organisering fremstår den derimod som en situeret meningsskabelse, der gennemtrænger organiseringen af de øvrige dimensioner: den fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle (jf. 2.4, de Haan, 2020a; 2020b).

Når dette “space of meaning” (de Haan, 2020a:125) forskydes fra produktlogik til resonanstilstand (jf. kapitel 4), forskydes samtidig den måde, tid, krop, viden og normer træder frem i erfaringen. Subjektivering viser sig her som en åbning af erfaringens horisont mod verdens situerede muligheder, hvor den ekspressive gestus udfolder sig i og med den meningsskabende relation. De stabiliseringer, der senere kan tematiseres refleksivt, har allerede taget form i denne emergente bevægelse. I repræsentationen træder den temporale og relationelle organisering, hvori de er opstået, imidlertid i baggrunden, hvorved stabiliseringen kan komme til at fremstå som det primære og dermed genaktivere den produktlogik, der i analysen viser sig at hæmme de studerendes læringserfaringer.

I dette perspektiv kan subjektivering forstås som meningsskabelse, der træder frem som ekspressiv gestus i den levende relation mellem den lærende og verden. Meningsskabelse forstås her i en aktiv forstand som sense-making (Thompson, 2007; de Haan, 2020a), hvor selv og verden co-emergerer i situeret engagement. Selvet fremtræder ikke som noget indre, men som en ekspressiv og responsiv bevægelse i og med verden, hvor det, der træder frem som betydningsfuldt, implicerer en måde at svare på (jf. 1.14, Biesta, 2016).

I dette lys udfordres forståelsen af musikalske udtryk som enten en iboende egenskab eller som noget, der kræver perfektion eller grænseløs frihed. I stedet peger perspektivet på

skabelseshandlingen som læringens ontologiske form, idet fremkomsten af kunstneriske udtryk er uløseligt forbundet med emergent meningskabelse.

Subjektivering kan her forstås som en erfaret dobbeltresonans, hvor verden og erfaring bringes i samklang i den studerendes bevidsthedshorisont. Horisonten rummer fortsat en forskel mellem subjekt og objekt, men denne forskel er prærefleksivt erfaret som en sammenhæng mellem selv og genstandsfelt. De affektive nuancer, der viser retningen, kan forstås som overtoner i mødet mellem subjekt og det Andet: subtile kvaliteter, der ikke ligger i subjektet eller i verden, men opstår i deres gensidige berøring.

I denne oplevede resonans rummer selv små affektive forskydninger en bevægelsesretning. Ligesom en dissonant akkord bærer en spænding, der søger sin opløsning, rummer den affektivt sansede uoverensstemmelse en orientering i sig. Spændingen er ikke lokaliseret i subjektet eller i verden, men opstår som en relationel og eksistentielt farvet værdiorientering i mødet mellem dem (jf. 2.4, de Haan, 2020a). Den kan erfares som både tiltrækning og frastødning, men dens retning udspringer af den situerede relation, hvor nye muligheder kan træde frem som ontologisk emergente. Denne affektivt sansede værdiretning fungerer som drivkraft i den studerendes bevægelse i den fremmende organisering og bliver et pejlemærke i erfaringens horisont, hvor nye meningsfigurer kan træde frem.

Hos V artikuleres denne reorganisering mod en situeret erfaring i udsagnet “Tro på du gør det rigtige... tiltro til mig selv.” Her forskydes den eksistentielle orientering fra en internaliseret og objektiverende normativ målestok til en værdimæssig resonans, hvor det, der matters, ikke længere er et facit, men den mening, der mærkes i handlingen. Den affektive spænding opløses ikke gennem kontrol, men ved at træde ind i situationen med en tillid, der åbner for en ny bevidsthedshorisont, hvor verden og selv bringes i samklang. Her kan hun fornemme sig selv prærefleksivt i en situeret, undersøgende og skabende handling.

Denne forskydning udtrykkes direkte i hendes oplevelse af tid: “Der kommer bare tid fra ingenting, når man øver på den måde.” Her træder en temporal horisont frem, der er kvalitativt forskellig fra den hæmmende organisering. Tiden fremstår ikke som et ydre måleforhold, men som et emergent fænomen i den selvorganiserende dynamik mellem intention, gestik og musikalsk form. Dette peger på en operationel intentionalitet, der ikke er sekventiel, men situeret, hvor “tankestrømmen ikke følger slagene, men er konstant lige et sekund foran”. Intention og handling glider her ind i hinanden og opløser skellet mellem perception, planlægning og udførelse. Kroppen fremstår ikke som et objekt, der skal kontrolleres, men som del af et dynamisk system, der organiserer sig i kraft af den mening, der er til stede i situationen.

Forskydningen fra repræsentation til situeret erfaring indebærer en transformation, hvor relationen træder frem som det primære udgangspunkt for de udtryk, der manifesteres i verden (jf. 1.2.3). Mening opstår her i et implicit affektivt nærvær i den levende relation mellem krop, musik og situation. Når V siger, at “hver af de mønstre bliver en følelse”, beskriver hun denne bevægelse præcist. Adskillelsen mellem teknik og musik opløses, og det tekniske fremtræder ikke længere som

et separat domæne, men som indlejret i en ekspressiv meningshelhed. Denne oplevede helhed er et konkret udtryk for ontologisk emergens, hvor helhed og dele gensidigt former hinanden (jf. 2.7.1–2.7.3, de Haan, 2020a, Thompson, 2007; jf. 1.2.2, McGilchrist, 2021).

I denne bevægelse opløses også den tingsliggjorte identitet. Når V siger: “Det handler ikke om hvordan andre ser mig, men hvordan jeg har det i det”, træder subjektivering tydeligt frem. Det handler ikke om hvem hun er som objekt, men om hvordan hun er til stede i situationen. Normativiteten forskydes dermed fra den Andens internaliserede blik, forstået som et repræsentationelt og objektiverende syn på selvet, til en situeret meningshorisont, hvor det betydningsfulde træder frem i erfaringen. Fra distanceret evaluering forskydes orienteringen mod en prærefleksiv værdiorientering, der opstår som respons på en fordring. I Biestas (2022:50) forstand er dette ikke en udviklingsproces, der kan faciliteres strategisk, men en “interruption”, der udspiller sig i situationen og synliggør, hvad der tæller som betydningsfuldt for den lærende. I dette øjeblik reorganiseres bevidsthedshorisonten: det er ikke længere den internaliserede forventning, der definerer situationens mening, men den studerendes måde at stå i relation til den på.

V beskriver selv dette ontologiske skift: “Det føder en ny bevidsthed,” en måde at være i verden på, som ikke var mulig gennem repræsentationel kontrol, men som opstår i den levede deltagelse i situationen. Når intentionen får form i denne relation, reorganiserer kroppen sig i resonans med musikkens fordring. “Når der kommer en intention... min intonation følger automatisk,” hvilket viser, hvordan teknik i den fremmede organisering ikke er resultat af strategier, men opstår som en konsekvens af en emergent relation mellem intention, krop og musikalsk form.

V beskriver denne erfaring som “logisk og naturlig... det gør mig sikker... nysgerrig”. Den affektive modtagelighed, hun her giver udtryk for, er ikke en følelse ved siden af læring, men selve udgangspunktet, hvorfra subjektivering finder sted. Hun kan rumme usikkerhed: “Der er plads til, at et eksperiment både kan gå dårligt og godt.” Læring træder her frem som en bevægelse i et endnu uformet landskab, hvor bevidsthedshorisonten udvider sig i takt med deltagelsen. Netop denne form for situeret åbenhed mod verden kan forbindes med Biestas forståelse af subjektivering som en begivenhed, der kræver tid og et vedvarende engagement. Som han formulerer det: *Meeting the real, and meeting one's desires in relation to what is real, is not a “quick fix” but actually requires time. That is why education as subjectification needs to work with the principle of suspension – of slowing down, of giving time, so that students can meet the world, meet themselves in relation to the world, and “work through” all this* (Biesta, 2022:50).

Hos V fremtræder denne “tid” ikke som kalender- eller øvetid, men som en kvalitativ forskydning i bevidsthedshorisonten. Det er den erfarede, levede tid, der fremkommer, når situeret meningskabelse organiserer handling, sansning og opmærksomhed i et dynamisk kredsløb. Dette svarer til den suspension, Biesta beskriver. Casene viser imidlertid, at tid i sig selv ikke er tilstrækkelig. De studerende har tid i deres øvelse, men den hæmmende organisering gør dem ude af stand til at træde ind i den tid, hvor subjektivering kan finde sted.

Forhindringen ligger derfor ikke i tidsmængden, men i læringsforståelsen. Når læring forstås som indkodning, korrekthed og strategisk problemløsning, orienterer opmærksomheden sig mod kontrol, og erfaring struktureres repræsentationelt. Tiden forbliver dermed strategisk udlagt, også når der “gives tid”. I den fremmede organisering fremtræder tid derimod som en kvalitativ begivenhed i den skabende handling. Læring er her ikke et trin på vej mod skabelse, men selve skabelsesbevægelsen. Det er denne bevægelse, den studerende træder ind i, når relationel betydning bliver primær, og erfaring udfolder sig som et levende kredsløb mellem intention, krop og musikalsk form.

Dette mønster viser sig også hos S, hvor den hæmmende organisering ikke skyldes mangel på tid, men den læringsforståelse, hun orienterer sig efter. S beskriver sin øvelse som en strategisk træning af stamina “som en idrætsudøver”, hvor minutter tælles, og hvor hun “bare gør det” for at holde stemmen i gang. Her struktureres erfaring repræsentationelt: kroppen bliver et objekt, der skal styrkes og kontrolleres, og musikken forskydes til en fremtid, hvor hun “om 5 år” kan begynde at lave musik. Tiden fremstår dermed som strategisk udlagt og adskilt fra den meningskabende handling.

I den gode øvelse forskydes denne erfaringsstruktur. Hun beskriver, hvordan hun starter “stille og roligt, og ikke bare bliver sur med det samme”. Når hun oplever, at en trilleøvelse “tog noget af træthed væk” og åbner for en “grundlyd” i Strauss-sangene, træder en situeret sammenhæng frem, hvor intention, krop og musik gensidigt orienterer hinanden. Hun beskriver, at kroppen “klarer sig selv”, at støtten “kører videre”, og at hun dermed kan rette opmærksomheden mod fraser, tekst og musikalsk form. Teknikken ophører her med at være et separat fokus og organiserer sig i stedet i og med den meningsfulde relation: “så kan jeg faktisk godt bygge videre... og så har jeg sat de ting, så jeg behøver ikke være grundmuren i hele øvesessionen”.

Denne reorganisering er et udtryk for samme emergente bevægelse som hos V: kroppen fremtræder ikke som et objekt, men som del af et dynamisk kredsløb, der bærer den musikalske intention. Tiden træder frem som en kvalitativ begivenhed, ikke som minutter der skal udfyldes, men som en erfaringsmæssig åbenhed, hvor S “bliver motiveret og til stede”, fordi handlingen bærer sin egen betydning. Ligesom hos V bliver skabelseshandlingen her selve læringens bevægelse.

På tværs af casene fremgår det, at subjektivering ikke opstår som resultat af øget refleksion, flere strategier eller større mental kontrol, men som en reorganisering af relationen mellem selv og verden. Når den implicite eksistentielle orientering forskydes, forskydes samtidig det, der fremtræder som meningsfuldt, og dermed den måde, erfaring strukturerer sig på i realtid. I den hæmmende organisering reduceres tid, krop og musik til adskilte domæner, der kræver styring, og den operationelle intentionalitet fragmenteres i repræsentationelle delhandlinger. Dette svarer til den korrespondanceorienterede læringsforståelse, hvor relationen mellem selv og verden ikke indgår som konstituerende for den situerede erfaring af væren-i-verden (jf. kapitel 1).

I den fremmede organisering træder erfaring derimod frem som et dynamisk kredsløb, hvor affektiv modtagelighed, kropslig selvorganisering og en helhedsorienteret bevidstheds horisont

gensidigt betinger hinanden. Denne bevægelse kan ikke forstås som kohærens i konstruktivistisk eller sociokulturel forstand, men som en enaktiv og emergent helhed, hvor life–mind–continuity aktualiseres i eksistentialized sense-making som meningsskabende handling (de Haan, 2020a, 2020b, jf. 2.4).

Subjektivering træder her frem som ontologisk emergent ekspressivitet, hvor teknik og musik ikke længere fremstår som adskilte kategorier, men som gensidigt konstituerende aspekter af én og samme skabende gestus. Casene viser, hvordan denne emergens er forankret i den eksistentielle orientering: i den studerendes måde at stå i relation til det, der fremtræder som betydningsfuldt, og i villigheden til at træde ind i usikkerhed, helhed og relation. Den musikalske skabelseshandling bliver dermed ikke resultat af internalisering, men udtryk for en ændret måde at være i verden på, hvor den studerende træder frem som nogen i mødet med en fordring.

I dette perspektiv fremstår subjektivering ikke som en sideproces til læring, men som den relationelle bevægelse, hvori kunstneriske læreprocesser finder sted. Det er koblingen mellem eksistential orientering, operationel intentionalitet og ontologisk emergens, der gør det muligt at forstå kunstnerisk læring som mere end færdighedsudvikling. Her udfolder sig en dobbeltresonant bevægelse, hvor selv og verden gensidigt former hinanden i den skabende handling. Denne bevægelse finder sted i den levede tid, ikke som klokke-tid, men som en ontologisk kontinuitet i bevidsthedens forbundethed med verden (jf. 2.5.1; 2.5.2; 2.6). Subjektivering viser sig dermed som den bevægelse, hvori den studerende træder frem i et levende møde med verden, og hvor kunstnerisk skabelse udgør læringens form snarere end dens mål.

Hermed bliver det muligt at vende tilbage til forskningsspørgsmål 1: *Hvordan kendetegnes kunstneriske læreprocesser i forskellige forståelseshorisonter, og hvordan viser denne analyse behovet for at integrere normativt læringsindhold i en skabende og situeret læringsforståelse?*

Analysen viser, at integration ikke opstår gennem strategisk styring eller gennem en opretholdelse af adskillelser mellem teknik og musik, mellem norm og frihed. Integration bliver mulig, når erfaringens organisering forskydes fra en repræsentationel mod en situeret, affektiv og relationel horisont. Det er i denne forskydning, at normativt indhold ikke længere fungerer som et eksternt målegrundlag, men træder frem som en affektivt erfaret orientering i den situerede relation, hvor tekniske detaljer bæres af intention, udtryk og musikalsk retning.

Analysen har dermed synliggjort to grundlæggende måder, hvorpå kunstneriske læreprocesser kan organisere sig: en hæmmende produktlogik og en fremmede resonanstilstand. Disse skal ikke forstås som faste kategorier, men som forskellige måder, hvorpå erfaring kan strukturere sig i praksis, afhængigt af hvordan relationen mellem selv og verden organiseres.

Denne forståelse danner samtidig grundlaget for kapitel 6, hvor forskningsspørgsmål 3 udfoldes: *Hvordan påvirker bevidstgørelse af skabelseserfaringen i tid musikstuderendes meningsskabelse over tid, og hvilke implikationer har dette for forståelsen af læring som en emergent proces?*

Hvor kapitel 5 har tydeliggjort de forskellige måder, erfaring kan organisere sig på i øjeblikket, undersøger kapitel 6, hvordan disse organiseringer stabiliseres, udfordres og transformeres gennem længere tidslige forløb. Dermed forskydes fokus fra struktur til bevægelse: fra hvordan læring fremtræder, til hvordan den udvikler sig som en emergent og tidslig proces.

Kapitel 6: Multicasestudie II

6.1 Indledning

Dette kapitel undersøger afhandlingens tredje forskningsspørgsmål, som omhandler, hvordan musikstuderendes meningsskabelse forskydes over tid, og hvordan sådanne forskydninger kan blive synlige i et longitudinelt forløb, hvor erfaringens organisering udfolder sig gennem tid. Hvor kapitel 4 belyste kunstneriske læreprocesser gennem kontrasterende øjeblikke og kapitel 5 samlede disse analyser i en begrebslig ramme, retter dette kapitel opmærksomheden mod erfaringens tidlige kontinuitet og de måder, hvorpå erfaringshorisonter reorganiseres.

Denne forståelse af tid knytter an til erfaringens temporale struktur, hvor primal impression, retention og protention væver fortid, nutid og fremtid sammen i den levede oplevelse (jf. 2.5.2). Tidslighed forstås her ikke som lineær klokke-tid, men som horisontal temporalitet, hvor erfaringens kontinuitet opstår i den måde tidligere meningsdannelse lever videre i nuets opmærksomhed og orienterer handling mod det kommende. De longitudinelle forløb betragtes derfor ikke som kronologiske datapunkter i en udviklingslogik, men som erfarede tidlige bevægelser i den studerendes praksis.

Samtalerne tager afsæt i det, den studerende på det givne tidspunkt for interviewet oplever som betydningsfuldt, hvilket i alle cases viste sig som en erfaret modstand. Denne modstand fremtræder som et spændingsfelt mellem den studerendes aktuelle måde at være i praksis på og et bagvedliggende ønske om noget andet.

Gennem spørgerammens tre opmærksomhedsfelter: krop, erfaring og situation som relationelle indgange til konkrete erfaringer (jf. 3.8.1), udfoldes den måde, skabelseshandlingen erfares på. I samtalerne undersøges desuden alternative erfarede situationer, hvor det modstandsfulde ikke var til stede. Kontrasten mellem disse situationer synliggør forskellige måder at relatere sig til samme praksis. Disse beskrivelser gør det samtidigt muligt at få indblik i den implicite og eksplicite stillingtagen, som i og gennem situationerne organiserer erfaringen (jf. 2.4 og 2.7.2).

De fem cases forløber parallelt over tid. Inden for hver case præsenteres fremkaldelserne som en række samtaler i den rækkefølge, de fandt sted. Interviewene fungerer som et relationelt rum, hvor erfaringer kan fremkaldes, genbesøges og nuanceres, og hvor både eksplicit og implicit stillingtagen kan få betydning for, hvordan nye situationer træder frem. Fremkaldelserne skrives i deltagerens egne ord, som løbende blev noteret ned som et fælles tredje i samtaleudfoldelse, hvilket muliggjorde en fælles opmærksomhed på den måde, erfaringen organiserede sig i situationen i de artikulerede praksiserfaringer (jf. 3.9.2).

Efter hver casefremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling) samles forløbet analytisk i en tidlig konfiguration af erfaringshorisonter, hvor de bevægelser, der træder frem på tværs af samtalerne, analyseres retrospektivt (jf. 3.5.2.1). Disse konfigurationer skal ikke forstås som afsluttende

vurderinger af den studerende eller som udviklingskonklusioner, men som analytiske samlinger, der synliggør, hvordan erfaringshorisonter reorganiseres over tid. Horisonterne forbliver situationsbundne og principielt reversible, snarere end stabiliserede som varige tilstande.

Kapitlet afsluttes med en tværgående syntese, der samler de longitudinelle mønstre på tværs af de fem cases og belyser, hvordan kunstnerisk læring kan forstås som en emergent proces, der udfolder sig i spændingsfeltet mellem erfaring, tid og bevidstgørelse.

6.2 Case 1: Basunisten (B)

De følgende afsnit gengiver fremkaldelser fra en række samtaler over tid. Fremkaldelserne er nedskrevet i deltagernes egne ord og fungerer som et fælles tredje, der bevares i sin situerede og dialogiske form for at fastholde erfaringens tidslige kontinuitet og resonans, før analysen samler sig retrospektivt i en tidlig konfiguration af erfaringshorisonter.

6.2.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling)

Fremkaldelse I: Første samtale

B er kandidatstuderende i basun ved DKDM. Han fortæller, at han generelt er god til at gå til audition: "Jeg havde problemer med nervøsitet, da jeg gik på bachelor, men det er meget bedre nu."

En kommende orkesteraudition fylder tydeligt. Han taler om bundniveau og betydningen af at kunne ramme sit "90 %-niveau", når det gælder. At kunne præstere stabilt under pres er helt centralt for ham.

Jeg spørger, hvordan han ville opleve at spille, hvis der var garanti for, at han ikke ville lave fejl. Han tænker et øjeblik, før han siger, at han ville have en anden tidsfornemmelse: en oplevelse af at have tid til at forme tonen og have tid til at nyde det. Det ville give ham større selvtillid og føles anderledes i kroppen, med roligere bevægelser i samspillet med instrumentet. Han fremhæver "at det med at nyde det og være glad" er en central forskel og tilføjer: "Men det har jeg aldrig hørt om, at nogen gør til en audition."

Herefter formulerer han et spørgsmål, der synes vigtigt for ham: "Hvordan spiller man egentlig overbevisende?" Han ønsker dette, men har svært ved at formulere, hvad det indebærer.

Selvom han siger, at han føler sig klar til den kommende audition, afslutter han med en bemærkning, hvor udfaldet træder frem som et relevant referencepunkt: "Det er et meget godt orkester... der kan jeg ikke vinde."

Fremkaldelse II: Anden samtale

B fortæller, at konkurrencen ikke gik så godt som forventet: “Jeg troede ikke nok på det.”

Vi undersøger hans oplevelse i selve situationen. Han fortæller, at han tænkte meget, mens han spillede, og konstant stillede spørgsmål til det, han gjorde: “Var det sådan, jeg øvede det?” og “Nu kan juryen høre, at x og y ikke fungerer... og sikke en stor sal.”

Han beskriver, at han ”blev passiv i kroppen og i sin indstilling” til det, han gjorde.

Herefter undersøger vi en anden konkret situation, hvor han oplevede at “tro på det”. Her beskriver han sig selv som grounded: “Jeg bare spiller. Afleverer. Ud med brystet. Øjnene over horisonten. Jeg kommer godt ind i stykkernes karakterer og formår at re-fokusere tilbage ind i musikken, når der opstår forstyrrelser. Jeg har en god vejtrækning, fokus på musikken, fokus på hvad jeg spiller... Jeg har systemer, jeg stoler på.”

Fremkaldelse III: Tredje samtale

B fortæller, at han for nylig har spillet en videoaudition, som han oplevede som en af sine bedste: “Næsten den bedste audition oplevelse, jeg nogensinde har haft. Jeg havde et godt fokus og troede på det og kom med mit bud. Det der med at tro på det, gjorde en kæmpe forskel.”

Han blev lidt nervøs i et af orkesteruddragene, men fandt tilbage til fokus efter få takter. Han beskriver dette fokus som: “Jeg tænker på flow i luftstrømmen... så kommer resten af sig selv.”

Han ønsker nu at arbejde med at integrere den måde at være til stede på, der kendetegner ”at tro på det”, i sin øvning. I de orkesteruddrag, han forbereder til den kommende audition, vil han bevidstgøre hvilket fokus han ønsker at indtage allerede fra første takt.

Fremkaldelse IV: Fjerde samtale

Denne samtale er en kort snak efter første runde ved en stuntaudition i DR³². B fortæller, at det gik godt.

I opvarmningsrummet havde han ”mere fokus på at få det mentale tuch frem. At holde roen, tro på det og vide, at jeg kender musikken. Jeg tænkte også, at det går, som det går... Jeg lavede også vejtrækningsøvelser”.

Til næste runde ugen efter, ønsker han ”mere konsistent artikulation og klang”, samt “mere fokus på det man gør”.

³² Stuntaudition er et samarbejde mellem Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, og DR Symfoniorkestret, hvor de studerende får mulighed for at afprøve en audition situation gennem to runder med en uges mellemrum mellem første og anden runde.

Fremkaldelse V: Femte samtale

Denne samtale ligger mellem de to stunt-runder. B fortæller, at han øver sig på at spille kraftigere og at tage mere tid i den basunkoncert, han arbejder med. Han fremhæver følgende områder som betydningsfulde:

- ro og ”presence”
- at hver tone har en mening
- ”musikken – det er mig der styrer”
- tro på det
- en afslappet krop
- at følge det, han har øvet

Han oplever, at det går rigtig godt.

Fremkaldelse VI: Sjette samtale

Efter anden runde fortæller B, at også denne audition gik godt. Han beskriver sin oplevelse som: “jeg ved, hvad jeg kan... ikke bekymret... åben for det, der kommer... tænke på helheden, ikke det svære.”

Hvis noget gik galt, lod han det passere: “Ikke tænke at hele orkesteruddraget er dårligt, men blive ved med at forholde mig til helheden i et godt lys.”

Fremkaldelse VII: Syvende samtale (den sidste)

I denne samtale undersøger vi en performance-erfaring, som B selv fremhæver som særlig velfungerende. Han vælger anden runde af den seneste stuntaudition som eksempel.

Jeg spørger ind til kroppen, opmærksomheden og de bagvedliggende overbevisninger:

Krop:

“Jeg går lidt rundt... ser på pianisten... jeg føler, at jeg ejer området. Kroppen kan bevæge sig frit med musikken.”

Opmærksomhed:

“Jeg fortsætter i karakteren... lidt som at være i et skuespil. Jeg har fokus på musikken. Ved fejl lader jeg det gå og fortsætter. Jeg tog risiko og viste presence gennem dynamik og musikken. Jeg legede med det, og spillede uden bekymring. Jeg var ‘i det’, holdt roen og troede på det.”

Overbevisning:

“Jeg tror på det.”

Han formulerer tre sætninger, der tilsammen udtrykker denne samlede erfaring:

1. Jeg tror på det
2. Jeg er fri i musikken
3. Jeg ejer området

Vi taler også om en kommende konkurrence. Han fremhæver to krævende orkesteruddrag:

Første uddrag:

Udfordringen er at spille kraftigere, både “at turde spille kraftigere” og “teknisk at kunne spille kraftigere”. Jeg beder ham forestille sig selv om 20 år med stor erfaring. Han beskriver herefter:

“Kraftig” bliver på hans egne præmisser og ikke blot en fornemmelse af at skulle spille “mere, mere”. Det får betydning i relation til det musikalske udtryk: “Jeg skaber en klang med meget kerne, ikke forceret.”

Andet uddrag:

Udfordringen er, at “det skal være meget svagt”. Han beskriver den ønskede måde at spille på som:

“Afslappet... mere luft... lave musik... lave linjer... lave en overbevisende frasering.”

Til sidst siger han, at han har udviklet sig markant dette semester: “Næsten mere end de sidste mange år tilsammen.”

Han uddyber, at han tidligere tænkte, at han skulle have mere fokus. Nu spørger han: “Hvad vil jeg fokusere på?”

Han svarer ved igen at pege på musikken.

6.2.2 Tidlig konfiguration af erfaringshorisonter

B's forløb viser en forskydning i hans måde at erfare og træde ind i auditionsituationer som musiker. Når samtalerne betragtes i deres tidlige helhed, fremtræder en bevægelse, hvor bestemte temaer gentages og omformes, og nye erfaringshorisonter for meningsskabende handling bliver mulige i praksis.

I første samtale orienterer B sig mod præstationens stabilitet og målbare standarder. Det betydningsfulde i situationen samler sig om at kunne holde et bestemt niveau og minimere afvigelse, og auditionsituationen fremtræder som et rum, hvor korrekthed og vurdering er centrale orienteringspunkter. Denne orientering kommer også til udtryk, når udfaldet om ikke at kunne ”vinde” træder frem som et relevant referencepunkt.

Samtidig viser samtalen, at denne forståelse ikke udtømmer hans egen erfaring. Da den vurderende horisont midlertidigt suspenderes gennem spørgsmålet om, hvordan situationen ville opleves uden risiko for fejl, træder en anden erfaringskvalitet frem. B beskriver her en ændret tidsfornemmelse, hvor der er tid til at forme tonen og tid til at nyde det. Oplevelsen er forbundet med glæde og en følelse af selvtillid i handlingen.

Det bemærkelsesværdige er, at denne erfaring ikke kan integreres i hans eksisterende forståelse af, hvad en audition er. At han aldrig har hørt om nogen, der ”nyder det” til en audition, peger på en kløft mellem to måder, hvorpå situationen kan organiseres i tid: en vurderende, udfaldsorienteret horisont og en prærefleksiv, musikalsk rettet erfaring. Spørgsmålet ”hvordan spiller man egentlig overbevisende?” kan i dette lys forstås som et forsøg på at artikulere denne uafklarede forskel, snarere end som et udtryk for mangel på viden.

I anden samtale bliver den vurderende organisering af auditionsituationen konkret erfaret i handling. B beskriver, at konkurrencen ikke ”gik så godt”, fordi han ”ikke troede nok på det”.

Når han udfolder sin oplevelse i situationen, fremtræder erfaringen præget af refleksiv distance til fragmenterede objekter, der kan betragtes og bedømmes: hans egen udførelse sammenholdt med tidligere øvning, juryens potentielle vurdering og salens størrelse. I denne tidlige pendling mellem fortidens instruktioner og fremtidens konsekvenser træder resultatet frem som det betydningsfulde, og musikkens udfoldelse mister sin position som det, der organiserer handlingen. Kroppen mister dermed sin intentionelle forankring i situeret handling, hvilket B selv beskriver som en oplevelse af at blive passiv i både krop og indstilling til det, han gjorde.

I kontrast hertil beskriver B en anden erfaring, hvor han ”troede på det”. Her ændres erfaringens organisering. Opmærksomheden er forankret i musikkens karakter, kroppen er åben i en bevægelse, der udspringer af situationen, og han kan vende tilbage ”ind i musikken” efter forstyrrelser.

At ”tro på det” fremstår her ikke som en indre psykologisk tilstand, men som en rettedhed mod udtrykkets tilblivelse, hvor relationen til musikken, kroppen og rummet bæres i kontinuitet. Tilliden til egen erfaring, som han selv formulerer det: ”jeg har systemer, jeg stoler på”, muliggør her frihed i situeret handling uden behov for refleksiv kontrol.

Denne kontrast synliggør for B to fundamentalt forskellige måder at træde ind i auditionsituationen på: en vurderende, kontrollerende organisering, hvor handlingen fragmenteres, og en situeret, musikalsk skabende organisering, hvor handlingen bærer sin egen retning. Samtalen markerer dermed et punkt, hvor forskellen mellem disse to horisonter bliver genkendelig for ham i erfaringen.

I tredje samtale træder den forskydning, som i anden samtale blev genkendelig som kontrast, nu frem som en erfaret mulighed, der kan bæres videre i tid. B beskriver en nylig videoaudition som ”næsten den bedste auditionoplevelse, jeg nogensinde har haft”, og knytter denne erfaring direkte til måden han var til stede på i situationen: ”jeg havde et godt fokus og troede på det og kom med mit bud”.

Det er bemærkelsesværdigt, at denne formulering samler erfaringen omkring handlingens organisering snarere end dens udfald. At ”komme med sit bud” markerer her en intentionel deltagelse i den musikalske situation, hvor handlingen ikke orienteres mod vurdering, men mod udtrykkets tilblivelse i tid.

Når B beskriver sit fokus som forankret i ”flow i luftstrømmen... så kommer resten af sig selv”, peger det på en sansende og prærefleksiv rettethed, hvor helheden organiserer delene, og hvor handlingen kan fortsætte, også når forstyrrelser opstår. Det afgørende er ikke fraværet af nervøsitet, men evnen til at vende tilbage ”ind i musikken” og genoptage relationens kontinuitet.

I modsætning til første samtale, hvor audition var organiseret gennem en vurderingslogik med fokus på niveau, korrekthed og muligt udfald, fremtræder auditionsituationen her som et rum, hvor B kan træde frem musikalsk og tage stilling gennem sit udtryk. Den tidligere dominerende orientering mod resultat og kontrol erstattes af en oplevelse af mening i handlingen selv.

At B nu ønsker at integrere denne måde at være til stede på i sin øvning, viser, at forskydningen ikke blot er et isoleret øjeblik, men er blevet genkendelig som en kvalificeret erfaring. Bevidstgørelsen af, hvordan erfaringen kan organiseres forskelligt i tid, fungerer dermed som et vendepunkt i hans læringsbevægelse, hvor det, der tidligere var utilgængeligt i situationen, nu kan fungere som et fremadrettet orienteringspunkt for handling.

I de følgende samtaler kommer denne forskydning til udtryk i B's måde at øve og performe på. Den nye erfaringsorganisering fungerer nu som et handlingslandskab, han kan træde ind i på tværs af situationer.

I fjerde samtale beskriver han, hvordan han i opvarmningen før første runde ved stuntkonkurrencen orienterer sig mod ro, nærvær og tillid til egen kendskab til musikken. Formuleringen ”det går, som det går” markerer en procesindstilling, hvor han placerer sig i handlingens forløb frem for i forestillinger om udfald. Opmærksomheden er rettet mod det, han gør, snarere end mod, hvad der kan ske.

Det er karakteristisk, at de fokuspunkter, han formulerer frem mod næste runde, ikke handler om at nå et bestemt niveau, men om artikulation, klang og ”mere fokus på det man gør”. De affordanser, der træder frem, er musikalske og handlingsnære, snarere end vurderende.

I femte samtale udfoldes denne orientering tydeligere i hans øvning. Han beskriver et arbejde med at tage mere tid, lade hver tone have mening og træde frem som den, der styrer musikken. Her realiseres den tidsfornemmelse, som i første samtale blev formuleret hvis erfaringen ikke var organiseret omkring at undgå fejl: ”en oplevelse af at have tid til at forme tonen og have tid til at nyde det”.

I sjette samtale beskriver han anden runde af audition som vellykket. Det centrale fremstår i måden han er i situationen på. Han er ubekymret, åben for det der kommer og orienteret mod helheden

frem for mod det svære. Når noget går galt, kan han lade det passere og "forholde sig til helheden i et godt lys". Denne formulering peger på en skabende opmærksomhed, hvor handlingen bæres af en værdiorienteret rettedhed mod det, der kan få musikken til at fremtræde meningsfuldt, snarere end af en opmærksomhed rettet mod at undgå fejl og vurdere situationen.

I den sidste samtale formulerer B sin mest velfungerende performance-erfaring gennem tre udsagn: "Jeg tror på det", "jeg er fri i musikken" og "jeg ejer området". Disse formuleringer udspringer af den måde erfaringen leves i og gennem kroppen og opmærksomheden i handlingen.

Oplevelsen af at "eje området" beskrives som en kropslig fornemmelse. B fortæller, at han går lidt rundt, ser på pianisten, og at kroppen kan bevæge sig frit med musikken. Handlingen er ikke bundet af vurdering eller selvmonitorering, men udfolder sig som situeret deltagelse, hvor kroppen fremtræder som det primære medium, hvorigennem situationen bæres.

Samtidig er opmærksomheden rettet mod musikkens karakter og kontinuitet. B beskriver, hvordan han forbliver i karakteren, lader fejl passere og fortsætter i musikken uden at afbryde handlingens forløb. At være "i det" peger på en prærefleksiv rettedhed, hvor musikkens udfoldelse organiserer handlingen.

Når B "tror på det", fremtræder dette ikke som en mental selvforsikring, men som en eksistentiel rettedhed, hvor kroppen kan tage føringen, og opmærksomheden forskydes fra refleksiv distance til skabelse. De tre udsagn samler således en reorganiseret erfaringshorisont, hvor krop, opmærksomhed og intention ikke er adskilte domæner, men indgår i en sammenhængende skabelsesbevægelse i tid. B træder frem i situationen som skabende musiker, ikke gennem kontrol, men gennem situeret frihed.

Arbejdet med de to orkesteruddrag synliggør, hvordan oplevelsen af vanskelighed ikke er givet i materialet selv, men formes gennem det, der fremtræder som betydningsfuldt. Indledningsvist formulerer B udfordringerne som psykologiske og tekniske mangler: "at turde spille kraftigere", "teknisk at kunne spille kraftigere" og at "det skal være meget svagt". I denne erfaringsorganisering rettes opmærksomheden mod det, han endnu ikke mestrer, og mulighedsrummet indsnævres til affordanser, der primært orienterer sig mod korrektion og udbedring.

Da han i samtalen inviteres til at forestille sig selv med lang erfaring, ophæves denne mangelorienteerede horisont. Udfordringerne forsvinder ikke, men forskydes i betydning. "Kraftig" træder nu frem som et klangligt valg med "kerne, ikke forceret", og det svage som et musikalsk udtryk præget af linje, luft og frasering. Det tekniske er ikke elimineret, men indlejret i en skabende rettedhed, hvor handlingen organiseres gennem mening snarere end mangel.

Hvad der fremtræder som betydningsfuldt, ændrer form, og vanskeligheden fremtræder ikke længere som en hindring for skabelse, men som en del af dens betingelser.

Mod slutningen af samtalen sætter B selv ord på sin oplevelse af udvikling: ”Næsten mere end de sidste mange år tilsammen.” Da han uddyber dette ved at sige, at han tidligere troede, han skulle ”have mere fokus”, men nu spørger ”hvad vil jeg fokusere på”, synliggøres en vending i opmærksomhedens karakter. Fokus fremtræder ikke længere som mental anstrengelse eller kontrol, men som en intentionel orientering mod det, der skal bringes til udfoldelse i situationen. Dermed bliver fokus et udtryk for, hvordan han står i relation til musikken, snarere end et indre krav om en mangel, der skal opfyldes.

Samlet kan disse samtaler læses som en bevægelse, hvor B’s erfaringshorisont reorganiseres over tid, fra præstationsstyring og korrekthed mod en mere stabil musikalsk deltagelse. Bevidstgørelsen af skabelseserfaringen i tid åbner for et situeret mulighedsrum for handling, hvor B kan bevæge sig med tillid og intention, og hvor frihed ikke fremtræder som vilkårlig, men som kvalificeret gennem relationen mellem musik, krop og tid.

6.3 Case 2: Den anden basunist (B2)

Fremkaldelserne følger samme princip som i Case 1 og bevares i deres situerede og dialogiske form.

6.3.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling)

Fremkaldelse I: Første samtale

B2 er kandidatstuderende i basun. Vi mødes umiddelbart efter hans første runde i en stunda audition i DR. Han beskriver tiden i opvarmningslokalet som stressende: “Jeg kunne ikke finde ind i det og tænkte: åh nej.”

Da han kommer ind på scenen, reagerer han på, at pianisten “spillede sindssygt svagt”, hvilket i starten skaber frygt og spænding: “Jeg var ikke klar i starten, men så kom jeg ind i det. Jeg fik fokus og en god kropslig fornemmelse.”

Han tilføjer: “Jeg skal stole på, at jeg kender den tilstand og dyrke den lidt mere.” Han beskriver også et ønske om “at være mere professionel” og mindre ”studerende”, uddybet som ”ikke at stille så mange spørgsmål til det, jeg gør, mens jeg gør det, men at komme med flere musikalske statements”.

Til næste runde formulerer han følgende fokuspunkter:

- “Kroppen skal finde i hak selv.”
- “Jeg vil dagen før få fat i den gode tilstand og min spilleglæde.”

Han opsummerer sin intention for næste runde som: “Jeg vil vælge at gå med det, jeg tror på. Være mindre søgende og mere ‘her kommer jeg’.”

Fremkaldelse II: Anden samtale

Ugen efter mødes vi igen kort efter anden runde. Han fremhæver, at det er vigtigt at:

- “stole på, at det jeg gør, er det rigtige”
- “spille mere musik”
- “være afslappet og lade kroppen gøre det selv”
- “give kroppen lov til at trække luft”

Han beskriver, at tingene føles anderledes til en audition end ved en koncert:

“Jeg bliver usikker... jeg glemmer alt det sjove. Jeg stoler ikke på det, jeg gør, og hvordan jeg fraserer tingene.”

Han fortæller, at han gennem mange år har haft tendens til at overtænke og lede efter svar i detaljerne. Fremadrettet ønsker han “at spille på min måde, statements, spilleglæde, tænke som en professionel.”

Fremkaldelse III: Tredje samtale

B2 fortæller, at han i flere år har haft problemer i sit spil og i perioder har overvejet helt at stoppe. Han føler sig “bagud” i forhold til, hvor han synes, han ”burde være”. Han ønsker at bryde de mønstre, der hæmmer ham, og oplever allerede, at noget er begyndt at ændre sig. Han beskriver en indre oplevelse af at have “en tavle fyldt med instruktioner”, som blokerer for ham, og har opdaget, at han i stedet skal “finde en kropslig følelse”.

Vi undersøger to konkrete situationer – én svær og én god.

Den svære erfaring beskriver han med:

- “tvivl, usikkerhed, er det jeg gør rigtigt?”
- øget kontrol
- spændthed
- frustration

Den gode erfaring beskriver han som:

- at acceptere
- at være “ligeglad med hvordan det lyder”
- en følelse af professionalitet og en oplevelse af, at “det er mit produkt”
- at oplevelsen er mere kropslig og giver kroppen mere frihed

- at han slapper af i maven
- at give luften lov til at gå gennem læberne
- at tage chancer og eksperimentere med musikken
- “jeg stoler på mine egne evner... jeg har lyst til at spille musik... det føles bare rigtigt og giver mening”

Tegn på den svære erfaring opsummerer han som:

“Jeg accepterer ikke... jeg instruerer mig selv... jeg spænder op... jeg mister glæden... jeg glemmer musikken.”

Han fortæller, at når han genkender disse tegn i øvelokalet, vil han fremadrettet stoppe op, ”tage instrumentet ned, gå til den anden ende af rummet, re-sette, mærke kroppen, stoppe monologen og vende tilbage til en mere sansende og følende tilstedeværelse”.

Tegn på den gode erfaring – det, han ønsker at stile mod i sin øvning – fremhæver han som:

“accept... jeg er hvor jeg er... selvtillid til mit system... jeg ved hvad jeg gør... finde fornemmelsen... det er en følelse... alt er muligt... frihedsfølelsen.”

Fremkaldelse IV: Fjerde samtale

B2 fortæller, at han siden sidst har opdaget, at det at lede efter “den gode kropslige fornemmelse” også kan blive en form for kontrol. I stedet har han erfaret, at det at have en musikalsk intention er afgørende, og at dette allerede har givet ham flere gode oplevelser.

Han beskriver en performanceoplevelse siden sidst, som han oplevede som velfungerende: “Jeg havde en god start og overbeviste mig selv om et godt fokus.”

Midt i koncerten blev han overvældet, og han mærkede hjertet banke hurtigere, men formåede at ”re-sette” ved at flytte opmærksomheden “fra problemløsning til det, jeg ville skabe”.

Han beskriver oplevelsen som en fornemmelse af fleksibilitet, selvsikkerhed og tryghed: “Det er mit produkt.”

Han fortæller, at han let kommer til at gruble, men at han fremadrettet vil “holde fast i den musikalske intention”.

Fremkaldelse V: Femte samtale

B2 skal de kommende uger assistere i et symfoniorkester og er spændt på, hvordan han vil håndtere situationen. Vi undersøger en konkret performanceerfaring, han oplever som velfungerende, og som han ønsker sig mere af.

I denne gode erfaring oplever han, at:

- kroppen er “afslappet, dynamisk, med ro til at gøre det”
- han mærker en oplevelse af ”support fra kroppen”
- fokus beskrives som: “man føler tonen, man investerer i tonen i processen, lytter, hører tingene for sig og nyder det”
- en fornemmelse af: “jeg er der, hvor jeg er, koncentreret om det jeg gør lige nu, et musikalsk fokus, et ikke-dømmende fokus”

Hans bagvedliggende overbevisning i denne erfaring formuleres som:

“Jeg har styr på det... jeg har noget at byde ind med... og det gør jeg bare.”

For at tydeliggøre kontrasten undersøger vi også en svær erfaring, som han beskriver som en spiral: “svært... tænke på alt det der kan gå galt... anspændt... bange for hvad der skal ske... fejl-fokus... det er pinligt at spille dårligt.”

Fremkaldelse VI: Sjette samtale (den sidste)

Efter to uger i symfoniorkestret fortæller B2, at det går godt. “Jo mindre jeg gør bevidst, jo nemmere er det. Jeg kan ikke forcere det, jeg kan ikke tænke mig til det.” Han beskriver sin udvikling gennem de sidste måneder som “stadier af at slippe kontrol... give slip... jeg gør noget, og lader noget gøre resten”.

Han beskriver nu en ændret arbejdsform: ”Før ledte jeg efter en formel. Nu tænker jeg bare på vejtrækning og ansats, og med resten ved jeg egentlig ikke, hvad der sker. Jeg lader det bare ske, jeg lader kroppen bestemme.” Han siger, at det opleves som at fokusere mindre, ”jeg piller ikke ved delene men stoler på systemet, lader det falde i hak”.

Han har også opdaget, at god klang ikke kan tænkes frem, men kommer når han lader det ske. Det er en anden erfaring, hvor ”det ikke bare er luft, jeg skal sende afsted men en klang med mening.”

B2 nævner igen sin tidligere tendens til at ville kontrollere. Han uddyber, at han hver gang han gjorde noget, ville bevidstgøre det og vide præcis, hvordan han gjorde det. Tendensen ligger der stadig, men han ved nu, hvad han skal gøre i stedet: “Det er en proces, der vil tage tid, men det går meget bedre nu.”

Vi undersøger hans forståelse af kontrol, som nu viser to forskellige former.

Uhensigtsmæssig kontrol:

- “tænker detaljer”
- “er bevidst”
- “tager udgangspunkt i noget, der ikke fungerer, som jeg vil styre”

Denne form for kontrol opstår, når han oplever, at “nu er det meget vigtigt”. Det kan være at spille i et orkester eller til en audition, men han har også bemærket, at det kan fremkomme, “hvis min lærer roser mig. Min lærer har rost mig meget her på det sidste, han synes, det går virkelig godt, men jeg kan mærke, at rosen ikke gør noget godt for mig. Den kan få mig over i at ville kontrollere for at leve op til rosen”.

Når det sker, “bliver jeg bevidst om kroppen, og mærker straks hvis der er noget, der føles mærkeligt. Jeg bliver anspændt og bange for, hvilken lyd jeg laver. Jeg bliver usikker”. Situationen bliver præget af tvivl, og han oplever at “søge og prøve”.

God kontrol:

- en helhedsfornemmelse
- en oplevelse af at overlade kontrollen
- fleksibilitet

Han beskriver den gode kontrol som “en helhed”, som han kan mærke allerede inden han spiller: “jeg kan mærke det, inden jeg spiller, om jeg har det fokus. Det er svært at forklare. Det er som om, jeg overlader kontrollen. Kroppen skal have et frirum til at skabe ud fra dagens form. Kroppen er ikke altid ens, og derfor skal der være den fleksibilitet”.

Tidligere forsøgte han at tvinge kroppen ind i det, han tidligere havde fundet ud af virkede, men i den gode kontrol er situationen præget af “en tro på, at jeg kan”. Her oplever han, at “det er sjovt, og jeg glæder mig til at spille tonen”.

Han beskriver oplevelsen af intention således: “jeg sætter mit præg på denne her tert, som er min del af helheden. Jeg glemmer kroppen, og jeg er en del af musikken”.

Afslutningsvis fortæller han, at han tidligt i uddannelsen blev rost meget og blev set som et talent. Han udtrykker, at dette nok har været en belastning, fordi det føltes som noget, han skulle leve op til uden helt at vide hvordan.

6.3.2 Tidlig konfiguration af erfaringshorisonter

Når B2's samtaler betragtes i deres tidlige helhed, fremtræder en forskydning i hans måde at erfare og træde ind i musikalske situationer på. I begyndelsen fremtræder auditions og orkesterspil som rum, hvor opmærksomheden hurtigt bindes til vurdering og selvmonitorering, hvilket skaber spænding, tvivl og tab af musikalsk retning. Over tid bliver en anden måde at være i situationen erfarelig og genkendelig: en organisering, hvor musikalsk intention, kropslig frihed og sansende tilstedeværelse kan bære handlingen i kontinuitet. Bevægelsen er ikke lineær. Den opstår, forsvinder og genfindes, men bliver over tid mere genkendelig som en reorganisering af det, der fremtræder som betydningsfuldt i hans erfaring.

I den første samtale beskriver B2 tiden i opvarmningslokalet før audition som stressende og præget af en oplevelse af ikke at kunne "finde ind i det". Denne oplevelse ledsages af tanken "åh nej", som markerer, at han står udenfor situationen og forholder sig vurderende til det, der sker.

På scenen observerer han, at pianisten "spillede sindssygt svagt", hvilket i begyndelsen udløser frygt og spænding. Det afgørende er her ikke pianistens spil i sig selv, men den måde situationen fremtræder på for B2, når han er orienteret fra en udenfor-position, hvor relationen fragmenteres, og musikken vurderes på afstand. At han "ikke var klar i starten" kan i denne sammenhæng forstås som en reflektiv distance til erfaringens kontinuitet.

Efterhånden forskydes erfaringen. Han beskriver, at han "kom ind i det... fik fokus og en god kropslig fornemmelse". Med dette skift ændres opmærksomhedens karakter fra analytisk vurdering til situeret deltagelse, hvor fokus forankres prærefleksivt i kroppen som del af den musikalsk situerede relation.

B2 ønsker at kunne stole på og dyrke denne måde at være til stede på. Han forbinder den med at være mere "professionel" og mindre "studerende", forstået som at træde frem i udtrykket uden at stille spørgsmål til det, han gør, mens han gør det. Orienteringspunkterne formuleres her som at lade kroppen "finde i hak selv" og som "at gå med det, jeg tror på", en måde at træde ind i situationen på, præget af spilleglæde og et erfaret "her kommer jeg".

I anden samtale fremhæver B2 igen betydningen af tillid til det, han gør, at spille mere musik og lade kroppen arbejde uden bevidst indgriben. Samtidig beskriver han, hvordan audition situationer får ham væk fra "det sjove", og hvordan tilliden til egne valg forsvinder i øjeblikket. Han knytter selv denne forskel til en mangeårig tendens til at overtænke og lede efter svar i detaljerne, samtidig med at han formulerer et klart ønske om at spille "på min måde", komme med "statements" og træde frem med "spilleglæde" som "professionel". Spændingen mellem det, han ved er betydningsfuldt, og den måde han træder ind i situationen på, bliver her tydelig. Det afgørende er ikke mangel på indsigt, men forskellen mellem eksplicit viden og implicit erfaringsorganisering i tid.

I tredje samtale fortæller B2, at han i flere år har haft problemer i sit spil og i perioder har overvejet helt at stoppe. Oplevelsen af at være "bagud" i forhold til, hvor han synes, han "burde være", peger på en grundlæggende forståelse af udvikling som lineær progression i tid, hvor modstand fremstår som tegn på utilstrækkelighed snarere end som en del af læringsprocessen. Musikalsk læring forbindes her med et implicit krav om rettidig fremdrift, og når denne ikke opleves som indfriet, vendes opmærksomheden mod egne mangler som forklaring på en oplevet stagnation.

Denne eksistentielle stillingtagen giver baggrund for den hæmmende organisering, der allerede er genkendelig i de tidligere samtaler. Metaforen om "en tavle fyldt med instruktioner" samler den vurderende, kontrollerende organisering i et billede, hvor manglende accept forskyder handlingen fra situeret deltagelse til indre monolog, og hvor kroppen reduceres til noget, der skal reguleres

udefra. Forsøget på at indhente den oplevede tabte tid gennem flere instruktioner intensiverer netop det, han ønsker at komme væk fra: spænding, kontrol og tab af musikalsk retning.

I kontrast hertil beskriver B2 den fremmende organisering som præget af accept, kropslig frihed og en oplevelse af lyst til at spille. Denne lyst fremtræder som et tegn på affektiv modtagelighed for musikkens fordring og ledsages af en oplevelse af, at "det føles rigtigt og giver mening". Her træder B2 frem ved at stå i udtrykket som sit eget, ikke som noget der kontrolleres, men som noget han svarer på i situationen. "Det er mit produkt" markerer her ikke ejerskab i form af en mental repræsentation, men at han tager stilling gennem udtrykket, hvor "frihedsfølelsen" forankres i tillid til egen erfaring, og hvor intention fremtræder som en følt retningsfornemmelse mod det mulige.

Det nye i denne samtale er, at B2 begynder at gøre forskydningen mellem de to erfaringsorganiseringer til genstand for eksplicit stillingtagen i sin øvning. Når tegn på den hæmmende erfaring fremtræder, formulerer han konkrete måder at afbryde den vurderende organisering på: at stoppe op, tage instrumentet ned, bryde den indre monolog og vende tilbage til kroppen og en mere sansende og følede tilstedeværelse. Forskydningen fremstår dermed ikke længere som noget, der blot sker, men som noget han kan genkende, respondere på og arbejde med i og over tid.

I fjerde samtale nuanceres forskydningen yderligere. B2 beskriver, hvordan han er blevet opmærksom på, at søgningen efter "den gode kropslige fornemmelse" i sig selv kan fungere hæmmende. Kroppen risikerer her at blive noget, der skal bringes i den rette tilstand, hvilket fastholder den kontrollerende erfaringshorisont han ønsker at forlade. I stedet træder den musikalske intention frem som afgørende. Under en konkret performanceoplevelse lykkes det ham midt i handlingen at re-orientere sig ved at flytte opmærksomheden "fra problemløsning til det, jeg ville skabe". Denne forskydning ledsages af en oplevelse af fleksibilitet, selvsikkerhed og tryghed, som fremtræder som kvaliteter ved den måde, situationen organiseres på.

Når han beskriver erfaringen som "det er mit produkt", peger det på en fortsat subjektivering, hvor han står i udtrykket som svar på en musikalsk fordring. Samtidig viser formuleringen om at "holde fast i den musikalske intention", hvordan erfaringen stadig bevæger sig i et spændingsfelt mellem en instrumentel søgen efter det rette greb og en mere situeret deltagelse, hvor handlingen bæres af mening i øjeblikket.

I femte samtale træder forskellen mellem de to erfaringsorganiseringer tydeligere frem i lyset af en kommende fordring. B2 står foran en orkesterassistance og er optaget af, hvordan han vil håndtere situationen. Samtalen kredser derfor om at genkalde og tydeliggøre den måde at være i situationen på, som han oplever som velfungerende, og ønsker at etablere i orkestret.

Han beskriver kroppen som "afslappet, dynamisk" og oplever en form for "support fra kroppen". Fokus er ikke vurderende, men rettet mod musikken, han "føler og investerer i tonen i processen", lytter og er til stede i det, der sker, mens det sker.

Hans bagvedliggende stillingtagen formuleres som: "Jeg har styr på det... jeg har noget at byde ind med... og det gør jeg bare," hvilket markerer en relation til situationen, hvor han træder frem med retningsfølelse og tillid. Kontrasten til erfaringen af tvivl, fremadrettet bekymring og anspændthed synliggør, at det ikke er betingelserne, der skaber forskellen, men den måde han træder ind i relationen på.

Efter to uger i symfoniorkestret, fortæller B2 i sjette samtale, at det går godt, og formulerer sin udvikling som "stadier af at slippe kontrol". Jo mindre han forsøger at gøre bevidst, jo lettere opleves handlingen: "Jeg gør noget, og lader noget gøre resten." Denne formulering peger på en ændret relation til det han gør. Når han siger, at han ikke kan "tænke sig til det", men må lade det ske, fremtræder skabelseserfaringen ikke længere i fragmenter, der skal reguleres, men som en helhed, der kan bære sig selv i den situerede relation. Klang beskrives tilsvarende som noget, der ikke kan tænkes frem, men opstår, når det ikke blot er luft der skal sendes afsted, men "en klang med mening".

B2's skelnen mellem uhensigtsmæssig og god kontrol gør forskellen konkret. Den uhensigtsmæssige kontrol beskrives som detaljeorienteret og rettet mod at styre noget, der opleves som ikke-fungerende. Den aktiveres især, når situationen fremtræder som "meget vigtig", og han bemærker, at også ros kan udløse den, idet rosen kan få ham "over i at ville kontrollere for at leve op til rosen".

Når han her "bliver bevidst om kroppen" og straks mærker, "hvis noget føles mærkeligt", fragmenteres opmærksomheden mellem tanke, krop og omverden i en vurderende distance til den lyd, han forventer at skulle producere. Kroppen fremstår ikke længere som et medium for intention, men som noget, der skal overvåges. Lyden træder frem som et muligt problem, og verden organiseres gennem en repræsentationel og produktorienteret logik. I denne horisont opløses forbindelsen mellem krop, situeret opmærksomhed og musikalsk retning. Han står udenfor sin egen handling og forsøger at regulere delene, hvilket intensiverer tvivl og anspændthed og skaber den spiral, han beskriver som at "søge og prøve".

Den gode kontrol beskrives derimod som en helhedsfølelse præget af fleksibilitet og tillid. B2 beskriver den som en oplevelse af at "overlade kontrollen", hvor "kroppen skal have et frirum til at skabe ud fra dagens form". Han oplever at kunne mærke allerede inden han spiller, om denne rettetthed er til stede. Her glæder han sig til at spille tonen, og intentionen fremtræder som en måde at sætte præg på sin del af helheden på. Når han siger, at han "glemmer kroppen og er en del af musikken", peger det på en reorganisering, hvor opmærksomheden ikke længere fragmenterer handlingen, men bærer erfaringshorisonten i kontinuitet.

Set i tidlig helhed viser casen en bevægelse mellem en oplevet hæmmende, instruktionstyret og vurderingsorienteret organisering og en oplevet fremmende, situeret deltagelse, hvor musikalsk intention og kropslig meningskabelse kan fungere som orienteringspunkt. Reorganisering i denne retning indebærer ikke et fravalg af kontrol, men en forskydning fra kontrol som selvmonitorering

til kontrol som tillid til helheden, hvor frihed bliver mulig som kvalificeret handling i relation til musik, krop og tid.

6.4 Case 3: Messingblæseren (M)

Fremkaldelserne følger samme princip som i Case 1 og bevares i deres situerede og dialogiske form.

6.4.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling)

Fremkaldelse I: Første samtale

M er messingblæser på bacheloruddannelsens andet år. Hun drømmer om snart at begynde at assistere i professionelle orkestre og gå til auditions. Indtil nu har hun kun prøvet én udenlandsk audition, som hun beskriver på følgende måde: "Jeg blev en mus". Da hun ankom, sad "alle mændene der havde spillet og hyggede sig sammen. De snakkede om orkesteruddragene, og da jeg hørte, hvad de sagde, begyndte jeg at tvivle på, om jeg også gjorde det på den måde, de snakkede om." Det skabte, som hun udtrykker det "en usikker krop".

Hun ønsker at tale om "confidence". Hun beskriver det som "åbenhed, at tage sin plads og være god, ikke ved at hævde sig over andre". Hun tilføjer, at "når mænd retter sig op og har confidence, tænker man ok, men piger bliver en bitch", og det vil hun ikke være. Hun ønsker at være en samskabende kollega, hvor musikken, ikke personen, er i centrum.

Hun vender tilbage til auditionen og beskriver en tvivlende krop, forankret i fornemmelsen: "Jeg har ikke ret til at være her." Det førte til en indstilling om "bare hurtigt få det gjort og komme ud igen", for "ikke at spille juryens tid". Det, hun fremadrettet ønsker i stedet, formulerer hun som: "god lyd, spille som en stor mand, med confidence. Tage mig mere tid, når jeg går ind, og finde mig til rette".

Vi undersøger to tidligere erfaringer, én med og én uden "confidence":

Konkret erfaring med "confidence":

- Den fysiologiske dimension: "Gik ind på scenen med confidence. Tage sig tid, stor vejrtrækning, rette sig op, jeg ved hvad jeg vil, inden jeg spiller".
- Den erfaringsbaserede dimension: "Opmærksomhed på lyden, fokus på musikken, fokus på hvordan jeg vil have det skal lyde, kan lege med musikken".
- Den eksistentielle dimension: "Sjovt stykke, nu skal jeg imponere, det her stykke kan jeg".

Konkret erfaring uden "confidence":

- Den fysiologiske dimension: ”Ser ikke op når jeg fx henter en stol, stress i bevægelserne”.
- Den erfaringsbaserede dimension: ”Nu må jeg bare spille, fokus på en person som jeg er lidt bange for at spille for, ”åh nej” fokus, ”hvordan vil juryen have, at det skal lyde”?
- Den eksistentielle dimension: ”Jeg trækker mig selv ned”.

Hun fortæller også, at hun kan miste confidence i sin hovedfagsundervisning og ”blive en lille pige”. Med afsæt i den belyste erfaring med confidence formulerer hun en række konkrete greb, hun vil eksperimentere med:

- 1: Vil tænke ”det er min tid”
- 2: Tage sin plads, rette sig op i kroppen. Have god tid til at sætte sine ting op, og have/gøre alt klart.
- 3: Turde mærke vejrtrækningen, kigge op, se sig rundt, se på læreren.
- 4: Have fokus på musikken.
- 5: Nysgerrighed på ”hvad er det egentligt, jeg tænker” og så rette opmærksomheden ud.
- 6: Hvis hun får en kritisk feedback, vil hun tænke ”gad vide, hvad det handler om”? Blive undersøgende, og rette opmærksomheden mod sagen.

Fremkaldelse II: Anden samtale

M fortæller, at hun siden vores sidste samtale har oplevet mere selvtillid: ”Skemaet virker godt”. Punkterne påvirker også hendes øvning: ”Det har tændt en gnist. Jeg er blevet mere inspireret.”

Hun spiller i en messingkvintet med fire mænd og er usikker på, hvordan hun skal positionere sig der: hvordan hun kan være confident.

Hun fortæller, at stemningen kan smitte. Når en af de andre fx bliver usikker i deres undervisning, hvis læreren ”bliver skrap” og beder nogen om at spille alene, kan hun mærke, at det påvirker hende, mens hun venter på, det bliver hendes tur. Det skaber en cyklus: ”overtænke – tvivl – op med skuldre – panik i hovedet – jeg kan ikke – overtænke”.

Jeg spørger, hvad hun gerne ville smitte de andre med i situationen. Hun bliver stille et øjeblik, før hun siger: ”Tryghed. Jeg vil tage ansvar gennem mit instrument.” Hun beskriver dette som: ”hvordan det lyder, lyden, balancen, at blive en del af en helhed, hvor alt er lyd”.

Hun uddyber dette, og vi tegner det som en cirkel på papiret. Hun beskriver, hvordan den ønskede erfaring føles: ”at være ind i musikken, at mærke stykkets karakter og sin egen rolle i kvintetten; at det tekniske flyder, at hun sidder fremme på stolen, og at ensemblet bliver som én krop.” Hun fortæller, at hun i denne erfaring ”er udadvendt og ikke bange for at komme med sin mening.”

Fremkaldelse III: Tredje samtale

Vi tager udgangspunkt i en nylig velfungerende audition, M har haft. Hun beskriver, at hun havde ro i opvarmningsrummet og ”bare glædede sig”. Hun fokuserede på ”vejrtrækningen, på at finde ro, at mærke lyden i instrumentet, og opleve den gode klang. At varme mundstykke og instrumentet op, sansede hvordan det var at holde instrumentet, og mærke den tryghed det giver. Hun ”sansede situationen som den var”, og ”var i nuet, i nærvær”, uden at ”tænke frem”.

Under selve performancen fortæller hun, at hun ”accepterede kroppen som den er”. Kroppen bevægede sig mere, hun blev varm og svedig, og hun accepterede både krop og tanker. Hendes tanker var: “Jeg har fokus på det, jeg skal. Fokus på musikken.” Det føltes “dejligt”, et “yes, jeg nailer det”. Hun beskriver også, at hun “giver lidt mere og lytter mere.”

Hun uddyber: “Jeg havde ikke fokus på resultatet. Jeg glædede mig til at spille. Der var trygge mennesker, der vil mig det godt i juryen. Det var min første audition om at komme på assistentlisten, så jeg var bare nysgerrig på, hvordan det kom til at være. Jeg turde mærke krop og situation, og var åben og så mig rundt”.

I slutningen af samtalen formulerer hun tre nutidsætninger, der dækker oplevelsen:

1. Jeg lytter og har fokus på musikken.
2. Jeg glæder mig til at spille.
3. Jeg accepterer krop, tanke og omstændigheder.

Hun fortæller, at når drømmestillingen en dag kommer, bliver det vigtigt at kunne aktivere denne ønskede spiral – ikke den, situationen automatisk inviterer til, når der er meget på spil. Hun peger på at accept er et vigtigt element.

Fremkaldelse IV: Fjerde samtale (den sidste)

M har to temaer, hun gerne vil undersøge:

1. fokus i øverummet
2. håndtering af afvisninger.

Vi begynder med afvisninger.

Hun fortæller, at hun for to år siden søgte ind på flere konservatorier, men ikke kom ind i sit hjemland. Hun havde aldrig oplevet afvisning før. Hun blev optaget i København, som også var en af hendes prioriteter, men afvisningen fra hjemlandet sidder stadig i hende som en tvivl på, om hun er god nok.

Det andet eksempel er den audition, hun beskrev sidst. Hun oplevede at spille rigtig godt, men blev ikke optaget på assistentlisten. Det skabte samme tvivl.

Hun beskriver selve auditionoplevelsen som en god erfaring: “Jeg turde spille og mærke, hvordan det var. Jeg spillede det, jeg havde forberedt, og jeg var spontan. Jeg fandt ro i opvarmningsrummet.”

Da jeg spørger, hvilke værdier afvisningen synliggør, siger hun, at hun først blev meget ked af det, men bagefter kunne mærke, at hun virkelig gerne vil være musiker.

På spørgsmålet om, hvilken musiker hun gerne vil være, svarer hun: “Jeg vil skabe tryghed, skabe en stor dejlig klang og lave musik.” Når hun spiller i orkester, ønsker hun at være opmærksom på sin rolle: fx “her skal jeg understøtte bassernes melodi” eller dæmpe, hvis der kun er få basser: ”Så jeg er hele tiden opmærksom på den musikalske rolle, jeg skal passe ind i, og udfylde den meningsfuldt”. Hun fortæller, at hun ikke vil være en musiker der sidder og slås med sine medspillere, med en indstilling om at hun har ret, og de andre skal indordne sig hende. Hun ønsker derimod være fleksibel og samskabende med de andre musikere, hvor ”mit instrument skal være et musikinstrument”, ikke bare et instrument.

Hun beskriver, at det føltes vigtigt at få sat ord på, og at hun er blevet opmærksom på, at afvisningen fra hjemlandet har hængt fast, men at det afgørende ikke er afvisningen, men hvad man gør bagefter. “Bliver man mindre, eller begynder man at vokse endnu mere?” Hun vil holde fast i den musiker, hun ønsker at være. Hun beskriver, at hvis hun mister troen og den retningsfølelse, bliver hendes fokus teknisk og kontrollerende: ”spille mere og kraftigere, og perfekt”. Så bliver instrumentet ”bare et instrument og ikke et musikinstrument”.

Vi går videre til det andet emne, hun ønsker at tale om: fokus i øverummet. Hun beskriver et bestemt orkesteruddrag, hvor hun oplever at mangle fokus, når hun skal øve på det: “Det er så dybt, og instrumentet virker så stort at få blæst op der. Jeg tænker bare ‘pyh’, når jeg skal øve det.” Da jeg spørger ind til musikken på stedet, siger hun, at hvis det lå en oktav højere, ville hun have en følelse af, at “det var mig, der styrede instrumentet og ikke instrumentet, der styrede mig”. Hun bemærker herefter, at ”sådan har jeg ikke tænkt på øvningen af dette sted før.”

Hun siger afslutningsvis: “Når fokus mangler, er det en invitation til at reframe det, jeg arbejder med, eller til at holde en pause.”

6.4.2 Tidslig konfiguration af erfaringshorisonter

M's tidslige forløb viser en forskydning i hendes måde at relatere til sig selv, kroppen og musikken på. I begyndelsen træder auditions, undervisnings- og ensemblesituationer frem som rum, hvor det betydningsfulde i situationerne fremtræder i relation til køn, hierarki og identitet. Over tid forskydes erfaringens organisering mod en anden måde at være i verden på, hvor tilstedeværelse, klang og respons i situeret handling bærer deltagelsen.

I den første samtale beskriver M den udenlandske audition med ordene “jeg blev en mus”. Hun træder ind i et rum, hvor “alle mændene havde spillet og hyggede sig”, og hvor deres måde at tale om orkesteruddragene på får hende til at tvivle på sin egen. Kroppen bliver “usikker”, forankret i en

fornemmelse af ikke at have ret til at være der. Det betydningsfulde i situationen bliver nu at få det gjort hurtigt for ikke at ”spilde juryens tid”. Her fremstår ”confidence” som noget, man har eller ikke har, knyttet til identitet og køn. Når mænd ”retter sig op”, erfares det som legitim styrke, hvorimod piger med samme fremtoning forstås som i risiko for at blive opfattet som ”bitch”. Det skaber et spændingsfelt, hvor ønsket om at tage plads kolliderer med frygten for at træde frem forkert. Samtidig formulerer hun et andet ønske: god lyd, at ”spille som en stor mand, med confidence”, tage tid og finde sig til rette. Allerede her anes en dobbelthed mellem en identitetsbunden horisont og en antydet orientering mod lyd og retning.

Denne dobbelthed træder tydeligere frem, da hun beskriver to tidligere erfaringer: én hvor ”confidence” er til stede, og én hvor den opløses. I den første erfaring møder hun rummet med intentionel retningsfornemmelse, indtager tiden og leger med musikken; i den anden afkobles kroppen fra situationen, og opmærksomheden bindes til den andens blik, hvorved hendes erfaringsrum indsnævres på et prærefleksivt plan, erfaret som ”jeg trækker mig selv ned”. ”Confidence” fremtræder her ikke som en psykologisk egenskab, men i måden verden og selv organiseres på. Med erfaring af ”confidence” er hun i kontakt med musikken, kroppen og den tid, situationen åbner; i den anden forskydes hun ud af situationen og ind i en identitetslogik, hvor hendes værd som person opleves som noget, der bedømmes.

Med udgangspunkt i disse erfaringer formulerer hun konkrete greb, hun vil eksperimentere med, blandt andet at tænke ”det er min tid”, tage sin plads kropsligt, mærke vejtrækningen, rette blikket ud og have fokus på musikken. Hun ønsker også at møde underviserens feedback med nysgerrighed og rette opmærksomheden mod sagen. Grebene er ikke blot strategier, men første skridt i en forskydning af ”confidence” fra noget hun har som identitet til noget hun gør i øjeblikket gennem sin måde at være i verden på.

I anden samtale fortæller M, at eksperimentet har ”tændt en gnist”, som også inspirere hendes øvelse. Dette viser, at forskydningen ikke blot retter sig mod auditions eller undervisningssituationen, men begynder at præge flere sider af hendes praksis

I undervisningen af messingkvintetten oplever hun dog stadig en spænding. Hun er den eneste kvinde blandt fire mandlige medstuderende og bliver usikker på sin måde at være til stede på. Usikkerhed hos de andre smitter, og hun beskriver en cyklisk bevægelse af overtænkning, tvivl og anspændthed. Her træder for hende en horisont frem, hvor rummet forstås gennem positioner, identitet og implicite hierarkier.

Da hun bliver spurgt, hvad hun selv ønsker at bringe ind i ensemblet, forskydes perspektivet. Hun svarer ”tryghed” og ”at tage ansvar gennem mit instrument”. Med dette ændrer confidence karakter: den orienterer sig væk fra, hvordan hun bliver set, og hen imod den måde hun træder ind i musikkens udfoldelse på. Det betydningsfulde flyttes fra identitet til lyd og til en sanset, værdibåren opmærksomhed for den musikalske helhed.

Når hun uddyber dette som at “være ind i musikken”, mærke stykkets karakter og ensembles bevægelse som “én krop”, træder en erfaring frem, hvor krop, opmærksomhed og musik hænger sammen i handlingen. I denne erfaring er hun udadvendt og ikke bange for at træde frem i relationen, fordi hun deltager gennem musikken og responderer på situationens fordringer.

I tredje samtale træder en anden organisering af M's erfaringshorisont frem i beskrivelsen af en nylig audition. Den audition, hun beskriver som velfungerende, fremtræder ikke primært organiseret omkring identitet, men omkring den måde situationen træder frem for hende på. I opvarmningsrummet oplever hun ro og glæde; hun sanser instrumentets vægt, klang og temperatur, mærker vejtrækningen og orienterer sig mod lyden som bærende princip. Hun “sansede situationen som den var” og stod i nuet uden at “tænke frem”.

Det centrale i hendes beskrivelse er en accept, hvor hun tør mærke både krop og situation. Accepten træder frem som en åbenhed for nuets fremtræden. Denne åbenhed opløser behovet for at vurdere eller kontrollere sig selv og skaber et erfaringsrum, hvor kroppen fremstår som både medium og udtryk for subjektivitet. Hermed bliver det muligt både at “give mere” og “lytte mere” i en deltagende tilstedeværelse, der bæres af situationens egen retning og samtidig frembringer confidence, erfaret som at turde møde fordringen i øjeblikket.

Auditionsituationen fremtræder her ikke primært som et rum for personlig bedømmelse, men som et mulighedsrum for deltagelse. Tanker rettet mod resultatet erstattes af nysgerrighed og glæde ved at spille. Rummet fremstår som et mulighedsrum snarere end en bedømmelsesstruktur.

De tre nutidssætninger, hun formulerer – at lytte og have fokus på musikken, at glæde sig til at spille, og at acceptere krop, tanke og omstændigheder – fungerer som kondenserede markører for denne reorganisering. De beskriver en horisont, hun allerede har erfaret, hvor intention, sansning og accept integreres i en samlet meningskabelse.

I fjerde samtale træder M's erfaringer med afvisning frem som et centralt omdrejningspunkt for hendes eksistentielle stillingtagen. Afvisningen fra både konservatoriet i hjemlandet og den senere audition har organiseret erfaringen omkring identitet og egen værdi. I denne erfaringshorisont forskydes opmærksomheden væk fra musikalsk deltagelse og ind i en kontrollerende og teknisk orienteret praksis, hvor handlingen bæres af et implicit krav om at bevise sit værd i situationen.

I samtalen forskydes betydningen af modstanden. Gennem spørgsmålet om, hvilke værdier afvisningen synliggør, træder ønsket om at være musiker frem. Modstanden bliver her et udtryk for, hvad der betyder noget for hende. Dermed ændres afvisningens betydning fra identitetsnedbrydning til en affektiv markør for retning, hvor hendes eksistentielle stillingtagen organiseres gennem værdier snarere end gennem forestillinger om egen mangel.

Hun formulerer, hvilken musiker hun ønsker at være: en, der skaber tryghed, klang og musikalsk sammenhæng i orkestret, og bliver opmærksom på, hvordan en afvisning kan hænge fast, afhængigt af hvad man gør efterfølgende.

Når hun beskriver, at tabet af “tro” og “retningsfølelse” fører til teknisk og kontrollerende fokus, fremtræder dette som et tegn på, at forbindelsen til de bærende værdier midlertidigt er brudt. Det er dermed ikke modstanden i sig selv, men tabet af erfaringshorisontens situerede meningsforankring, der fremstår som den hæmmende faktor. Spørgsmålet bliver dermed, med M's egne ord: “bliver man mindre, eller begynder man at vokse endnu mere?”

Denne forskydning gentager sig i hendes arbejde med et vanskeligt orkesteruddrag. Når passagen fremtræder gennem vurderende kategorier som “dyb” eller et instrument, der er “stort at få blæst op”, oplever hun instrumentet som noget, der styrer hende. Da hun forestiller sig passagen en oktav højere, åbnes en anden relation, hvor hun kan handle intentionelt i forhold til materialet. Fokus fremtræder her ikke som mental disciplin, men som en situeret rettedhed, der kan genskabes ved at ændre, hvad der fremtræder som betydningsfuldt i relationen. Manglende fokus bliver dermed ikke et tegn på utilstrækkelighed, men en invitation til reorganisering af handlingens meningshorisont.

Set i tidlig helhed viser casen ikke en lineær udvikling, men en værdibåren kvalificering af M's erfaringshorisont over tid. Hendes erfaringer organiseres skiftevis gennem en identitetsbunden horisont, hvor handlingen bæres af vurdering, kontrol og forestillinger om egen værdi, og gennem en situeret, musikalsk rettet horisont, hvor handlingen organiseres af klang, intention og værdibåren deltagelse.

Casen viser, hvordan læring i denne forstand ikke består i at overvinde modstand, usikkerhed eller afvisning, men i at kunne genkende, hvad der i situationen fremtræder som betydningsfuldt, og lade dette fungere som orienteringspunkt for situeret handling. Når værdier træder frem som bærende, reorganiseres erfaringen, så fokus, kropslighed og intention kan hænge sammen i situeret meningskabelse.

Dermed synliggør casen, hvordan kunstnerisk læring kan forstås som en horisontal bevægelse i subjektiv tid, hvor relationen mellem musik, krop og verden tager form i og gennem situeret meningskabende handling.

Frihed fremtræder her ikke som fravær af begrænsning, men som kvalificeret handling, forankret i en kultiveret værdiorientering, som former affektiv modtagelighed og dermed evnen til at respondere på situationens fordringer i det levede øjeblik.

6.5 Case 4: Den anden messingblæser (M2)

Fremkaldelserne følger samme princip som i Case 1 og bevares i deres situerede og dialogiske form.

6.5.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling)

Fremkaldelse I: Første samtale

M2 er en kvindelig messingblæser på andet år af bacheloruddannelsen. Hun fortæller, at hun snart skal aflevere en optaget video til en audition, og at et af stykkerne (en etude) er så fysisk krævende, at hun kun kan lave tre indspilninger pr. dag, og derfor er det vigtigt for hende at komme i gang i god tid. Hun udtrykker, at hun har svært ved at skabe struktur og få gjort tingene, og er usikker på, om hun vil få det gennemført.

Jeg spørger, hvordan hun ville opleve at spille den krævende etude, hvis den ikke var hård. Hun svarer, at hun så ville have ”mere frihed og lave musik, udtryk”, med ”fokus på lyd og retning, hvor skal det hen, hvor skal det ende”.

Hun fortæller, at oplevelsen af egen klang som ”god” eller ”dårlig”, mens hun spiller, igangsætter to forskellige spiraler. Når hun hører en ”dårlig” klang, vurderer hun ”dårlig”, forsøger at arbejde med kroppen, spænder og bliver sur, hvilket fastholder den erfarede dårlige klang. Når hun derimod oplever klangen som ”god”, sanser hun ”luft-flow, en god overtryksfølelse, musik, frihed, det sker af sig selv”, hvilket medfører, at den gode klanglige erfaring fortsætter.

Hun fortæller, at der er en i messingklassen, som ofte er efter hende, men at hun for nylig sagde fra foran de andre medstuderende. Det var nyt for hende. Normalt gør hun sig selv lille og inviterer, som hun siger, andre til at se hende som ”en, der ikke er så tjekket”. Hun vil gerne arbejde med at ”skrue op for sig selv” og møde situationen med et ”hvad ønsker jeg at skabe lige nu?”.

Hun siger flere gange i samtalen, at ”de andre er meget bedre”, og beskriver en tendens til at opgive på forhånd, før hun går i gang, samt at hun ofte taler sig selv ned og gør sig mindre i relation til andre.

M2 ønsker at lave en plan, så hun kan få indspillet det, hun ønsker, og samtidig udvikle sig mod det, hun selv beskriver som en ”mindre rodet oplevelse” af sig selv. Planen kommer til at se sådan ud:

1. Stå tidligt op.
2. Have øvet to pass inden kl. 12.
3. Skrue op for mig selv – hvad *jeg* vil nu.
4. Pause mig selv, inden jeg svarer folk. Mærke efter, hvad jeg vil.
5. Lade være med at snakke mig selv ned – pause – gøre kroppen stor og grounded.
6. Begynde indspilningerne i førstkommende weekend.
7. Øve musikalsk og teknisk samtidigt.

Fremkaldelse II: Anden samtale

M2 møder op og fortæller glad, at hun fik lavet videoen og er tilfreds med resultatet. Hun ønsker denne gang at tale om ”præstation” og om ”selv at finde sin egen retning”.

Hun beskriver en ubehagelig oplevelse fra undervisningen, hvor hun skulle spille orkesteruddrag sammen med en medstuderende. Han spillede første stemme, hun anden. ”Han er meget dygtig,”

siger hun, ”og er allerede assistent i professionelle orkestre, og var som altid super forberedt.” Hun havde også forberedt sig, men ikke lige så grundigt: ”jeg tænker mere, at vi er der for at lære.”

Der opstod et sted, hvor hun ikke kunne få musikken til at fungere. Hun havde misforstået, hvor etteren lå, men vidste det ikke i situationen. Hun fortæller: ”Jeg kunne bare ikke få det til at fungere. Læreren var irriteret i forvejen, han havde måske en dårlig dag, og min medstuderende blev så sådan, at han lod mig ”stege”, og tydeligt signalerede at det var mig, der var problemet, fordi han sikkert var bange for, at læreren troede det var ham. Men det var mig. Læreren sagde bare, at så måtte vi gå videre, for tiden var til at justere på samspillet, ikke til at sidde og lære det”.

Vi undersøger oplevelsen og skriver følgende i cirklen: ”Jeg blev sur på mig selv, over jeg ikke kunne; jeg vidste ikke hvad der var galt; jeg tænkte ”jeg har ikke forberedt mig ordentligt igen”; ”typisk mig, nu bliver jeg aldrig spurgt om assistance i et orkester”; jeg blev anspændt i kroppen; fik en klump i halsen; og blev mere sur på mig selv”.

Hun fortæller, at hun nok ikke var helt forberedt, og var mødt op med en indstilling om at ”det fixer læreren for mig”, men ”det ville han ikke.”

Derefter undersøger vi en god erfaring, hvor hun beskriver, at hendes opmærksomhed er rettet mod ”det, jeg skal gøre, og mod musikken”. Hun fortsætter: ”Jeg vil lave min egen plan for, hvordan jeg vil musicere, hvad jeg skal spille hen imod. Jeg vil skabe en struktur, ikke lade det være helt tilfældigt. Jeg vil planlægge vejrtrækning samme sted hver gang, og jeg vil øve med pianist tidligt, hvis det er en koncert med pianist.”

Hun beskriver denne horisont som: ”Jeg ved, jeg kan. Jeg ved, hvor musikken skal hen. Jeg leger i momentet.”

Hun fortæller, at hun ønsker mere overblik, og ”mere styr på livet”. At blive bedre til at sortere i tanker, og prioritere mere hensigtsmæssigt, med udgangspunkt i spørgsmålene: ”Hvad er nødvendigt? Hvad tror jeg er nødvendigt?”

Hun peger på, at hun i stedet for at se sig selv som ”kaotisk” vil tænke ”jeg har mange bolde i luften”, og siger, at hun vil lave en oversigt over sine opgaver og rette sin opmærksomhed mod det, hun ønsker skal have mulighed for at vokse.

Hun nævner, at hun drømmer om at spille første stemme i et orkester. Jeg bemærker, at hun ofte nævner, at de andre spiller første stemme, mens hun spiller anden. Hun siger, at hun er bedst til at spille dybt. Det fører til en samtale om, at hun må træne det høje, hvis hun ønsker at kunne udfylde en første-stemme-rolle i fremtiden.

Fremkaldelse III: Tredje samtale

M2 fortæller, at hun føler, at hun hele tiden skal bevise sit værd, ”især som kvinde”. Når noget går det mindste skævt, bliver hun hurtigt optaget af, hvad ”de andre mon tænker lige nu”, og ”nu får jeg aldrig assistentjob”. Hun oplever sig som meget følsom over for de signaler, hun modtager fra sin omverden, og beskriver, at det let trækker hende ind i bekymringstanker.

Hun beskriver, at den mindste kommentar fra dirigenten under blæserorkesterprøver kan få hende til at miste følelsen af sikkerhed og selvtillid, når hun spiller. Hun konkretiserer med et svært sted, som hun lykkedes med at spille til prøven, men hvor hun efterfølgende fik en kommentar om, at hun kunne spille med på det, der lå lige før, for at gøre det nemmere. Efter kommentaren kunne hun ikke længere spille stedet, fordi hun begyndte at tænke: ”hvorforsagde han det” og ”jeg kunne det jo godt”.

Vi undersøger en erfaring, hvor hun oplever sikkerhed og selvtillid, og noterer det, hun selv fremhæver, i en cirkel: ”Jeg oplever, at det er nemt at spille, jeg er tryk i min teknik, i flow med at spille, opmærksomheden er kun på det, jeg skal gøre, det er hyggeligt at spille, ingen forventninger, jeg slapper af, har ro i maven og har en indstilling om, at nu må jeg bare gøre mit bedste”.

Hun bemærker, at hun i denne erfaring ikke er optaget af de andre, men mere oplever en fornemmelse af ”jeg har styr på det”. Hun tager en lederrolle og spiller uden først at mærke efter (tøve), men spiller ud fra egen intention og fornemmelse.

Jeg spørger, hvad hun gerne vil smitte de andre med. Hun svarer: ”Sikkerhed, tryk. Jeg vil gerne være én, det er rart og nemt at spille med.”

Hun formulerer herefter en fremadrettet plan:

1. Træk vejret – meget mere fyldt op.
2. Gå efter sanserne. Mærk følelsen af instrumentet og luften på kinden.
3. Tilstede bag øjnene.
4. Ikke evaluere mens jeg spiller.
5. Slappe af i kroppen.
6. Overdriv den gode sound!

Hun fremhæver betydningen af at have ”fokus på det, jeg selv skal, og mine sanser”, og afslutter med: ”Jeg tager teten. Jeg vil være den, folk kan læne sig op ad.”

Fremkaldelse IV: Fjerde samtale (den sidste)

M2 møder glad op og fortæller, at hun lykkedes med det svære sted til koncerten, for første gang siden den kommentar, hun tidligere havde fået. Hun beskriver forløbet: ”Jeg var stresset til generalprøven, og det fik mig til at tænke negativt. En af mine medstuderende sagde til mig, at dirigenten jo ikke havde sagt noget nogen af de gange, det ikke var lykket, og at nu var det ikke

lykkes så mange gange, at der heller ikke var nogen, der forventede, at jeg ville klare det uden fejl. Det ville bare blive en positiv overraskelse, hvis jeg gjorde. Det hjalp ligesom.”

Hun lykkedes ikke med stedet til generalprøven. Inden koncerten satte hun derfor dæmper i instrumentet og ”prøvede bare at finde tonerne med kroppen”. Med dæmperen kunne hun ikke høre om det stemte. ”Det handlede bare om hvor tonerne lå”, siger hun og peger mod munden. ”Når jeg knækkede blev jeg bare ved. Jeg var ligeglad med intonation. Jeg havde kun fokus på det, jeg skulle, og var ikke bekymret for, at de andre kunne høre det, for jeg havde dæmper i, så ingen kunne høre mig”.

Hun ”mærkede bare”, om hun ramte de rigtige toner, og lod kroppen finde frem til der, hvor den skulle være. ”Og det gjorde den. Jeg følte mig varm og tryk. Og så gik jeg ind til koncerten og bare spillede stedet.”

Hun fortæller, at hun i denne øvning lige inden koncerten havde en indstilling i situationen, hvor hun prøvede at se, hvad der kunne hjælpe, i modsætning til en indstilling, hvor hun ville løse det nu og her. ”Jeg lod hovedet og tankerne hvile lidt og lod kroppen finde det. Det gav ro i kroppen og en ”nu er jeg klar følelse”.

Hun beskriver herefter, hvordan selve koncerten blev erfaret: ”Nu er jeg klar; her er den; jeg fulgte bare flowet i musikken; jeg kan næsten ikke huske selve situationen. Jeg var tryk ved, at jeg kunne ramme tonerne. Dirigenten kunne ikke stoppe mig, fordi det var koncert. Jeg er nemlig bange for at blive peget ud. Men det var koncert, så der var ikke tid til de der tanker.”

I kontrast hertil beskriver hun, hvordan situationen opleves, når denne rettetthed ikke er til stede: ”Jeg kommer let til at opleve mig selv for meget gennem andres øjne. Det skaber tvivl. Jeg bliver mest nervøs, når jeg spiller orkester, for så kan jeg ødelægge musikken og ødelægge det for de andre, forstyrre de andre.”

Samtidig gør hun det klart, at hun ikke forstår den gode koncerterfaring som noget, der kan gentages efter en fast model. Dæmperen fungerede i denne situation, men ikke nødvendigvis i andre. Som hun selv formulerer det: ”Jeg skal ikke prøve at reproducere det, som var. Så får jeg bare ødelæggende forventninger. Mine forventninger bliver for højtidelige.”

Jeg spørger, hvordan arbejdet med dæmperen ændrede hendes måde at være i situationen på. Hun beskriver, at ”måden jeg forholdt mig på, da jeg øvede med dæmperen, var undersøgende og nysgerrig. Der var ikke det samme pres som i ‘nu skal jeg’, men mere ‘nu ser jeg, hvad der kommer’. Så sker der noget automatisk i kroppen. Kroppen bliver mere anspændt, når ‘jeg skal’, og mere fri, når jeg ser ‘hvad der kommer’. Jeg var mere inde i musikken.”

M2 beskriver, at hun oplever, at noget er ved at ændre sig i den måde, hun er i situationerne på. Hun fortæller: ”Når det ikke går godt til prøven, plejer jeg at blive sur, og mine sidemænd kan godt mærke det. Men her sidst tænkte jeg, at jeg jo er sur, fordi det er vigtigt for mig – ikke fordi jeg har

et forkert mindset eller noget. Og så skete der noget. Så kunne jeg ligesom tage mig selv i hånden, som et lille barn, man hjælper, og sige: ok, så prøver vi bare det her eller det her. Det var en fornemmelse af at tage mig af mig selv.”

Hun nævner, at hun har bemærket, hvordan hendes indstilling i situationen former hendes kropslige måde at være på. Hun fortæller om et andet blæserorkester hun spiller i, hvor nogle af de medvirkende er amatører, og at hun oplever de gør hende lille, og ikke tror på hende, og hun overvejer at stoppe. ”Måske jeg kan bruge min tid bedre”.

Jeg spørger, hvad hun gerne vil skabe fremadrettet, og hun fortæller ”jeg vil gerne arrangere flere solokoncerter, spille flere koncerter. Min ven gør det meget, og han vil gerne gøre det med mig også. Vi mødes også tit, og han siger vi skal sætte os nogle mål sammen, hvad vi gerne vil gøre fremadrettet.

Hun fortæller, at det vigtigste hun tager med sig fra vores samtaler, er betydningen af egen indstilling i situationen. Ikke at lade sig spænde op og gruble hvis det ikke lyder, som hun lige ønsker. Hun udtrykker at ”det kan være vigtigt lige at huske at tage en god vejrtrækning, og fint at identificere det. Men det er ikke bare det. Det er også mange andre ting, og de er ikke ens hver dag, så jeg må forholde mig åben, nysgerrig og eksperimenterende med en tro på at tingene vil falde på plads”.

Hun vil fremadrettet huske selve indstillingen til det hun gør, formuleret som en tålmodighed, ”så prøver jeg lige det her, nå ok, så prøver jeg bare det her, lade systemet falde på plads, uden at gå i vurdering og en dømmende indstilling”.

6.5.2 Tidlig konfiguration af erfaringshorisonter

M2's forløb viser en tidligt udfoldet forskydning i hendes måde at være i musikalske situationer på, hvor opmærksomheden over tid bevæger sig fra en vurderende og identitetsbunden horisont mod en mere situeret, sansende og handlingsbåret rettet. Bevægelsen kan forstås som en reorganisering af hendes erfaringshorisont, hvor forholdet mellem krop, opmærksomhed, musik og omverden ændrer karakter.

I den første samtale træder den kommende auditionindspilning frem som en horisont præget af en eksistentiel spænding. M2 ved, at etuden er så fysisk krævende, at hun kun kan lave tre indspilninger pr. dag, og hun ved, at der er en fast deadline for aflevering af videoen. Samtidig beskriver hun sig selv som én, der mangler noget for at kunne handle, som situationen kræver. Hun formulerer ikke blot et praktisk problem med struktur, men en usikkerhed på, om hun kan regne med sig selv som den, der kommer i gang i tide og får arbejdet gjort. Dermed bliver det betydningsfulde i situationen ikke alene etudens krav eller deadline, men hendes egen pålidelighed som handlende subjekt i tid, med henblik på at ”nå det” og ”komme i gang”.

Denne eksistentielle relation til sig selv fungerer som et organiserende grundlag for den måde, opgaven træder frem på. Etuden beskrives udelukkende som ”fysisk krævende”, og relationen til musikken reduceres indledningsvist til spørgsmål om kapacitet, udholdenhed og begrænsning. Manglen lokaliseres således både i kroppen og i hende selv som handlende subjekt.

Spørgsmålet om, hvordan hun ville erfare etuden, hvis den ikke var fysisk hård, fungerer her som en åbning af et alternativt mulighedsrum i erfaringen. I sit svar artikulerer M2 en anden måde, hvorpå opmærksomheden kan organiseres, hvor fokus rettes mod musikalsk frihed, lyd og retning, og hvor musikken fremtræder som et muligt meningsbærende orienteringspunkt for handlingen.

Denne forskel i erfaringshorisont bliver tydelig i M2’s beskrivelser af, hvordan klang organiserer hendes måde at være i situationen på. Når klangen høres som “dårlig”, indsnævres opmærksomheden mod et korrigerende arbejde med kroppen, spændingen øges, hun bliver sur, og situationen låses i en selvforstærkende spiral. Når klangen derimod opleves som “god”, åbnes et prærefleksivt erfaringsrum præget af luft-flow, frihed og musikalsk bevægelse, erfaret som noget, der “sker af sig selv”.

Den eksistentielt erfarede relation til eget udtryk åbner dermed for to forskellige horisonter. Når M2 vurderer udtrykket som utilstrækkeligt, reagerer hun affektivt med irritation og træder ud af den situerede relation for at korrigere sig selv. Når udtrykket derimod opleves som “godt”, bliver hun i den skabende bevægelse.

Modstand erfares her som tegn på en mangel ved hende selv, der må udbedres, før udtrykket kan få lov at udfolde sig. Oplevelsen af fejl fremtræder dermed i hendes erfaring ikke som noget, der formes og transformeres i relationen, men som et selvstændigt objekt, der først må korrigeres, før relationen kan genoptages.

Denne relationelle tilbagetrækning fra det endnu-ikke-tilfredsstillende udtryk i verden afspejles ligeledes i M2’s måde at positionere sig socialt på. Hun beskriver en tendens til at gøre sig selv lille, tale sig selv ned og opgive på forhånd med henvisning til, at “de andre er meget bedre”. Erfaringen organiseres her gennem en implicit hierarkisk logik, hvor hendes egen mulighed for handling svækkes.

Samtidig nævner hun en nylig erfaring, hvor hun for første gang sagde fra over for en medstuderende. Denne erfaring peger på en begyndende forskydning i hendes måde at blive i relationen på i mødet med modstand. De konkrete orienteringspunkter, hun formulerer i slutningen af samtalen, markerer et første forsøg på at skabe en ønsket udvikling om at ”skruer op for sig selv” i relationen med omverdenen.

I anden samtale træder en grundlæggende spænding i M2’s erfaringshorisont tydeligere frem. Hun beskriver undervisningssituationen som et læringsrum, hvor man er “der for at lære”, men hendes konkrete erfaring viser, at situationen samtidig erfares som et præstations- og konsekvensrum. Da hun ikke kan få orkesteruddraget til at fungere, organiseres erfaringen i en selvkritisk og

fremadrettet bekymringshorisont, hvor vanskeligheden forstås som tegn på en personlig mangel – at hun “ikke har forberedt sig ordentligt igen” – og forbindes med forestillinger om fremtidige konsekvenser, såsom aldrig at blive spurgt om assistance i et orkester.

Den musikalske fejl fremtræder her ikke som noget, der formes i situationen, men som et udtryk for hvad hun selv er. Udtryk og person forbindes implicit gennem et lighedstegn, hvormed det fejlende udtryk får karakter af en synliggørelse af egen mangelfuldhed. Situationen får dermed karakter af en relationel eksponering, hvor relationen til både medstuderende og underviser erfares gennem denne forståelse. Hendes beskrivelser af, at medstuderende “lod hende stege”, og at underviseren havde en “dårlig dag”, viser, hvordan relationerne i denne horisont fremtræder som brud snarere end som en tillid til, at hun selv kan bære fordringen videre.

Det afgørende er, at den musikalske vanskelighed ikke bliver løst for hende, men forbliver uafklaret i situationen. Hermed konfronteres hun med en fordring om selv at tage ansvar for nodematerialet, for at undervisningen kan bevæge sig videre mod samspillet.

M2 udtrykker efterfølgende, at hun ikke havde forberedt sig tilstrækkeligt og implicit havde regnet med, at læreren ville “fixe det”. Når fordringen ikke overtages af den anden, men efterlades hos hende selv, ændres situationens karakter: kroppen spændes, opmærksomheden indsnævres, og hun træder ud af den musikalske relation og ind i en vurderende erfaringshorisont, hvor hun selv bliver genstand for egen bedømmelse.

I denne horisont kan modstand ikke bæres som en åben mulighed for videre fremtrædelse i og gennem relationen. Den erfares i stedet som et tegn på personlig utilstrækkelighed, hvor relationen til modstanden organiseres gennem tilbagetrækning snarere end deltagelse.

I beskrivelsen af en god erfaring formulerer hun en mere skabende og intentionel relation til sin musikalske praksis. Hun beskriver en alternativ organisering af situationen, hvor hun orienterer sig mod musikken, hvad hun vil spille hen imod, samt konkrete pejlemærker for planlægning af vejrtrækning. Denne horisont beskriver hun som en oplevelse af at vide, at hun kan, og at hun ved, hvor musikken skal hen. Viden fremtræder her ikke som noget, der ligger forud for handlingen, men som en kropsligt forankret retningsfornemmelse, der muliggør leg i momentet. Samtidig omorganiserer hun sin eksistentielle stillingtagen til sig selv fra at være “kaotisk” til at have “mange bolde i luften”, hvilket markerer en bevægelse fra mangel til skabende potentiale.

Denne forskydning tydeliggøres, da hun formulerer et ønske om i fremtiden at spille første stemme i et orkester. Hvor hun hidtil har orienteret sig mod anden stemme, som er mindre modstandsfyldt, fordi hun oplever sig bedst til at spille dybt, fremtræder ønsket om en anden musikalsk rolle her som en åbning mod det, hun endnu ikke mestrer. Modstand træder her frem som et vilkår i den måde, hun orienterer sig i relationen til situationen på, snarere end som et tegn på personlig utilstrækkelighed.

I tredje samtale træder den eksistentielle horisont, der i anden samtale organiserede erfaringen omkring præstation og konsekvens, frem i en mere eksplicit og identitetsbunden form. M2 formulerer en grundlæggende følelse af hele tiden at skulle bevise sit værd, "især som kvinde", hvilket forskyder betydningen af modstand fra at handle om kunnen i situationen til at handle om legitimitet som deltagende subjekt.

Denne stillingtagen organiserer hendes opmærksomhed mod andres blikke og forestillinger om fremtidige muligheder. Når noget går det mindste skævt, forskydes hendes opmærksomhed fra den musikalske situation til spørgsmål om, hvad "de andre mon tænker", og hvad det kan komme til at betyde for hendes adgang til assistentjob. Musikalsk handling træder dermed i baggrunden for det, der i situationen bliver betydningsfuldt: spørgsmålet om hendes legitimitet og ret til at være der i relationen.

Denne måde at være i situationen på får konkrete konsekvenser i blæserorkesterarbejdet. Hun beskriver, hvordan en enkelt kommentar fra dirigenten er tilstrækkelig til at opløse hendes oplevelse af sikkerhed, selv i en passage, hun netop har formået at spille. Kommentaren bliver i situationen et tegn, der aktualiserer spørgsmålet om, hvorvidt hun har bevist sit værd. Herved afbrydes den prærefleksive kontinuitet i hendes handling, og opmærksomheden bindes til refleksion, tvivl og selvmonitorering. At hun netop havde spillet passagen umiddelbart forinden, men ikke længere kan frembringe den, synliggør, at det, hun netop kunne gøre, ikke er en iboende egenskab, men et emergent fænomen, som ikke længere er tilgængeligt, når relationen til situationen forskydes.

I kontrast hertil beskriver hun en situation, hvor hun oplever "sikkerhed" og "selvtillid". Her er oplevelsen præget af at være "i flow med at spille", af tryghed i teknikken og fravær af forventninger. Opmærksomheden er rettet mod det, hun skal gøre, og handlingen organiseres her gennem en musikalsk rettethed, der udfolder sig som en prærefleksiv fornemmelse, hvor det opleves som "nemt at spille".

Hun bemærker, at hun i denne situation ikke er optaget af de andre, men handler ud fra egen intention uden tøven. At spille uden først at "mærke efter" markerer her en tillid til, at relationen mellem krop, instrument og musik kan bære handlingen, hvor "sikkerhed" og "selvtillid" fremtræder som noget, der etableres i og gennem relationen, snarere end forud for den.

I fjerde samtale træder den måde at organisere erfaringen på, som tidligere er blevet artikuleret i glimt, frem i en konkret musikalsk situation. M2 kan i koncertsituationen frembringe det vanskelige sted, men det afgørende er ikke selve resultatet, snarere den måde, hvorpå handlingen bliver mulig.

Inden koncerten etablerer hun en anderledes rettethed i situationen. Ved at øve med dæmper frakobles både den auditive vurdering af eget udtryk og forestillingen om at blive hørt og vurderet af andre. Dermed suspenderes den vurderende horisont, som tidligere har organiseret hendes opmærksomhed. Hovedet og tankerne lod hun hvile, og hun orienterer sig kropsligt og prærefleksivt mod tonernes placering og lader kroppen "finde det". Handlingens organisering forskydes dermed fra kontrol og korrektion til tillid og undersøgelse.

Denne ændrede rettethed beskriver hun selv som en bevægelse fra et “nu skal jeg”-perspektiv til en åben, nysgerrig rettethed: “nu ser jeg, hvad der kommer”, hvilket åbner for en skabende bevægelse, hvor hun ikke står udenfor situationen, men oplever sig selv som “mere inde i musikken”.

Centralt er, at M2 eksplicit afviser erfaringen med dæmperen som en opskrift. Forsøget på at reproducere strategien, der virkede, beskriver hun som forbundet med “ødelæggende forventninger”. Hermed træder en erfaringsbaseret forståelse frem af, at den fremmede horisont ikke er repræsentationel, men ontologisk emergent og situationsbunden. Det afgørende er ikke dæmperen som strategi, men den måde, hvorpå den midlertidigt suspenderer den vurderende erfaringshorisont og dermed muliggør en anden relationel organisering af handlingen.

I forlængelse af koncertsituationen beskriver M2, at hun begynder at bemærke en anden måde at være i vanskelige situationer på. Hun fortæller, at hun tidligere automatisk blev sur, når noget ikke fungerede til prøverne, og at denne irritation hurtigt blev synlig for omgivelserne. I den aktuelle situation fortolker hun imidlertid den affektive oplevelse af modstand anderledes, ikke som tegn på fejl eller forkerthed, men som udtryk for, at noget er betydningsfuldt for hende: “jeg er sur, fordi det er vigtigt for mig – ikke fordi jeg har et forkert mindset eller noget”.

Denne eksistentielle omstilling i måden at forholde sig til affekten på ændrer hendes relation til sig selv i situationen, og hun beskriver en oplevelse af at kunne blive hos sig selv på en mere omsorgsfuld måde. Metaforen om at tage sig selv “i hånden” peger på en handlende, men ikke-kontrollerende bevægelse, hvor hun kan sige: “ok, så prøver vi bare det her eller det her”. Modstand bliver her ikke et punkt, der nødvendiggør tilbagetrækning fra relationens kontinuitet, men noget, der kan bæres i den fortsatte deltagelse, mens hun forbliver i kontakt med sit udtryk.

Samtidig træder en mere skabende fremadrettet orientering frem hos M2. Ønsket om at arrangere koncerter og tage initiativ sammen med andre markerer en bevægelse mod at træde frem som handlende subjekt i verden, snarere end som én, der forsøger at undgå fejl eller rette op på sig selv.

Udviklingen fremtræder i M2’s erfaring ikke som afhængig af bestemte teknikker eller faste greb, men som en ændret indstilling i situationen: en åben og eksperimenterende måde at være i det, der endnu ikke er formet. Hun beskriver, hvordan det, der hjælper, ikke er det samme hver dag, og at det netop kræver en modtagende indstilling, hvor hun lader “systemet falde på plads” uden at gå i vurdering eller dømmende refleksion.

Læring fremtræder her som en forskydning i erfaringshorisonten, hvor handlingen ikke stabiliseres gennem kontrol eller gentagelse, men gennem evnen til at forblive i den musikalske proces, også når noget endnu ikke fungerer. Bevægelsen består således ikke i at finde det, der virker, men i at kunne blive i det, der er under tilblivelse, uden at bryde relationen til handlingens situerede modtagelighed.

6.6 Case 5: Hornisten (H)

Fremkaldelserne følger samme princip som i Case 1 og bevares i deres situerede og dialogiske form.

6.6.1 Fremkaldelse (episodisk, deskriptiv fremstilling)

Fremkaldelse I: Første samtale

H er messingblæser og studerer på tredje år på bacheloruddannelsen. Allerede i vores første samtale gør han det klart, at han aldrig har haft en god performanceoplevelse. Han fortæller, at han helst undgår at spille for nogen, fordi han er bange for, at kroppen ”stikker af” i nerverne. Han fortæller, at han har svært ved at stole på, hvad kroppen vil gøre, når han spiller.

Jeg spørger alligevel til en performance, som han selv erfarede som en god oplevelse, og efter en kort tænkepause dukker der en enkelt situation op. Han fortæller, at han den dag havde spillet for meget i dagene op til og var så slidt, at han tænkte: ”fuck it, det må gå som det går”. Han ”gik bare ind og gjorde det”. Han oplevede ”en stabil teknik, sang musikken i hovedet og fokuserede på opgaven”.

Jeg spørger, hvordan han relaterer til kroppen, alt efter om han oplever teknikken som stabil eller ustabil. Han svarer, at ”når kroppen føles stabil, er det noget der sker naturligt med luften”, og han møder kroppen med ”accept, tålmodighed, omsorgsfuldt og afslappet.” Men når det modsatte gør sig gældende, begynder han at ”overfokuserer, blive mere kritisk end normalt”, og tænker: ”jeg har ikke det tekniske niveau” eller ”jeg har ikke varmet godt op”. Han bliver usikker og irriteret over det ikke fungerer, og forsøger at ”tvinge kroppen”.

Til sidst i samtalen nævner han, at når han fokuserer på musikken, oplever han, at kroppen ikke fungerer som den skal, fordi teknikken ikke er automatiseret nok.

Fremkaldelse II: Anden samtale

Da vi mødes igen, fortæller H, at følgende tanker er til stede, når han skal performe: ”jeg har ikke lyst til at spille”, ”jeg ved, jeg bliver nervøs”, ”jeg vil ikke blive nervøs”. Pludselig siger han: ”jeg skal tillade mig selv at spille mere musikalsk”.

Jeg spørger til en erfaring, hvor han har oplevet dette. Først siger han, at det har han aldrig, men efter en pause kommer han i tanke om en situation, hvor det faktisk var tilfældet. Her var det ”sjovere at spille”, han oplevede at synge mere gennem instrumentet, at være friere, have mere dynamik og udtryk. Han gjorde af og til noget uventet. Han spillede uden facit, inden for en ramme, men uden det kontrollerende greb.

Herefter fortæller han, at han normalt er skeptisk over for det, han gør, mens han gør det, og beskriver forskellen som ”jeg vil ikke” overfor ”hvordan vil jeg have det til at lyde?”.

Han udtrykker et ønske om at bevæge sig væk fra ”skepsis” og hen mod den ”tilladende” indstilling, som han også kalder ”spilleglæde”. Han fortæller, at han vil give sig selv mere plads, også fysisk, og vil eksperimentere med at lade egne musikalske præferencer komme til udtryk, nyde det og lege med det, i stedet for at fokusere på at undgå nervøsiteten.

Fremkaldelse III: Tredje samtale

H fortæller om en nylig koncert, hvor han var nervøs i det første stykke og havde tanker som ”hvordan kan jeg komme ud af det her”, mens han kæmpede for at få luft, fordi det føltes som om lungerne var halveret. Han brød sig ikke om stykket, og det var teknisk udfordrende.

Han beskriver herefter, at den samme koncert ”blev god efter første stykke”, og at et orkesterprojekt i weekenden ligeledes havde været en rigtig god oplevelse. ”Her havde jeg en iver efter at spille”, siger han. ”Jeg havde lyst til at spille og oplevede at have god tid, mens jeg sad der. Jeg var mere aktiv og responsiv i forhold til mine kolleger og lagde mærke til meget mere end min egen fysiske tilstand. Jeg lagde mere mærke til min omverden. Hvis der var fejl, spillede jeg over det, spillede videre og glemte det. Jeg var mere fokuseret på musikken.”

Han formulerer det som en oplevelse af at ”følge med og lytte”. ”Jeg tænkte, at det løser sig.”

Han skal spille en sonate til fællestime næste dag. Han beskriver musikken som ”militær, selvsikker, autoritet”. Jeg beder ham forestille sig situationen gennem sin ønskede erfaring. Han formulerer:

1. Går ind med en selvsikker krop – rolig.
2. Står med spredte ben, mærker fodsåler i gulvet.
3. Tømmer rør og bruger denne handling til at tage god tid og plads i rummet.
4. Stemmer instrumentet og lytter lidt på rummet.
5. Kigger på pianisten.
6. Tager en vejtrækning, starter og synger i hovedet.

Jeg spørger, hvad der kan forhindre ham i dette. Han svarer: ”hvis jeg ikke har lyst til at spille”. Jeg spørger, hvad han så vil gøre, og han svarer, at han i så fald vil tænke ”hvad ønsker jeg at formidle?” og holde kroppen ”åben og afspændt”.

Fremkaldelse IV: Fjerde samtale (den sidste)

H kommer glad til samtalen og fortæller, at en nylig studiekoncert er gået rigtig godt. Vi bruger samtalen til at udforske erfaringen. Han siger, at hans opmærksomhed var ”på det musikalske”. ”Jeg glemmer publikum, ser ikke på publikum, jeg fokuserer på mit, jeg lytter og mine tanker er stille. Jeg har fokus på, hvad jeg ønsker at gøre, fx her vil jeg spille svagt. Jeg tænkte ikke på kroppen, kun små relevante tekniske fokuspunkter. Jeg oplevede kroppen i arbejdsmodus, den var naturlig og reagerede på det musikalske.”

Jeg spørger, hvordan han relaterede til situationen lige inden han skulle spille. Han fortæller, at han havde besluttet at udfordre sig selv uden at overdrive. ”Jeg øver situationen”, sagde han til sig selv. ”Nu skal jeg ind og spille musik.”

Han formulerer tre sætninger, som for ham rummer essensen af denne erfaring:

1. ”Jeg lader kroppen naturligt følge musikken uopfordret.”
2. ”Jeg lytter og reagerer på musikken.”
3. ”Jeg leger.”

Til sidst fortæller han, at han nu har lyst til at spille på fællestime og lyst til at spille for folk, noget han tidligere aldrig har haft.

6.6.2 Tidslig konfiguration af erfaringshorisonter

Case 5 adskiller sig fra de øvrige cases ved at tage udgangspunkt i en grundlæggende fraværsfortælling. H beskriver i den første samtale, at han aldrig har haft en god performanceoplevelse. Dette ”aldrig” fungerer ikke blot som en deskriptiv erindring, men som en ontologisk ramme, der organiserer hans erfaring i tid. Fortiden fremstår som entydig, og denne sandhed koloniserer fremtiden, således at kommende situationer allerede på forhånd fremtræder inden for en horisont af nervøsitet, kropsligt svigt og tab af kontrol. Nutiden fremtræder dermed ikke som et åbent mulighedsrum, men som et kritisk overgangsled, hvor opmærksomheden er rettet mod at forhindre det forventede sammenbrud.

Inden for denne tidslige horisont opleves kroppen for H som utilregnelig, noget der ”stikker af”, og performancesituationen som noget, der grundlæggende bør undgås. Nervøsitet beskrives som noget, der opstår i kroppen som en selvstændig bevægelse, og som H derfor må forsøge at overvåge og om nødvendigt ”tvinge kroppen” på plads. Kroppen fremtræder her ikke som noget, han handler intentionelt gennem, men som noget, han må forholde sig til udefra.

Opmærksomheden samler sig dermed ikke blot om kroppen som problem, men også om spørgsmålet om, hvorfor dette problem opstår. Erfaringen organiseres omkring forsøg på at identificere årsager, som lokaliseres i forestillinger om mangel, såsom utilstrækkeligt teknisk niveau eller mangelfuld opvarmning, hvorved kroppens reaktioner forstås som tegn på noget, der endnu ikke er på plads i ham selv. Situationen fremtræder således som et rum, hvor handling først kan blive mulig, når disse mangler er udbedret.

Samtidig viser H’s egen fremkaldelse, at kroppen kan fremtræde anderledes. I den erfarede gode oplevelse, hvor han er slidt og opgiver kontrollen, går han ”bare ind og gør det”. Her beskriver han en stabil teknik, indre sang og et fokus rettet mod opgaven. Når kroppen i sådanne situationer mødes omsorgsfuldt, med accept og tålmodighed, opleves stabilitet som noget, der ”sker naturligt med luften”.

Forskellen mellem disse to erfaringer ligger ikke i ydre betingelser eller teknisk kunnen, men i den måde H relaterer sig til situationen på, og dermed i den erfaringshorisont, hvorfra handlingen organiseres. Når opmærksomheden bindes til vurdering og kontrol, bliver erfaringen præget af usikkerhed, irritation og kritisk overfokusering, hvormed handlingen mister sin situerede sammenhæng. Når opmærksomheden derimod rettes mod musikken og det, der er i gang, kan handlingen udfolde sig i en anden horisont, hvor kroppen indgår som en del af den musikalske proces.

H's afsluttende formulerede eksistentielle stillingtagen om, at teknikken ikke er automatiseret nok til, at han kan fokusere på musikken, udfordres dermed af hans egen gode erfaring, hvor musikalsk rettedhed netop muliggør en stabil teknisk udfoldelse.

I den anden samtale artikulerer H sin erfaringshorisont gennem en række samtidige udsagn, der kredser om "jeg har ikke lyst til at spille", "jeg ved, jeg bliver nervøs", "jeg vil ikke blive nervøs". Disse formuleringer fungerer ikke blot som beskrivelser af indre tilstande, men som sproglige udtryk for den måde, performancesituationen allerede er organiseret for ham på.

I denne beskrivelse af den erfarede relation til sig selv opstår imidlertid en eksistentiel åbning: "jeg skal tillade mig selv at spille mere musikalsk". At formuleringen netop tager form som en tilladelse, peger på, at det musikalske ikke er fraværende, men tilbageholdt i H's måde at være i situationen på. Denne åbning fremtræder som en sproglig artikulation af en erfaring, der allerede har været virksom, uden at have haft status som bærende orientering.

Dette bliver tydeligt, da H i forlængelse af formuleringen først angiver, at han aldrig har oplevet at spille på denne måde, men efter en pause alligevel fremkalder en konkret situation, hvor det netop var tilfældet. Her beskriver han, at det var "sjovere at spille", han oplevede at synge mere gennem instrumentet, at være friere, have mere dynamik og udtryk. Han gjorde af og til noget uventet. Han spillede uden facit, inden for en ramme, men uden det kontrollerende greb.

Den erfaring, der først fremstår som fraværende, viser sig således at have været til stede som en prærefleksiv mulighed, der endnu ikke har haft plads i H's eksistentielle stillingtagen til performancesituationen. Gennem formuleringen af det tilladende bliver denne erfaring genkendelig og kan nu undersøges som en alternativ erfaringshorisont, hvor handlingen kan tage form i musikkens udfoldelse snarere end i forsøget på at undgå nervøsiteten.

Denne alternative organisering begynder at blive sprogligt eksplicit, da H selv formulerer en forskel mellem to måder at være i performancesituationen på. Han beskriver sin vanlige måde som præget af skepsis over for det, han gør, mens han gør det, samlet i formuleringen "jeg vil ikke".

Over for dette stiller han en anden måde at være i situationen på, formuleret som "hvordan vil jeg have det til at lyde?". Her forskydes opmærksomheden fra undvigelse til eksperimenterende formgivning. Handlingen organiseres omkring en situeret musikalsk rettedhed, hvor han giver sig selv mere plads, også fysisk, og åbner for at lade egne musikalske præferencer komme til udtryk.

Erfaringshorisonten fremtræder som præget af værdiorienteret nydelse, erfaret som spilleglæde og legende engagement, hvor intentionen ikke samler sig om at forhindre nervøsitet, men om at forme musikalsk udtryk i situationen.

Når H udtrykker et ønske om at bevæge sig væk fra skepsis og hen mod en ”tilladende” indstilling, er der således ikke tale om et ønske om at ændre ydre betingelser eller tilegne sig nye strategier. Der er tale om en eksistentiel stillingtagen til, hvilken erfaringshorisont han ønsker at lade være organiserende for sin måde at træde ind i performancesituationen på.

I den tredje samtale beskriver H erfaringer fra flere nylige musikalske situationer, som fremtræder med markant forskellig karakter. Han fortæller om en koncert, hvor nervøsitet i det første stykke organiserer opmærksomheden omkring ønsket om at komme væk fra situationen, og hvor kroppen opleves som indsnævret og vanskelig at få luft i. Han brød sig ikke om stykket, og det, der i situationen fremtræder som betydningsfuldt, er det teknisk udfordrende. Når H ikke bryder sig om stykket, fremtræder musikken ikke som et udtryk, der inviterer til formgivning. I denne erfaringshorisont samler handlingen sig om det teknisk udfordrende, og kroppen træder frem som et objekt for regulering snarere end som en del af en musikalsk meningsproces.

Samtidig beskriver han, hvordan den samme koncert efter første stykke samt et orkesterprojekt i weekenden blev erfaret på en helt anden måde. Her fremhæver han ikke fravær af udfordringer, men en oplevelse af lyst og iver efter at spille. Han beskriver, at han havde ”god tid”, var mere aktiv og responsiv i forhold til sine medmusikere og rettede opmærksomheden mod omgivelserne snarere end mod sin egen fysiske tilstand. Fejl blev ikke noget, der afbrød handlingen, men noget der kunne spilles videre fra og glemmes.

I disse erfaringer fremtræder situationen ikke som noget, der skal kontrolleres, men som noget, der kan bæres gennem deltagelse. Opmærksomheden er ikke bundet til overvågning af kroppen, men orienteret mod musikken og relationen til de andre. Når H beskriver oplevelsen som at ”følge med og lytte”, peger det på en erfaring, hvor handlingen ikke drives frem af forudgribende kontrol, men udfolder sig i takt med det, der sker. Tiltroen til, at ”det løser sig”, markerer her en ændret relation til usikkerhed, hvor den ikke fremtræder som noget, der skal elimineres, men som en del af den levende proces.

Denne ændrede organisering træder også frem i den måde, H forholder sig til en konkret, nært forestående performancesituation. Han skal spille en sonate til fællestime den følgende dag, og beskriver musikken som ”militær, selvsikker, autoritet”. I modsætning til den tidligere koncerterfaring, hvor musikken fremstod som noget, han ikke brød sig om og primært erfarede som teknisk udfordrende, træder musikken her frem som et udtryk, han kan orientere sig imod.

Når H inviteres til at forestille sig situationen gennem sin ønskede erfaring, samler forberedelsen sig om måden, han vil træde ind i rummet på. De handlinger, han formulerer – at gå ind med en rolig, selvsikker krop, tage plads gennem fodfæste og tid, lytte til rummet, orientere sig mod pianisten og synges musikken i hovedet – etablerer en sammenhængende indtræden i situationen, hvor krop, rum,

relation og musik træder frem i en situeret helhed. Kroppen fremtræder her ikke som et objekt, der skal overvåges, men som et medium for den musikalske rettethed, han ønsker at realisere. At han tager stilling til musikkens karakter fungerer dermed som et værdiorienteret pejlemærke, der gør det muligt at bære situationen som meningsfuld deltagelse frem for som noget, der skal overstås.

Det er bemærkelsesværdigt, at den eneste forhindring, H selv nævner, er "hvis jeg ikke har lyst til at spille". Men også her fastholdes den nye orientering. I stedet for at vende tilbage til kontrol eller undgåelse, formulerer han spørgsmålet "hvad ønsker jeg at formidle?" og beskriver en intention om at holde kroppen åben og afspændt. Dermed forbliver opmærksomheden rettet mod relationen og det, der er i færd med at blive til, også i mødet med modstand.

I den fjerde og sidste samtale fremtræder den forskydning, der i de foregående samtaler gradvist har taget form, som en integreret måde at være i performance-situationen på. H beskriver ikke blot, at koncerten gik godt, men at hans opmærksomhed var samlet "på det musikalske". Publikum træder i baggrunden, og handlingen organiseres omkring lytning, intention og respons. Tankerne beskrives som stille, og fokus er rettet mod det, han ønsker at gøre i musikken, frem for mod vurdering eller kontrol.

Det er karakteristisk, at kroppen i denne erfaring ikke længere fremtræder som et problemfelt. H fortæller, at han ikke tænkte på kroppen, bortset fra enkelte relevante tekniske fokuspunkter, og at kroppen oplevedes "i arbejdsmodus". Den reagerede på det musikalske og fulgte handlingen uden at kræve opmærksomhed. Kroppen er her ikke genstand for overvågning eller tvang, men indgår som et medium, der understøtter den musikalske proces.

Denne måde at være i situationen på forberedes allerede inden selve handlingen. Når H beskriver, hvordan han forholdt sig lige før koncerten, fremhæver han en indstilling til situationen som noget, der skal mødes. Formuleringen "jeg øver situationen" peger på en åbenhed over for det, der endnu ikke er bestemt.

Ved at tale om at udfordre sig selv, uden at overdrive, markerer H en villighed til at træde ind i situationen uden på forhånd at fastlægge, hvordan den skal forløbe. Overgangen til handling organiseres dermed ikke gennem kontrol, men gennem en parathed til at engagere sig i den musikalske proces, som den udfolder sig i tid.

De tre sætninger, som H formulerer til sidst, samler denne erfaring i et kondenseret udtryk. At lade kroppen følge musikken uopfordret, at lytte og reagere, og at lege, peger alle på en måde at være i situationen på, hvor handlingen ikke styres udefra, men udfolder sig i samspil med det, der er i gang. Legen markerer her en åbenhed over for det uforudsigelige og en villighed til at lade musikken tage form i nuet.

Det er bemærkelsesværdigt, at denne måde at være i situationen på også har konsekvenser for H's relation til fremtidige performancesituationer. Hvor han tidligere helst undgik at spille for andre, beskriver han nu en lyst til at spille på fællestime og for publikum. Dermed er det ikke blot den

enkelte performance, der har ændret karakter, men også hans orientering mod det, der kommer. Fremtiden fremtræder ikke længere som et felt af forventet sammenbrud, men som et mulighedsrum, han har lyst til at træde ind i. Dermed ændres ikke blot måden, den enkelte situation bæres på, men også den tidslige horisont, hvori kommende handlinger kan tage form.

Den fjerde samtale viser således ikke afslutningen på nervøsitet eller usikkerhed, men en ændret måde at bære situationen på. Hvor handlingen tidligere var organiseret omkring kontrol, undgåelse og overvågning, fremtræder den nu som en sammenhængende proces, hvor krop, opmærksomhed og musik indgår i et fælles forløb i tid. Spilleglæden fremtræder her som en kvalitativ tone i den ændrede relation til situationen og den musikalske handling.

6.7 Tværgående syntese: Bevidstgørelse, tid og emergent meningsskabelse i kunstnerisk læring

På tværs af de fem longitudinelle forløb træder et fælles mønster frem, hvor kunstnerisk læring ikke kan forstås som en lineær udvikling eller som gradvis akkumulering af færdigheder, men som forskydninger i den erfaringshorisont, hvorfra musikalsk handling bliver mulig. Disse forskydninger viser sig over tid som ændringer i, hvad der i situationen fremstår som betydningsfuldt, og i hvordan relationen mellem krop, opmærksomhed, intention og den musikalske situation organiseres i den levede erfaring.

Et centralt fællestræk i alle cases er, at bevidstgørelse ikke fungerer som en selvmonitorerende eller styrende instans, der efterfølgende omsættes til bevidst kontrol eller strategisk implementering. Bevidstgørelse fremtræder snarere som en proces, hvor den studerende bliver i stand til at genkende forskelle i egen erfaringshorisont: forskelle mellem hæmmende og fremmende måder at være i situationen på, mellem vurderende distance og situeret deltagelse, og mellem kontrol som regulering udefra og kontrol som tillid til helhedens bevægelse. Denne genkendelse opstår ikke i ét øjeblik, men tager form over tid gennem gentagne fremkaldelser, hvor situerede, erfarede bevidsthedshorisonter kan genbesøges, nuanceres og sættes i relation til hinanden.

Bevidstgørelse retter sig i denne forstand ikke mod at erstatte prærefleksiv handling med refleksiv styring, men mod at kvalificere den prærefleksive stillingtagen, som allerede er virksom i den musikalske situation. Det bevidstgjorte fungerer her ikke som et efterfølgende handlingsprogram, men som en nuancering af den studerendes affektive og perceptuelle modtagelighed, hvor situerede tegn på egen erfaringsorganisering kan genkendes i handlingens øjeblik. Over tid muliggør dette en mere sensitiv orientering i situationen, hvor den studerende kan fornemme, hvornår handlingen bæres af åbenhed, værdiorienteret retning og situerede skabelseshandlinger, og hvornår den indsnævres af vurdering, mangelorientering og kontrol.

Bevidstgørelse kan her forstås som en kultivering af kvalificeret frihed snarere end som strategisk indkodning rettet mod at udbedre oplevede mangler. Den refleksive orientering indgår i et

horisontalt samvirke med den prærefleksive, hvor viden, erfaring og perception gensidigt transformerer hinanden og kvalificerer den situerede deltagelse i den musikalske skabelsesproces.

I denne forståelse fremtræder normer ikke som ydre krav, der enten skal efterleves eller overskrides, men som en del af den situationelle horisont, hvori den studerende orienterer sig. Normer er til stede i erfaringen som forventninger, vurderinger, idealer og mulige konsekvenser, men deres betydning er ikke fastlagt på forhånd. I de analyserede forløb viser det sig, at normer ikke forsvinder i de mere velfungerende erfaringer, men ændrer karakter. De ophører med at fungere som vurderende målestokke for egen værdi og bliver i stedet integreret som kvalificerede orienteringspunkter i den musikalske skabelseshandling. Dermed bliver normativitet ikke et ydre pres, der indsnævrer handlingen, men en del af den meningshorisont, hvorigennem ontologisk emergent værdiskabelse bliver mulig.

Bevidstgørelse bidrager i denne sammenhæng ikke til at gøre den studerende mere regelstyret, men til at styrke evnen til at forblive prærefleksivt forankret i situationen, også når noget endnu ikke fungerer. Modstand mister dermed karakter af begrænsning og fremtræder i stedet som et vilkår, hvorigennem den studerende må forholde sig til, hvilke værdier der er på spil, og hvordan hun eller han kan reorientere sig i den musikalske skabelsesproces.

Bevidstgørelse af skabelseserfaringen i tid påvirker således musikstuderendes meningskabelse ved at ændre den måde, erfaring bæres på i nuet. Når tidligere erfaringer kan genkendes som del af en kontinuerlig erfaringshorisont, ophører de med at fremstå som isolerede succeser eller fiaskoer og bliver i stedet orienteringspunkter, der kan informere uden at fastlåse den aktuelle handling. Hermed forskydes relationen til modstand, usikkerhed og sårbarhed fra at være tegn på utilstrækkelighed til at fungere som meningsbærende elementer i den kunstneriske proces.

På tværs af cases viser analysen, at denne tidsligt forankrede værdiorientering ikke reducerer situationernes kompleksitet, men tværtimod muliggør en større fleksibilitet i måden, de studerende træder ind i dem. De fremmende forskydninger er kendetegnet ved, at opmærksomheden forankres i musikalsk intention, sansning og situeret deltagelse, uden at dette ophæver normer, teknik eller værdiorienteret stillingtagen i situationen. Dermed ændres ikke blot handlingens kvalitet, men også den måde, hvorpå fremtidige situationer kan fremtræde som mulige.

Set i dette lys kan læring forstås som en emergent proces, der udfolder sig i spændingsfeltet mellem erfaring, tid og bevidstgørelse. Læring opstår ikke som resultat af anvendelsen af bestemte strategier eller teknikker, men som reorganiseringer af erfaringshorisonter over tid, hvor nye måder at være i relation til musikalske situationer på bliver mulige. Disse reorganiseringer er hverken irreversible eller stabile én gang for alle, men forbliver situationsbundne og principielt reversible.

Kapitlet viser dermed, at kunstnerisk læring ikke kan lokaliseres i det, der produceres i øjeblikket, men i den måde, hvorpå den studerende over tid kan bære skabelsesprocessens fordringer med større åbenhed, sammenhæng og værdiorienteret rettedhed.

Bevidstgørelse fremtræder her som en kultivering af den frihed, hvormed den studerende kan blive i den relation, der bærer det endnu uformede. Dermed nuanceres og reorganiseres den erfaringshorisont, hvorfra handling kan tage form.

Kapitel 7 - Kunstnerisk læring som emergent meningsskabelse i tid

Formålet med dette kapitel er at samle afhandlingens tre forskningsspørgsmål i en tværgående syntese og tydeliggøre den samlede bevægelse, hvori de ontologiske, eksistentielle, erfaringsmæssige og tidlige spor indgår i kunstneriske læreprocesser. Syntesen retter opmærksomheden mod, hvordan forståelser af læring, tid, viden, normer og subjektivitet tager form i forskellige ontologiske horisonter, og hvordan disse horisonter fungerer som mulighedsbetingelser for, hvad der kan træde frem som meningsfuldt i praksis.

Kapitlet opererer på et metateoretisk niveau, hvor de analyserede fænomener ikke behandles som isolerede resultater, men som udtryk for ontologiske præmisser, der realiseres eksistentielt i den studerendes situerede erfaring. Fokus er derfor ikke at introducere nye empiriske fund, men at sammenholde og præcisere de forståelseshorisonter, hvori kunstnerisk læring kan fremtræde som tilegnelse, regulering og vurdering eller som relationel og tidlig meningsskabelse.

De foregående kapitler har belyst kunstneriske læreprocesser fra forskellige analytiske vinkler. Kapitel 1 og 2 udfolder afhandlingens første analytiske niveau, hvor de ontologiske præmisser for forskellige læringsforståelser undersøges gennem det første forskningsspørgsmål. Kapitel 1 analyserer de ontologiske og epistemologiske forudsætninger, der præger forståelser af læring i højere musikuddannelse, og viser, hvordan både korrespondance- og kohærensdiskursen hviler på en fælles grundstruktur forankret i rationalismens og empirismens metodologiske individualisme. På trods af deres indbyrdes forskelle deler disse diskurser en forståelse af individet som det erkendende centrum, hvor bevidst, reflektiv opmærksomhed tillægges primat, og hvor relationen mellem person og verden forstås som et følgeforhold snarere end som gensidig konstitution (jf. 1.3 og 1.5).

Med støtte i McGilchrist (2021) viser analysen endvidere, hvordan denne substansontologiske horisont hænger sammen med en repræsentationel opmærksomhedsstruktur, hvor verden primært fremtræder som stabiliserede objekter. Herved kan læring forstås som tilegnelse, konstruktion eller internalisering af noget allerede eksisterende, hvad enten dette tænkes som viden, færdigheder eller sociale normer, mens den levede, prærefleksive og affektivt forankrede erfaring primært forstås som materiale for reflektiv og repræsentationel meningsdannelse. Kapitel 1 viser således, at både korrespondance- og kohærensdiskursen, trods forskellige metaforer og pædagogiske idealer, deler et fælles epistemologisk fravær, idet erfaringens horisontale og relationelle bevægelse ikke får status som ontologisk meningsskabende horisont.

Kapitel 2 introducerer på denne baggrund en alternativ ontologisk ramme for forståelsen af kunstnerisk læring. Med afsæt i enaktivismen forstås læring ikke som tilegnelse eller intern bearbejdning, men som situeret meningsskabelse forankret i kontinuiteten mellem liv og bevidsthed (life-mind continuity, jf. 2.2.5). Subjekt og omverden forstås her som gensidigt frembringende i og

gennem handling og erfaring i tid, hvor erfaring ikke repræsenterer verden, men udgør dens fremtræden i den levede relation.

Med inddragelse af de Haans (2020a, 2020b, jf. 2.4) existentialized person–omverden-syntese konkretiseres denne ontologi gennem fire analytisk skelnelige, men ontologisk sammenvævede dimensioner: den fysiologiske, den erfaringsmæssige, den sociokulturelle og den eksistentielle. Dimensionerne udgør tilsammen et horisontalt meningsskabende felt, hvor de ikke kan adskilles uden at miste deres gensidige konstituering, men udgør forskellige aspekter af samme levede erfaringshorisont.

Denne ontologisk emergente ramme etablerer det metodologiske grundlag for de efterfølgende empiriske analyser ved at muliggøre en undersøgelse af, hvordan kunstnerisk læring fremtræder som levet erfaring i situerede skabelseshandlinger. Fokus er således ikke på læring som objekt, men på de relationelle og tidslige erfaringshorisonter, hvori meningsskabende udtryk og subjektivering aktualiseres. Kapitel 4 og 5 udfolder herefter afhandlingens andet forskningsspørgsmål gennem empiriske analyser af musikstuderendes levede erfaringer i konkrete praksissituationer, mens det tredje forskningsspørgsmål i kapitel 6 undersøger, hvordan bevidstgørelse af skabelseserfaringen i tid påvirker musikstuderendes meningsskabelse over tid.

På tværs af analyserne viser der sig en forskydning i forståelsen af læring, fra udvikling inden for en given erfaringshorisont til forskydninger i den horisont, hvorfra handling, mening og subjektiv fremtræden tager form. Læring fremtræder dermed ikke primært som tilegnelse af færdigheder eller internalisering af viden, men som en tidslig og relationel reorganisering af den levede erfaringshorisont, hvori opmærksomhed, krop, viden, normer og situationens fremtræden indgår. Forskningsspørgsmålene behandles derfor som indbyrdes afhængige aspekter af samme meningsskabende bevægelse, der udfolder sig i kunstneriske læreprocesser. De belyser denne bevægelse fra forskellige vinkler, fra læringsforståelsens ontologiske præmis over eksistentiel orientering i levede erfaringshorisonter til bevidstgørelse som tidslig reorganisering af erfaringshorisonter.

Refleksiv stillingtagen forstås her ikke som et overordnet regulerende princip for den prærefleksive orientering, men som en mulighed for at nuancere og forskyde den horisont, hvori verden allerede fremtræder som meningsfuld. Tidligere erfaringer kan derved virke tilbage som en sans for relationens kvalitet i nuet og åbne for situationsbundne forskydninger i meningsskabende handling.

Kapitlet har ikke til formål at etablere en normativ model for kunstnerisk læring, men at tydeliggøre de ontologiske implikationer, som afhandlingens analyser samlet set peger på. Herved danner kapitlet grundlag for den afsluttende konklusion i kapitel 8, hvor afhandlingens samlede ontologiske bidrag perspektiveres.

7.2 Kunstnerisk læring, vurdering og ontologi

Kapitel 1 og 2 har vist, at læringsforståelser ikke blot angår, hvordan læring beskrives, forklares eller tilrettelægges, men etablerer ontologiske præmisser for, hvordan den lærende kan træde frem i verden. Når læring forstås som et følgeforhold, hvor handling og udtryk antages at afspejle en indre repræsentation eller konstruktion af allerede defineret indhold, bliver det, der viser sig i praksis, læsbart som tegn på, hvad den lærende indeholder, mangler eller endnu ikke har tilegnet sig. Fænomener som fokus, selvtillid, teknik og musikalitet fremtræder dermed som forklarende egenskaber hos individet.

Afhandlingen viser imidlertid, at disse fænomener ikke opstår som lineære effekter af isolerede indre eller ydre årsager, men som emergente meningsskabende fremtrædelser af den måde erfaring organiserer sig relationelt i den konkrete situation. Det, der viser sig i handling og udtryk, er derfor ikke et tegn på et indre niveau, men situerede stabiliseringer i den relationelle organisering af erfaring, hvori person og omverden træder frem. Når det, der fremstår som betydningsfuldt i situationen, ændres, ændres samtidig den oplevede omverden og den situerede meningsskabelse, hvorigennem handling tager form. De fænomener, der fremtræder i praksis, må derfor forstås som strukturelle manifestationer af den relationelle organisering af de fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle dimensioner (jf. 2.7).

Sammenknytningen mellem læring og vurdering angår derfor ikke blot læringens processer, men de ontologiske og normative konsekvenser af, hvordan læring gøres synlig og meningsfuld i praksis. Når læring forstås som repræsentation af et indre indhold, knyttes læringens synlighed tæt til vurdering af individet. Vurdering fungerer dermed ikke blot som en registrering af kunnen, men som en ontologisk handling, der afgør, om den lærende mødes som subjekt i meningsskabende handling eller som objekt for måling.

I denne forstand er det ikke modstand i sig selv, der udgør problemet i de hæmmende forløb, men den ontologiske horisont, hvori modstanden fremtræder som mangel. Horisonten udgør ikke blot et efterfølgende fortolkningslag, men en levende ontologisk præmis, der allerede former, hvad der kan fremtræde som virkeligt, relevant og handlingsbærende i situationen.

Konsekvensen er, at den studerende trækker sig reflektivt ud af den situerede relation netop i de øjeblikke, hvor emergente udtryk er ved at tage form. Midlertidige stabiliseringer i handlingen tolkes som personlige begrænsninger frem for som situationsbundne udtryk for en relationel organisering i bevægelse. Appeller om ikke at være bange for at fejle ændrer ikke denne dynamik, så længe fejl og uafsluttedhed fortsat forstås som tegn på individets indre niveau eller potentiale. Det er således ikke fejlen eller modstanden i sig selv, der virker hæmmende, men den ontologiske horisont, hvori fejl, udtryk og vurdering gives betydning.

Det er denne horisont, afhandlingen identificerer som konstituerende for hæmmende erfaringshorisonter i kunstneriske læreprocesser.

7.2.1 Substansontologisk horisont

7.2.1.1 *Selvrefererende logik i en substansontologisk horisont*

Et centralt tværgående resultat af afhandlingens analyser er, at både korrespondance- og kohærensdiskursen indgår i en selvrefererende ontologi, hvor relation ontologiseres som sekundær, og hvor epistemologiske metoder, empiriske fund og praksisanbefalinger gensidigt opretholder denne forståelseshorisont. Læringsforståelsen fungerer dermed ikke blot som en beskrivende ramme, men som en ontologisk organiserende praksis, der gennem sit metodologiske blik strukturerer, hvad der kan fremtræde som læring, og hvad der forbliver uden begrebslig status.

Problemet angår ikke identifikationen af stabiliseringer som sådanne, men den ontologiske status, de tildeles. Fejlslutningen består derfor ikke i empirisk fejltagelse, men i repræsentationens ontologiske forrang, hvor stabiliseringer behandles som selvstændige ontologiske størrelser frem for som fremtrædelser af den relationelle organisering, hvori de opstår. Afhandlingen anfægter således ikke de empiriske fund, men den ontologiske slutning, hvormed de gives forklaringsmæssigt primat.

Som analysen af Frank et al.s (2024) fire fejlslutninger har vist, etableres der i korrespondancediskursen en cirkulær logik, hvor subjektiv erfaring erstattes af abstrakte modeller, modellerne forveksles med virkeligheden og får derved normativ kraft i både forskning og praksis (jf. 1.9). Resultaterne bekræfter dermed den ontologi, de allerede forudsætter, samtidig med at praksis organiseres i overensstemmelse hermed. Dette stabiliserer en forståelseshorisont, hvori den situerede erfarings prærefleksive og affektive bevægelse ikke kan fremtræde som konstituerende for læring, og hvor musikalsk meningskabelse i tidlig udfoldelse vanskeligt kan få status som læringsfænomen.

En tilsvarende cirkularitet kan identificeres i kohærensdiskursen. Selvom fokus forskydes fra individ til deltagelse og kontekst, forbliver relationen ofte forstået som et forbindelsesled mellem allerede givne størrelser. Dermed undersøges læring fortsat inden for en horisont, hvor analytiske kategorier og metodiske greb bekræfter de ontologiske antagelser, de bygger på, og hvor den levede erfaringshorisont reduceres til baggrund for refleksiv meningsdannelse.

Analysen af Wise et al. (2017) illustrerer, hvordan denne lukning også gør sig gældende i kohærensdiskursens behandling af kreativitet (jf. 1.13). Kreativitet undersøges her med udgangspunkt i musikernes egne erfaringer, men erfaringen indrammes metodisk som mental proces og refleksiv identifikation. Herved fastholdes kreativitet inden for en sekventiel og repræsentationel forståelse, hvor det prærefleksive, tidlige og emergente ikke kan fremtræde som læringsfænomen.

På tværs af diskurserne opretholdes således et epistemologisk lukket kredsløb, hvor læring forstås som tilegnelse, konstruktion eller deltagelse i noget allerede defineret. Det er ikke fraværet af relation, der lukker kredsløbet, men forståelsen af relationen som et følgeforshold mellem adskilte

enheder. Netop derfor peger afhandlingens analyser på nødvendigheden af en ontologisk forskydning snarere end endnu en teoretisk justering inden for samme horisont.

7.2.1.2 Eksistentiel stillingtagen i en substansontologisk horisont

I forlængelse af denne selvrefererende logik etableres der i praksis en bestemt eksistentiel præmis for den lærende. Præmissen angår ikke først og fremmest, hvad den studerende gør, men hvordan hun er i relation til sig selv, sin praksis og verden. Den eksistentielle stillingtagen er derfor ikke et frit valg, men en implicit måde at stå i verden på, allerede struktureret af en ontologisk horisont, hvor subjekt og verden forstås som adskilte, og hvor relationen forbliver sekundær.

I en substansontologisk horisont fremtræder subjekt, viden, teknik og normer som givne størrelser, der relateres gennem korrekt anvendelse, tilpasning eller optimering. Subjektet træder dermed ikke frem som et svarende væsen i mødet med verden, men som forvalter af sig selv i forhold til eksterne eller internaliserede kriterier. Stillingtagen organiserer sig derfor omkring legitimitet, korrekthed og undgåelse af fejl, snarere end omkring åbenhed for det, der endnu ikke er givet.

Dette viser sig som en orientering mod identitet frem for subjektivering. Den studerende forholder sig til sig selv som nogen, der er noget, dygtig eller utilstrækkelig, på vej eller bagud, snarere end som nogen, der træder frem i handling. Dermed forskydes opmærksomheden fra relationen til verden til forholdet mellem selvet og det billede af selvet, som normerne tilbyder. Subjektivitet tenderer mod at reduceres til selvforhold, og læring bliver i overvejende grad et spørgsmål om at administrere dette forhold.

I denne horisont knyttes stillingtagen tæt til et mangelsyn. Når læring forstås som bevægelse mod et allerede defineret mål, fremstår nuet som utilstrækkeligt i sig selv. Den studerende er endnu ikke den, hun burde være, og praksis orienteres derfor mod fremtidig berettigelse snarere end mod nutidig meningsskabelse. Det, der empirisk kommer til udtryk som “jeg mangler fokus”, “jeg mangler selvtillid” eller som forestillingen om, at “om fem år kan jeg begynde at lave musik”, kan i dette lys forstås som levede konsekvenser af en ontologisk ramme, der placerer det skabende på den anden side af korrekthed.

Denne stillingtagen indebærer en eksistentiel belastning, idet den studerende kontinuerligt må forholde sig til sig selv gennem et vurderende blik. Det, der i kapitel 4 og 5 fremtræder som selvmonitorering, vedvarende spænding, tab af nærvær og fragmenteret tid, kan dermed forstås som konsekvenser af en mere grundlæggende eksistentiel position: at være i verden som nogen, der skal leve op til noget, før hun kan svare. Denne eksistentielle position udgør den eksistentielle realisering af den substansontologiske præmis, sådan som den i kapitel 4 og 5 træder frem som en hæmmende organisering af erfaring.

I en sådan horisont mister erfaring status som ontologisk konstituerende. Den reduceres til stabiliserede fænomener, der skal vurderes, oversættes eller korrigeres, snarere end til en erfaringshorisont, der i sig selv organiserer mulighedsbetingelserne for disse stabiliseringer i

situeret meningsskabelse. Den eksistentielle stillingtagen organiserer sig primært refleksivt frem for responsivt. Det er ikke fraværet af relation, der kendetegner denne stillingtagen, men relationens karakter. Den er medieret gennem repræsentation, hvor normer og forventninger fremtræder som på forhånd givne kriterier, der står mellem subjekt og verden, snarere end som sansede og situerede orienteringer i den levede relation.

Set i dette lys kan den hæmmende organisering, som analyseres empirisk i kapitel 4 og 5, forstås som den levede konsekvens af en præmis, hvor frihed forstås som noget, der først kan tildeles, når betingelserne er opfyldt. Subjektivering reduceres til identitet, og læring mister sin karakter af ontologisk bevægelse. Denne eksistentielle lukning realiseres i praksis som bestemte måder, hvorpå tid, krop, viden og normer træder frem og får betydning i den studerendes erfaringshorisont.

7.2.1.3 Levet udfoldelse i en substansontologisk horisont

Når den eksistentielle stillingtagen organiseres inden for en substansontologisk horisont, former dette afgørende, hvordan praksis leves og erfares i tid. Den levede udfoldelse er her ikke et neutralt udtryk for individuelle valg eller strategier, men en situeret manifestation af den ontologiske ramme, hvori subjekt, handling og verden allerede er tænkt som adskilte. Det, der i kapitel 4 og 5 fremtræder som hæmmende organisering, kan derfor forstås som den erfaringsmæssige realisering af en på forhånd givet forståelse af, hvad læring, skabelse og subjektivitet er.

I denne horisont tenderer praksis mod at udfolde sig som administration. Handling orienteres mod opgaver, kriterier og mål, der eksisterer forud for situationen, og erfaring organiseres som en sekventiel række af handlinger, der skal bringe den studerende tættere på et defineret resultat. Den levede erfaring mister dermed karakter af situeret udforskning og bliver i stedet et middel i en mål-middel-struktur. Musikalsk praksis fremtræder som et rum, der skal gennemløbes korrekt, snarere end som et sted, hvor noget kan tage form.

Denne måde at leve praksis på indebærer en bestemt temporal struktur. Tiden fremtræder som et ydre organiserende princip, der opdeles i enheder, der kan udfyldes, udholdes eller optimeres. Nuet mister sin ontologiske betydning og reduceres til et overgangssted mellem fortidens forberedelse og fremtidens legitimering. Skabelse placeres konsekvent i en fremtid, hvor betingelserne engang vil være opfyldt, og nuet fremtræder derfor som et middel snarere end som et sted, hvor noget kan tage form.

Kroppen udfolder sig i denne horisont som et objekt for styring. Sansning og affekt fremtræder enten som forstyrrelser, der skal overvindes, eller som signaler om mangel, der kræver korrektion. Den levede krop bliver noget, man har, ikke noget, man er. Dermed forskydes handlingens grundlag fra situeret responsivitet til teknisk kontrol, og bevægelse mister sin ekspressive sammenhæng med det musikalske udtryk.

Viden lever i denne udfoldelse som repræsentation. Den er noget, der kan tilegnes, anvendes og verificeres uafhængigt af den konkrete situation. I stedet for at fungere som en horisont, der åbner

erfaringens affektive modtagelighed, bliver viden et korrektiv, der lukker den. Den studerende forholder sig til sin praksis gennem begreber, modeller og forestillinger om det rigtige, hvorved erfaring reduceres til vurdering. Det, der ikke kan indpasses i denne repræsentationelle ramme, forsvinder ud af opmærksomheden.

Normer udfolder sig tilsvarende som ydre målestokke, der regulerer handling gennem evaluering. I stedet for at fungere som levende pejlemærker, der orienterer perception og situeret handling, internaliseres normerne som et vurderende blik, den studerende retter mod sig selv. Praksis leves dermed i en konstant spænding mellem at leve op til forventninger og at undgå afvigelse. Den relationelle dimension reduceres til overensstemmelse, hvor handling og erfaring aflæses som tegn på iboende kvaliteter eller mangler og orienteres mod fremtidig legitimering. Herved forskydes mødet med verden fra en etisk fordring til et spørgsmål om tilpasning.

Samlet set udfolder den substansontologiske horisont sig som en erfaringshorisont præget af fragmentering. Tid, krop, viden, normer og identitet optræder som adskilte domæner, hvis problemer identificeres og håndteres hver for sig og derfor kræver koordination gennem reflektiv styring. Den relationelle helhed, hvori meningskabelse tager form, opløses, og det, der leves, er ikke en åben bevægelse i verden, men en gentagelse af det allerede kendte.

Denne levede udfoldelse er ikke et individuelt problem, men en systemisk konsekvens af den ontologiske ramme, hvori læring gives betydning. Når relationen mellem subjekt og verden på forhånd forstås som et følgeforhold mellem adskilte størrelser, kan praksis ikke leves som et sted for ontologisk emergens. Den studerende kan øve og præstere, men uden at træde frem som subjekt i handlingen. Skabelse reduceres til et resultat, og læring mister sin karakter af meningskabelse i tid.

Set i dette lys fremstår den hæmmende organisering ikke som et spørgsmål om manglende selvtillid, forkerte strategier eller begrænsende normer, men som den levede konsekvens af en substansontologisk forståelseshorisont, hvori læring, subjektivitet og skabelse allerede er adskilt. Dermed bliver det tydeligt, at en ændring af praksis ikke kan opnås gennem justering af metoder alene, men forudsætter en ontologisk forskydning i forståelsen af relationen mellem den lærende og verden.

7.2.2 Ontologisk emergent horisont

7.2.2.1 Relationel cirkularitet (strange loop) i en ontologisk emergent horisont

Hvor korrespondance- og kohærensdiskurserne (jf. kapitel 1) er kendetegnet ved epistemologisk lukning, er den ontologisk emergente horisont kendetegnet ved cirkulær kausalitet, hvor erfaring, forståelse og situeret handling gensidigt bringer hinanden til fremtræden. Horisont betegner her ikke et perspektiv på verden, men de ontologiske betingelser, hvorigennem verden, subjektivitet og mening kan træde frem som erfaring (jf. kapitel 2). Denne cirkularitet er ikke et metodisk feedback-loop forstået som reflektiv regulering, men en ontologisk bevægelse, hvori meningskabelse tager

form i nuets levede relation mellem subjekt og verden. Det meningsfulde fremtræder dermed ikke som et neutralt indhold, der efterfølgende fortolkes, men som den måde verden allerede erfares på i og gennem handlingsbåret relation.

I denne horisont kan læring ikke lokaliseres i subjektet eller praksisfællesskaber som adskilte størrelser, og heller ikke i en repræsentation, der regulerer forholdet mellem dem. Læring er ikke primært tilegnelse eller regulering, men en reorganisering af erfaringens meningskabende mulighedsrum i tid. Det, der skal læres, forstås derfor ikke som et eksternt indhold, der kan overføres og internaliseres, men som forskydninger i de mulighedsbetingelser, hvorigennem erfaring kan tage form, og hvor nye kvaliteter og affordanser bliver erfarelige i situeret udfoldelse.

Udgangspunktet er her, at subjekt og omverden ikke blot påvirker hinanden, men fremtræder gensidigt i en meningskabende relation. I en aktiv forstand indebærer fremkomsten af et selv samtidig fremkomsten af en Umwelt af betydningsfuldhed. Erfaring er dermed normativt organiseret, idet noget opleves som inviterende, truende, relevant eller bærende for handling (jf. 2.2.5). Denne normativitet hører til erfaringens fremtræden som sense-making i relation. Samtidig kan den værdimæssigt transformeres gennem eksistentiel stillingtagen, hvor personen ikke blot erfarer relationen, men også kan forholde sig til den og dermed forskyde, hvad der fremtræder som muligt og meningsfuldt (jf. 2.4).

Den cirkulære kausalitet er samtidig tidslig. Fremtræden organiserer sig som resonans i den situerede koordination, hvor det netop passerende stadig klinger med, og hvor protention rækker frem mod det næste som en kropsligt forberedt mulighed (jf. 5.6.1). I denne bevægelse er erfaring ikke adskilt fra forståelse, men er forståelse som situeret og affektivt orienteret væren i situationen.

I modsætning til den substansontologiske cirkularitet, hvor forståelse bekræfter sig selv gennem metodisk gentagelse og normativ lukning, fungerer den ontologisk emergente cirkularitet som et strange loop (jf. 2.8), hvor verden fremtræder i bevidsthedens horisont, samtidig med at horisonten selv formes gennem situeret væren i verden. I en aktiv forståelse er paradigmet for interaktion derfor ikke input og output, men gensidigt konstituerende meningskabende koordination, hvor utilfredsstillende udfald fremtræder som brud i den situerede forståelse (Thompson, 2007:38, jf. 2.2.5). Bruddet angår ikke et indre niveau, men den relationelle organisering af erfaring, hvorigennem verden kan fremtræde som meningsfuld.

Det erfarede og det begrebslige står her ikke i et hierarkisk forhold, men er sammenvævede som implicit og eksplicit stillingtagen. Refleksion er derfor ikke primært en instans, der overvåger eller regulerer erfaringen gennem repræsentation, men en situeret mulighed for, at erfaringshorisonten kan reorganisere sin sensitivitet, så verden kan træde frem med nye handlemuligheder. Cirkulariteten er dermed selvfornyende, idet den levede forståelse må risikere sig selv i mødet med det, der endnu ikke er trådt frem som betydningsfuldt.

Læring kan derfor ikke reduceres til en overførbar strategi for et sekventielt skift fra forkert til rigtigt. Ikke fordi normativt læringsindhold forsvinder, men fordi dets kvaliteter først bliver

virksomme som orientering, når de kan træde frem som erfarelige i den studerendes situerede og affektivt organiserede erfaringshorisont. Hvor substansontologiske rammer tenderer mod at gøre sandhed til korrekthed, forstået som overensstemmelse mellem repræsentation og objekt, er sandhed i den ontologisk emergente horisont tættere knyttet til relationel fremtræden. Denne forståelse kan fastholdes inden for en enaktiv naturalisme, hvor mening, værdi og sandhed ikke forstås som størrelser, der eksisterer uafhængigt af den situerede erfaring, men som emergente kvaliteter, der fremtræder i relationen mellem person og verden (jf. 3.2, de Haan, 2020a).

Med McGilchrists (2021) skelnen kan denne forskydning ikke blot forstås som et skifte i sandhedsbegreb, men som en forskel i den måde verden kan fremtræde på. Hvor *truth-as-correctness* er knyttet til en repræsentationel omgang med verden, hvor det sande forstås som et afsluttet og korrekt forhold mellem indre forestilling og ydre objekt, knytter *truth-as-relationship* sig til verden, sådan som den presencer i den levede erfaring. Sandhed angår her ikke en afsluttet fastlæggelse af fænomener, der allerede er sket, men en igangværende resonans, hvori forståelse og erfaring kontinuerligt svarer hinanden i et levende, kropsligt og tidsligt møde (jf. 3.3).

Det, der viser sig som rigtigt, relevant eller bærende, kan i denne horisont ikke adskilles fra den måde, det giver sig til kende på i kropslig sansning, opmærksomhed og situeret handling. Som B2 formulerer det, “jeg gør noget, og lader noget gøre resten” (jf. 6.3). Usikkerhed forstås derfor ikke som tegn på indre mangel eller utilstrækkelighed, men som en uomgængelig del af en værdiorienteret omsorgsfuld åbenhed, hvori meningsskabelse finder sted i mødet med en verden, der ikke fuldt ud kan begribes eller kontrolleres. Hvor usikkerhed i en substansontologisk forståelse fremtræder som tegn på mangelfuld repræsentation, fremtræder usikkerhed her som en eksistentiel præmis for etisk responsiv deltagelse i relationen til en verden, der altid overstiger den horisont, hvori den aktuelt træder frem. Sandhed fremtræder dermed ikke som fastlæggelse af et facit, men som en relationel proces, hvor forståelse og erfaring forbliver åbne for reorganisering i mødet med det, der viser sig anderledes end forventet.

Den ontologisk emergente horisont tilbyder dermed en forståelse af læring, hvor stabilitet ikke opnås gennem lukning, men gennem situerede stabiliseringer i relationel bevægelse. Læring kan her forstås som en levende reorganisering af erfaringens mulighedsrum, hvor nye situerede kvaliteter kan træde frem og blive handlingsbærende i den tidslige udfoldelse.

7.2.2.2 Eksistentiel stillingtagen i en ontologisk emergent horisont

I denne horisont forstås eksistentiel stillingtagen som en kontinuerlig, situeret og affektivt forankret orientering i verden. Implicitte og eksplicitte former for stillingtagen indgår her i en dynamik, der løbende reorganiserer erfaringshorisontens mulighedsrum. Subjektet træder frem i og gennem den relationelle situation, hvori handling, sansning og mening allerede er sammenvævede. Det, der eksistentielt har betydning, organiserer opmærksomhedens retning, kroppens koordination og den situerede erfaringshorisont.

Casene viser, hvordan denne eksistentielle orientering kan udfolde sig som et prærefleksivt, værdiorienteret nærvær i den relationelle situation i nuet, hvilket muliggør en anden form for fremtræden af læring. Det afgørende skift fra en hæmmende til en fremmede organisering består i, at erfaringshorisonten reorganiseres fra en repræsentationel korrekthedslogik til en resonant og affektivt modtagende orientering. Det er denne reorganisering, der i kapitel 4 og 5 (multicasestudie I) identificeres som en fremmede organisering, hvor relationen til situationen igen kan bære handling, mening og subjektivitet i den tidlige udfoldelse. Når handlingen ikke længere rettes mod at reproducere et bestemt udfald gennem kontrol, men mod at svare på det, der træder frem, ændres relationen mellem krop, intention og musikalsk mening.

Dette kommer ligeledes til udtryk i kapitel 6 (multicasestudie II), når det, der tidligere trådte frem som tekniske mangler eller manglende fokus, transformeres til spørgsmål om meningsskabende udtryk. En udfordring med at spille kraftigere forskydes eksempelvis fra at handle om ”mere, mere” til at handle om at skabe ”en klang med meget kerne, ikke forceret”. En opgave om at spille meget svagt forskydes fra spænding og kontrol til en oplevelse af luft, linjer og overbevisende frasering (jf. 6.2). I disse situationer forsvinder teknikken ikke, men dens funktion ændres: den bliver en del af en meningsbærende helhed snarere end et middel til at leve op til et ydre kriterium.

Eksistentiel stillingtagen er i denne forståelse uløseligt knyttet til den måde, verden fremtræder på. Når opmærksomheden både rækker frem mod det næste og forbliver modtagelig for det, der viser sig, erfares tid som mulighed for at lytte og svare, snarere end som et mellemlid, der skal passeres korrekt for at nå et på forhånd givet endepunkt. Kroppen træder frem som et meningsbærende medium for den situerede relation, hvor sansning, intention og bevægelse koordineres i realtid. Handlingen bæres her af en tillid til den prærefleksive organisering, hvori relationen mellem krop, lyd og situation kan finde form. Usikkerhed forstås her ikke som risikoen for at vælge forkert, men som et vilkår ved at stå i et åbent og komplekst mulighedsrum, hvor flere handlingsveje er mulige. I stedet for at fungere som tegn på mangel fremtræder usikkerhed som et eksistentielt tegn på, at stillingtagen er nødvendig. Accept af at være, hvor man er, fremtræder her som en forskydning fra orientering i landkortet mod orientering i landskabet, hvor værdiskabelse bliver et affektivt kompas for, hvad det næste skridt kalder på, snarere end et mål der skal nås ved at eliminere usikkerheden gennem kontrol.

Dette bliver særligt tydeligt i de beskrivelser, hvor fokus ikke længere forstås som en indre ressource, der skal mobiliseres eller fastholdes, men som et spørgsmål om rettethed i den konkrete situation. Spørgsmålet forskydes fra ”har jeg fokus” til ”hvad vil jeg fokusere på”, hvor svaret ikke findes i selvet, men i relationen til musikken. Når fokus mangler, fremtræder dette derfor ikke som et selvstændigt problem, der skal overvindes, men som et tegn på, at den aktuelle organisering ikke længere bærer handlingen. Det, der tidligere blev erfaret som manglende koncentration, kan dermed fungere som et signal om, at det betydningsfulde endnu ikke har fundet en form, hvor affektiv modtagelighed kan bære den meningskabende handling. På tilsvarende måde kan modstand, frustration og oplevet meningsstab forstås som relationelle signaler om, at den aktuelle organisering kalder på en forskydning i den værdiorienterede rettethed i det musikalske landskab, så handling

igen kan bæres af det, der fremtræder som meningsfuldt. Modstand bliver dermed ikke et tegn på personlig mangel, men et pejlemærke.

Normer fremtræder i denne horisont ikke som ydre krav, der skal opfyldes, men som affordanser, der giver affektiv retning i form af situeret værdiorientering, hvorigennem musikkens kulturelt formede kvaliteter kan træde frem som handlingsbærende pejlemærker i det skabende nu. Frihed og normativitet viser sig således ikke som modsætninger, men som gensidigt betingede dimensioner af den meningsskabende handling.

Dette har afgørende betydning for, hvordan kunstnerisk læring kan forstås. Læring udfolder sig her som en bevægelse, hvor normativitet bliver virksom i det øjeblik, den kan sanses og bæres i den studerendes situerede rettethed. Det, der kan erfares som mere bæredygtigt, meningsfuldt eller vellykket, fremtræder derfor ikke som et mål uden for handlingen, men som en kvalitet, der aktualiseres i mødet mellem den studerendes eksistentielle orientering og musikkens kulturelt formede mulighedsrum. Som de Haan formulerer det, åbner evnen til at tage stilling en frihed, der ikke ophæver forankringen i krop og verden, men netop udspringer af den: *“The freedom that is opened up by our ability to take a stance does not annul the ways in which we are determined by our bodies and worlds: it is rather from this specific anchoring that we can start to reflect on ourselves and our situation (...) we inevitably do position ourselves: even not doing anything has become an act, even not choosing is a choice”* (de Haan, 2020a:126, jf. 2.4). De Haan understreger samtidig, at stillingtagen ikke kan reduceres til eksplicit refleksion, men er bredere og ofte implicit som en positionering i mødet med verden. Frihed fremtræder her som et vilkår, der allerede er virksomt i den måde, personen er til stede i situationen på, og som kan forvaltes forskelligt gennem meningsskabende handling.

Når stillingtagen fastholdes i en korrekthedslogik, orienteres erfaringen mod fremtidig legitimering og vurdering, mens en ontologisk forskydning i stillingtagen kan åbne for, at det betydningsfulde træder frem i resonant deltagelse med det, der udfolder sig i nuet. I denne bevægelse forskydes orienteringen fra en sandhed forstået som korrekthed til en sandhed, der fremtræder relationelt i den situerede musikalske udfoldelse (jf. 3.2, McGilchrist, 2021). Denne relationelle værdiorientering er ikke repræsentationel i betydningen en mental forestilling om en på forhånd givet kreativ idé, men situeret, og rummer en etisk fordring om at forblive i kontakt med det, der kalder på respons, således at musikalsk relevante affordanser kan blive handlingsbærende i den konkrete kunstneriske udfoldelse.

I denne horisont bliver læring ikke en bevægelse mod et på forhånd givet ideal, men en kvalificering af den levede relation mellem den studerende og den musikalske situation. Det, der skal læres, er ikke primært at producere korrekte repræsentationer, men at udvikle en erfaringshorisont, hvor musikkens normative kvaliteter kan træde frem som sanselige og handlingsbærende orienteringer. Teknik fremtræder her ikke som et forstadium til musik, men som den måde, musikalsk meningsskabelse realiseres i gestus, klang og tidslig form.

Eksistentiel stillingtagen udgør dermed den ontologiske præmis, hvorigennem subjektivering, normativitet og kunstnerisk skabelse kan forstås som indbyrdes forbundne. Subjektet træder ikke frem ved at sikre sig mod fejl eller usikkerhed, men ved at forblive resonant i relationen til det, der kalder på svar i situationen. I denne forståelse fremstår læring som et strange loop, hvor erfaring, orientering og handling gensidigt former hinanden i tid, og hvor kunstnerisk udfoldelse ikke står uden for læring, men udgør dens ontologiske form.

7.2.2.3 Levet udfoldelse i en ontologisk emergent horisont

Levet udfoldelse i en ontologisk emergent horisont tager form som en situeret, værdiskabende bevægelse i tid, hvor erfaring, handling og mening ikke adskilles, men bæres sammen i relationen til situationen. Kunstnerisk læring erfares her ikke som en tilførsel af adskilte elementer, der mangler, men som en levet reorganisering af erfaringens mulighedsrum. I denne bevægelse kan relationen mellem krop, opmærksomhed, situation og musikalsk mening falde på plads på nye måder, sådan at verden kan fremtræde anderledes, og det musikalske betydningsfulde kan sanses og bæres i handling.

Casene viser dette som en gentagen bevægelse, hvor noget i erfaringen forskyder sig. Det kan fremtræde som en klang, der ikke bærer intentionen, en oplevelse af at instrumentet bliver vanskeligt at håndtere, eller en fornemmelse af at miste retning i musikens udfoldelse i tid. Det kan også vise sig som tvivl, hvor vurderende tanker træder i forgrund, eller som en kropslig erfaring af, at det, man vil, ikke længere kan tage form.

Set fra en substansontologisk horisont læses sådanne tegn let som isolerede mangler, eksempelvis fokus, teknik, selvtillid eller tro på det. I en ontologisk emergent horisont fremtræder de derimod som udtryk for en samlet erfaringsorganisering, hvor fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle dimensioner allerede er sammenvævede. Modstand forstås dermed ikke som en komponent, der står udenfor bevægelsen, men som et tegn på den måde relationen aktuelt organiserer sig på.

Modstand kan i denne horisont forstås som situeret information. Den peger ikke nødvendigvis på, at den studerende mangler noget, der først må bringes på plads, før musikalsk udfoldelse kan finde sted, men på at erfaringshorisonten som helhed må reorganiseres, sådan at udtryk igen kan træde frem som handlingsbærende mening. Modstand fremtræder dermed ikke som et problem, der står udenfor læring, men som et tegn på, at noget betydningsfuldt er på spil, og at relationen er i bevægelse.

Denne bevægelse er uløseligt knyttet til sårbarhed. I en substansontologisk korrekthedslogik kan sårbarhed fremstå som det, der står i vejen for kunstnerisk udfoldelse, og som derfor må overvindes eller skjules. I en ontologisk emergent horisont fremtræder sårbarhed derimod som en følge af, at det betydningsfulde erfares som noget, der kan gå tabt. Den musikalske retning organiserer sig derfor som risikobåret, idet orienteringen ikke kan sikres gennem repræsentation.

Når sårbarhed leves som en del af den meningskabende relation, ændrer også selvtillid karakter. Casene viser, at selvtillid ikke giver sig til kende som et stabilt indre niveau, men som tillid til den prærefleksive stillingtagen i tid.

Det afgørende er, hvad der i situationen fremtræder som betydningsfuldt. I de hæmmende organiseringer forskydes betydningen fra en musikalsk fordring i situationen til mentale repræsentationer af korrekthed, vurdering og konsekvens. Herved svækkes den affektive modtagelighed, som åbner for affordanser i situationen, og den prærefleksive selvbevidsthed overdøves (jf. 2.6). Når denne modtagelighed reduceres, mister den motoriske intentionalitet sit orienterende grundlag; teknikken fremtræder som mekanisk og fragmenteret og bliver noget, der må kontrolleres. Tilliden forskydes dermed fra den situerede relation til repræsentationer, hvorved relationens emergente potentiale ikke længere opleves som mulighed, men som trussel.

I de fremmede organiseringer antager selvtilliden en anden karakter. Den opstår ikke gennem eliminering af usikkerhed, men gennem villigheden til at lade det betydningsfulde forblive forankret i situationens fordring, også når udfaldet ikke opleves tilfredsstillende. Selvtillid fremtræder her som en eksistentiel stillingtagen, hvor handlingen bæres af tillid til den situerede meningskabelse i tid, uden at relationen erstattes af repræsentationer.

I denne levede udfoldelse fremtræder relationen ikke som et sekundært forbindelsesled mellem allerede givne fænomener, men som det ontologiske grundlag, hvorigennem fænomener som fokus, teknik, musikalske udtryk, selvtillid og modstand emergent stabiliseres i den situerede organisering af erfaring. Det, der i en substansontologisk horisont fremstår som noget, den studerende har eller mangler, viser sig her som noget, der gøres og frembringes i den relationelle organisering af erfaring i tid.

Når levet udfoldelse tager form i en fremmede erfaringsorganisering, fremtræder teknik derfor ikke som et forstadium til udtryk, men som en integreret del af den samme meningskabende helhed. Når den studerende lytter intentionelt og orienterer sig mod at forme noget lydligt værdifuldt, fungerer kroppen ikke som et objekt, der skal styres, men som et meningskabende medium. Teknik erfares da som den måde, udtryk realiseres i gestus, klang og tidslig form. Tekniske justeringer fremkommer ikke som anvendelse af en opskrift, men som situeret kalibrering båret af gestussens affektive retning.

I denne sammenhæng får refleksion en særlig betydning. Casene viser, at reorganisering af erfaringshorisonten kan finde sted prærefleksivt i handlingen, men også kan understøttes gennem bevidstgørelse, hvor den studerende får mulighed for at erfare, hvordan den eksistentielle orientering allerede former, hvad der kan træde frem som betydningsfuldt i situationen. Refleksion indebærer her ikke en afstandtagen til erfaringen, men en forskydning i den måde erfaringen bæres på. Modstand fremtræder da ikke som tegn på mangel, men som information om den aktuelle organisering af erfaring.

Levet udfoldelse i en ontologisk emergent horisont kan derfor beskrives som en måde at forblive i situeret kontakt med det, der er ved at tage form, også når det betydningsfulde endnu er skrøbeligt. Modstand og sårbarhed fremtræder da ikke som afvigelser fra læring, men som dens vilkår, fordi noget har værdimæssig vægt i det, der skabes.

I denne horisont bliver det dermed tydeligt, at subjektet ikke blot træder frem ved at udtrykke noget, men gennem den måde, der svares på situationens muligheder og begrænsninger i tid.

Levet udfoldelse viser sig her som en kropsligt forankret gestus, hvor handling, sansning og værdiorienteret protention hænger sammen i en erfaret tidslig kontinuitet. Gestussen er ikke en teknisk udførelse, men en situeret måde at svare på det, der kalder på handling, og hvori det musikalsk betydningsfulde kan tage form. I denne bevægelse erfares læring ikke som et resultat, men som den måde relationen bæres videre i tid gennem resonant, meningsskabende handling.

De foregående analyser har vist, hvordan forskelle i ontologisk horisont former både eksistentiel stillingtagen og den levede udfoldelse i kunstnerisk praksis. Spørgsmålet er derfor ikke blot, hvad den studerende gør, men hvordan erfaringens horisont organiserer, hvad der kan træde frem som betydningsfuldt i handling. Det følgende afsnit retter derfor opmærksomheden mod bevidstgørelse som en måde, hvorpå opmærksomheden kan rettes mod denne relationelle organisering og dermed muliggøre dens kultivering.

7.3 Bevidstgørelse og eksistentiel orientering

Bevidstgørelse er ikke et neutralt eller universelt fænomen, men en del af den måde erfaring organiserer sig på i en given ontologisk horisont. Hvad der kan gøres genstand for bevidsthed, og hvordan der tages stilling til det, formes af den ontologiske horisont, hvori erfaringen får betydning. Man bliver derfor ikke først bevidst og tager dernæst stilling; bevidstgørelse finder sted inden for en eksistentiel orientering, der allerede strukturerer, hvad der kan fremtræde som betydningsfuldt, problematisk eller handlingsmæssigt muligt.

Bevidstgørelse angår derfor ikke blot opmærksomhedens indhold, men dens perceptive og affektive retning. Den er struktureret af kulturelle og ontologiske horisonter, som sjældent opleves som noget, man kunne tage stilling til, netop fordi de fremtræder som selvfølgelige. Afhandlingens analyser viser, at disse implicitte sandheder spiller en afgørende rolle for, hvordan kunstnerisk læring kan tage form.

7.3.1 Bevidstgørelse i en substansontologisk horisont

I en substansontologisk horisont forstås bevidstgørelse typisk som identifikation af et problem, der antages at befinde sig i individet. Udfordringer formuleres som mangler eller deficiitter, eksempelvis manglende selvtillid, utilstrækkelig teknik eller uhensigtsmæssige strategier, og bevidstgørelse bliver her lig med at gøre disse forhold eksplicite, så de kan reguleres, trænes eller optimeres. Det,

der gøres genstand for bevidsthed, forstås som noget, den studerende har eller mangler, og som derfor kan lokaliseres, analyseres og korrigeres.

Denne form for bevidstgørelse hviler på en antagelse om, at erfaringshorisontens dimensioner (den fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle, jf. 2.4) kan behandles som adskilte domæner, der kan håndteres hver for sig. Psykologiske udfordringer søges løst psykologisk, tekniske problemer teknisk, kropslige spændinger kropsligt og sociokulturelle spændinger gennem normkritik eller frisættelse. En sådan logik forbliver på strukturniveau og reproducerer netop den adskillelse mellem dimensioner, som afhandlingen har vist er ontologisk uholdbar.

Når løsninger formuleres inden for samme dimension, som problemet antages at høre hjemme i, overses det forhold, at enhver implementering altid finder sted i en ny situation. I denne situation reorganiseres erfaringshorisonten som helhed, og løsninger kan derfor ikke overføres som stabile indholdsenheder. Det, der opleves som forbedring i én sammenhæng, kan ikke uden videre gentages i en anden, ikke fordi den studerende gør noget forkert, men fordi læring ikke kan reduceres til anvendelse af strategier, der antages at fungere uafhængigt af den konkrete situerede erfaringsorganisering.

I denne horisont rettes bevidstgørelse mod det, der manifesterer sig som fænomener i erfaringen. Emergent frembragte udtryk, såsom nervøsitet, manglende ro, tekniske vanskeligheder eller oplevet usikkerhed, forstås som tegn på iboende egenskaber eller mangler i individet. Det, der i en ontologisk emergent forståelse må ses som midlertidige stabiliseringer af en relationel organisering, antages således at afspejle stabile indre tilstande.

Bevidstgørelse kommer dermed til at rette sig mod disse fænomener som isolerede og regulerbare størrelser, løsrevet fra den relationelle og tidslige sammenhæng, hvori de erfares. I denne logik bliver det manifesterede fænomen genstand for analyse og kontrol, mens den relationelle helhed, hvori det fremtræder, forsvinder fra opmærksomheden. Det er netop denne venstrehemisfæriske omvendning, hvor repræsentationen tages for virkeligheden selv, som McGilchrist (2021) kritiserer.

Når bevidstgørelse organiseres på denne måde, udfolder der sig en opmærksomhedsstruktur, hvor venstre hemisfære indtager en ledende rolle. Opmærksomheden rettes mod analyse, identifikation og regulering af det, der fremstår som problematisk, og erfaringen underordnes en korrektheds- og kontrolorienteret logik. Dermed reproduceres den metodologiske individualisme, som Winch (2015) identificerer som grundlogik i både empirismen og rationalismen (jf. 1.3 og 1.5). I afhandlingens caseanalyser træder denne logik frem som en hæmmende erfaringshorisont, hvor refleksiv selvmonitorering, vurdering og relationel tilbagetrækning begrænser kunstnerisk læring.

7.3.2 Bevidstgørelse i en ontologisk emergent horisont

Den form for bevidstgørelse, der analyseres i denne afhandling, adskiller sig grundlæggende fra bevidstgørelse i en substansontologisk horisont. Hvor bevidstgørelse her typisk rettes mod det, der manifesterer sig som identificerbare fænomener i erfaringen, rettes bevidstgørelse i en ontologisk

emergent horisont mod den relationelle organisering, der gjorde disse fænomener mulige. Fokus forskydes således fra regulering af indhold til synliggørelse af de betingelser, hvorigennem erfaring, handling og mening kan tage form i tid.

Med afsæt i en enaktiv ontologi forstås kognition som meningskabelse, og erfaring som noget, der tager form i relationen mellem den lærende og verden. Denne relation er altid allerede kropsligt, affektivt, sociokulturelt og eksistentielt forankret og kan ikke opdeles i adskilte domæner uden at miste sin meningskabende karakter. Bevidstgørelse bliver derfor ikke et spørgsmål om at identificere, hvad der mangler i individet, men om at se, hvordan en bestemt erfaringsorganisering gjorde bestemte former for handling, oplevelse og udtryk mulige.

Når den studerende bliver opmærksom på dette relationelle lag, forskydes fokus fra hvad erfaringen afslører om individets indre tilstande til hvordan værdi og mening tager form i relationen til situationen. Udtryk forstås dermed ikke som manifestationer af et indre indhold, men som relationelle frembringelser, der tager form i situeret handling i tid. Korrekthed bliver i denne horisont ikke en forudsætning for meningskabelse, men en mulig konsekvens af en relation, der allerede er i bevægelse.

Bevidstgørelse retter sig her mod den samlede erfaringsorganisering, sådan som den udfolder sig i handling. Det indebærer opmærksomhed på mikrotegn som værdiorienteret rettedhed, affektiv spænding, kropslig koordination, temporal fornemmelse og oplevet resonans i form af både medgang, modstand og relationel afstand, hvor situationen ikke længere kan mærkes som meningsbærende. Disse tegn kan ikke isoleres eller reguleres enkeltvist, men må forstås som gensidigt forbundne aspekter af den måde, den studerende er i verden på i det givne øjeblik.

Refleksion fungerer her ikke som et overordnet styringsredskab, men som en værdiorienteret tuning af den affektive modtagelighed, hvorved relationens kvalitet i situationen kan træde frem på nye måder.

I denne horisont kan undervisning ikke primært forstås som overførsel af løsninger, men som en måde at pege opmærksomheden mod relationelle muligheder og affordanser, der allerede er til stede i situationen, men endnu ikke kan erfares som betydningsfulde af den studerende.

Bevidstgørelse bliver dermed ikke et mål i sig selv som en form for styrende kontrol, men en vedvarende kultivering af den erfaringshorisont, hvori handling, mening og subjektivisering kan tage form. Når vi ændrer, hvad vi lægger mærke til, og hvordan vi forstår det, ændres ikke blot vurderingen, men selve oplevelsens kvalitet som meningskabende. Som de Haan (2020a:148, jf. 2.4) illustrerer gennem vinsmagning, transformeres hele oplevelsen, når man lærer at identificere nye nuancer.

På samme måde åbner bevidstgørelse i afhandlingens caseanalyser for en ny sanselig og affektiv dybde i den kunstneriske erfaring. Den studerende sanser og erfarer noget andet, fordi en ny forståelse af de tegn, der erfares, forandrer, hvad der kan fremtræde som muligt og meningsfuldt. I

denne bevægelse bliver kvalificeret frihed mulig: ikke som fravær af normativitet, men som den måde frihed tager form på, når musikalske kvaliteter kan træde frem som handlingsbærende orienteringer i situationen.

I denne horisont bliver didaktisk intervention til en etisk handling. Det, undervisere retter opmærksomheden mod, former ikke blot en forståelse, men selve verdens fremtrædelse for den studerende.

Når bevidstgørelse retter sig mod den relationelle organisering af erfaringens dimensioner i et givent nu, kan disse fremtræde som gensidigt konstituerende. Det er denne fremtrædelsesform, som afhandlingen betegner som ontologisk emergens. Her bliver skabelse mulig, ikke på trods af usikkerhedens åbenhed, men som følge af den måde erfaring organiserer sig på i denne horisont.

I denne bevægelse fremtræder læring som menings-skabelse i en ontologisk emergent horisont, hvor modstand, usikkerhed og det endnu uformede ikke står i vejen for kunstnerisk skabelse, men udgør dens mulighedsbetingelser.

Dermed fremtræder eksistentiel stillingtagen, levet udfoldelse og bevidstgørelse som tre indbyrdes forbundne dimensioner af den samme menings-skabende proces. Stillingtagen organiserer værdiorienteringen i erfaringen, levet udfoldelse realiserer denne orientering i situeret handling, og bevidstgørelse muliggør kultiveringen af den erfaringshorisont, hvori nye kunstneriske muligheder kan træde frem.

I denne forståelse fremtræder teknik ikke som et forstadium til musikalsk udtryk eller som et redskab til at realisere en forudgiven idé. Teknik kan i stedet forstås som den måde musikalsk mening stabiliserer sig kropsligt i handling, når den relationelle organisering af erfaring gør bestemte gestiske muligheder handlingsbærende.

Samlet peger analyserne på, at kunstnerisk læring ikke primært kan forstås som tilegnelse af færdigheder eller viden, men som en reorganisering af erfaringshorisonten, hvor eksistentiel stillingtagen, levet udfoldelse og bevidstgørelse indgår som tre dimensioner af den menings-skabende proces. Kunstnerisk læring fremtræder dermed som emergent menings-skabelse i tid, hvor relationen mellem person og verden kontinuerligt reorganiserer, hvad der kan fremtræde som musikalsk betydningsfuldt. Dette peger på en forståelse af kunstnerisk læring, hvor udvikling ikke primært består i akkumulering af færdigheder, men i kultiveringen af den erfaringshorisont, hvori musikalsk mening kan tage form.

7.4 Kunstnerisk læring som ontologisk prøvelfelt

De foregående analyser har vist, at kunstnerisk læring ikke blot udgør et særligt domæne inden for læringsforskningen, men fungerer som et ontologisk prøvelfelt, hvor grundlæggende antagelser om læring, subjektivitet og viden bliver synlige i deres praktiske og eksistentielle konsekvenser. Netop fordi kunstneriske læreprocesser udfolder sig i et spændingsfelt mellem normativitet og frihed,

kropslig sansning og kulturelt formede værdier samt det endnu uformede og det allerede givne, kan de ikke reduceres til tilegnelse, anvendelse eller deltagelse inden for en metodologisk individualistisk og repræsentationel ontologi uden at miste deres meningsskabende karakter.

Afhandlingens analyser viser, at når læring forstås inden for en substansontologisk horisont, fremtræder kunstnerisk skabelse enten som et mål, der først kan realiseres efter tilstrækkelig mestring, eller som et supplement til korrekt udførelse. I begge tilfælde placeres det skabende på afstand af selve læreprocessen, og den levede erfaring fratages ontologisk betydning. Kunstnerisk læring bliver her vanskelig at begrebsliggøre, ikke fordi den udgør et grænsetilfælde, men fordi den synliggør begrænsningerne i en forståelseshorisont, hvor relationen mellem person og verden, den levede tidslighed og subjektivering ikke tillægges konstituerende status.

I en ontologisk emergent horisont fremtræder kunstnerisk læring som et særligt tydeligt eksempel på læring som meningsskabelse i tid. I sådanne processer organiserer krop, opmærksomhed, klang og intention sig i en relationel koordination, hvorigennem musikalske retninger kan fremtræde, stabilisere sig midlertidigt og dermed reorganisere den erfaringshorisont, hvorfra fremadrettet handling tager form. Her kan skabelse og læring ikke adskilles, fordi det, der læres, først får sin meningsbærende form i og gennem den måde, hvorpå subjektet træder frem i handling. Læring kan derfor ikke reduceres til individet, teknikken eller normerne, men må forstås som en relationel og tidlig fremtræden, hvor erfaringens horisont kontinuerligt reorganiseres.

Det er netop i denne sammenhæng, at fænomener som modstand, usikkerhedens åbenhed og ufærdighed kan fremtræde som ontologisk konstituerende frem for som afvigelser. I stedet for at fremtræde som tegn på individuel utilstrækkelighed viser afhandlingens analyser, at modstand opstår dér, hvor den aktuelle relationelle organisering ikke længere kan bære det, der opleves som værdifuldt. Kunstnerisk læring synliggør, at læring udfolder sig i spændinger, hvor noget står på spil, og hvor subjektet må tage stilling i en situation, hvis udfald endnu ikke er givet. Hermed bliver det tydeligt, at vurdering og bevidstgørelse ikke kan forstås som neutrale redskaber, men som ontologiske virksomme praksisser, der enten lukker erfaringen i repræsentation eller åbner den som relationel og tidlig meningsskabelse.

Set i dette lys kan kunstneriske læreprocesser ikke forstås som et særtilfælde, der kræver særlige metoder, men som et felt, hvor læringens ontologiske forudsætninger træder tydeligt frem. Kunstnerisk læring viser, at læring ikke primært handler om akkumulering, progression eller korrekthed, men om den måde, hvorpå erfaring organiserer sig som mulighedsrum for handling og mening. Dermed udfordres forestillingen om, at læring kan forstås uafhængigt af subjektets eksistentielle orientering og relationelle placering i verden.

Afhandlingens samlede analyser peger derfor på, at en enaktiv og ontologisk emergent forståelse af læring ikke blot udgør et alternativt perspektiv, men etablerer et metateoretisk niveau, hvor læringens ontologiske grundbetingelser kan gentænkes. Det kunstneriske bliver her ikke et indhold blandt andre, men et blik på læring som fremtræden: som en bevægelse, hvor subjekt, verden og normativitet formes gensidigt i tid.

På denne baggrund samler kapitel 8 afhandlingens ontologiske bidrag og præciserer, hvad det indebærer at forstå læring som relationel og tidslig meningsskabelse.

Kapitel 8 – Konklusion

Denne afhandling har undersøgt, hvordan kunstneriske læreprocesser kan forstås, når læring ikke reduceres til epistemologisk tilegnelse af viden, udvikling af kompetencer eller anvendelse af metoder, men begribes ontologisk som en levende, relationel og tidlig meningsskabende bevægelse, hvori subjekt og omverden kontinuerligt tager form i hinanden. Med afsæt i empiriske analyser af musikstuderendes skabelseserfaringer og en enaktiv, relationel ontologi har afhandlingen vist, hvordan subjekt og omverden gensidigt tager form gennem relationel erfaringsorganisering i situeret meningsskabende handling, hvori verden kontinuerligt fremtræder for den lærende.

Et gennemgående resultat er, at dominerende forståelser af læring i højere musikuddannelse hviler på substansontologiske præmisser, hvor den lærende primært fremtræder som identitet, og hvor krop, viden og verden forstås som adskilte størrelser. I både korrespondance- og kohærensdiskurserne gøres læring synlig gennem stabiliserede fænomener såsom teknik, fokus, selvtillid og musikalitet, der tilskrives forklaringsstatus som indre egenskaber. Dermed etableres en selvrefererende logik, hvor situerede og endnu ufærdige fænomener læses som tegn på individuelle mangler, og hvor modstand, usikkerhed og ufærdighed fremtræder som problemer, der må overvindes, før kunstnerisk skabelse kan finde sted.

Afhandlingen har imidlertid vist, at det, der træder frem i handling og udtryk, ikke kan reduceres til repræsentationer af et indre indhold. Det fremtræder derimod som emergente manifestationer af den måde, hvorpå relationen mellem menneske og omverden organiserer sig i den studerendes erfaringshorisont. Når det, der i situationen opleves som betydningsfuldt, forskydes, reorganiseres samtidig den kropslige gestik, den oplevede omverden og den meningsskabelse, hvorigennem handling tager form. Læring fremtræder således ikke som akkumulering af indhold, men som en tidlig reorganisering af erfaringens mulighedsrum, hvori subjekt og verden kontinuerligt tager form i hinanden gennem situeret meningsskabende handling.

På denne baggrund har afhandlingen udviklet en ontologisk emergent forståelse af læring som skabelseshandling, hvor fysiologiske, erfaringsmæssige, sociokulturelle og eksistentielle dimensioner forstås som gensidigt konstituerende. Læring udfolder sig her som en meningsskabende bevægelse i tid, hvor situeret erfaring, værdiorienteret retning og handling kontinuerligt træder frem i hinanden. Det, der læres, kan ikke adskilles fra den måde, subjektet træder frem i mødet med en fordring, der endnu ikke har fundet sin form. Læring kan derfor ikke lokaliseres i individet, i teknikken eller i normerne, men må forstås som en relationel og tidlig meningsskabende fremtræden.

Hermed bliver det afgørende ikke, om erfaringer fremstår som gode eller dårlige i sig selv, men hvordan de forstås som tegn på relationens aktuelle kvalitet, og hvilke handlemuligheder der dermed åbnes eller lukkes.

Et centralt bidrag i denne sammenhæng er afhandlingens begrebsliggørelse af modstand. Modstand er ikke et tegn på manglende motivation, kompetence eller vilje, men et ontologisk signal om, at det, der aktuelt fremtræder som muligt, ikke er i resonans med det, der opleves som værdifuldt. Modstand forudsætter værdi og opstår netop dér, hvor den lærende fornemmer en anden verden, end den der aktuelt kan træde frem inden for den givne erfaringshorisont. I stedet for at forstå modstand som noget, der skal overvindes eller fjernes, viser afhandlingen, at modstand fungerer som et prisme, gennem hvilket det betydningsfulde kan reorganiseres. Modstand udgør dermed en betingelse for læring, fordi den muliggør en vending fra identitetsbaseret handling til subjektivering, hvor den lærende kan tage ansvar for at svare på en verden, der endnu ikke har fundet sin form.

Afhandlingen har endvidere vist, at vurdering og bevidstgørelse ikke kan forstås som neutrale eller universelle praksisser. Vurdering fremtræder altid som en ontologisk handling, der enten lukker erfaringen i repræsentation og korrekthed eller åbner den som relationel og tidlig meningskabelse.

Tilsvarende er bevidstgørelse ikke et middel, der kan anvendes uafhængigt af ontologisk horisont, men en praksis, der altid allerede er forankret i en eksistentiel orientering. Bevidstgørelse former ikke blot, hvad der rettes opmærksomhed mod, men hvordan verden kan fremtræde som betydningsfuld. Den kan enten fastholde erfaringen i en kontrol- og korrekthedsorienteret problemløsningslogik, hvor det erfarede behandles som repræsentationer, der skal korrigeres, eller rette opmærksomheden mod den relationelle organisering, hvori erfaring, handling og mening kontinuerligt bringes til fremtræden.

I denne afhandling forstås bevidstgørelse derfor som en nuancering af den affektive modtagelighed, hvor tidligere erfaringer ikke fungerer som normative facitlister, men som en sans for relationens kvalitet i den aktuelle situation. Kunstnerisk læring synliggør dermed, at spørgsmålet ikke er, om der arbejdes med vurdering og refleksion, men hvordan disse praksisser ontologisk orienterer den lærendes mulighed for subjektets fremtræden i handling.

I forlængelse heraf har afhandlingen nuanceret begrebet kvalificeret frihed. Frihed forstås her ikke som fravær af normer eller krav, men som en situeret og resonant måde at være i relationen på, hvor normativ viden virker som en kvalificering af perceptionen i tid. Kvalificeret frihed indebærer, at domænets normativitet, eksempelvis sansen for klang, intonation og frase, ikke fungerer som repræsentationelle mål, der skal reproducere korrekt, men som en levet horisont, der udvider det, der kan sanses og differentieres som meningsfuldt i nuet.

Læring bliver dermed ikke en bevægelse mod et på forhånd givet ideal, men en fortløbende kvalificering af den levede relation mellem den lærende og situationen, hvor normativitet først bliver virksom, når den kan sanses, bæres og omsættes i situeret handling. Friheden består ikke i valget mellem muligheder, men i en udvidelse af det mulighedsrum, der kan træde frem som relevant i handling.

Samlet set bidrager afhandlingen med en ontologisk forståelse af læring som situeret og tidlig meningskabelse under normative betingelser. Dette bidrag kan sammenfattes i fem indbyrdes

forbundne aspekter, der tilsammen beskriver læring som ontologisk emergens i relationelle processer:

- en relationel ontologi, hvor subjekt og omverden gensidigt tager form i relationen
- en tidslig konstitution, hvor læring udfolder sig i erfaringens tidslige bevægelse som meningsskabelse i tid
- en forståelse af læring som ontologisk emergens i relationelle organiseringsprocesser af erfaring, hvor erfaringens strukturer fremtræder som manifestationer af den dynamiske relation mellem person og omverden
- læring som reorganisering af erfaringshorisonten, frem for som en stabil tilstand lokaliseret i individet
- læring som eksistentiel positionering, hvor relationelt ansvar, sårbarhed og modstand udgør betingelser for kvalificeret frihed i handling

Tilsammen peger disse aspekter på en forskydning i læringsteori fra læring forstået som tilegnelse eller deltagelse til en forståelse af læring som ontologisk emergens: en relationel og tidslig reorganisering af erfaringshorisonten, hvori subjekt og verden kontinuerligt tager form i hinanden, og hvor nye former for meningsskabende handling kan fremtræde.

Selvom afhandlingen empirisk er forankret i musikalsk praksis, rækker dens bidrag ud over dette felt. Musik fungerer som et analytisk prisme, hvor læringens ontologiske dynamik bliver særlig tydelig, men de beskrevne processer angår bredere sammenhænge, hvor handling udfolder sig i tid, normativ vurdering er uomgængelig, og subjektet må tage stilling. Afhandlingen tilbyder således ikke en model eller metode, men et ontologisk grundlag for at gentænke læringsteori, uddannelse og pædagogik som eksistentielle og meningsskabende praksisser i tid. I stedet for at fastlægge, hvad læring er, viser afhandlingen, hvordan forskellige ontologiske horisonter åbner og begrænser, hvad der kan fremtræde som læring i levet erfaring.

Den form for læring, hvori normativt indhold og skabelse kan integreres i én samlet forståelse, fremtræder her som ontologisk emergens: en tidslig reorganisering af erfaringshorisonten, hvor subjekt og omverden tager form i hinanden. Meningsskabelse opstår ikke først efterfølgende i refleksion, men former en verden af betydning, hvori kropslig handling bæres videre i tid. Hermed tydeliggør afhandlingen nødvendigheden af at gentænke de ontologiske grundantagelser, der præger både korrespondance- og kohærensdiskurserne, hvis kunstnerisk skabelse, modstand og subjektivering skal kunne forstås som integrerede dimensioner af læring – og ikke som noget, der må placeres uden for eller efter selve læreprocessen.

Afhandlingen peger dermed på, at skabelseshandlingen ikke først begynder, når usikkerhed er overvundet, men netop dér, hvor noget endnu ikke har fundet sin form, og hvor mennesket må blive i relationen længe nok til, at verden kan åbne sig i nye nuancer.

Referenceliste

- Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil*. Viking Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575–582.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13–25.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Blackwell.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik* (8th ed.). Juventa.
- Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Columbia University Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press.
- Boyd, J., & George-Warren, H. (1992). *Musicians in tune: Seventy-five contemporary musicians discuss the creative process*. Fireside.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Klim.
- Carse, J. P. (2012). *Finite and infinite games*. Free Press.
- Chaffin, R., Imreh, G., & Crawford, M. (2002). *Practicing perfection: Memory and piano performance*. Lawrence Erlbaum.
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A. F., & Chen, C. (2003). Seeing the big picture: Piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, 20(4), 465–490.
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19.

- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to research* (Vol. 1, pp. 209–239). Erlbaum.
- Davis, B., & Francis, K. (2021). Discourses on learning in education: Making sense of the landscape of difference. *Frontiers in Education, 6*, 760867.
- De Haan, S. (2020a). *Enactive psychiatry*. Cambridge University Press.
- De Haan, S. (2020b). An enactive approach to psychiatry. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology, 27*(1), 3–25.
- De Haan, S., Rietveld, E., Stokhof, M., & Denys, D. (2013). The phenomenology of deep brain stimulation-induced changes in OCD: An enactive affordance-based model. *Frontiers in Human Neuroscience, 7*, 1–14.
- De Jaegher, H., & Froese, T. (2009). On the role of social interaction in individual agency. *Adaptive Behavior, 17*(5), 444–460.
- Derryberry, D., & Tucker, D. M. (1994). Motivating the focus of attention. In P. M. Niedenthal & S. Kitayama (Eds.), *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention* (pp. 167–196). Academic Press.
- Di Paolo, E. A. (2005). Autopoiesis, adaptivity, teleology, agency. *Phenomenology and the Cognitive Sciences, 4*(4), 97–125.
- Di Paolo, E. A., Cuffari, E. C., & De Jaegher, H. (2018). *Linguistic bodies: The continuity between life and language*. MIT Press.
- Di Paolo, E. A., Rohde, M., & De Jaegher, H. (2010). Horizons for the enactive mind: Values, social interaction, and play. In J. Stewart, O. Gapenne, & E. A. Di Paolo (Eds.), *Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science*. MIT Press.
- Dreyfus, H. (1991). *Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*. MIT Press.
- Dreyfus, H. (2000). Responses. In M. Wrathall & J. Malpas (Eds.), *Heidegger, coping, and cognitive science: Essays in honor of Hubert L. Dreyfus* (Vol. 2, pp. 311–349). MIT Press.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*(3), 363–406.
- Ericsson, K. A., & Harwell, K. (2019). Deliberate practice and proposed limits on the effects of practice on the acquisition of expert performance: Why the original definition matters and recommendations for future research. *Frontiers in Psychology, 10*, 2396.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02396>

- Fauconnier, G., & Turner, M. (2003). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.
- Frank, A., Gleiser, M., & Thompson, E. (2024). *The blind spot: Why science cannot ignore human experience*. MIT Press.
- Fuchs, T. (2012). The phenomenology and development of social perspectives. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11(1), 1–29.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Hobson, R. P. (2002). *The cradle of thought*. Macmillan.
- Holgersen, S. E. (2008). Musikalitet – et begreb under forandring. *Kognition og Pædagogik*, 18(70), 6–17.
- How, E. R., Leonard Tan, L., & Miksza, P. (2021). A PRISMA review of research on music practice. *Musicae Scientiae*. <https://doi.org/10.1177/10298649211005531>
- Howe, M. J. A., Davidson, J., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 399–442.
- Humphreys, P. (1996). Aspects of emergence. *Philosophical Topics*, 24(1), 53–70.
- Humphreys, P. (1997a). How properties emerge. *Philosophy of Science*, 64(1), 1–17.
- Humphreys, P. (1997b). Emergence, not supervenience. *Philosophy of Science*, 64, 337–345.
- Hurley, S. (2008). The shared circuits model (SCM): How control, mirroring, and simulation can enable imitation, deliberation, and mindreading. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(1), 1–22.
- Husserl, E. (1999). *The idea of phenomenology* (L. Hardy, Trans.). Kluwer Academic.
- Husserl, E. (2002). *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (W. R. Boyce Gibson, Trans.). Routledge. (Original work published 1913)
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jackendoff, R. (1987). *Consciousness and the computational mind*. MIT Press.
- Jaynes, J. (1993). *The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind*. Penguin. (Original work published 1976)
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. University of Chicago Press.

- Johnson, M. (2015). The aesthetics of embodied life. In A. Scarinzi (Ed.), *Aesthetics and the embodied mind: Beyond art theory and the Cartesian mind–body dichotomy* (pp. 23–38). Springer.
- Jonas, H. (2001). *The phenomenon of life: Toward a philosophical biology*. Northwestern University Press. (Original work published 1966)
- Juslin, P. N., Friberg, A., Schoonderwaldt, E., & Karlsson, J. (2004). Feedback learning of musical expressivity. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 247–270). Oxford University Press.
- Jørgensen, H. (2009). *Research into higher music education: An overview from a quality improvement perspective*. Novus Press.
- Kelly, K. (2010). *What technology wants*. Penguin.
- Kierkegaard, S. (1992). Concluding unscientific postscript to philosophical fragments (Vol. 1). In H. V. Hong & E. H. Hong (Eds. & Trans.), *Kierkegaard's writings* (Vol. 12). Princeton University Press.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance: A conservatory cultural system*. Temple University Press.
- Kriegel, U. (2003a). Consciousness as intransitive self-consciousness: Two views and an argument. *Canadian Journal of Philosophy*, 33, 103–132.
- Kriegel, U. (2003b). Consciousness as sensory quality and as implicit self-awareness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 2, 1–26.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority*. Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1981). *Otherwise than being or beyond essence*. Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1985). *Ethics and infinity*. Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1987). Phenomenon and enigma. In A. Lingis (Trans. & Ed.), *Collected philosophical papers* (pp. 61–74). Martinus Nijhoff.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1972). *Autopoiesis: The organization of the living*. Universidad de Chile.
- McGilchrist, I. (2021). *The matter with things: Our brains, our delusions, and the unmaking of the world* (Vols. 1–2). Perspectiva Press.

- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169–186.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge.
- Nielsen, K. (2007). Behaviorisme og social-kognitiv læringsteori. In B. Karpatschhof & B. Katzenelson (Eds.), *Klassisk og moderne psykologisk teori* (1. udg., 2. opl.). Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, S. G. (1997). Self-regulation of learning strategies during practice: A case study of a church organ student preparing a musical work for performance. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (pp. 109–122). Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, S. G. (1999a). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275–291.
- Nielsen, S. G. (1999b). Regulation of learning strategies during practice. *Psychology of Music*, 27(2), 218–229.
- Nielsen, S. G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3(2), 155–167.
- O'Regan, J. K., & Noë, A. (2001a). A sensorimotor account of vision and visual consciousness. *Behavioral and Brain Sciences*, 24, 939–1011.
- O'Regan, J. K., & Noë, A. (2001b). Authors' response: Acting out our sensory experience. *Behavioral and Brain Sciences*, 24, 1011–1031.
- Osberg, D., Biesta, G., & Cilliers, P. (2008). From representation to emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 213–227. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00407.x>
- Oyama, S. (2000). *The ontogeny of information: Developmental systems and evolution* (2nd ed.). Duke University Press. (Original work published 1985)
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pio, F. (2008). Kan man med en test måle et menneskes musikalitet? *Kognition og Pædagogik*, 18(70), 18–29.
- Poellner, P. (2003). Nonconceptual content, experience, and the self. *Journal of Consciousness Studies*, 10, 32–57.
- Pylyshyn, Z. W. (1984). *Computation and cognition: Toward a foundation for cognitive science*. MIT Press.

- Rasmussen, J. (2007). Sociologisk subjektteori og konstruktivisme. In B. Karpatschhof & B. Katzenelson (Eds.), *Klassisk og moderne psykologisk teori* (1. udg., 2. opl.). Hans Reitzels Forlag.
- Ravn, I., & Söderqvist, T. (1987). Introduktion: Dette er en kosmologi, og som sådan er den fuldstændig. In H. R. Maturana & F. J. Varela, *Kundskabens træ: Den menneskelige erkendelses biologiske rødder*. Forlaget ASK.
- Reddy, V. (2008). *How infants know minds*. Harvard University Press.
- Renwick, J. M., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19(2), 173–188.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- Rink, J., Gaunt, H., & Williamon, A. (Eds.). (2017). *Musicians in the making: Pathways to creative performance*. Oxford University Press.
- Rosenthal, T. L., & Zimmerman, B. J. (1978). *Social learning and cognition*. Academic Press.
- Rumelhart, D. E., Smolensky, P., McClelland, J. L., & Hinton, G. E. (1986). Schemata and sequential thought processes in PDP models. In J. L. McClelland, D. E. Rumelhart, & the PDP Research Group (Eds.), *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition* (Vol. 2, pp. 7–57). MIT Press.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Hutchinson.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. (Ed.). (2014). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Schiavio, A., & van der Schyff, D. (2018). 4E music pedagogy and the principles of self-organization. *Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.3390/bs8080072>
- Schneider, W., & Weinert, F. E. (1990). The role of knowledge, strategies, and aptitudes in cognitive performance: Concluding comments. In W. Schneider & F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance* (pp. 286–302). Springer-Verlag.
- Searle, J. R. (2000). Consciousness, free action and the brain. *Journal of Consciousness Studies*, 7, 3–22.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189x027002004>
- Sloboda, J. A. (1996). The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the “talent” account of individual differences in musical expressivity. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road*

to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games (pp. 107–126). Erlbaum.

Stabell, E. M. (2018). *Being talented – becoming a musician: A qualitative study of learning cultures in three junior conservatoires*. NMH Publications 2018:5.

Thibodeau, P. H., & Boroditsky, L. (2015). Measuring effects of metaphor in a dynamic opinion landscape. *PLoS ONE*, *10*(7), e0133939. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0133939>

Thompson, E. (2005). Sensorimotor subjectivity and the enactive approach to experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, *4*, 407–427.

Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Harvard University Press.

van den Herik, J. C. (2017). Linguistic know-how and the orders of language. *Language Sciences*, *61*, 17–27.

van Gelder, T. (1999). Dynamic approaches to cognition. In R. Wilson & F. Keil (Eds.), *The MIT encyclopedia of cognitive sciences* (pp. 244–246). MIT Press.

van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.

Varela, F. J. (1979). *Principles of biological autonomy*. Elsevier North Holland.

Varela, F. J. (1987). Laying down a path in walking. In W. I. Thompson (Ed.), *Gaia: A way of knowing. Political implications of the new biology* (pp. 48–64). Lindisfarne Press.

Varela, F. J. (1996). Neurophenomenology: A methodological remedy for the hard problem. *Journal of Consciousness Studies*, *3*, 330–350.

Varela, F. J. (1997). Patterns of life: Intertwining identity and cognition. *Brain and Cognition*, *34*(1), 72–87.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

Varela, W., Abrami, P. C., & Upitis, R. (2016). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, *44*(1), 55–74. <https://doi.org/10.1177/0305735614554639>

von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, *80*(1), 121–140.

von Uexküll, J. (1957). A stroll through the worlds of animals and men. In K. S. Lashley (Ed.), *Instinctive behaviour: The development of a modern concept* (pp. 5–80). International Universities Press.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, *20*, 158–177.

- Watson, J. B. (1998). *Behaviorism*. Transaction Publishers. (Original work published 1925)
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315–327). Macmillan.
- Wessels, T. (2013). *The myth of progress* (Revised ed.). University Press of New England. (Original work published 2006)
- Westphal, M. (2008). *Levinas and Kierkegaard in dialogue*. Indiana University Press.
- Winch, C. (2015). *The philosophy of human learning*. Routledge. (Original work published 1998)
- Wise, K., James, M., & Rink, J. (2017). Performers in the practice room. In J. Rink, H. Gaunt, & A. Williamon (Eds.), *Musicians in the making: Pathways to creative performance*. Oxford University Press.
- Woody, R. H. (2000). Learning expressivity in music: An exploratory study. *Research Studies in Music Education*, 14, 14–23.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Designs and methods*. SAGE.
- Zahavi, D. (1999). *Self-awareness and alterity: A phenomenological investigation*. Northwestern University Press.
- Zahavi, D. (2002). First-person thoughts and embodied self-awareness: Some reflections on the relation between recent analytical philosophy and phenomenology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1, 7–26.
- Zahavi, D. (2003a). Intentionality and phenomenality: A phenomenological take on the hard problem. In E. Thompson (Ed.), *The problem of consciousness: New essays in phenomenological philosophy of mind* (Canadian Journal of Philosophy, supplementary vol. 29, pp. 63–92). University of Alberta Press.
- Zahavi, D. (2003b). *Husserl's phenomenology*. Stanford University Press.
- Zahavi, D. (2003c). Inner time-consciousness and pre-reflective self-awareness. In D. Welton (Ed.), *The new Husserl: A critical reader* (pp. 157–180). Indiana University Press.
- Zahavi, D. (2005). *Subjectivity and selfhood: Investigating the first-person perspective*. MIT Press.
- Zaidel, E., Iacoboni, M., & Zaidel, D. W. (2003). The callosal syndromes. In K. M. Heilman & E. Valenstein (Eds.), *Clinical neuropsychology* (4th ed., pp. 347–403). Oxford University Press.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of problem solving* (pp. 233–262). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Rosenthal, T. L. (1974a). Conserving and retaining equalities and inequalities through observation and correction. *Developmental Psychology, 10*, 260–268. <https://doi.org/10.1037/h0035987>
- Zimmerman, B. J., & Rosenthal, T. L. (1974b). Observational learning of rule governed behavior by children. *Psychological Bulletin, 81*, 29–42. <https://doi.org/10.1037/h0035553>
- Zwicky, J. (2014). *Wisdom & metaphor*. Brush Education.
- Østergaard Andersen, P., Ellegaard, T., & Muschinsky, L. J. (Eds.). (2007). *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (1. udg., 2. opl.). Hans Reitzels Forlag.