

## Chapter 1. Prologue: We Are the Music We Make

*Who can live without it? I ask in all honesty: what would life be? Without a song or a dance, what are we? So, I say thank you for the music, for giving it to me.  
(Abba, from "Thank You for the Music")*

Most of us have music we appreciate or perhaps say we love, but there is more to music than being enjoyable or even lovable. Some music grows on us, and it is almost as if when we love it, it loves us back: it becomes a life companion. Songs we sing, pieces we play or listen to again and again become like friends we keep in mind and yearn to spend time with; who fathom and partake in our joys and sorrows, and with whom we gather and share memories.

I appreciate Abba's song that I quoted above. I am not sure if I love it. I like to spend time with it occasionally, but not too often. Too many encounters in too short a time, depending on circumstances, and the song will begin to feel oversentimental and clichéd as if it forces itself on me or tries to abuse me. And I am not quite sure about its message: giving music to *me*, as



figure 1: *Jeg véd et evigt himmerig.*

though music is a gift from some God that some people get ... Conversely, I love the Danish hymn "*Jeg véd et evigt himmerig*" ("I Know an Eternal Paradise"<sup>1</sup>) without any reservations. I completely sympathize with its message,

and the words capture me, but that is not what it is about. It is about the music. I love it, not in the greedy way I love some food, nor in the passionate way I love my wife, nor with the concern I feel for my children. I love it quietly and steadily, as though it is a friend. Every time I hear it, play it, or sing it – loudly, quietly, or silently inside myself – or even when I just think of it, it feels like the song is *there for me*. It is there for me like I feel the ocean waves are there for me when I walk on the beach, or the chirping birds are there for me when I cross the land. As this poet must have felt it:

*On ear and ear two noises too old to end  
Trench—right, the tide that ramps against the shore;  
With a flood or a fall, low lull-off or all roar,  
Frequenting there while moon shall wear and wend.*

*Left hand, off land, I hear the lark ascend,*

---

<sup>1</sup> I know an eternal paradise / that not with gold, the red / is wrapped so beautifully / but with God's word, the sweet.

*His rash-fresh re-winded new-skeinèd score  
In crisps of curl off wild winch whirl, and pour  
And pelt music, till none's to spill nor spend.*

....

(from Gerard Manley-Hopkins: "*The Sea and the Skylark*")

The melody for "*Jeg véd et evigt himmerig*" has, according to the *Danish Book of Hymns*, no known composer. It just says "German folk tune app. 1640". It is probably ancient. Who knows where it came from, who made it up, or how long it has been around? And does that matter at all? I love it and I believe I share this love with many others. And it is as if it loves me back. Its love is like time's ocean waves rolling in over me, or time's chirping birds swirling around me. It is perhaps the love of millions of other humans who also loved the song, who partook in it, shaped it, and shared it as a token of love.

Music, in its many forms, is all around us and inside us all the time. It accompanies our doings in a multitude of ways, it is woven into our lives, and many everyday undertakings are likely to have some kind of musical experience accompanying them. Things and people make us think of music, music makes us think of people and things, and music makes us think of other music. One of the main points I am trying to make in this thesis is that music emerges from life and is a necessary fact of life and, correspondingly, that human life is musical by definition. Music contributes crucially to making us who we are and to making our world what it is.

Our world changes, we change with it, and it changes with us, and I think you can safely say that our musical world – our ways of making music, playing music, and listening to music – has recently changed drastically over a very short historical time period. I knew a fabulous woman called Marta, who visited the small church where I work as an organist. She died at Christmas 2018 at the age of 94. Marta was a force of nature and had a clear, open, and fresh mind until her very last days. She enjoyed conversation, and she and I got to talk about the hymns and about music and song. Marta found great pleasure in singing along to the hymns, although she, in her own words, did not sing that well. She was a music-lover. It struck me, when I talked to Marta, how much our musical lives have changed only during her lifespan.

As a child growing up in rural Denmark, would Marta ever have *listened* to music? I do not here aim to invoke a normative or epistemological discussion about "listening to music" (as in "paying devoted attention") versus (merely) "hearing music" (as in "recognizing musical sound in one's sonic environment") – that discussion and its significance will be touched on in chapter 16. For now, I only wonder if there were ever situations in Marta's childhood where music was present merely as an offer of enjoyment or pure leisure: something to attend to merely for the sake of pleasure, without any other purpose and without Marta herself making any other effort than lending her ears. When Marta told me about her most cherished musical memories from her childhood, something dawned on me. Those memories were of her father

and her uncle. Her father was a pretty good singer, and her uncle could play the violin. When they played together, Marta would listen and enjoy. Perhaps those occasions were the only times when Marta had the opportunity of doing just that: merely listening and enjoying the music. And those would have been moments of joy, communality, and homeliness. She may have experienced musicians playing at balls in local community houses. An organist may have played in her local church, accompanying the hymns, and perhaps also sometimes preluding, interluding, and postluding at the service. Still, for Marta music was mostly the music she herself was involved in making: singing at home or at school, or partaking in musical play and games in the school yard, or humming a song while riding home on her bicycle.

For a child who grows up in Denmark today, to enjoy the sound of music – to listen to, to sing along to, to dance to, or to relax to – is a constant option. Over the course of a few generations, we have experienced an exponential growth in the accessibility of music listening. We have machines to record music and produce musical sound, we have developed devices to reproduce sound, and we may listen to music anywhere, alone or together. The accelerating increase in the amount of mediated musical sound-products has so far culminated in streaming services like Apple Music, Spotify, YouTube AO. They offer us the opportunity to listen to the music that suits our desires anywhere and whenever. In fact, by intelligent algorithms, they are able to stream music for us that suits desires we did not even yet know we had, and it is, I can assure, only a matter of a short time before algorithms can produce the music themselves. Almost a century ago, Adorno (1938) began to discuss the imminent aesthetic, psychological, and eventually political effects of an emerging mediated music culture and music industry. Today, the accelerating rate at which music as a mediated sound product can be disseminated has changed our musical lives in ways Adorno could not possibly have imagined. Children growing up today could not conceive of a musical world without mediated music, and people today in general would find it difficult to comprehend that most humans and most human cultures have existed without music listening as such. In the Western world in the 21st century, music, or perhaps rather the sound of music, has invaded our time and our spaces to a degree where it often, as DeNora suggests (2000), feels redundant and sometimes even presents a nuisance. What does it mean to be a musical human in a world where “music [often] is something to be avoided” (DeNora 2000)?

Our ways of making music change. We construct musical instruments, and ever new ways of singing and playing evolve and develop. However, as I suggested with my story about Marta, I claim that something quite seminal has happened recently. Roughly, it is as if in music the Neolithic and Industrial revolutions have happened simultaneously and within about a century. Listening to sound emanating from an electric device has suddenly become the predominant way to experience music – so predominant that it is hard for many of us to imagine that it may not necessarily be the most common way of experiencing music. It is not, though. In most music cultures through human history, the idea of listening to music produced by someone else, or coming out of devices, without doing something yourself, would

have appeared strange. Sporadically, there may in human history have been music cultures where the production of music was systematized and rationalized. For example, in modern times in Europe, small cultural and economic upper classes – the church, the nobility, and eventually an urban bourgeoisie – generated production systems in which some made music and others enjoyed it. Watching period films about the Rococo era, we may get the impression that at that time everybody listened to Mozart’s music at parties and in salons, but the fact is, of course, that such musical performances were occasional and, not least, reserved for the very few. What has been quite unusual, rare, and an exclusive luxury, enjoying music that you do not make yourself, has, however, suddenly become the new normal.

When it comes to music, as with many other aspects, we live a highly privileged life – compared to Marta, and compared to most humans historically. We can enjoy music as much as we like. We do not need to be in the presence of someone playing or singing (like Marta with her father and uncle). We even do not, as in my youth, need to spend a lot of money on hi-fi equipment. If we own a mobile phone, we can just turn the music on and plug our ear phones in. Privileges, however, often come at a price, and we may well wonder if there is also a price we are paying here, but have not yet figured out what is? We learned to grow food, but it took us a while to realize that producing food and becoming stationary rather than nomadic came at the price of a life of toil, risk of obesity, diabetes, and a range of diseases. The Industrial Revolution has provided us with a flood of marvelous things, but also with pollution, stress, increasing inequality, and weapons of mass destruction (see Harari, 2015). Marta’s beautiful, cherished memories of music were connected to togetherness: the presence of her dear ones playing and singing. My own musical memories, I believe, will mostly be of music I was involved in making or concerts I attended. What will be the cherished musical memories for someone whose musical impressions and memories are of solitary listening to sound produced by electric information? What is the price for being able to have music fed into our system like cake and cream? Is it loneliness of a hitherto unknown nature for which we do not yet have a name?

There is, however, no sorrow or regret here. The purpose of this thesis is not to criticize or evaluate our listening habits, least of all to lament cultural decline or to rail against the music industry. The overall aim is to investigate how we could – and should – educate to and with music in *this* world of music. The musical world we inhabit together has been transformed, and we may ask whether our conception of music education has been able to follow. My composition teacher urged me to always think thoroughly about why I wanted to write music. “There is enough music in the world, why make more?” was his point. In a way I got that point but could not, at the time, pin down why I did not really buy the argument. I sensed that there was something wrong with the question “why make (more) music?” And I could not make sense of the idea of “enough music in the world”. After ruminating upon his advice for many years, I began to comprehend that making music cannot or should not be justified by any “why”. Music is something that happens - for us and for the world. Asking someone why she

makes music is like asking her why she has a spouse or has had children – why she lives her life. And there is probably always enough music in the world. The notion of “enough” is a false reification of something as fluent and ephemeral as music that lives in and with us and comes and goes in time. However, I have a feeling that, in several ways, music *has* become reified. It has become a *thing* – or rather, a product. And, though this may seem contradictory, while I do believe it is senseless to say “there is enough music in the world”, I still think one can say there may be too much of that product, music. We live in musical abundance, and the most basic question music educators must ask ourselves is: “Do we need (this) music? Why and how could and should (this) music be *ours* and what does it mean that it is ours?” In the following study I shall argue that creation – music’s created-ness and our creativity – can be part of the answer. With a paraphrase of Manley Hopkins’s words above, we might reformulate the most basic philosophical question about music: not “What is music?” or “What does music mean?”, but “How is this noise too old to end?”

## Resumé på dansk

Afhandlingen hér er resultatet af et PhDstudium gennemført i et samarbejde mellem Det Kongelige Danske Musikkonservatorium i København og DPU: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

PhDstudiet var et studie af musikalsk kreativitet i pædagogisk kontekst, hvor målet ikke er udvikling af professionelle musikkompetencer, men snarere almen musikalsk dannelse, musikalsk samvær og samskabelse. Grundlæggende spørgsmål om dannelse var således en del af udgangspunktet for studiet, og undervejs kom filosofiske spørgsmål om musikkens væsen og musikkens eksistentielle betydning til at spille en større og større rolle. Begrebet "musikskabelse" fremstod som noget, der på den ene side er snævrere end "musikalsk kreativitet", idet det referer specifikt til musiks tilblivelse, men på den anden side er bredere, fordi dette forstås som en grundlæggende måde for mennesker at være i verden på. Afhandlingen præsenteres i 17 kapitler, hvor kapitlerne 3-17 er struktureret i tre sektioner.

### **Prolog (kapitel 1)**

Prologen rammesætter i kort essayistisk form forskningsafhandlingen i et bredt, historisk og samfundsmæssigt perspektiv. Vores – vestlige, moderne – musikkultur beskrives som en unik kultur, hvor musik i høj grad er blevet en forbrugsting.

### **Forskningsdesign og Omrids af Afhandlingen (kapitel 2)**

Undersøgelsen var tilrettelagt som en vekselvirkning mellem empiriske undersøgelser og teoretisk, filosofisk udviklingsarbejde. Det indledende forskningsspørgsmål præsenteres: *Hvordan kan pædagogisk tilrettede kreative musikalske processer mellem voksne og børn og kreative samarbejder mellem musikprofessionelle og ikke-professionelle udvikle musikalsk handlekraft, og på hvilken måde kan musikalsk kreativitet i uddannelse bidrage til dannelse?*

### **SEKTION I. Kontekst og Mål med Undersøgelsen; Genformulering af Forskningsspørgsmål (kapitel 3-5)**

I denne sektion redegøres for undersøgelsens baggrund. Der præsenteres to casestudier, som udgør undersøgelsens empiriske grundlag. Sidst reflekteres der over resultaterne fra særligt det andet casestudie og beskrives, hvordan dette fik videre konsekvenser for undersøgelsen.

### **Baggrund (kapitel 3)**

Studiet har baggrund i min personlige baggrund og interesse i musikalsk kreativitet, hvor jeg har arbejdet både som skabende kunstner og som pædagog med musikalsk kreativitet i forskellige sammenhænge, særligt i projektet "Små Komponister" udviklet sammen med FIGURA Ensemble hvor børn skaber musik i samarbejde med professionelle klassiske musikere med udgangspunkt i en åben og eksperimenterende tilgang til lyd inspireret af avant-gardemusikken med komponister som f.eks. John Cage. Studiet placerede sig også i en samfundsmæssig kontekst i forhold til musikundervisning og musikliv i Danmark.

Undersøgelsen var rammesat i forhold til pædagogisk teori indenfor den skandinavisk/tyske tradition, hvor begreberne dannelse, didaktik og opdragelse står centralt. Begreberne bruges her, som de er udlagt af Klafki (1963), Nielsen (1998), Benner (2005) og Von Oettingen (2005). Den filosofiske tilgang er fænomenologi. Den overordnede fænomenologiske tilgang præsenteres, og sidst i kapitlet præsenteres den fænomenologisk orienterede metodiske ramme (Van Manen 1990) for casestudierne.

En anden vigtig forudsætning for undersøgelsen udgjordes af den omfattende forskning i musikalsk kreativitet og musikalsk kreativitet i undervisning, særligt repræsenteret af Barrett, Burnard, Espeland, Marsh og Wiggins. Burnard har betonet, hvordan kreativitet kan forstås som helt grundlæggende for musik: Musik er, som hun siger, ikke et a priori fænomen i verden, den bliver skabt i et netværk af kulturelle vaner.

#### **To Casestudier (kapitel 4)**

*Casestudie 1, Lyden af Publikum* er ikke dokumenteret i detaljer hér i afhandlingen, da dokumentation foreligger i en publiceret artikel (Bruun 2019, appendiks 1). Her er tale om et studie af et samskabelsesprojekt mellem musik- og teaterprofessionelle voksne og en gruppe frivillige uden nogen særlig musikalsk eller teatermæssig baggrund, hvor jeg selv deltog. Studiet var en refleksion baseret bl.a. på en samtale med en af de ikke-professionelle deltagere, som kredsede om at være med i en musikalsk tilblivelsesproces, hvor alle uanset forudsætninger kan deltage, og hvor musikken vokser ud af samværet.

*Case Studie 2, Skab Dig!*, var et studie af et undervisningsforløb gennemført af en musiklærer med tre børn i 9-10års alderen, hvor der blev arbejdet med komposition: Børnene skabte musikstykker med udgangspunkt i hverdagssituationer. Forløbet blev studeret gennem observation, videooptagelse, interviews før forløbet og videostimuleret recall-interview gennemført over videokonference efter forløbet. Målet for studiet var at undersøge, på hvilken måde børns musikalske hverdagskultur kunne fremkaldes i en kompositionsøvelse. Studiets resultater, som kan sammenfattes således:

- Det så ud til, at disse børn i alderen 9-10 år har mange tanker om musik og indsigt i, hvad musik er. De kunne skelne mellem at optræde og lytte og mellem levende musik og indspillet musik. Men de så ikke ud til at skelne mellem skabelse af musik og fremførelse af musik: Det var én ting.
- Børnene reflekterede over musik og var dybe og mangefacetterede i deres refleksioner. Det stod dog også meget klart, at det, de reflekterede over, var at *lave* musik. De reflekterede ikke over musikken som fænomen, men snarere som handling og interaktion. De kunne skabe deres egen, unikke musikstykker, og de kunne genkalde og genkende dem. Men de reflekterede ikke over stykkerne som musikalske *produkter*.



- Ved at turde løbe ind i blindgyder en gang imellem og give mulighed for, at der kunne opstå tumult og uro, nærmede denne måde at undervise på det eksistentielle grundlag for undervisningen: at være sammen, udforske samværet og finde måder at være sammen på.
- Kompositionsøvelsen blev et rum, hvor en hverdagsmusikalsk verden udfoldede sig, fordi den blev en måde at være sammen på i musik. Musikken blev ligesom en hverdagsagtig samtale: Snak!
- Studiet pegede på, hvordan børns og voksnes musikalske verdener er forskellige, og på at det at arbejde sammen om at skabe kan være en måde at blive opmærksom på forskellighederne på. Derigennem kan både børns og voksnes musikalske refleksion udvikles.
- Studiet indikerede også, at musikalsk refleksion og musikudøvelse går hånd i hånd: Vi skal tale med – og til børn om musik, men vi skal lave musik sammen med dem for at forstå, hvad de mener.

### **Videre Refleksioner, Ledende til Videre Udarbejdelse af Forskningsspørgsmål (kapitel 5).**

Særligt casestudie 2 førte til, at undersøgelsen fik flere perspektiver. I kapitlet her opstilles modeller for, hvordan sammenhængen mellem musikalsk kreativitet, musikalsk hverdagskultur, musikalske idéer og aktiviteter, musikalske processer og musikalske produkter kan forstås afhængigt af sammenhæng (almen, uformel sammenhæng versus uddannelsessammenhæng) og alder. Før børn udvikler sprog, og mens de udvikler sprog, lever børn i, hvad jeg vil kalde en *praktisk musikalsk cirkel*: Musikskabelse og verden er en og samme ting, børnene handler og er tilstede i verden gennem musikalsk handlen. Senere udvikles refleksivitet, og man begynder at forstå musik som et fænomen i verden og som ting i verden. Jeg spørger her, hvordan den udvikling sker.

Von Oettingen (2018) foreslår, inspireret af Benner, at pædagogisk handlen i en moderne verden må være *eksperimentel*, idet den retter sig mod forandring og selvstændiggørelse. På baggrund af de opstillede modeller foreslår jeg, at musikalsk kreativitet kan ses som eksperimentel pædagogisk handlen. Dette, foreslår jeg, indebærer en ontologisk antagelse, nemlig at musik kan forstås som en måde at være til på, hvor man erfarer musiks tilblivelse, hvor musikken *hverken* er *proces* eller *produkt* – hverken er en handlen (noget, vi gør) eller en ting, men er noget som opstår. Netop dette tema, fremstod som central i erfaringerne og de efterfølgende refleksioner fra casestudie 2.

Disse refleksioner førte til, at forskningsspørgsmålene blev udbygget og reformuleret til tre, indbyrdes afhængige spørgsmål:

- Et ontologisk spørgsmål: *Hvordan kan musiks skabt-hed forstås som en ontologisk og eksistentiel omstændighed: Hvordan bidrager musikskabelse til at situere os i verden, og hvordan bidrager musikskabelse til at gøre verden til det, den er?*



- Et pædagogisk spørgsmål om musikalsk enkulturering og udvikling: *Hvordan kan kreative musikalske processer i uddannelsessammenhænge og samarbejder mellem musikprofessionelle og ikke-professionelle fremme musikalsk udvikling og musikalsk handlekraft – på individuelle og fællesskabsmæssige niveauer?*
- Et pædagogisk spørgsmål om dannelse, opdragelse og didaktik: *På hvilken måde kan musikalsk kreativitet i undervisning fremkalde musikalsk hverdagskultur og håndværk og derigennem bidrage til dannelse – på individuelle og samfundsmæssige niveauer?*

## **SEKTION II. At "Tinge" en Sang: Et Forsøg på en Musikalsk Ontologi (kapitel 6-12)**

Her undersøges det første af de tre forskningsspørgsmål: *Hvordan kan musiks skabt-hed forstås som en ontologisk og eksistentiel omstændighed: Hvordan bidrager musikskabelse til at situere os i verden, og hvordan bidrager musikskabelse til at gøre verden til det, den er?*

### **Introduktion til Sektion II (kapitel 6)**

er en uformel indledning, hvor jeg introducerer den filosofiske tilgangsvinkel til spørgsmålet: På hvilken måde kan musik siges at være en *ting*? Hvad betyder det, at der er musik i verden, og hvordan kan vi forstå det?

### **En Dikotomi i Musikuddannelsesfilosofi (kapitel 7)**

Problemstillingen kan forstås på baggrund af en ophedet debat indenfor musikuddannelsesfilosofi mellem Reimer (2021/1991, 2003) og Elliott (1995). Iflg. Reimer må musik betragtes som en slags *ting* – noget, som findes i verden, og som vi har et særligt forhold til. Elliott hævder heroverfor at musik først og fremmest er noget, mennesker *gør* – musik er handlinger og ikke ting. Jeg mener, at denne dikotomi på den ene side kan synes filosofisk og abstrakt, men at den på den anden side udtrykker noget fundamentalt om, hvor nogle af grænsefladerne går, hvad angår opfattelsen af musikpædagogik. Jeg foreslår, at en fænomenologisk analyse kan bidrage til at nedbryde denne dikotomi.

### **Kunstfilosofi og fænomenologi (kapitel 8)**

I fænomenologiske analyser af musikoplevelse beskrives musik oftest som et æstetisk fænomen: Den henvender sig til vores æstetiske erfaring og gennem den æstetiske oplevelse forstår vi musikkens betydning, oftest når musikken møder os i form af et musikalsk *værk*, som forstås som et *æstetisk objekt* (Nielsen 1998, Ingarden 1961, Dufrenne 1953, Langer 1957, m.fl.). En problemstilling ved denne måde at beskrive musikoplevelse på er, at den synes at favorisere musik – f.eks. klassisk musik – som netop er værk-orienteret, hvorimod mere hverdagsorienterede musikalske handlinger bliver underbetonet. Jeg udfordrer denne fænomenologiske forståelse, men påpeger samtidig, at de musikopfattelser – f.eks. hos Elliott (se ovenfor) og Small – som betoner musik som handling, ikke formår at redegøre for musikalsk oplevelse – i hvert fald ikke uden at de alligevel kommer til at indbefatte et begreb om musikken som et "noget"; et værk eller en slags ting. Til sidst opstiller jeg nogle betingelser, som jeg mener, en beskrivelse af musikoplevelse må leve op til: Den må først og

fremmest ikke handle om musikværker, men skal forstå musikoplevelse ud fra, at musik er noget, som gennemtrænger hele vores tilværelse.

### **På Vej Mod en Musikalsk Ontologi – Fænomenologisk Analyse (kapitel 9)**

Idet jeg trækker på fænomenologisk, hermenutisk analyse (Van Manen 1990), en socio-kulturel forståelse af musik som hverdagsfænomen (DeNora 2000) og på perspektiver fra psykologi (Lerdahl & Jackendoff 1983, Sloboda 2010, Bonde 2009, Stern 2010, Malloch & Trevarthen 2009, m.fl.), når jeg frem til at opstille en hypotese, som jeg kalder ”en musikalsk ontologi”, hvori ligger at musikoplevelse skal forstås som en ontologisk faktor – en måde at være i verden på:

- 1) Musikoplevelse er udforskningen af en musikalsk livsverden. Denne udforskning er nødvendig for at vi kan udvikle os musikalsk sammen som mennesker.
- 2) Den musikalske livsverden er en emergent livsverden. Musik som fænomen opstår som et foranderligt symbol på, hvordan den musikalske livsverden opstår i feed-back mellem en indre (kropslig og sjælelig) verden og en ydre (lydlig) verden.
- 3) Musik er en eksistentiel betingelse. Den er som intet andet og kan ikke reduceres til noget andet. Den ligner sprog, og musik og sprog har, som det uddybes nedenfor, formodentlig fælles biologiske forudsætninger og fælles eksistentielt ophav.

Det eksemplificeres med erfaringerne fra casestudie 1, hvor der netop opstod en lydlig livsverden mellem de deltagende i Lyden af Publikum.

Gennem at sammenligne musikken som emergent livsverden med fire andre emergente livsverdener (trafik, arbejde, spil og bål), som jeg mener, ligesom musikken, er kendetegnet ved tidslighed, når jeg frem til, at musikken kan betragtes som en emergent livsverden af levet og delt tid.

### **Levet og Delt Tid – Andre Videnskabelige Perspektiver (kapitel 10)**

Jeg undersøger i dette kapitel, hvordan andre videnskabelige discipliner har beskæftiget sig med musikkens tidslige og kommunikative aspekter:

Evolutionær musikvidenskab (Brown, Merker & Wallin 200, Vanechoutte 2014, m.fl.) synes fra flere vinkler at pege på, at musik og sprog har fælles ophav i biologiske træk, som har at gøre med, at menneskers sansesystem og kognitive system, kombineret bl.a. med en særlig evne til at bruge stemmen og forme lyd, har gjort det muligt for os at udvikle lydlig kommunikation. Genkendelse af tone og rytme og evnen til at imitere og gentage har dannet grundlag for syntaktiske konstruktioner, der, som Lerdahl og Jackendoff (1983) har påpeget, er kendetegnende for både musik og sprog.

I udviklingspsykologien (Trevarthen 1979, Malloch & Trevarthen 2009, Stern 2010) har flere studier peget på, at den allertidligste kommunikation mellem spædbørn og voksne viser, at vi

kommer ind i verden med en evne og vilje til at kommunikere. Spædbørn er fra fødslen i stand til at afstemme deres følelser og fornemmelser med omverdenen og andre, og dette sker især gennem lydlig kommunikation, som fra fødslen viser musikalske træk. Dette må være grundlæggende for udvikling af sprog såvel som musikalitet. Antropologen Dissanayake (2000) har på baggrund af disse resultater fra udviklingspsykologien og på baggrund af antropologiske studier udviklet teorien om at *gensidighed* må betragtes som grundforudsætningen for menneskers evne til at knytte bånd til hinanden. Hun henviser her også til den tidlige, lydige kommunikation, eller proto-konversation, som hun kalder det. Jeg mener, at disse tanker også potentielt siger noget om vores eksistens: At vores verdensskabende væren er grundlagt i denne tilstand af gensidighed, og at det er her *delt* (eller *fælles*) *tid* opstår, som en eksistentiel faktor. Videre har kognitiv psykologi (Sloboda 2010) og kognitiv semiotik (Brandt 2009) redegjort for, hvordan den tidlige lydige kommunikation, som vi deltager i fra fødslen, udvikler sig til lyd-kommunikerende adfærd, som gennem lydlig-gørelse og dermed konceptualisering af tid udvikler symbolsk mening eller *semantik*, og det er dette, som danner grundlag for musikalsk praksis. Der ville mao. ikke være musikalsk praksis uden musikalsk mening, og al musik er i grunden en viderebearbejdning den samme musikalske mening.

På dette grundlag foreslår jeg, musikalsk oplevelse og musikalsk adfærd kan betragtes som et eksistentielt grundvilkår, grundlagt af fælles tid, gensidighed og fællesskab.

### **Tilbage til Fænomenologien: Subjekt og æstetisk objekt (kapitel 11)**

Forskellige fænomenologiske perspektiver inddrages i dette kapitel for at beskrive, hvordan jeg mener, musikalsk erfaring kan forstås som en særlig værensform. *Subjektet* er en hjørnesteen i klassisk filosofisk fænomenologi (med rod i Kantiansk transcendentale filosofi), som Gallagher og Zahavi (2012) slår fast: Al erfaring har et subjekt, som erfarer, og enhver oplevelse har en grundlæggende for-mig-hed. Dufrenne (1953) har imidlertid med baggrund i Merleau-Pontys, Heideggers og Sartres fænomenologiske tilgange indgående beskrevet, hvordan den æstetiske oplevelse er kendetegnet ved, at subjekt og objekt smelter sammen. I den æstetiske oplevelse er det, som om det æstetiske objekt – som hos Dufrenne først og fremmest forstås som kunstværket – også er et slags subjekt, idet der ligger en subjektiv skaberkraft i det. Den æstetiske erfaring kommer dermed til at virke som en *intersubjektiv* erfaring. I tæt diskussion med Dufrenne foreslår jeg imidlertid, at den musikalske erfaring snarere end at være kendetegnet ved intersubjektivitet netop kan forstås gennem *gensidighed*: En værensform og en måde at erfare verden på, hvor subjekt-objekt dikotomien ikke er tilstede. Det er, mener jeg, netop sådan en værensform og erfaringsmåde, musikalsk oplevelse foranlediger.

Dette kan også sætte nyt lys på den fortolkning af kunst, som Heidegger (1936) udlægger. Heidegger ser kunst som ontologi: fortolkning af verden, som den er. Idet kunstværket som *værk* er mærket af dets tilblivelse, viser det, hvordan det bliver til i en *strid* mellem *jord*; den

skjulte ur-væren (natur), hvorefter alt kommer, og *verden*; det åbenbarede, kendte og gørende, og igennem *værkets værk-hed* kommer *tingenes ting-hed* dermed til syne som *tilblivende*. Musikalsk praksis og musikalsk erfaring tilbyder imidlertid en anden måde at forstå dette på. Hvis vi, inspireret af udviklingspsykologiens begreb om kommunikativ musikalitet og af Dissanayakes begreb om *gensidighed*, forstår Heideggers begreb om *jord* som en den værensform, vi bringer med os ind i livet; bliver *striden* mellem *jord* og *verden* mere som en leg: En leg af tilblivelse – mellem det endnu-ikke-værende, det værende, og det skabende, som ikke behøver opfattes som en subjektiv bedrift, men netop som en gensidig nødvendighed. Når Heidegger konkluderer, at (den ontologiske) sandhed – åbenbaringen af den tilblivende verden – sker i *sproget*, idet sproget i sit væsen er *poesi*, mener jeg altså, at han dermed overser den musikalske praksis og den musikalske erfaring af verden. Der er en tilblivende verden i musikken og i musikkens skabelse, som først og fremmest er kendetegnet ved at være bundet til tid, idet tid skabes hér. Musik er *poesi* på samme måde, sproget er det: verdensskabelse. Men vi er her nødt til at forstå musikken som noget som, ligesom sproget, er iblandt os hele tiden, og som vi hele tiden skaber i vores dagligdag – ikke kun som musikkens kunstværker. Hermed mener jeg, at have udlagt, hvad jeg kalder en *musikalsk ontologi*: En udlægningen af, hvordan musikken skaber verdener i lyd, og dette sker gennem *musikskabelse*, som er en dagligdags foreteelse imellem mennesker.

Musik kan godt forstås som en *ting* i verden, men som sådan er den det i skabelsen: den er tilblivende. Et musikalsk *værk* er, som også Benson (2003) foreslår, et *stykke* – som et stykke tid og et stykke arbejde.

## **Konklusion af Sektion II (kapitel 12)**

Resultaterne af denne fænomenologiske undersøgelse kan opsummeres:

- I sin skabt-hed er musikken en ontologisk omstændighed.
- Verden er en musikalsk verden og musikskabelse er verdensskabelse. Verdensskabende musik er hverdagens musik.
- Musik og sprog kan forstås som komplementære værensformer og måder at udlægge verden på.
- Begge er grundlagt af *gensidighed*, som er den værensform vi bringer med os ind i verden. En tilstand, som er stum, men ikke stille. Begge er essentielle for vores kontinuerlige skabelse og genskabelse af os selv og verden.
- *Musik* i denne forstand er for musik-som-kunst, ligesom *sproget* er for *litteratur*.
- Musikværket er ikke kun udtryk for en kreativ subjektivitet, men udtrykker *verdens arbejde*.

Jeg slutter med at fastslå, at begrebet musikskabelse kan have stor betydning for, hvordan vi forstår musikundervisning og musikalsk kreativitet i undervisning. Dette undersøges videre i den følgende sektion.

### **SEKTION III. Musikskabelse og Dannelse.**

Med udgangspunkt i de eksplorative undersøgelser i sektion I og de fænomenologiske refleksioner i sektion II er denne sektion en bestræbelse på at formulere musikskabelsens betydning i forhold til dannelse og at placere musikalsk kreativitet i musikundervisning.

#### **Musikskabelse og Hverdagskultur (kapitel 13)**

Diskussionen fra kapitel 5 genoptages her: Jeg mener, også i forlængelse af sektion II, det står fast, at mennesker kommer ind i verden som musikskabende væsener: Vi har en vilje og evne til at fortolke os selv og verden gennem musikskabelse. Det er, som Barrett (2016) har beskrevet, meget tydeligt hos børn, som endnu ikke har sprog, som konstant er i et musikskabende, kommunikerende samvær med omverdenen og andre. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan (og hvorfor) mennesker derfra udvikler sig til at være deltagere i en voksen musikkultur? DeNora (2000) har beskrevet, hvordan musik bruges i hverdagslivet som en måde at regulere selvet på: Musik indgår i hverdagen som en individuel og social konstituerende faktor. Mine iagttagelser af børnene i casestudie 1 pegede imidlertid på, at denne måde at bruge musik på; som et kulturelt gode, ikke kendetegner børn i denne 9-10 års alder. Selvom de åbenlyst er i stand til at genkende musik og genkende deres egne kompositioner som specifikke stykker musik, og selvom de godt kan reflektere over musikken som et fænomen i verden, er musik for dem stadig først og fremmest en måde at være tilstede i verden på.

Burnards (2006) forslag om at betragte børn som kulturelle aktører og musikalsk kreativitet som kulturel handling kan bidrage til forståelsen af, hvordan mennesker udvikler sig fra den tidlige musikalitet, hvor musik er et skabende nærvær, til en mere voksen musikalitet, hvor musik også betragtes som et kulturelt fænomen og ting i verden, som man kan drage i anvendelse. Jeg foreslår, at hverdagsmusikkultur kan forstås som en dynamik mellem dette: Musikalsk kreativitet som kulturel handling (Burnard) og musikalsk handling som brugen af musik i hverdagslivet (DeNora).

Først og fremmest mener jeg, at vi må se en sådan udvikling – fra den tidlige barndom, hvor musikskabelse er en del af hverdagen og musikken som fænomen ikke er bevidstgjort, til deltagelse i en voksen musikkultur – som uundgåelig og nødvendig. Musikalske opdragelses- og dannelsesprocesser foregår altid mellem mennesker, som lever sammen.

I forlængelse heraf kan jeg svare på forskningsspørgsmålet: *Hvordan kan kreative musikalske processer i uddannelsessammenhænge og samarbejder mellem musikprofessionelle og ikke-professionelle fremme musikalsk udvikling og musikalsk handlekraft – på individuelle og fællesskabsmæssige niveauer?* Svaret er, at musikalsk kreativitet bidrage til musikalsk udvikling, først og fremmest fordi den kan opfattes som kulturel handling og et middel til at udforske musikken som en måde at være til på, også i samspil mellem voksne og børn, og derved udvikle musikkulturel handlekraft. I et fænomenologisk perspektiv, for så vidt mit

forslag til en musikalsk ontologi har relevans, er musikalsk kreativitet som musikskabelse en måde at være til på, der åbner for en form for selvrefleksion, dog uden at betone selv-hed, idet den snarere udvikler og udforsker følelsen af fælles-hed. At udvikle musikkulturelt handlekraft gennem musikalsk kreativitet kan således ses som en måde at udvikle ikke bare personlig eller individuel, men *menneskelig* handlekraft på.

### **Musikskabelse som Hverdagskultur og Dannelse (kapitel 14)**

Der finder altid musikopdragelse og dannelse sted, men jeg mener alligevel, at der er brug for musikundervisning. Det centrale for dannelse er, at målet er *frihed*: Frihed til at tage del i forandringen og udviklingen af samfundet, vi lever i. Handlekraft på et individuelt og fællesskabsmæssigt niveau er ikke tilstrækkeligt for dannelse. Vi må tage i betragtning, at vi lever i et samfund, hvor mange kræfter søger at dominere og tage kontrol over vores musikalske liv. Benners (2005) samfundsorienterede pædagogiske filosofi blev her inddraget for at forstå, hvordan musikskabelse og musikalsk kreativitet som musikskabelse kan bidrage til dannelse.

Benner udlægger hvad han kalder en "praxologi". Menneskeliv og samfund er karakteriseret ved *praxis*: arbejde, etik, religion, kunst, politik og pædagogik. Pædagogisk handlen og dannelse indebærer i en moderne verden, som allerede Rousseau gjorde opmærksom på, noget paradoksalt, for hvordan opdrager og danner man til frihed og forandring? Opdragelse og dannelse sigter mod at indlemme de opvoksede individer i samfundet, men hvis man samtidig forventer, at de netop *ikke* skal overtage de givne normer, og at den viden, de præsenteres for, *ikke* skal fremstå som endelig og endegyldigt sand, hvilke handlinger er da gyldige overfor dem, og hvad kan man give videre? Benner finder svaret ved at udlægge to *konstitutive principper* og to *regulative principper* for, hvad han kalder en *non-affirmativ pædagogik*.

De to *konstitutive principper* består i dels *Bildsamkeit* – på dansk kunne man sige "tilbøjelighed til at blive dannet" eller "formbarhed", og dels *opfordring til selvvirksomhed*. Individer, ifølge denne tankegang, er født med *produktiv frihed*: Vi ønsker at tage del i samfundet, og dermed forholder vi os nødvendigvis til *historien* og til samfundet og livet gennem *sproget*. I *opfordring til selvvirksomhed* ligger, at idet vi er nødt til at handle pædagogisk overfor opvoksede individer, så må denne handlen være åben og dialogisk. Men den må være der – de voksne har altid et ansvar overfor de opvoksede. At et individ i sidste ende skal blive et *myndigt* individ, betyder at det selv kan handle pædagogisk.

De *regulative principper* er først og fremmest en udmøntning af det pædagogiske ansvar, som ligger hos de voksne og i sidste ende hos samfundet: Det er fællesskabets og samfundets ansvar at ordne meningsfulde måder at være sammen på imellem generationer, således at det, som skal læres, reflekteres i en fælles tilværelse.



Spørgsmålet bliver nu, iflg. Benner, hvad det så er, der kan videregives som *tradition*? Tradition er, som Benner fremhæver med begrebet om *historie*, en forudsætning for dannelse. Jeg fremhæver her, med reference til Nielsen (1998, 2007) og Klafki (1963), at dannelse, jf. Klafkis idé om *kategorial dannelse*, har to sider: den subjektive og den objektive. Dannelse må ikke forstås som blot udvikling af subjektive kompetencer og heller ikke som et sæt af kulturelle værdier og normer, som indlæres. Dannelse består i at subjektet og verden mødes og åbner sig for hinanden, og hvad angår musik, må der her gælde, at den verden, som åbner sig, netop er vores musikalsk hverdagskultur: musikken som vi møder den i vores dagligdags verden. I de senmoderne samfund må vi imidlertid, iflg. Benner, se i øjnene, at det, som voksne kunne videregive til de opvoksede, ofte slet ikke er tilstede i hverdagstilværelsen. Jeg påstår, at dette i høj grad gør sig gældende indenfor musikkulturen, hvor vores måder at skabe og tilgå musik på har forandret sig radikalt på ganske kort tid. Det nødvendiggør, hvad Benner kalder "innovative pædagogiske praksisser": praksisser der på samme tid, som de er fornyende, erindrer det, som er glemt, også i voksengenerationen. I praksis betyder det, at pædagogisk handlen, som jeg også var inde på i kapitel 5, må være *eksperimentel*.

Vi forholder, iflg. Benner, os til historien og samfundet gennem sproget, og det er i sproget at dialogen mellem generationer må finde sted, og det er i sidste ende dér, det pædagogiske eksperiment kan etableres: Det pædagogiske eksperiment består i at åbne en åben dialog. Jeg foreslår, med Nielsen (1998, 2007) at det, som denne åben dialog må rette sig mod, og det som kan åbne subjektet for en musikalsk hverdagskultur er et eksistentielt spørgsmål: Hvad er det at være et musikalsk menneske i en musikalsk verden? Problemet er imidlertid, at dette spørgsmål jo netop kun kan formuleres i sproget.

Men jeg mener også her, især i kraft af den analyse, jeg har gennemført i sektion II, at Benner har overset musikken som et medium, der kommunikerer, på linje med sproget, på tværs af generationer. Netop musikskabelse kan, mener jeg, forstås som en måde hvorpå en åben dialog *i musik* kan finde sted. Musikskabelse udtrykker den musikalske ontologi: musikken som tilblivende og verdensskabende. Musikskabelse og musikalsk erfaring kan derfor blive en måde at reflektere sammen på; reflektere over hvad det vil sige at være et musikalsk menneske i en musikalsk verden og gennem musikken reflektere over, hvad musikken betyder i verden. Musikalsk kreativitet i pædagogiske sammenhænge kan forstås som en måde, hvorpå det musikpædagogiske eksperiment kan komme i stand på, fordi musikalsk kreativitet i uddannelse kan være åben og eksperimentel. Det afgørende er, at musikken *af-tingsliggøres*. For at komme frem til dette kan det være nødvendigt at *konceptualisere* musikskabelsen, netop for at *af-konceptualisere* musikken.

Det afsluttende forskningsspørgsmål kan hermed besvares: *På hvilken måde kan musikalsk kreativitet i undervisning fremkalde musikalsk hverdagskultur og håndværk og musikalsk refleksion og dermed bidrage til dannelse (på individuelt og samfundsmæssigt niveau)?*



Musikalsk kreativitet i undervisningen en måde at åbne den zone, hvor den musikalske ontologi udspilles, og hvor musik er proces og produkt på samme tid. At åbne den zone er det pædagogiske eksperiment i musik. I musikalsk kreativitet som musikpædagogisk eksperiment fremkaldes hverdagens musikkultur, ikke som en særlig form for musik, men som en måde at være sammen på; i musikskabelse, hvor musikken opstår.

Kapitlet afsluttes med en kort beskrivelse af et undervisningsprojekt, hvor jeg netop mener, at en sådan eksperimentel musikpædagogisk handling med musikalsk kreativitet blev etableret.

### **Konklusion (kapitel 15)**

Undersøgelsen var lagt op som en undersøgelse af musikalsk kreativitet i undervisningen. Begrebet musikskabelse opstod, som betegner en fundamental, eksistentiel måde at være i musikken på, som i sidste ende må danne grundlag for al pædagogisk interaktion i musik. Musikskabelse afspejler, komplementært til sproget, en måde at være i verden på som selvskabende og verdensskabende. Musikskabelse, mener jeg, kunne være den mest grundlæggende komponent af dannelse i musik. Musikskabelse betyder at være dér, hvor musik hverken er handling eller proces, eller produkt eller værk, men bliver til. Musikalsk kreativitet som musikskabelse betyder at dvæle ved musikkens tilblivelse; at blive i nuet, hvor musikken-endnu ikke er, men er en bevægelse mod det, man på forhånd ikke kunne vide, hvad kunne være. Dette svarer til, hvordan uddannelse som dannelse er en proces, der skal dvæle i individets endnu-ikke-væren, for at kunne åbne for den proces, hvorved individet kan blive det, som endnu ikke kan vides, hvad er. De er i bund og grund eksperimentelle bestræbelser, hvor man skal forestille sig det utænkelige og udfordre uden at kræve. At deltage i en sådan bestræbelse udtrykker musikalsk frihed som oplevelsen af at sameksistere i musikken, at høre til i musikken, og at musikken tilhører dig. Den voksnes, lærerens eller fagpersonens opgave er at facilitere og muliggøre, at denne åbne dialog åbnes, så elever og deltagere kan udvikle sig musikalsk sammen – mod dannelse.

Derfor skal musikalsk kreativitet i musikundervisningen ses som en særlig praksis, der iværksætter det *musikpædagogiske eksperiment*: Dette betyder at handle eksperimentelt på en måde, der fremkalder musikskabelse. Således kan musikalsk kreativitet i undervisningen fremme dannelse ved at åbne en åben dialog; en åben dialog om det fundamentale eksistentielle spørgsmål: hvad vil det sige at være et musikalsk menneske i en musikalsk verden. I denne åbne dialog bliver det gennem musikalsk kreativitet som musikskabelse muligt, i den pædagogiske proces, at transcendere musikkens ontiske tilstedeværelse i en given musikkultur og opleve den fællesmenneskelige forudsætning for musikalsk praksis. I stedet for at afspejle en given, historisk eller faktisk, musikkulturel praksis, åbner musikalsk kreativitet som musikskabelse for, at musikundervisning bliver oplevelsen af musikken i dens essentielle hverdagsværen som en omstændighed, en uundgåelighed, en mulighed og et ansvar.

Set i bakspejlet, efter at være nået frem til ovenstående konklusioner, indser jeg, at et studie som casestudie 2 i sig selv nok var for begrænset i forhold til undersøgelsens overordnede perspektiv. Det blev først og fremmest et springbræt til at udvikle videre analyse og pædagogisk tænkning. Jeg mener til gengæld, at undersøgelsen her peger på flere mulige måder, hvorpå musikskabelse kan undersøges nærmere, empirisk såvel som filosofisk. Longitudinelle studier af eksperimentelle pædagogiske processer med musikalsk kreativitet kan tjene til at undersøge musikalsk udvikling og dannelse i et bredere perspektiv. Gennem empiriske nærstudier af børns spontane sproglige og musikalske hverdagsinteraktion og -leg kan den påberåbte sammenhæng og komplementaritet mellem musikalsk og sproglig selvudvikling og verdensskabelse undersøges nærmere, hvilket også kan inspirere til yderligere teoretiske og filosofiske studier.

### **Diskussion (kapitel 16)**

Musikundervisning, almen musikundervisning i særdeleshed, må, for at være dannelse, være bred og mangefacetteret ligesom uddannelsen i modersmål. Jeg etablerede, med Benners filosofi, hvordan pædagogisk interaktion, der angår dannelse, skal være eksperimenterende og innovativ: det handler ikke om, hvad nogen nødvendigvis skal lære, og det er ikke nok at videregive traditioner. Det handler heller ikke om, hvad vi kunne ønske eller drømme, som fremtidige generationer skal opfylde. Det handler om, hvordan vi lever vores liv sammen og udvikler os sammen – i praksis. Musikskabelse er midlet til musikalsk dannelse, fordi det åbner spørgsmålet om, hvad det vil sige at være et musikalsk menneske i en musikalsk verden. Dette spørgsmål, hævdede jeg, udtrykker essensen af den eksistentielle musikalske dannelse. Men hvis vi forbliver knyttet til forestillingen om musik som en kunstform, et æstetisk fænomen, ender vi med at lægge for meget vægt på musikken som *ting*, og spørgsmålet bliver et spørgsmål om, *hvad* det er for en slags musik, der udgør dannelse. Hvad er fænomenet? bliver spørgsmålet. På den anden side har en overdreven vægt på praksis en tendens til at sløre synet på fænomenet og dets betydning, og spørgsmålet står tilbage: men hvad er fænomenet? Grundlaget for dannelse i musik er, at selve fænomenet kun tilgås med et hvordan-spørgsmål: hvordan bliver musik til? Dette er musikken som praksis, hvis betydning må betragtes som parallel med sproget som praksis: det er en praksis' praksis. Derfor fremkaldes dannelse i musikundervisningen i musikskabelse. Musikskabelse udtrykker en musikalsk ontologi: at verdener bliver til i lyd; verdener af levet og delt tid, og verdener af kommunikation på tværs af tid og rum.

Jeg afslutter diskussionen om dannelse i undervisningen med to helt modsatte typer refleksion over dette emne: musikalsk dannelse og musik-som-dannelse.

Den første er et forsøg på en *musikundervisnings matrix*. Det formodes at illustrere, hvordan aktiviteter og indhold af musikundervisning kan forstås på to akser, som indikerer to dynamikker: 1) En akse med *musiktradition*; de musikalske ting og handlinger, vi har og kender, på den ene side, og *musikskabelse*; den musik, der er mulig, men som vi ikke kender

endnu, på den anden side og 2) og en akse med *kommunikativ musikalitet*; den medfødte trang til at kommunikere, finde sympati for hinanden, og leve og dele tid på den ene side, og *hverdagsmusikkultur*; de musikalske liv lever vi sammen, på den anden. Ideen er, at enhver enkeltstående aktivitet eller ethvert indhold i musikundervisningen i sidste ende må angå alle dimensioner, selvom aktiviteten eller indholdet måske begynder i - eller er fokuseret på en af dimensionerne.

Den anden er en sang af det canadiske band Arcade Fire, som jeg synes udtrykker dannelse på en ligefrem og meget poetisk måde. Sangen reflekterer over, hvordan et barn skal vokse op og lære at tage vare på sig selv; hvordan dette er noget, der ikke kan læres; men hvordan den voksne skal være der for barnet og elske og støtte. Jeg reflekterer over, hvordan sangen demonstrerer, at alt dette ikke rigtig kan siges uden musik: efter mindre end et minut forsvinder ordene i sangen, og sangen bliver til en lang, slynget "do-do-do"-passage – som om musikken smelter ordene til kærlighed.

Til sidst diskuterer jeg det eksistentielle perspektiv: musikalsk dannelse i liv og samfund:

Vi opfatter musik som kunst i bred forstand. Det er, tror jeg, nok den mest almindelige måde at begribe musik på: at betragte det som en form for æstetisk produkt. Fra et psykologisk og for nylig endda neurologisk perspektiv kan vi opfatte musik som *terapeutisk*. Og fra et sociologisk perspektiv kan vi opfatte musik som *fælles aktivitet*. Ingen af disse perspektiver er forkerte, men de får os til at overse det fælles grundlag, som det hele hviler på, sandsynligvis fordi dette på én måde er meget simpelt og på en anden måde uudgrundeligt. Musikskabelse, der manifesterer den musikalske ontologi og dermed åbner verdener og, gennem at åbne verdener, også åbner musik, kan imidlertid, påstår jeg, sammenlignes med hverdagens snak. Denne dimension af musik undslipper os i en daglig verden fyldt med musikalske ting. Så vi kan kun opfatte musik som *ting*, der er, eller som *noget*, der er og fungerer på en bestemt måde, eller som vi gør ting med, eller som gør ting med os. Det kan sammenlignes med at opfatte *sprog* blot som *litteratur*. Eller, kan man også sige, det kan sammenlignes med at opfatte *mad* som blot *ernæring* eller *gastronomi*, *idræt* som blot *motion* eller *underholdning* eller *arbejde* kun som *produktion*.

Den danske pioner indenfor musikpædagogik Høffding (1959) diskuterede forskellen mellem at høre musik og at lytte til musik. Jeg hævder over for dette, at i det 21. århundredes musikalske verden ligger udfordringen for musikkultur og musikalsk dannelse ikke så meget i overgangen mellem at lytte og at høre, men snarere i kløften mellem forbrug og skabelse.

### **Epilog (kapitel 17)**

Jeg forklarer her, hvordan det at skrive denne afhandling om musik og dannelse har været en overvældende oplevelse af dannelse for mig selv. Og jeg giver to meget forskellige eksempler på andre stærke, personlige, livsændrende oplevelser af dannelse.