

MIMESIS OG MUSIK

Klaus Nielsen

Denne artikel søger at rehabilitere mimesisbegrebet i forhold til den pædagogiske praksis. Artiklen argumenterer for, at mimesis er et rigere og langt mere komplekst begreb end imitationsbegrebet, som mimesis ofte ukritisk oversættes med. Med udgangspunkt i en konkret undersøgelse af koncertpianisters læreprocesser uddybes forståelsen af mimesisbegrebet empirisk. Endvidere afdækkes mimesisbegrebets teoretiske rødder gennem en analyse af begrebets forskellige betydninger i såvel antikken som i oplysningstiden. Gennem Ricoeurs rehabilitering af mimesisbegrebet vender artiklen tilbage til den empiriske undersøgelse af pianiststuderendes læreprocesser med henblik på at forstå, hvordan de studerende udvikler fortolkninger af musikværket på forskellige måder i forskellige kontekster. I den forbindelse argumenteres der for at mimesisbegrebet åbner mulighed for på en mere nuanceret måde at forstå de æstetiske aspekter af læreprocessen mere alment.

1. Introduktion

Hvorfor synes det efterlignende at spille en stor rolle, når man beskæftiger sig med læring i en kunstnerisk praksis eksempelvis inden for musikken, og hvorfor er det efterlignende generelt forsvundet ud af en almen pædagogisk tænkning? Denne artikel beskæftiger sig med det efterlignende moment i læreprocessen særligt i forhold til den æstetiske erfaring¹, som i det her tilfælde konkretiseres ved musikken. Før jeg søger at præcisere begreberne, vil jeg kort uddybe det paradoks, som begrebet om det efterlignende åbner.

I en undersøgelse baseret på observation og interview med pianiststuderende og lærere med henblik på at afdække musikalske læreprocesser på Musikkonservatoriet i Århus blev det efterlignende beskrevet som en central og væsentlig læreproces (Nielsen 1999a)². På den anden side er det efter-

-
- 1 Den æstetiske erfaring vil i denne sammenhæng blive forstået som de erkendelsespotentialer, der ligger i skabende handlinger (Løvlie, 1990).
 - 2 De samme tendenser finder man i øvrigt inden for håndværket (se Wilbrandt, 2002; Nielsen, 2005).

lignende generelt marginaliseret i den pædagogiske tænkning. Ser vi på pædagogiske grundbøger i almindelighed, spiller det efterlignende en marginal rolle, ofte formuleret som imitation og kun sat i forbindelse med Banduras sociale læringsteori (Bandura et al., 1961; Bandura et al. 1963). Omvendt stiger antallet af lærebøger, der primært knytter læring til forskellige variationer af konstruktivistisk tænkning med vægt på individets egen refleksion (se eksempelvis Illeris 2006; Hermansen 2001). »Don't imitate – innovate« hedder det i reklamen fra Hugo Boss. Det kunne næsten være det slogan, der også gjaldt for store dele af den pædagogiske tænkning i dag.

I denne artikel vil jeg nærmere undersøge, hvad der skal forstås ved det efterlignende, og hvilken type af problemstilling det dækker over. I moderne pædagogisk tænkning er det efterlignende blevet oversat til imitation, som ofte betyder noget i retning af kopiering, overfladisk gentagelse eller ikke bevidst reproduktion af bestemte handle-mønstre. Denne måde at forstå det efterlignende på i psykologien blandt andet repræsenteret af Tarde (Ferrarotti 2003), Miller & Dollard (1967) og Bandura et al. (1961;1963), som jeg senere skal vende tilbage til³.

Vender vi os mod antikkens tænkning, har det efterlignende en noget bredere betydning (Halliwell 2002). I denne tænkning repræsenterer det mimetiske en anden og meget mere fundamental betydning end den, der ligger i imitationsbegrebet. Mimesis inkluderer den æstetiske erfaring og henviser ikke blot til en kopieringsproces (Gebauer & Wulff 2001). Det er denne betydning af det efterlignende, som vil blive uddybet i artiklen. Det mimetiske henviser til handlinger, der tager udgangspunkt i et konkret forlæg (en forestilling, en model, etc.), men som udvikler sig til noget andet end forelægget og dermed åbner potentielt set for nye forståelsesmåder. Der er altså tale om, at den æstetiske erfaring og mimesis står som central, når vi ønsker at tematisere forholdet mellem musik og psykologi.

Indledningsvis vil denne tekst vise, hvordan det imitative fremtræder som et centralt fænomen i forbindelse med musikalske læreprocesser. Dernæst vender jeg mig til antikken, hvor Platon og Aristoteles' diskussion af det mimetiske spiller en afgørende rolle for vores forståelse af det mimetiske. Forståelsen af det mimetiske forandres i forbindelse med fremvæksten af det moderne samfund og oplysningstiden, og mimesis transformeres til det, vi i dag vil betegne som imitation. Afslutningsvis vender jeg tilbage til de musikalske læreprocesser ud fra Ricoeurs genfremstilling af det mimetiske.

3 Det imitative spiller også en væsentlig rolle inden for udviklingspsykologien se eksempelvis Vygotsky (1982), men det vil ikke blive behandlet nærmere i denne sammenhæng.

2. Det efterlignende på Det Jyske Musikkonservatorium

Som allerede nævnt vil jeg tage udgangspunkt i min undersøgelse af det efterlignende på Det jyske Musikkonservatorium (Nielsen 1999a). Her blev tretten studerende og to lærere interviewet med henblik på at afdække det særlige ved æstetiske læreprocesser i praksis. Disse interview tog udgangspunkt i længerevarende observationer af særligt hovedfagsundervisning, de studerendes deltagelse i forskellige former for koncertaktiviteter samt deres deltagelse i mesterklasseundervisning. En af de tematikker, der stod centralt i undersøgelsen var at afdække, hvilken rolle det efterlignende spillede i de studerendes læreprocesser.

I interviewene blev en af de centrale læreprocesser identificeret som det, der indledningsvis blev betegnet som imitation, det vil sige som en eftergørelse af lærerens handlinger. I undersøgelsen beskrev den studerende Susanne samspillet mellem hovedfaglærer og studerende i timerne således:

En stor del af undervisningen var, at det han videregav, det gjorde han blandt andet ved at sætte sig til at spille, altså så jeg kunne se, hvad han gjorde, jeg kunne høre frem for at fortælle med ord, det mener jeg er meget væsentligt – det bruger jeg selv meget i undervisningen. At sætte mig hen og vise det i stedet for. Jeg mener, at det er en meget mere direkte måde egentlig at videregive det på, fordi eleven optager meget ubevidst på den måde, ved at lytte og se: Man kan se det nogle gange, altså når jeg underviser en elev og sætter mig hen og viser et eller andet, og så har jeg måske gjort en eller anden uhensigtsmæssig bevægelse med hånden (ler), så kan man se eleven gøre nøjagtig det samme. Ubevidst kopierer det.

Susanne fremhævede, at hun, som eleven hun selv underviste, samlede meget op, når hun hørte læreren spille et stykke musik. Endvidere observerede Susanne i sin egen undervisning, at hendes elev efterlignede det, der i teknisk forstand var uhensigtsmæssigt at spille, hvilket Susanne tolker som, at man generelt efterligner hele bevægelsesmønstre. Endvidere understregede Susanne, at det imitative i situationen repræsenterede en mere direkte formidling end den formidling, der foregik med ord. Der er dog ikke tale om ren kopiering fra Susannes side. Det efterlignende beskrives også som en proces, der til tider er aktiv og selektiv:

Jeg mener ikke, at man skal kopiere sin lærer, men der er mange ting (man kan bruge – min tilføjelse): måden at forme en frase på, altså alt det, som er i musikken, som ikke kan siges med ord, kan man videregive på den måde.

Det er ikke i alle situationer, der sker en ukritisk overtagelse af alt det, som læreren viser. I løbet af studietiden skærpes denne selektion mere og mere til fordel for den studerendes egen selvstændighed. Det skal naturligvis også understreges, at undervisningen på Det jyske Musikkonservatorium er organiseret således, at det efterlignende på mange måder er muligt. Der afholdes eksempelvis en række forskellige koncerter fra interne elevkoncerter til officielle arrangementer med kendte musikere, der gør det efterlignende muligt. Går man på gangene på Konservatoriet, strømmer der musik ud fra alle rum, og undervisningslokalerne er i mange tilfælde organiserede således, at der altid er to flygler i lokalet, sådan at den studerende sidder ved det ene, mens læreren sidder ved det andet etc. Det efterlignende forudsætter et åbent miljø.

Kaster vi et kritisk blik på det efterlignende, som det fremstilles ovenfor, så ligner det processer, som falder inden for den skabelon, der kendetegner megen pædagogisk-psykologisk forskning, hvor man analytisk tager udgangspunkt i undervisningssituationen med fokus på det, der overføres fra læreren til eleven, og som man antager er forudsætningen for, at læring i det hele taget kan foregå (Elle, Nielsen og Nissen 2006). Som det er fremhævet særligt fra situeret lærings side (Lave & Wenger 1991), så repræsenterer dette perspektiv mere en stereotypisk tilgang til læring med rødder i en funktionalistisk tænkning end en egentlig afdækning af læreprocessens kompleksitet og forløb. I den funktionalistiske tænkning forudsætter læring altid undervisning for at kunne fungere. Set fra Lave og Wengers perspektiv (1991) giver undersøgelser af det efterlignende ikke nye indsigter i læreprocessen, men repræsenterer blot en reformulering af det stereotype skema for pædagogisk praksis med fokus på underviserens overførelse af viden i undervisningen.

At det imitative er endt i funktionalistisk tænkning, betyder for mig at se, at vi må søge at reformulere begrebet og dets rødder frem for blot at afvise fænomenets relevans. Som allerede nævnt finder de studerende det efterlignende væsentligt for deres læreprocesser. For at udvikle vores forståelse af det efterlignende er det vigtigt kort at vende tilbage til nogle af de grundlæggende forståelser af det efterlignende, som oprindeligt blev formuleret i antikken. Diskussionen af det efterlignende/det mimetiske repræsenterer i den sammenhæng en nærmest paradigmatisk diskussion mellem to af antikens store skikkelser Platon og Aristoteles.

3. Det mimetiske

Mimesis kan som begreb føres tilbage til kunstens udspring i magiske ritualer og dans (jvf. kulturbegrebet – kult). I dansen mimes bevægelserne, hvor den dansende bestræber sig på at udføre dansen, som den tidligere er blevet udført. At mime bevægelser eller ting gennem dans peger på, at mimesis

oprindeligt ikke forstås som en realistisk efterligning, der i bogstavelig forstand søger at ligne det, der mimes, men at mimesis snarere dækker over en metaforiserende gengivelse (Erslev Andersen 1979). For at forstå hvorfor det mimetiske bliver et forkæret begreb i den vestlige kultur, er det vigtigt at forstå de bagvedliggende antagelser, dette begreb indeholder.

Platons skepsis over for det mimetiske

I den vestlige kulturkreds har der siden antikken hersket en skepsis over for mimesis. Platon er den første, der formulerer denne skepsis⁴. I Platons arbejder forstås mimesis ofte i betydningen kopiering, efterligning, imitation. For at forstå Platons negative vurdering af mimesis er det væsentligt at betragte mimesis i sammenhæng med Platons øvrige tænkning. I Platons tænkning forudsætter forståelsen af de konkrete fænomener (fænomenet – det der viser sig) aspekter af en ide. Altså hvis vi ser et træ, så forudsætter genkendelsen af det konkrete træ som et træ, at vi har kendskab til ideen »træ«, for at vi oplever det som et træ. At vi alle har ideen om, hvad et træ er, fungerer som forudsætning for, at vi på tværs af tid og sted uproblematisk genkender træet. Denne opdeling mellem fænomen og idé i Platons tænkning har stor betydning for hans skepsis over for det mimetiske og det kunstneriske.

I Platons »Staten« fremføres den grundlæggende kritik af det mimetiske (Platon 2003). En kritik, der den dag i dag fortsat spiller en afgørende rolle, når vi diskuterer mimesis. En grundlæggende præmis for Platon er, at ideerne – altså de grundlæggende forudsætninger for vores forståelse – er givet af noget guddommeligt og naturligvis derfor ikke kan siges at være menneskeskabt eller noget, som mennesker kan forandre gennem deres aktivitet. I den platonistiske version er det filosofen, der er tættest på at forstå, hvordan tingene i virkeligheden er skruet sammen. Igennem visdom og dialog har filosoferne potentiale til at få en førstehånds forståelse for og indsigt i ideernes verden. Platons vision om 'Staten' er på mange måder et gennemtænkt udkast til det, man i dag lidt rundhåndet kalder et 'videnssamfund'. Staten organiseres hierarkisk i forhold til, hvor stor en indsigt de forskellige deltagere har i ideernes verden. Uden at gå for meget i detaljer i Platons tænkning placeres filosoferne i samfundets top med dialogen som erkendelsesmæssigt redskab til at opnå en indsigt i ideernes verden. Den rent praktiske og konkrete bearbejdelse af den fysiske verden står på et lavere trin af Platons idealstat. Håndværkeren er således et skridt længere væk fra at have indsigt i ideernes verden, mens kunstneren er længst væk fra selve den grundlæggende idéverden. For at forstå denne hierarkisering, der reelt marginaliserer den æstetiske erfaring og mimesis, må vi se nærmere på Platons argumentation. Ifølge Platon eksisterer der en grundlæggende idé

4 Platon skelner rent faktisk mellem den gode og dårlige efterligning, men det er primært den dårlige efterligning, der fylder i hans skrifter (se Erslev Andersen, 1979).

om eksempelvis en seng. Vi kan umiddelbart alle sammen skelne en seng fra en stol. Sengen skal bruges som seng og har ikke andre formål end at være seng. Det er naturligvis mennesket, der producerer senge. På Platons tid var det håndværkeren. I dag foregår det på en fabrik, men det er ligegyldigt i denne sammenhæng, for ifølge Platons argumentation ved møbelsnedkeren noget om, hvordan man producerer en seng. Og møbelsnedkeren kan producere mange forskellige slags senge, hvis hun vil. Men møbelsnedkeren producerer ikke selve ideen om en seng, fordi den er allerede skabt, og det er også forudsætningen for, at hun kan producere en seng. Således kan møbelsnedkeren eftergøre ideen om en seng. Så møbelsnedkeren står kun i anden række i forhold til at forstå selve ideen om en seng. Værre står det til med kunstneren. Han kan kun efterligne det, som allerede er skabt af mennesket. Han kan eksempelvis male et billede af sengen eller udarbejde et hyldestdigt til sengen. Kunstneren kan afbilde sengen eller genskabe den i sit kunstværk. Men ifølge Platon forholder kunstneren sig ikke til sengens ide, men derimod kun til den konkrete seng. Det er sådan, at kunstneren ikke behøver at vide noget om, hvordan man laver senge for at kunne afbilde sengen. Således indtager kunstneren et tredje trin regnet fra sandheden (hvor håndværkeren stod i anden række) og med Platons/Sokrates' ord: »Efterligningskunsten står altså sandheden fjernt, og det er, så vidt jeg kan se, grunden til, at den fremstiller alt; den interesserer sig jo kun for en ringe del af hver enkelt ting, og det endda kun et billede af den« (Platon 2003: 398). Kunstneren udarbejder egentlig kun en efterligning af noget, der selv er en efterligning (fænomenet) af den fundamentale idé. Ifølge Platon har kunstneren ingen viden, der er værd at tale om, fordi kunstneren kun har et ydre forhold til det, som vedkommende afbilder eller kopierer. Det mimetiske sammenligner Platon med et image (billede), en leg, eller et rusmiddel (Melberg 1995: 12).

Det vil sige, at det, som kunstneren beskæftiger sig med, er tingens sansbare overflade og ikke dets væsen (dets idé). Kunstneren og det mimetiske hører således ikke til i Staten. Der ligger en fundamental afvisning af det mimetiske som en måde at forstå verden på. Men der ligger også en frygt for det mimetiske i Platons tænkning, fordi der i det mimetiske ligger en afvisning af den guddommelige idé, der netop fastholder et ordnet univers. I det øjeblik man imiterer en anden eller noget andet, så forholder man sig ikke længere til den grundlæggende idé, som det enkelte menneske jo også selv er bærer af. Der ligger altså en dobbelthed i det imitative. På den ene side mister man sig selv, på den anden stræber man efter at være en anden (Melberg 1995: 20). Det reelle forståelsespotentiale knytter sig således til vores intellektuelle færdigheder, mens den æstetiske erfaring spiller en mere marginal rolle. Det er en opdeling, der har domineret siden antikken og gjort det mimetiske til en lavt rangerende måde at kende verden på.

Aristoteles' forståelse af det mimetiske

Mimesis har en mere positiv betydning hos Aristoteles og refererer til processen at efterligne naturen eller tilværelsen. Hele Aristoteles' tænkning om mimesis, der formuleres i hans 'Poetik', går i rette med Platons afvisning af kunsten og det mimetiske som forståelsesmodus (Aristoteles 2003; Ricoeur 1990). For Aristoteles indeholder mimesis og den æstetiske erfaring væsentlige potentialer for menneskelig erkendelse og læring. Udgangspunktet for Aristoteles er ikke direkte den gudskabte ideernes verden, men derimod »polis« – bystaten. Polis eller bystaten er den kulturskabte verden, som mennesket selv gennem sine aktiviteter har skabt. Derfor får begrebet 'praxis' (gr: handling) en central betydning for Aristoteles, fordi det er igennem menneskelige handlinger, at vi får delvis indsigt i verdens beskaffenhed. Vi kan sige, at Aristoteles flytter fokus fra et idealistisk grundsynspunkt (ideernes verden) til en mere materialistisk forståelse af den menneskelige eksistens. Som en konsekvens heraf bestemmer Aristoteles også mennesket som et socialt væsen et 'zoon politikon' – det vil sige et væsen, der lever sammen med andre under organiserede forhold i bystaten (polis) (Aristoteles 1993).

Ifølge Aristoteles indeholder den æstetiske erfaring væsentlige erkendelsesmæssige potentialer, fordi kunstværket og den kunstneriske proces populært sagt fungerer som et slags spejl, vi holder op over for os selv, som vi kan lære af, og som vi kan benytte til at vurdere os selv i. Det mimetiske vurderes ligeledes positivt af Aristoteles, fordi efterligningen afspejler en genskabelse af den menneskelig/kulturelle verden (praxis) med indbyggede erkendelsesmæssige potentialer. Der ligger med andre ord en potentiel forståelsesdimension/tolkningsdimension i det mimetiske og i kunsten i forhold til den menneskelige eksistens. Den forståelsesdimension betegnes som katharsis, som nærmest kan oversættes til klarhed, og mennesket begærer denne klarhed (Aristoteles 2003). Den motiverer og er et mål i sig selv. I det aristoteliske perspektiv forstås det mimetiske således ikke som kopiering, men det refererer til kreative handlinger eller en form for kunstnerisk genskabelse med udgangspunkt i hverdagspraxis. For Aristoteles ligger årsagen til, at det mimetiske spiller så stor en rolle i, at vi som mennesker stræber efter at lære og erkende. Aristoteles sætter netop mimesis som det centrale kendetegn for menneskelig udvikling:

»For selve det at efterligne er fra barndommen af noget, der hører til menneskets natur. Og derved er menneskene forskellige fra de andre levende væsner, at de har den stærkeste evne til efterligning« (Aristoteles 2003: 15).

Aristoteles præciserer i Poetikken, at det mimetiske er en efterligning af menneskelige handlinger (mimesis praxeos), og disse menneskelige handlinger genskabes med et 'plot' som det centrale i en komposition. Plottet betegner Aristoteles som 'mythos', og det refererer til den 'idé', der organi-

serer den kunstneriske genfremstilling. Aristoteles bruger særligt tragedien som eksempel, men i denne artikels sammenhæng almengøres der til den æstetiske proces generelt. Mythos er selve tragediens sjæl og refererer dermed til selve strukturen i de fremstillede hændelser (Melberg 1995: 44). I samspillet mellem mythos (plot) og det mimetiske skabes der noget nyt – nemlig en nyorganisering af et handlingsforløb til en samlet helhed. Det æstetiske produkt (eksempelvis tragedien) mimer vore handlinger (praxis) og er organiseret i en bestemt genkendelig komposition, det vil sige i en begyndelse, en midte og en afslutning (Melberg 1995: 29). Der skabes i den kunstneriske handling en helhed og sammenhæng, som ikke nødvendigvis eksisterer i praksis, men som etableres i kunstværket (mythos) som andet og mere end en række tilfældigheder. Der skabes altså gennem den kunstneriske komposition en potentiel forståelse af praktiske, menneskelige handlinger. En særlig form for mytisk eller mimetisk forståelsesdimension er således central for kunsten (Ricoeur 1990: 41). Således betragtet åbner det mimetiske for en »som-om« verden knyttet tæt til den praktiske virkelighed, som dog er noget andet end denne praktiske virkelighed.

Hvis vi sammenligner med den Platoniske forståelse af mimesis, er der således tale om, at det aristoteliske mimesisbegreb reflekterer praktiske handlinger og fremstår som et tolkningsrum, hvor selve ideen med denne praksis genfremstilles. Hos Platon forstås mimesis som noget statisk og repræsentativt. (Ricoeur 1990: 34).

Aristoteles er således den, der tilføjer det mimetiske en psykologisk dimension. Tragedien sætter følelser (phobos eller eleos) i gang hos tilhøreren, hvilket får ham eller hende til at gøre kunstværket til genstand for overvejelse. Kunstværket fuldendes først i modtageren, og det opleves som lystbetonet for modtageren, fordi vedkommende netop genkender sig selv i værket (Ricoeur 1990: 49). Hvor Platon associerer det mimetiske med tab af selvforømmelse, kunne man hævde, at for Aristoteles er mimesis en mulighed for selv vurdering, hvor det mimetiske er det aktive og det skabende, der potentielt åbner for selverkendelse. Mimesis (den kunstneriske handling) indeholder såvel en skabelse af verden og samtidigt en refleksion over denne verden med henblik på at opnå klarhed (katharsis).

4. Den moderne forarmede mimesis – imitation

I det følgende vil jeg springe frem til det moderne og særligt lægge vægt på moderne læringsteori. Det moderne kan siges at være kendetegnet ved en skarp arbejdsdeling. Det gælder materielt, socialt og bestemt også erkendelsesmæssigt. Det, der var samlet og centralt i Aristoteles' forståelse (mythos og mimesis) af den æstetiske erfaring, bliver splittet op i oplysningstidens forståelse af det skabende og det kunstneriske. Det skabende tillægges det

enkelte menneske som en særlig evne, mens det mimetiske overlades til den sanselige og erfaringsmæssige del af den menneskelige eksistens. Emplotment bliver til menneskelig »Einbildungskraft« hos Kant, mens mimesis bliver til kopiering og dermed forvist fra erkendelsesmæssige spørgsmål. Denne opdeling formuleres i første omgang af Baumgarten, der i 1735 knytter det æstetiske til »en videnskab om perceptionen«, det vil sige en sfære, der alene drejer sig de umiddelbare og partikulære sensoriske oplevelser. Denne forståelse af det æstetiske, som noget, der knytter sig til perceptionen, sættes af Baumgarten i modsætning til vores mere kognitive og begrebslige erkendelse, som udtrykker sig ved det generelle og det almene. Denne fraspaltning af det æstetiske fortsætter hos oplysningsfilosoffen Kant. Her bliver den æstetiske erfaring til noget fundamentalt andet end den intellektuelle og praktiske fornuft (Halliwell 2002: 9). Den æstetiske erfaring fremstilles som en selvtilstrækkelig og autonom vurderingsevne (ibid.: 13). Kunsten og dermed også den æstetiske erfaring bliver til en selvstændig diskurs i den vestlige verden, og den æstetiske erfaring bliver en erfaring, der kun har værdi i sig selv uden relation til det sociale og det erkendelsesmæssige. Den æstetiske erfaring udelukkes dermed fra spørgsmål om menneskelig erkendelse og dermed også fra spørgsmålet om læring. Ligeledes reduceres begrebet om det mimetiske til efterligning. Et af de områder, hvor denne opsplittning får betydning, er i teorier om, hvad der motiverer menneskelig forandring, særligt formuleret i moderne læringsteorier.

Hvis vi vender os til moderne læringsteorier, kan vi hævde, at disse teorier organiserer sig i forhold til den spaltning, som blandt andet formuleres af de centrale skikkelser nævnt ovenfor i en del, der alene betoner sanseerfaringen som grundlaget for læring (den empiriske tradition), mens den anden tilgangsvinkel lægger vægt på den konceptuelle dimension (den rationalistiske tradition) af læreprocessen. Den empiriske tradition betragter læring som udtrykt gennem forandringer (responser) i adfærden relateret til påvirkninger i form af stimuli fra den konkrete omverden. I denne tradition er behaviorismen en central formulering af denne tanke, hvor individet reagerer på enkeltstående stimuli fra den omgivende verden (Nielsen 1999a; Walker 1984; Thomson 1968; Leahey 1980). I den empiriske tradition har det mimetiske spillet en central rolle formuleret som imitation. Her bliver det mimetiske forstået som efterligning, nærmest en kopiering. Denne forståelse formuleres i særdeleshed af den såkaldte sociale læringsteori. Eksempelvis formulerer Miller og Dollard deres læringsteori som en social læringsteori til at belyse social adfærd og de betingelser, som samfundet stiller til rådighed for det enkelte menneske. De er med andre ord interesseret i at afdække de mekanismer, hvorved kultur overføres fra en generation til den næste, og i at beskrive, hvordan stabiliteten i kulturelle handlemønstre fastholdes, efter at de er blevet tilegnet af individet. Ideen om læring gennem imitation bliver central for Miller og Dollard i deres bestræbelse på

at integrere sociologi og psykologi (Miller & Dollard 1967). Den samme fundamentale tanke formulerer Bandura med fokus på begrebet modelindlæring. Modelindlæring henviser til, at vi lærer ved at eftergøre andres handlinger, uden at vi altid er bevidste om det. Det vil sige, at mennesket lærer på andre måder end ved forsøg-og-fejl-metoden som foreskrevet af den klassiske behaviorisme. Vi lærer også ved blot at være sammen med andre mennesker og observere deres adfærd samt de konsekvenser, den måtte have. Modelindlæring kan altså fungere vikarierende, hvor bestemte aspekter af den enkeltes handlinger forstærkes ved observation af konsekvensen af andres tilsvarende handlinger. Den klassiske og operante betingning bliver således udvidet med et fokus på vikarierende læring. Problemet ved denne tilgang er, at den enkeltes selvstændige bearbejdelse, forandring etc. bliver overset og bliver grundlæggende betragtet vanskelig at forstå inden for denne teoris egne præmisser. Det nyskabende og forandrende, som den æstetiske erfaring repræsenterer, bliver et mysterium inden for denne tilgang til menneskelig læring.

Den rationalistiske tilgang til læringsteori fremstilles primært i den kognitive psykologiske informationsprocessteori, hvor udgangspunktet er en særlig strukturel forståelse af den menneskelige erkendelse. Det centrale i denne position er et fokus på informationsflowet gennem det kognitive system. Dette flow begynder med et input ofte fremstillet som en stimulus, og outputtet består i en handling, tale eller en beslutning. Imellem input og output bliver informationen transformeret til mentale repræsentationer, sammenlignet med andre mentale repræsentationer og opbevaret i langtids-hukommelsen, tilføjet mening og formuleret som en respons. I denne tilgang har mennesket gennem informationsprocesseringen mulighed for at reflektere over de umiddelbare stimuli, som vedkommende møder i situationen (Miller 1983; Norman 1976; Lindsay and Norman 1977; Egedius 1980).

I denne tradition spiller det mimetiske en absolut minimal rolle. Her udspringer menneskets handlinger af informationsbehandlingen i de kognitive strukturer og er kun i begrænset omfang relateret til den sociale og kulturelle virkelighed, som det enkelte menneske er en del af. I denne tilgang kan man nok beskæftige sig med det nyskabende og forandrende (den æstetiske erfaring/kunsten), men det betragtes primært som et udtryk for menneskets egen informationsprocessering.

5. En rehabilitering af mimesis – Ricoeurs tre mimetiske niveauer

I de senere år er det mimetiske i ordets mere aristoteliske betydning begyndt at spille en stadig mere betydende rolle. Inden for såvel samfundsvidenskaberne som humanvidenskaberne er der et stadigt større fokus på en rehabilitering af det mimetiske særligt under indtryk af en række nye tilgangsvinkler, hvor menneskets evne til at skabe (konstruere) sættes som

centralt⁵. Eksempelvis søger de tyske forskere Gebauer og Wulff (2001) i en række arbejder at gen-tematisere det mimetiske som et fundamentalt begreb for at forstå såvel kulturelle som individuelle handlinger. Det mimetiske betragtes ikke som efterligning eller kopiering, men derimod nærmere som genskabelse og fremstår som et dominerende element i såvel sociale som individuelle handlinger. Det mimetiske fremstilles ikke som noget, der er hæmmende for den enkeltes kreativitet, men derimod som forudsætning for selvstændige handlinger i en kulturel sammenhæng. Den æstetiske erfaring sættes som det grundlæggende og som det, der udvikler såvel individualitet som socialitet.

I denne artikel vil den humanvidenskabelige vinkel blive forfulgt som central i forbindelse med en rehabilitering af det mimetiske. Den franske filosof Ricoeur søger, inspireret af Aristoteles, at genfremstille forskellige aspekter af mimesisbegrebet med henblik på at gøre den æstetiske erfaring til en del af såvel vore praktiske som intellektuelle handlinger. For Ricoeur er det grundlæggende spørgsmål, hvad det er, vi eftergør, og hvilken status det har. Begreberne om det mimetiske og det figurative (at skabe form) står centralt. Det mimetiske drejer sig om en form for genskabelse af bestemte handlinger ligesom hos Aristoteles. Hos Ricoeur drejer det mimetiske sig om at etablere en grundlæggende forbundethed til den praksis, der er gået forud for den æstetiske formgivning, og inddrage de praktiske konsekvenser, der følger efter, som centrale for det mimetiske. Det mimetiske fremstilles således som en proces eller en spiral-bevægelse med forskellige forståelsesdimensioner tilknyttet. Mimesis repræsenterer ikke en form for mekanisk efterligning af enkelte genstande eller handlinger, men derimod en række skabende aktiviteter, der indeholder en række forståelsespotentialer. Den mimetiske proces fremstilles af Ricoeur som en række transformationer og forskelligartede mimetiske bevægelser, der tilsammen konstituerer en særegen æstetisk forståelsesdimension.

Inspireret af Aristoteles hævder Ricoeur, at den første mimetiske bevægelse består i en genskabelse af det praktiske handlingsliv. Denne bevægelse betegner Ricoeur *mimesis1*. Den æstetiske erfaring tager således ikke udgangspunkt i det enkelte menneskes særlige kunstneriske skaberkraft, ej heller kan det æstetiske forstås som blot en mekanisk efterligning af en given praksis. Den skabende handling tager udgangspunkt i en organiseret praksis, men kan ikke siges at være en mekanisk afbildning af denne. Selve formgivningen af det æstetiske produkt betegner Ricoeur *mimesis2*, fordi det er i denne del af processen, at kunstværket får sin sammenhæng, komposition og sin mening. Den tredje bevægelse i den æstetiske handling betegner den genskabelse af det æstetiske produkt, der sker, når værket fremføres for

5 Her tænkes der i særdeleshed på de socialkonstruktionistiske strømninger (for en oversigt se Burr, 1995). I disse tilgange sættes skabelse centralt (mythos), mens forudsætningen for skabelsesprocessen forbliver uklar.

andre (tilhørere/tilskuere), og hvor det åbner nye horisonter, og der skabes nye forståelser. Denne sidste dimension betegner Ricoeur som *mimesis*³. Der lægges ikke op til en stadietænkning, men derimod til en spiral eller cirkelbevægelse mellem de forskellige mimetiske dimensioner.

For at trække linjerne op er det vigtigt at gøre opmærksom på den kvalitative udvidelse, som begrebet om det mimetiske repræsenterer i forhold til det snævre begreb om det efterlignende, som artiklen lagde ud med at skitserer. Indledningsvis blev det efterlignende af de studerende beskrevet som centralt i selve undervisningstimen med hovedfagslæreren. Denne forståelse af det efterlignende var tæt knyttet til den traditionelle forståelse af begrebet som kopiering eller eftergørelse. På baggrund af fremstillingen af det mimetiske særligt inspireret af Ricoeurs udlægning af Aristoteles vil jeg i det følgende vende tilbage til konservatoriet og undersøgelsen af de musikalske læreprocesser. Mimesis kan nu fremstilles som et begreb, der gør det muligt at begribe en større del af læreprocessen i forbindelse med det kunstneriske arbejde. Det mimetiske beskriver, hvordan arbejdet med musikværket danner sin egen sammenhæng, hvor musikken bearbejdes, tilegnes, formes og fremstilles som integrerede elementer i læreprocessen⁶. Det er gennem arbejdet med det musiske materiale (noder, tolkninger, fremførelser etc.), at ideen med musikken langsomt fremtræder og ideelt set bliver til en helhed. De studerendes læreproces følger nøje arbejdet med musikstykket. Og det er i forbindelse med arbejdet med musikken, at den musikstuderendes forståelse af sig selv som musiker fremtræder. Identiteten som musiker opstår gennem værktolkning og værkfremstilling.

Hvor det efterlignende i den empiriske tradition blev forstået som en kopiering af en andens handlinger, repræsenterer det mimetiske en udfoldelse af værket, der danner sin egen meningshorisont for den lærende. For at tydeliggøre den forståelse af mimesis, som søges rehabiliteret, vender jeg tilbage og søger at genfortolke dele af min undersøgelse af musikalske læreprocesser på Det jyske Musikkonservatorium.

6. Mimesis på Det jyske Musikkonservatorium

I det følgende fremstiller jeg den mimetiske proces som en formgivning af et kunstværk, hvor selve undervisningssituationen og den tilsyneladende form for efterligning, der foregår dér, skal forstås som en mediering mellem det fortolkningsarbejde, som den studerende foretager gennem øvearbejdet og i forhold til fremførelsen af musikstykket over for tilhørere eller eksterne bedømmere. Fremstillingen vil følge den mimetiske struktur, som foreslået af Ricoeur (1990). Den mimetiske læreproces kan betegnes som en form

6 Der er her tale om fri fortolkning af Ricoeurs arbejde, som i langt højere grad handler om fiktion og narrativitet end om musik.

for 'projektarbejde', hvor musikstykket udfolder sig fortolkningsmæssigt i elevens bearbejdende projekt med det.

Mimesis1

Læreprocessen tager udgangspunkt i det, som Ricoeur betegner som mimesis1. Musikværket og den givne praksis, som det er en del af, danner udgangspunktet for den skabende erfaring. Den tolkende aktivitet, som det enkelte kaster sig ud i, når vedkommende arbejder med et stykke musik, kan således betegnes mimesis1. Allerede her peger begrebet om mimesis på en række præmisser for læreprocessen, som ofte negligeres i den pædagogiske tænkning. I en del pædagogisk tænkning bliver der taget udgangspunkt i den studerende, og den studerendes spontane fortolkning (inspireret af den rationalistiske tradition) sættes som den første præmis for læreprocessen (se eksempelvis Illeris 2006; Hermansen 2001). Mimesis1 understreger derimod, at der eksisterer en praksis, der går forud for den enkeltes deltagelse, som danner baggrund/udgangspunkt for vore handlinger. Det musikalske sprog eksisterer forud for vores brug af det og der hersker traditionsbundne regler for, hvordan vi skal bruge det musikalske sprog i forskellige sammenhænge, for at det kan fremtræde som meningsfuldt. Øvearbejdet er således den første grundlæggende tolkningsproces, som opstår i sammenstødet mellem den musikstuderendes forforståelse/fordomme og det musikstykke, som vedkommende arbejder med. Øveprocessen er en proces, hvor den musikstuderende skaber værket på baggrund af sine tidligere erfaringer og på baggrund af det konkrete stykke musik, som vedkommende arbejder med. Denne form for mimetisk læring sker i øvelokalet (derhjemme etc.), hvor musikken øves igen og igen, og de første grundlæggende tolkninger lægges ind i arbejdet med musikken. De fleste studerende på konservatoriet angiver, at de øver sig fire til seks timer hver dag (Nielsen 1999a: 116). Øveprocessen synes generelt at blive overset i forbindelse med forskning i læring af musikalske færdigheder (Nielsen 1999a), eller øveprocessen fremstilles som en proces, hvor der sker en mekanisk gentagelse af bestemte bevægelser for at lære dem udenad (Folke Larsen 1997). At der er tale om hårdt og slidsomt arbejde er ubetvivleligt, men det, der er væsentligt her, er at fremhæve, at tolkningsprocessen også funderes i denne proces.

Mimesis2

I denne del af processen tager musikken form. Her er der tale om, at musikken gives form, retning og musikalsk mening. Der skabes en samlet figur i musikstykket. Denne tilgang er ofte knyttet til sociale sammenhænge eksempelvis i samspillet med en lærer/en erfaren anden, der kommenterer/medreflekterer denne form for mimesis. Der er i denne del af processen tale om, at det mimetiske element i læreprocessen fremstår som en musikalsk dialog mere end en egentlig kopiering af de måder, som læreren spiller på. Det er vigtigt at understrege, at den dialogiske mimesis, der her er tale om,

primært er rettet mod at forskabe musikken, det vil sige at skabe helhed og mening med musikken. I forbindelse med min undersøgelse af læreprocesser på Det jyske Musikkonservatorium observerede jeg mesterklasse-undervisning over en weekend. Undervisningen bestod i, at en gruppe udvalgte studerende gik på scenen, hvor de én efter én spillede et musikstykke eller dele af et musikstykke. Undervisningen foregik offentligt, og det fremførte musikstykke blev så kommenteret af en inviteret mesterpianist. I det konkrete tilfælde var der tale om en russisk pianist fra konservatoriet i Moskva. Her gentog det samme mønster sig med hver enkelt studerende sig: efter at den studerende havde spillet sit stykke færdigt, mumlede den russiske pianist en lille kompliment, hvorefter han bad dem spille musikstykkets første toner eller første linje igen. I de fleste tilfælde brugte mesterpianisten hele timen på at arbejde med musikstykkets første par linjer sammen med den studerende. Hensigten var at gøre de studerende bevidste om, hvad de ville fortælle eller formidle ved at spille musikstykket. Musikstykkets 'idé' skulle være helt klar fra første tone og være gennemgående i musikken. Musikken skulle have 'sjæl'.

I mine observationer fra konservatoriet (Nielsen 1999a; 1999b) er den mimetiske dialog mellem lærer og studerende helt central. I denne dialog benytter læreren ofte musiske eksempler, forskellige former for metaforer, fortællinger for at anskueliggøre, hvordan musikstykket kan formes til en helhed. Lærer og studerende skaber således sammen et tolkningsrum, som den studerende kan benytte sig af, og hvor de skabende og samlende musikalske elementer udarbejdes i forskellige tolkninger. I denne formgivningsproces benyttede læreren sig ofte af eksempler ved at spille dem og brugte fortællinger til at rammesætte denne formgivningsproces. Endnu hyppigere blev der anvendt en række metaforer for at udvikle formgivningen af musikken. Eksempelvis blev trappemetaforen ofte anvendt til at beskrive den rytmiske opad- eller nedadstigende bevægelse i musikken – den studerende skulle i sin musikalske fremførelse komme 'ordentligt op af trappen' i en bestemt frasering. Metaforen repræsenterer en kropslig fornemmelse, de fleste umiddelbart kan genkalde sig, og hvor rytmeformommelsen, som bevægelsen af at gå op af en trappe giver, umiddelbart kan overføres til musikken. En anden metafor, som ofte blev benyttet, var lysmetaforen. Eksempelvis fremhæver læreren over for den studerende, at der skal sættes lys på bestemte toner og eksemplificerer, hvordan enkelte klange kan fremstå som lysende for at danne en tydelig melodi. Omvendt kan metaforen også dreje sig om at udvikle 'mørke' toner. Af andre metaforer, der også inddrager verbalt vanskeligt formulerbare sansemodaliteter, er smagsmetaforikken. Denne del af formgivningsprocessen, der foregår ved brug af metaforer, bliver umiddelbart uproblematisk 'oversat' af den studerende til musik. Ingen af de observerede studerende spurgte umiddelbart til meningen med metaforenes betydning. Metaforene forbandt i den konkrete undervisningssituation kropslige (taktile, emotionelle og smagsmæssige) fornemmelser

for musik i forbindelse med formgivningsprocessen. Undervisningen bestod kun i begrænset omfang af direkte instruktion. Den formgivning, der foregik i undervisningen hvilede på, at læreren henviste til noget, som den studerende allerede kendte i forvejen fra andre sammenhænge. Det konkrete eksempel og fortællinger spiller naturligvis også en rolle i forbindelse med undervisningssituationen (se Nielsen 1999b). Der inddrages naturligvis tekniske elementer i denne proces, men der arbejdes kun teknisk (eksempelvis fingersætning, smidighed etc.) så længe, det er meningsfuldt i forhold til musikstykket. Flere forskere har betegnet denne interaktion som en form for praktisk refleksion, hvilket synes at indikere, at den mimetiske dialog kunne forstås som intellektuel proces (se eksempelvis Molander, 1993; Schön, 1983; 1987), hvilket netop betyder, at den fælles formgivning overses, samt at de mange kropslige elementer involveret i denne proces negligeres. Et andet problem ved den reflekterende tilgang består i, at der tages udgangspunkt i et enkelt element (undervisningssituationen) i selve udfoldelsen af musikstykket, mens hele den udfoldelsesproces, som Ricoeurs forståelse af mimesis lægger op til, udelades.

Mimesis3

Den tredje form for mimesis henviser ideelt set til sammenstødet mellem værket og tilhøreren. Det er her, værket genskabes i forbindelse med mødet med tilhøreren, og hvor der udvikles klarhed – andre måder at forstå verden på. Det er den opfattelse af den mimesis3, der ligger i Ricoeurs fremstilling af Aristoteles' forståelse af mimesisbegrebet. I denne sammenhæng vil jeg fremhæve den centrale rolle koncerten eller den musikalske fremførelse har i forbindelse med de studerendes arbejde med musikstykket. Selvom der er tale om en anden tolkning af mimesis3 end den, Ricoeur betoner, er der et fælleselement, der hedder, at kunstværkets fremførelse for en anden, der skal værdsætte værket og dets idé (som musik fremfor en fremstilling af en række noder) fungerer som det foreløbigt afsluttende moment i selve den mimetiske spiral. Som en af de studerende formulerer det meget præcist:

Når man spiller og spiller (...) og øver sig meget, så vil man gerne, det skal nå længere end til ens egne tangenter. Man vil gerne ud med det. Skal gerne have et andet perspektiv med, end at det er for ens egen fornøjelses skyld eller for en eller anden eksamen, man skal til. Det giver mere mening.

Netop for at værket skal konstitueres som et musikalsk værk, skal det værdsættes af en anden. At være musiker kan man ikke være blot for sin egen skyld. Det konstitueres i mødet med tilhøreren, hvor det æstetiske produkt etableres som et kunstnerisk produkt.

Endvidere er det i forbindelse med koncerten, at den studerende gennem sin værkpræsentation tolker sig selv. Der ligger med andre ord et klart iden-

titetskonstituerende element i selve koncertaktiviteten. Igen formulerer en af de studerende på Det jyske Musikkonservatorium sig meget præcist, når hun fremhæver, at man føler sig som pianist:

... i det øjeblik man begynder at spille koncerter. Det kan jeg da huske fra de første koncerter, jeg spillede ude, som jeg selv havde arrangeret. Da havde jeg følelsen af at: 'er jeg pianist eller' eller sådan ja (ler). Det at tage ud og spille koncerter, som ikke er – som er ens eget initiativ. Det er da meget bekræftende.

Det sidste element af det mimetiske består i, at den musikstuderende oplever værkets idé blive modtaget hos tilhørerne, og dette møde fungerer potentielt set som identitetskonstituerende for de pianiststuderende. Det er i fremførelsen, at der åbner sig en ny forståelseshorisont, der netop belyser processen som helhed, som den studerende ovenfor også understreger ved at fremhæve, at *når man spiller og spiller (...) og øver sig meget*, så er det ved koncerten, at dette arbejde giver mening. Den musikalske fremførelse er således også en selv fremstilling, så der er meget på spil i såvel musik som i menneskelig forstand i koncertsituationen. Koncerten er ofte en situation, der for mange studerende er forbundet med angst. De studerende arbejdede på forskellige måder med deres angst. I mange tilfælde så øvede de koncertsituationen ved at spille forskellige typer af publikum. Først spillede de eksempelvis koncerten for venner og bekendte, dernæst spillede de koncerten et mindre formelt sted, i en musikforening eksempelvis, for så til sidst at spille koncerten i en etableret koncertsammenhæng. Det skal også nævnes, at de studerende i indøvelsen af et musikstykke indarbejdede steder i musikken, de kunne vende tilbage til, hvis de skulle gå i stå i koncerten. Det er vigtigt at fastholde Ricoeurs pointe om, at den mimetiske proces er en spiralformet proces. Når den pianiststuderende har gennemført en koncert, åbner denne koncert nye forståelseshorisonter i forhold til den øveproces, som den studerende skal gennemgå i forhold til et nyt stykke, som hun skal i gang med. Processen afsluttes således ikke med koncerten. Den kvalificerer den studerende til at begynde på nye musikstykker og inddrage de erfaringer, som vedkommende har gjort sig i forbindelse med fremstillingen af tidligere værker.

7. Diskussion og konklusion

I denne artikel er der blevet stillet kritisk fokus på begrebet om det efterliggende. Begrebets betydning har etableret sig i en kulturhistorisk opsplnitning mellem sansning og tænkning. For at bevæge sig ud over denne opsplnitning har artiklen søgt at rehabilitere mimesisbegrebet med særligt udgangspunkt i Aristoteles' forståelse af poetikken. Artiklen har knyttet sig relativt

snævert til kunsten og særligt musikken med praktisk udgangspunkt i en undersøgelse af pianiststuderendes læreprocesser på Det jyske Musikkonservatorium. Ved at bruge mimesis frem for imitation bliver det tydeligt, at musikværket udvikler en egen fortolkningshorisont, der dannes på tværs af forskellige aktiviteter i forskellige kontekstuelle sammenhænge. At lære at blive musiker forudsætter, at den studerende lærer at håndtere de forskellige typer af aktiviteter, der gælder i forskellige kontekster. Den studerende skal lære at øve sig på den rette måde i forhold til de konkrete musikstykker, som vedkommende arbejder med. Endvidere skal den studerende lære at deltage i undervisningsprocessens formgivningsproces samt kunne håndtere den stress, som koncertsituationen indeholder. Og nok så vigtigt så skal den studerende lære at forbinde disse forskellige aktiviteter til et samlet hele i musikstykket. De lærere, der på musikkonservatoriet var i stand til ud fra egne erfaringer og på en kompetent måde at arbejde med aspekter af mimesis¹, mimesis² og mimesis³, var de lærere, som de studerende klart foretrak. Omvendt så var de lærere, som eksempelvis ikke længere var udøvende musikere, ikke i så høj kurs hos de studerende, netop fordi de ikke kunne støtte de studerende i arbejdet med alle aspekter af musikværket.

På trods af den snævre fokusering har det alligevel været antydnet i artiklen, at rehabiliteringen af det mimetiske har en bredere anvendelsesradius end blot musik og kunst. Tre løse pejlingspunkter, som ikke kan blive systematisk uddybet for nærværende, skal afslutningsvis skitseres. For det første tager vores forståelse udgangspunkt i en allerede etableret praksis. Den er altid bundet til noget eller af noget. Den anden pointe er, at forståelse udvikler sig over tid og medieres gennem det aktivt skabende arbejde. Der eksisterer i min tolkning af Ricoeur en form for hermeneutisk materialisme, som udtrykkes i de forståelsesformer, som udvikles i forbindelse med arbejdet med værket. For Ricoeur stod det litterære værk centralt, i denne forbindelse har det været musikværket, men det kunne også være udfoldet i håndværket. Det er denne bearbejdelse af noget med henblik på at danne en helhed, der etablerer en forståelsesdimension. Der er dog ikke tale om blot en konstruktion, som det er formuleret i socialkonstruktionismen, da det mimetiske tager udgangspunkt i en praksis og de potentialer, der eksisterer deri, og som danner en fælles horisont for deltagerne i denne (jvf. eksemplet med metaforerne). For det tredje udfoldes endnu en forståelsesdimension i konfrontationen mellem værket og den anden, og det er i denne konfrontation med tilhøreren, at musikken etableres som kunstværk.

Afslutningsvis er det væsentligt kort at pege på den politiske dimension, som det mimetiske åbner. Den håndværks- og kunstneriske skabelsesproces, som ligger i det mimetiske, er det kun de færreste forundt at have mulighed for at realisere på højt niveau. Som beskrevet ovenfor er musikkonservatoriet et privilegeret sted at lære, og det er en af Danmarks dyreste uddannelser. Generelt er der en tendens til at uddannelsessystemet bliver stadig mere og

mere opdelt og fragmenteret. Som uddannelse tænkes i dag, er muligheden for, at eleven lærer gennem værkudfoldelse, absolut begrænset.

LITTERATUR

- ARISTOTELES (2003): *Poetik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- ARISTOTELES (1993): *Aristoteles om mennesket : biologi, etik, politik*. København: Pantheon.
- BANDURA, A. ROSS, D. & ROSS, S. (1961): Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63 (3), 575-581.
- BANDURA, A. & WALTERS, R.H. (1963): *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BURR, V. (1995): *An introduction to social constructionism*. London : Routledge.
- EGEDIUS, H. (1980): *Retninger i moderne pædagogik*. Viby J: Centrum.
- ELLE, B., NIELSEN, K. & NISSEN, M. (2006): *Pædagogisk psykologi: positioner og perspektiver*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- ERSLEV ANDERSEN, L. (1979): *Allegori og mimesis : Platon – Benjamin tur/retur*. Aarhus: Modtryk.
- FOLKE LARSEN, S. (1997): Vejen til toppen. I *Uddannelse*. Undervisningsministeriet.
- FERRAROTTI, F. (2003): *An invitation to classical sociology: meditations on some great social thinkers*. Lanham: Lexington Books.
- GEBAUER, G. & WULFF, C. (2001): *Kroppens sprog: spil, ritualer, gestik*. Gylling: Narayana Press.
- HALLIWELL, S. (2002): *The aesthetics of mimesis : ancient texts and modern problems*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- HERMANSEN, M. (2001): *Læringens univers*. Århus: Klim.
- ILLERIS, K. (2006): *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEAHEY, T.H. (1980): *A History of Psychology. Main Currents in Psychological Thought*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- LINDSAY, P.H. & NORMAN, D.A. (1977): *Human Information Processing. An Introduction to Psychology* (second edition). London: Academic Press Inc.
- LØVLIE, L. (1990): Den estetiske erfaring. I *Nordisk Pædagogik*, 10, p. 1-18.
- MELBERG, A. (1995): *Theories of mimesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MILLER, P.H. (1983): *Theories of Developmental Psychology*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- MILLER, N. E. & DOLLARD, J. (1967). *Social learning and imitation*. New Haven: Yale University Press.
- MOLANDER, B. (1993): *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- NIELSEN, K. (1999a): *Learning at the Academy of Music as Socially Situated*. Aarhus Universitet, Psykologisk Instituts Skriftserie.
- NIELSEN, K. (1999b): Stilladseret læring i en professionsmæssig sammenhæng. I Tønnes Hansen og Nielsen, *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Århus: Klim.
- NIELSEN, K. (2005): *Håndværkslæring: kundskab, magt og køn i bageriet*. Århus: Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- NORMAN, D.A. (1976): *Memory and attention: An introduction to human information processing* (2nd ed). New York: Wiley.
- PLATON (2003): *Staten*. København: Museum Tusulanum.

- RICOEUR, P. (1990): *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner, How Professionals Think In Action*, Basic Books, USA.
- SCHÖN, D.A. (1987): *Educating the reflective practitioner – Toward a new design for teaching and learning in the professions*. London: Jossey Bass.
- THOMSON, R. (1968): *Psykologiens historie*. København: Krohns Bogtrykkeri.
- WALKER, S. (1984): *Learning Theory and Behaviour Modification*. Great Britain: Richard Clay Ltd.
- WILBRANDT, J. (2002): *Vekseluddannelse i håndværksuddannelser: lærlinges oplæring, faglighed og identitet*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, Undervisningsministeriet.
- VYGOTSKY, L.S (1982): *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzel.