

Demokratisk dannelse - mellem kunst og pædagogik

Bennyé D. Austring og Mikkel Snorre Wilms Bosen

Hvordan kan kunst fremme demokratisk dannelse i skolen? Artiklen tilbyder et forskningsbaseret svar på dette spørgsmål og undersøger problemer og gevinster ved at åbne for trafikken mellem kunst og pædagogik – begge veje. Undersøgelsen tager udgangspunkt i EU-projektet *Reach Out*, hvor professionelle kunstnere fra England, Rumænien og Portugal har afholdt musik-, billedkunst- og danseworkshops med elever fra primært 7. klassetrin på fem skoler. I artiklen analyseres og diskuteres kunstneres og elevers interaktioner i en række cases med afsæt i Ranciéres og Biestas filosofiske teorier. Studiet peger på, at kunstnerne formår at skabe et læringsmiljø, hvor aktiviteter med æstetiske formsprog synes sammenvævet med demokratirelaterede dannelsesmål, og hvor de kunstbaserede workshops motiverer eleverne, heraf nogle med særlige udfordringer, og skaber rum for nye typer af fællesskaber, roller, stemmer og identiteter blandt eleverne.

Emneord: Demokrati, dannelse, kunst, skole, pædagogik

Kunstens fascinationskraft, dens karakter af anderledeshed og potentiale for både følelsesmæssig involvering og kulturel refleksion fremhæves med jævne mellemrum som en kilde til styrkelse af demokratisk dannelse og social sammenhængskraft, både på individ- og samfundsniveau (Austring & Sørensen, 2010; Kulturministeriet, 2014; Tygstrup et al, 2017; Austring, 2017; Boysen & Kiørboe, 2018; Vestbæk og Petersen. 2019). Set i dette perspektiv giver kunstens mange æstetiske formsprog tilsyneladende god mulighed for at realisere børn og unges kreativitet og involvere dem i demokratiet med et kritisk blik: ”Idealet er et menneske, der både er ført ind i en kultur og selv formår at udvikle den i kraft af forestillinger om, hvordan livet kunne være” (Lund, 2018, s. 5). Den form for kunst, der her er tale om, er stærkt relationelt orienteret, hvilket hos Nicolas Bourriaud beskrives som en kunst, ”hvis teoretiske horisont snarere er de menneskelige interaktioners sfære og dens sociale kontekst end bekræftelsen af et autonomt og privat symbolsk rum” (2005 s. 13).

Med dette korte tilløb bevæger vi os ind i krydsfeltet mellem kunst, pædagogik og politik på basis af en empirisk undersøgelse af Erasmus+ projektet *Reach Out* (2019-20). Via nedslag i projektets forskningsdata ser vi nærmere på, hvordan tre professionelle kunstnere på forskellig vis arbejder med at give

unge en stemme, der er indlejret i kunstens æstetiske formsprog, realiseret i en pædagogisk kontekst og målrettet en overordnet EU-politisk agenda om at fremme demokrati. I tilknytning hertil undersøger vi, om der ved anvendelse af kunst i skolen er tale om en ensrettet trafik af kunstens inspirerende og forstyrrende potentiale i retning af pædagogikken, eller om pædagogikken også kan inspirere og forstyrre kunsten, 'forstyrrelse' her forstået med Rancièr som en form for dissensus (se senere). Undersøgelsen, der bl.a. inkluderer et blik på integration af børn med særlige udfordringer i skolen og på balancen mellem individ og gruppe, er således centreret omkring dette forskningsspørgsmål: Hvilke potentialer har kunst i relation til at styrke børns demokratiske dannelse?

I det følgende præsenteres først nogle metodologiske og teoretiske udgangspunkter, herefter en række udvalgte cases. Til sidst analyseres og diskuteres disse cases, og undersøgelsens pointer opsamles i en afsluttende konklusion.

Reach Out og den applicerede følgeforskning

Reach Out er udviklet og ledet af Bo Otterstrøm, leder af NGO-organisationen Arttrain. Projektet, inkl. det tilkoblede forskningsprojekt, er finansieret via Erasmus+ og involverer ca. 160 elever fra primært 7. klassetrin på fem folkeskoler i hhv. Danmark, Litauen og Polen. Blandt eleverne, der deltog i de kunstpædagogiske workshops, var både almindeligt og særligt velfungerende og fagligt stærke unge, samt unge med lærings- og deltagelsesmæssige udfordringer. De fleste elever havde på forhånd selv valgt at deltage i én ud af tre udbudte kunstworkshops, som blev afviklet over tre blokke á to dage fra oktober 2019 til februar 2020. Workshopledere var danser og koreograf fra Portugal Francisco Almeida (FA) med kunstnernavnet 'Pako', musiker Andy Penny (AP) fra England og Daniela Stoian (DS), billedkunstner fra Rumænien. Arbejdsproget i alle tre workshops var engelsk. Strukturen for de 3 x 2 dage omfattede både opvarmning, fællessamlinger, workshops, performances og evalueringer.

Forskningsdesignet inkluderer både kvantitative og kvalitative tilgange, primært i form af surveys, interviews og observationer. Med henblik på at besvare artiklens forskningsspørgsmål anvendes en etnografisk tilgang (Hastrup, 2003, s. 407), hvor artiklens forfattere forsøger at forstå de kulturer og livsverdener, som på komplekse måder repræsenteres af henholdsvis børn, lærere og kunstnere. Målet er at kunne indfange gensidige kulturelle påvirkninger, udvekslinger, sammenstød og interaktioner mellem projektets aktører såvel som mellem det pædagogiske og kunstneriske domæne. Forskernes rolle i projektet kan betegnes som 'deltagende observatører' i henhold til etnografisk feltmetodologi (f.eks. Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Graden af involvering varierede dog, bl.a. på grund af workshoppens forskellige karakter og observationens skiftende

formål. Udover at deltage i workshops, deltog forskerne ved fællessamlinger og fællesmøder og rejste desuden sammen med kunstnerne, boede på de samme hoteller og spiste sammen. Samlet set er den praktiserede forskning således i tråd med etnografiske idealer, f.eks. formuleret af Wax på følgende måde: "To enter into the matrix of meanings of the researched, to participate in their system of organized activities, and to feel subject to their code of moral regulation" (Wax, 1980, s. 272-73). Igennem hele projektet blev forskernes særlige rolle som netop forskere dog ekspliciteret og italesat over for de forskellige aktører (elever, lærere og kunstnere), og på denne måde forblev forskeren i en rolle som gæst snarere end som fulgyldigt medlem af læringsfællesskabet (Emerson, Fretz & Shaw, 2011, s. 5).

Kunst og demokratisk dannelse

Kunst og demokratisk dannelse udgør to centrale begreber i nærværende artikel og indkredses derfor kortfattet i det følgende.

Begrebet 'kunst' defineres ofte som noget, der tildeles en særlig status som følge af gatekeepers, kritikeres, kollegers og publikums vurderinger. Ifølge denne tænkning er kunst en social konstruktion (f.eks. Bourdieu, 1996). Yderligere beskrives kunst ofte som noget, der er originalt og nyt (Luhmann, 1997, s. 146). Derudover kobles kunst ofte til individets autonome og unikke udtryk, delvist frigjort fra sociale bånd og normer og dermed potentielt udfordrende i forhold til samfundets etablerede hegemonier (f.eks. Adorno, 1999, s. 389). Sidstnævnte blik på kunst er dog i dag udfordret af en alternativ opfattelse, hvor kunst i højere grad optræder i en rolle som generator for sociale fællesskaber (Eriksson, 2008, s. 128).

Begrebet 'demokratisk dannelse' forstås ofte med afsæt i Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesbegreb med vægt på menneskets udvikling af selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001, s. 68-73). Ifølge denne tænkning bør mennesket gennem opvækst og uddannelse udvikle en evne til at kunne udtrykke egne holdninger, deltage i kollektive processer/beslutninger og samtidig tildele andre samme muligheder for selvbestemmelse og medbestemmelse. Hermed indeholder demokratisk dannelse både et element af socialisering og emancipation, idet individet både må kunne træde ind i et demokratisk fællesskab og bryde med etablerede normer.

Med ovenstående begrebsramme antydes, hvorledes kunst kan betragtes som fremmede for menneskers mulighed for demokratisk deltagelse, og hvorledes kunst samtidig kan styrke demokratisk dannelse ved at give mulighed for normbrud. I det følgende diskuteres særlige perspektiver på sammenhænge mellem kunst og demokratisk dannelse i en uddannelseskontekst.

Filosofisk teori

Artiklen trækker primært på filosofisk teori af Gert J. J. Biesta og Jacque Rancière. Udvalgte begreber præsenteres her i oversigtsform med henblik på den efterfølgende case-analyse.

Biesta betoner i bogen "Utdannings vidunderlige risiko", at uddannelse ikke bare drejer sig om at reproducere det, vi allerede ved, eller det som allerede findes, men bunder i oprigtig interesse for, hvordan nye begyndelser og nye begyndere kan 'komme til verden', dvs. begynde at involvere sig i samfundet (Biesta, 2014). Biesta ser her kunst som et unikt mulighedsrum for menneskets dialog med sin omverden, men

[t]he quality that matters here is not the aesthetic quality – or at least not the aesthetic quality per se (...) – but what we might term the existential quality of what is expressed, a quality that has to do with how children and young people can exist well, individually and collectively, in the world and with the world (Biesta, 2017, s. 56-57).

Biesta opdeler uddannelsesmæssige praksisser og processer i tre domæner. Kvalifikationsdomænet har at gøre med tilegnelsen af færdigheder, viden, kunnen og værdier, der kvalificerer eleverne inden for fastsatte, afgrænsede fagområder, og som aktuelt vurderes at være nødvendige for, at eleverne senere kan varetage samfundets udvikling og økonomiske interesser. Socialisationsdomænet har at gøre med barnets indførelse i den herskende sociale, kulturelle og politiske tænkemåde. Det er en systembevarende funktion, der sigter mod videreførelse af normer, kultur og traditioner.

Subjektifikationsdomænet er i princippet det modsatte af socialisationsdomænet. Her er aktiviteter og læring orienteret mod forandringen af den eksisterende orden, idet individet aktivt arbejder med at udvikle autonomi og kritisk tænkning og at blive "et handlende og ansvarligt subjekt" (Biesta, 2014 s. 170). Biestas særlige forståelse af 'subjektivitet' bygger på Emmanuel Levinas (1985) og har ikke noget med individualitet at gøre. Det er en etisk, eksistentiel kategori, der som hos Kierkegaard knytter sig til individets håndtering af sit personlige, eksistentielle ansvar for medmennesket. 'Ansvar' skal hos Levinas og Biesta forstås som respons på en hændelse, subjektivitetshændelsen, som kan opstå under borgerens aktive deltagelse i fællesskaber, f.eks. kultur- eller læringsfællesskaber,

noe som kan ske, men som vi aldrig har nogen garanti for at vil ske (...) fordi ansvar ikke er noe vi kan tvinge på andre; det er noe vi bare kan påta oss for egen del. Derfor kan vi si at Levinas etterlater oss pedagoger tomhendte (Biesta, 2014, s. 45).

Det er således altid forbundet med en vis risiko at muliggøre subjektivitets-hændelser, og denne radikale form for demokratisk dannelse, hvor demokrati forstås som et dynamisk mål, der hele tiden skal genskabes og eksperimenteres frem, kan implicere dissens og mulig forstyrrelse af den eksisterende orden, også selv om denne orden er et repræsentativt demokrati.

Biestas domænetænkning favner i sit samtidige fokus på socialisering og subjektifikation både kulturel produktion og reproduktion og hermed også et spændingsfelt mellem kulturel kontinuitet og opbrud. Skolens rolle er her at løbe en risiko ved at give plads til en vis værdimæssig åbenhed og ikke mindst til elevernes aktive deltagelse, en deltagelse, der med Dewey forstås som "kollektiv handling, der alle som deltager, har egeninteresse i aktiviteten og kan påvirke beslutninger om hvilken retning den skal ta" (ibid. s. 56). Det kræver, at "noe står på spil, men det er nettopp dette som ofte mangler" (ibid. s. 57). Der er ikke tale om deltagelse, når den er defineret eller styret 'oppefra' eller på anden måde er bundet til konsensus. Inspireret af Dewey mener han, at en fælles forståelse ikke er en forudsætning for menneskeligt samarbejde, men et muligt produkt af det (ibid. s. 56).

Med sit filosofiske dissensus-begreb fremhæver Jacques Rancière mangfoldighedens og det marginaliseredes potentiale. Dissensus er det modsatte af konsensus og betegner en proces, der kan udfordre den eksisterende orden (jura, betydningsdannelse, sociale hierarkier m.v.) og skabe brud på bagvedliggende, herskende forståelser, hvorved der kan skabes forandring. Dissensus indebærer ikke nødvendigvis konflikt, men betegner en bevidsthed om både konsensus og mulige alternativer (Rancière, 2010). Inden for det pædagogiske regime kan dissensus forstås som begreb for det at praktisere uddannelse, der åbner for et andet menneskesyn end det, der karakteriserer de herskende uddannelsespolitiske idealer.

En handling, der bygger på dissensus, er politisk, hvis den formår at udfordre eller ligefrem flytte grænserne mellem betydningsfællesskaberne 'kunst' og 'virkelighed' på en måde, der bryder med de herskende konventioner og forståelser, eller ved evt. at omformulere individets rolle eller status i en given social kontekst (Bolt, 2007, s. 75). Kunstens forandringspotentiale ligger ikke i et særligt tilrettelagt æstetisk design, men snarere i denne mulighed for i et æstetisk fællesskab at praktisere en anderledes og ikke på forhånd styret betydningsdannelse.

Rancière mener grundlæggende, at kunst, pædagogik og politik er tæt forbundet, fordi dissensus i hans optik altid udspringer af et æstetisk moment med potentiale for at udløse pædagogiske og politiske konsekvenser. Kunst er i hans tænkning politisk, ikke når den diskuterer konkrete politiske problemstillinger, men når den i mødet med en dominerende konsensus åbner op for og skaber nye eller andre måder at opleve og forstå verden på. Herved skabes i hans terminologi

mulighed for nye 'delinger af det sanselige', forstået som "ways of framing a sensible space, of seeing or not seeing common objects in it, of hearing or not hearing in its subjects that designate them or reason in their relation" (Rancière, 2010, s. 100).

Eksisterende forskning

Der er foretaget en række studier, der enten direkte eller indirekte giver belæg for den hypotese, at arbejdet med kunst kan anvendes til at fremme demokratisk dannelse i en pædagogiske kontekst. Her skal først og fremmest peges på tre omfattende studier, der adresserer sammenhænge mellem kunst/æstetik og udvikling/dannelse.

I studiet *The impact of the arts in education*, undersøges potentialerne i mødet mellem kunst og uddannelse af børn og unge (Bamford, 2006). Undersøgelsen, der er gennemført i over 60 lande, fastslår overordnet set, at 'cultural goals' og 'social goals' (hhv. 88 % og 84 %) er de to absolutte politiske hovedmål for anvendelse af kunst i uddannelsesregi i de pågældende lande (ibid. s. 114-115). Studiet bidrager desuden med den helt grundlæggende viden, at "[a]rt education has impact on the child, the teaching and learning environment and on the community", og at "[q]uality arts education has distinct benefits for children's (...) socio-cultural well-being" (ibid. s. 11).

I *National study of education in the visual and performative arts* har professor James S. Catterall gennem 12 år fulgt ca. 12.000 børn i Californien fra 8. klassetrin til og med high school med henblik på at registrere deres mulige udbytte af særlig tilrettelagt 'art rich' undervisning (Catterall, 2009). Studiet, der udelukkende bygger på surveys og statistik, konkluderer bl.a. flg.:

- Børn, der modtager 'art rich' undervisning, udviser positiv akademisk udvikling i alle forskningsforløbets faser (ibid s. 2).
- I 26-årsalderen er sandsynligheden for deltagelse i frivilligt arbejde i ungdoms-, borger- eller samfundsorienterede organisationer mere end dobbelt så stor for de 'high art'-studerendes vedkommende end for de 'low art'-studerendes (ibid. s. 63-64).

OECD's Centre for Educational Research and Innovation (Winner et al., 2013) har publiceret et større metastudie over projekter, der beskæftiger sig med kunstens potentiale for læringstransfer til andre fagområder i skolen. Studiet er relevant her i og med, at det har fokus på professionelle kunstunderviseres arbejde inden for både teater, dans, musik, billedkunst og 'multi-arts'. En væsentlig begrænsning er imidlertid, at demokratisk dannelse ikke adresseres

direkte; det nærmeste man kommer er 'critical thinking'. I studiet konkluderes, at kunst primært er vigtig i uddannelsessammenhæng, fordi,

... the arts allow a different way of understanding than the sciences and other academic subjects. Because they are an arena without right and wrong answers, they free students to explore and experiment. They are also a place to introspect and find personal meaning (ibid. s. 265).

Trods undersøgelsernes forskellige karakter peger de samlet set på, at kunst og æstetik i en pædagogisk ramme kan bidrage med at skabe nye deltagelses- og udtryksmuligheder, inklusion, sociale kompetencer, fællesskab og demokratisk dannelse samt fremme individets mulighed for at udforske verden og udvikle personlig mening og stillingtagen.

Udvalg af cases

Set i lyset af den skitserede teori og den refererede forskning, fremtræder intentioner om demokrati og demokratisk dannelse på en række forskellige skalaer i Reach Out. For det første arbejder instruktører og lærere i projektet målrettet på dels at etablere forpligtende fællesskaber, hvor man som deltager får mulighed for (og pligt til) at stå frem som individ. Balancen mellem individet og kollektivet i de kunstnerisk skabende processer er tilsyneladende afgørende i alle de observerede workshops, men antager forskellig form afhængig af instruktør, deltager og æstetisk formsprog. For det andet synes projektstrukturen og de æstetiske formsprog som udgangspunkt at tilbyde eleverne nogle andre muligheder og identifikationer i forhold til de roller og positioner, de vanligtvis indtager. I det følgende diskuteres udvalgte cases, der i særlig grad eksemplificerer, hvorledes demokratiske elementer indgår og forhandles i interaktioner mellem elever og instruktører i de afholdte workshops.

Balancer mellem fællesskab og individ

Som nævnt arbejdes der på forskellige måder med fællesskab-individ balancen i de tre workshops. I billedkunst-workshoppen antager balancen ofte en synlig fysisk form. Som et gennemgående princip arbejder billedkunstneren DS således med, at individet skaber et personlig udtryk, som indgår i et fælles forhandlet værk.

Et eksempel: Hver elev tegner en lille tegning af et dyr eller en ting, der begynder med samme forbogstav som elevens navn. I grupper klipper de alle tegningerne ud og klistrer dem på et nyt stykke papir. Til sidst laver de en samlet historie, som involverer hvert dyr eller ting.

I eksemplet indgår individets bidrag i et større værk, der er resultat af den fælles indsats. For tilskueren og skaberen er både individ og fællesskab altså fysisk til stede i det færdige produkt. Endvidere ses en analogisk eller symbolsk relation mellem værket og gruppen, idet hver enkelt deltager bidrager med noget, der tager afsæt i deres eget navn og egen person. De er som individer til stede i den større fortælling på lige fod med de øvrige deltagere både i proces og i produkt. DS fortæller i et interview om sit blik på den skitserede balance: "I think we all have an individual identity and a group identity. The group identity means a lot, this belonging [...]. But also, you cannot lose yourself in this process. There is always a 'you' as well that you can be proud of" (Interview med DS, 2020). Undervejs i disse kreative processer opstår en række konflikter og ubalancer, der kalder på forhandlinger og beslutninger. Eksempelvis bliver eleverne uenige om tematikker, farver og former og bliver nødt til at nå frem til kompromisser. I sådanne tilfælde er DS meget optaget af at fastholde individets stillingtagen og plads som individ.

Som noget særligt fremhæver DS 'kunstneren' som identitetsmarkør, både for at bryde fornemmelsen af at være i et almindeligt klasselokale og for at etablere en anden stemning omkring aktiviteterne. Hun igangsætter eksempelvis en leg, hvor eleverne i par skal promovere hinanden som værende kunstnere. Om sin egen rolle siger hun: "I want to collaborate, and I think there is so much power in collaborating, more than in teaching (...). I am going with the collaboration between artist of different age and different knowledge and skill, so to say" (Interview med DS, 2020).

Som det fremgår, forekommer der at være en tydelig relation mellem tilblivelsen af de kreative værker og de sociale spilleregler, som DS promoverer. Både det individuelle og det kollektive aspekt er en synlig del af værkerne og samtidig et element i det sociale sammenspil.

Også i danseworkshoppen har balancen mellem individ og kollektiv både sociale og produktrelaterede implikationer. I et interview fortæller koreografen f.eks. om en dreng, som i observationer fremstår en smule energiforladt og altid bevæger sig lidt for sent i forhold til den fastsatte koreografi. I denne forbindelse fortæller FA, at han faktisk anser denne drengs bevægelser som eksemplariske i forhold til en bestemt undergenre af hip hop ('cannon'). Drengens dovne attitude er således fuldt accepteret og ses endda som en udtryksfuld og værdifuld komponent i det samlede æstetiske udtryk. FA finder her måder at bygge videre på drengens udtrykte identitet frem for at nedtone den. Samtidig er han meget optaget af, hvorledes eleverne understøtter hinanden i dansefællesskabet: "You have to support each other. If someone is talking or laughing or lose concentration, then the rest will look stupid. You need to help each other. It is a group thing. You are protected by the group" (Interview med FA, 2020).

Hvad angår praktisering af demokrati er der iøjnefaldende forskelle mellem projektets danse- og billedkunstworkshop. I danseworkshoppen er forløb, koreografi, organisering, m.m. entydigt defineret af instruktøren. Eleverne kan sagtens komme med forslag, men instruktøren bestemmer i sidste ende. I billedkunst-workshoppen er der derimod fokus på demokratiet og medbestemmelse på alle niveauer. Hvornår skal pauser holdes og hvordan? Hvad skal der tegnes og skabes? Denne intention skaber et dilemma. På den ene side er DS afhængig af de vante normer og (magt)strukturer for at kunne gennemføre en workshop, hvor folk er til stede og lytter til instruktioner. På den anden side, ønsker hun øjensynligt at bryde med disse normer og magtstrukturer. I et workshopforløb opstår momentvis konflikter eller det, der i Ranciéres terminologi kan kaldes dissensus. Eksempelvis i situationer, hvor elever ikke ønsker at performe eller har lyst til at deltage i specifikke aktiviteter. Sådanne eksempler understreger, at workshoppen er konstrueret ud fra og situeret i en kontekst, der er baseret på traditionelle skolestiske magtstrukturer og normer. Denne type normer understøtter projektets realisering, idet de giver DS en platform i forhold til at formidle og iscenesætte demokratiske værdier og kreative processer. Samtidig er disse normer udtryk for magtfordelinger, som eleverne må forholde sig til i form af accept eller modstand. DS fortæller selv, at hun i konfliktfyldte situationer oplever (mangel på) tid som en væsentlig faktor i den forstand, at tiden indirekte kommer til at styre processen, eksempelvis frem mod en performance eller frem mod afslutningen på skoledagen, således at der er mindre mulighed for at lade eleverne gå deres egne veje. Således kan der argumenteres for, at den pædagogiske kontekst (skolen) indvirker på instruktørens arbejde på en måde, der fremmer traditionelle pædagogiske magtbalancer mellem elev og underviser.

Nye roller og muligheder i musikrummet

Ligesom i billedkunst er musikworkshoppen tilsyneladende designet med henblik på dels at styrke et fællesskab blandt eleverne og dels at lade individet træde frem. I opbygningen af den musikalske workshop arbejdes indledningsvist med at lære fælles rytmiske groves og breaks. Relativt hurtigt begynder instruktøren AP dog at invitere til at eleverne selv bidrager med små indslag. Det kan være alt muligt. En lille sjov melodi som en elev kan spille på klaver. Tre piger, der kan synge et melankolsk omkvæd fra en soul sang flerstemmigt. Alt kan bruges, både det sjove, det seriøse og det gribende. Det musikalske resultat er en bricolage af groves, breaks, udråb og små elev-initierede indslag. AP beskriver denne pædagogiske tilgang som en form for 'deling' snarere end 'undervisning':

I try never to go into the room prejudging anything. I try not to do that at all. Course I got no idea, who's in front of me. It depends on who is there. I kind of work the group. So, I get the group started.

I find out what people's talents are. For me, it's not so much about teaching. It's more about sharing. So, sharing what their skills are. (Interview med AP, 2020).

APs interesse i at give plads til børnenes særlige talenter er øjensynligt også influeret af hans syn på skolen som samfundsinstitution. For ham repræsenterer skolen en ramme, som kan virke hæmmende på børn. Her kan kunsten give eleverne muligheder for at udtrykke sig på alternative måder. I de afsluttende performances får eleverne en chance for at vise de sider frem, som ingen plejer at se pga. skolens ensidige fokus på fag, eksamener, regler og disciplin. I følgende eksempel fortæller AP om en dreng med sociale udfordringer, der i en workshop var særligt interesseret i at skabe elektronisk musik:

I think the performance is really important course it makes them shine in the school. So, guys like Joe, he took it to the level, course people saw him in a different light. I think that's essential. It's not about being a pop-star. It's about them. The performance gave him a lot of respect. The girls were coming up to him shaking his hand. That's what it's about. It's about giving them five minutes to shine. (Interview med AP, 2020)

Det samme synspunkt og næsten samme fortælling udtrykkes af Dariusz Tyłki, lærer og skoleleder for de polske elever, der er med i projektet. Han er generelt skeptisk over for skolen som opdragelsesinstitution, og han ser de kunstneriske workshops som en mulighed for at tilbyde eleverne alternative forestillinger om 'det gode liv' i forhold til dem, skolen generelt formidler, både direkte og indirekte. Her fortæller læreren om en dreng, der udviklede sig så meget gennem de tre runder af workshops, at han synes at få et nyt perspektiv på sig selv, omverdenen og hvad fremtiden kan bringe:

Christian came to the music workshop, and he said, "I don't think I'm going to play". But he ended up with three instruments and a solo section. He went from "I don't want to do it" to "this could be it", you know, a way of life. To be more open. To do crazy stuff. I think people like Pako, Daniela and Andy are role models and they set a different path for the kids. (Lærerinterview, 2019)

AP's tilgang til musikalsk kreativitet har dog ikke kun betydning for elevens deltagelsesmuligheder og personlige udvikling. Elevernes bidrag kommer i høj grad til at forme og definere det æstetiske produkt på overraskende måder. Som tidligere skitseret er kunst tit associeret med noget, der er nyt og unikt.

I dette lys, kommer elevernes input i høj grad til at rykke grænserne for, hvad musik kan være. Eksempelvis i en workshop, hvor en elev kan generere en overraskende drone-agtig lyd med stemmen, og hvor en af de andre drenge beslutter, at denne drone-lyd bør udgøre et centralt element i kompositionen. Her indvirker pædagogiske strategier på det kunstneriske produkt i en grad, hvor musikken nærmer sig avantgarde.

The corridor walkers

Ét af Reach Out-projektets på samme tid pædagogiske og demokratiske mål har været at integrere børn med særlige læringsmæssige eller sociale udfordringer i klassen. Den bagvedliggende pædagogiske hypotese er, at disse børn i de kunstneriske aktiviteter vil kunne klare sig på linje med klassekammeraterne og derved opnå små sejre, anerkendelse, inklusion og dermed øget selvværd - i situationen, men måske også på længere sigt. Undersøgelsen var ikke designet som et longitudinelt studie, men inden for det fire måneder lange workshopforløb observeredes adskillige eksempler på udfordrede børns vellykkede deltagelse. Her har vi imidlertid valgt at beskrive et par situationer, hvor integration via deltagelse af disse børn løb ind i problemer, i ét tilfælde grundet brudflader mellem pædagogik og kunst.

Gruppen af børn med særlige udfordringer udgjorde i Reach Out-regi en tiendedel af de deltagende elever. Kunstnerne var på forhånd orienteret om børnenes deltagelse, dog uden på forhånd at vide, hvilke børn og hvilke udfordringer, der aktuelt var tale om. På en dansk skole var tyve elever tilmeldt danseworkshoppen med FA, heriblandt i hvert fald seks (ca. 30 %) børn med særlige udfordringer. Af disse fungerede en pige, Amalie, og to drenge fuldt på linje med resten af holdet, selv om intensiteten og efterhånden også sværhedsgraden gradvist blev øget. Observationen viser, at Amalie blomstrede op i forløbet og undervejs opnåede anerkendelse fra kammeraternes side. Det samme var ikke tilfældet med de to drenge, der begyndte at fjolle lidt rundt og forstyrre de andre. Det løste FA ved dels at tildele hver af dem en lille solo, så der i Biesta'sk forstand var mere på spil for dem, men også ved med mellemrum at give dem et kram, et smil eller et high-five, så de følte sig set og værdsat. Hans overordnede tilgang var at udfordre børnene fysisk og at lade dem samarbejde i skiftende konstellationer, så de gradvist opbyggede en gruppefølelse: "The first thing I need to make them is a family, I need them to feel they are suffering together ... [han griner]... sweating together (...). If the group is together, everyone will help each other – or the people who are more strong will help the weak, naturally, in choreography, in the steps and even in the energy of the group" (Interview med FA, 2020). Her arbejder FA således med en form for subjektifikation, hvor deltagerne tager ansvar for hinanden uden pålæg 'oppefra'.

Igennem de to første workshops lykkedes det på samme måde FA at integrere tre piger, i projektets terminologi kaldet ‘corridor walkers’, fordi de jævnligt forlader undervisningen, hvis de føler sig pressede. De deltog aktivt i hele opbygningen af repertoiret, men sidste dag forlod de pludseligt dansesalen, angiveligt presset af tanken om, at dagen skulle munde ud i en performance for hele skolen. Hurtigt trådte lærerne til og reetablerede pigerne som en dokumentationsgruppe, der gik rundt på alle tre workshops og optog video, de skulle redigere og lægge op på skolens hjemmeside - en god kvalifikationsdomæne-løsning (Biesta) set ud fra lærernes didaktiske rationale: ”Som fagperson så ser jeg også, at de begynder jo egentlig at snakke fagligt. (...) De snakker med Pako [FA] og laver et sammendrag af dagen i går, og pludselig kommunikerer de også på engelsk – alt det de egentlig ikke havde lyst til. Men det går hen og bliver deres projekt på en anden måde” (Lærerinterview, 2020). Danseinstruktøren var derimod ikke tilfreds:

I think that's not okay, it's not okay for the school, because we didn't change anything on them [pigerne]. It was not easy for me to work with them, when they said "I don't want to do it". But I have my ways: "Okay, you don't want to do it this time, you do it next time". I think that what happened was that they [lærerne] were protecting the kids and didn't need my help, which is strange, you know, because I could be a gateway for them to get into the kids. (...) I felt that I could have done more. Art is so good that we can capture them. (Interview med FA, 2020).

Med den sidste bemærkning betoner FA både sin erfaringsbaserede viden om, at deltagelse i kunstaktiviteter dels kan skabe subjektifikationshændelser, dels sin kunstnerisk baserede risikovillighed. Endelig illustrerer casen, at selvom kunstnerne vælger at anvende deres kunst i pædagogisk regi, insisterer de på, at de arbejder kunstnerisk, og at de netop derigennem kan bibringe børnene og skolen noget værdifuldt.

Cirkelns regler og implikationer

Som det fremgår af disse cases, er der i Reach Out-projektet fokus på at skabe en særlig dynamik, hvor alle er del af fællesskabet (‘familien’), og hvor en række sociale spilleregler promoveres med vægt på lighed og demokrati. Spillereglerne er særligt tydelige i fællessamlinger, hvor elever, kunstnere, lærere, ledere, forskere, m.m. sidder i en cirkel, hvori fællesbeskeder og refleksioner kan deles, og hvor alle elever opfordres til efter tur at sige deres navn samt noget om deres forventninger, refleksioner eller oplevelser. Fællescirklerne indgår som obligatorisk indledning og afslutning, både i plenum og i de enkelte workshops. For kunstnerne er denne rutine vigtig, bl.a. med henblik på at opbygge et samarbejdende kollektiv med ligeværdig deltagelse som norm:

It's a ritual. It's important when we build up a community that we have rituals. And we need to build a community to make everyone feel as members of the group and included in the collective. It goes back to the time when we were sitting around the fire. And it's important in order to show the children that we are equals. The circle is a symbol for that. (Interview med AP, 2019)

På den ene side synes de sociale spilleregler at tilbyde et frigørende rum for eleverne. På den anden side kan de sociale kodekser også forekomme disciplinerende og afføde modstand, oprør eller med Ranciéres begreb, dissensus. Således ses eksempler på elever, der bryder med de fastsatte rammer, tager afstand fra, eller udfordrer de ekspliciterede og implicite forventninger: Sune er en dreng, der er initiativrig og har mange kompetencer. Han har meldt sig til musikgruppen, hvori han indtager en relativt dominerende rolle. Han laver sjov, kommer med forslag og taler med sine sidekammerater. Dette giver både energi og forstyrrelse i musikgruppen. På et tidspunkt arbejder AP med et break, der fungerer som en slags intermezzo i en navnesang. Breaket spilles på trommer og AP peger på en elev, som siger sit navn. Herefter spilles breaket igen og AP peger på en ny elev osv. Breaket går dog flere gange galt, og mens AP overvejer, hvori problemet består, overtager Sune lederskabet. Han styrer breaket og udpeger de elever, der skal sige deres navn. Det hele fungerer rimeligt indtil Sune til sidst peger på AP, for at AP skal sige sit navn. AP siger ”jep” og musikken går i stå.

I den skitserede episode synes udfordringer af rammer, roller og lederskab at finde sted. AP er igennem hele forløbet optaget af at styrke elevernes mulighed for at kunne etablere et bæredygtigt fællesskab, også uden hans assistance: “I want them to be a band. In two days, I’m not here anymore” (Interview med AP, 2020). Og det er tydeligt, at han musikalsk netop arbejder på at få eleverne til at overtage ansvaret for musikken frem for at holde fast i en ledende position. Alligevel er Sunes måde at udfordre rollefordelingerne på tilsyneladende i konflikt med de visioner AP har for det sociale fællesskab. I forløbet er det således i højere grad andre elever, der ender med at indtage de mest dominerende og ansvarsbetonede musikalske roller i musikworkshoppen.

Relationen mellem AP og Sune fremstår gensidigt positiv igennem alle tre runder af workshops. AP taler hyggeligt med Sune i pauser om hans fritidsbeskæftigelser, og Sune skriver ’tillykke’ på APs facebookside på hans fødselsdag. I den afsluttende performance har AP tildelt Sune en rolle som dirigent, hvor han styrer musikken i forestillingens første del. Men på trods af sådanne fælles forsøg på at definere en passende rolle til Sune, vedbliver der med at være en spænding mellem de installerede sociale spilleregler og Sunes ønske om at vende op og ned på disse. Således slutter den sidste cirkel af på følgende måde: Alle elever fra de tre workshops, deres lærere og kunstnerne sidder i den fælles rundkreds. Bortset fra Sune, der har sat sig i midten. AP siger til ham ”you

have to be part of the circle". Tøvende og modvilligt sætter Sune sig ud i cirklen.

Konsensus og dissensus

I artiklens teoretiske afsnit blev der etableret en distinktion mellem forskellige perspektiver på demokrati og dannelse. For det første blev der skitseret en dialektisk modsætning mellem socialisering og subjektifikation (Biesta). For det andet blev der oprettet en distinktion mellem konsensus og dissensus (Ranciére). Begreberne og distinktionerne kan i Reach Out-projektet appliceres på forskellige skalaer. Skolen kan anskues som det socialiserende element, og de kunstneriske workshops kan i dette lys skabe rum for alternative stemmer, roller og subjektive valg. På denne måde kan sådanne workshops anskues som potentielt frisættende og dermed repræsentere et demokratisk potentiale. På den anden side kan selve Reach Out-projektet anskues som et socialiserende fællesskab, som både disciplinerer i form af ritualer og normer, men samtidig skaber rum for multiple stemmer, udtryk, deltagelse og medindflydelse. Konsensus og dissensus kan derfor forstås inden for grupper og subgrupper og på tværs af grupper. Hvis Reach Out projektet anskues som en modvægt til det skolestiske system, kan der peges på en række elementer i de skitserede cases og i den øvrige empiri, der understøtter dette perspektiv. Tydeligt ses denne vinkel i interview med kunstnerne, der kontinuerligt italesætter en forskel mellem skolen som institution og processerne i projektet. DS understreger således, hvorledes skolen i hendes øjne har for meget fokus på, hvad der er rigtigt og forkert og ofte lægger for meget vægt på fejlfinding. AP beskriver, hvorledes skoler ofte er præget af autoritære traditioner, og han har en oplevelse af, at børnene "vågner og åbner deres øjne", når de arbejder med at udtrykke sig i kunst, rytmer og æstetik. Og FA betoner dansen som et alternativt rum med intense følelser og stærke energier. Der er fra kunstnerens side ikke tale om en kritik af bestemte skoler eller lærere, mere om en tro på at kunsten kan tilbyde eleverne et alternativt rum, der kan befordre empowerment, engagement og fællesskab.

De ovenstående cases synes at indeholde en række eksempler på, at de kunstneriske workshops kan tilbyde sådanne frigørende potentialer, eksempelvis hvad angår drengen Joe, der pludselig opnår respekt og anerkendelse for sin elektroniske musik. I casen med Christian fremgår det endnu tydeligere, hvorledes han gradvist indtager en mere initiativrig og ekspressiv rolle i forløbet i en udstrækning, der også har betydning for hans selvpfattelse og position i klassen. Casen fra dansesalen med drengen, hvis modvillige eller semi-ugidelige attitude betragtes som en ressource snarere end et problem, illustrerer, at der i kraft af kunsten kan skabes plads til den enkelte på en måde, der støtter individets egne narrativer, dispositioner og selvpfattelser. Og casen 'The corridor walkers' viser, at især kunstens fleksible deltagelsesmuligheder og den praktiserede gruppedynamik – i det omfang skolens pædagogik tillader det - kan virke inkluderende for børn med særlige udfordringer.

Som nævnt kan der ligeledes fokuseres på Reach Out-projektet som det primære socialiserende fællesskab. Kunstnerne italesætter således løbende gruppen af deltagende elever som 'familie', og de lægger vægt på at skabe en kultur med fælles demokratiske normer og ritualer. Hvis Reach Out-projektet ses som det primære socialiserende kollektiv, er det naturligvis væsentligt (med Rancièr) at afsøge, hvor og i hvilken grad eleverne udfordrer disse normer eller skubber dem i nye retninger. I de skitserede cases er der en række eksempler på en sådan modstand. Eksempelvis ses, hvorledes eleven Sune udfordrer de etablerede normer i musikgruppen ved at påtage sig det musikalske lederskab i situationer, hvor dette ikke fremstår hensigtsmæssigt i forhold til APs intentioner og planer. Sådanne sammenstød ses løbende og kulminerer (med symbolsk vægt) i episoden, hvor Sune sætter sig i midten af rundkredsen i stedet for at placere sig perifert sammen med de andre deltagere i kanten af rundkredsen. Sune kan i casen ses som en elev, der ikke ønsker at indgå på samme måde som alle andre i det sociale fællesskab. Snarere ønsker han at ses som en person, der står uden for eller i opposition til fællesskabet. Eller også ønsker han blot at lege med de etablerede strukturer. Under alle omstændigheder kan Sunes initiativer ses som en form for dissensus i forhold til de kollektive normer og i tråd med Rancièrers forståelse af 'det æstetiske fællesskab', hvor redefinering af roller er legitimt og ønskværdigt.

Pædagogikken forstyrrer også

Det er en udbredt antagelse, at kunst brugt pædagogisk stiller kunsten i en fremmedsags tjeneste, og at dens iboende anderledes målsætninger, arbejds måder og dynamikker har potentiale til at forstyrre pædagogikken, 'forstyrre' her forstået som praktisering af alternative, måske korrektive processer (dissensus) i forhold til den herskende orden. Mindre udbredt er nok forståelsen af, at forstyrrelse også kan gå i modsatte retning.

En sådan forstyrrelse optræder allerede i og med at kunsten udspiller sig i en pædagogisk kontekst, hvor rammerne er skolens rum, beholdning af materialer og instrumenter, ringetider, iagttagende lærere og skolens magtforhold og kultur som helhed. Vi har tidligere beskrevet, hvordan skolens lektionsstruktur kan stå i vejen for kunstnerens processuelle bestræbelse i retning af en mulig ny deling af det sanselige, idet klokken, hver gang den ringer til eller fra pause, markerer den skolepædagogiske puls, der ikke nødvendigvis matcher rytmen i den kunstneriske proces. Strukturen hænger desuden sammen med den klassiske lærer-elevrolle og tilhørende magtstruktur, som eleverne socialiseres ind i og derfor let falder tilbage til. At succeskriteriet er et kompromis mellem kunstneriske og pædagogiske mål, er dog noget kunstnerne accepterer som et vilkår, bortset fra i det nævnte tilfælde, hvor lærere ud fra et pædagogisk, kvalifikationsorienteret rationale bryder ind i kunstnerens processer.

Elevernes grundlæggende mangel på kunstneriske kompetencer er et yderligere vilkår. FA beskriver det således: "I am a dancer (...). In my vision as an artist, they could always do better. But I never tell them that (...) My goal is to put them on stage feeling good" (Interview med FA, 2020). Elevernes kompetence- så vel som ambitionsniveau er stærkt varierende, både lokalt og skolerne imellem, hvilket tvinger kunstnerne til i stort omfang at improvisere, typisk ud fra 'de forhåndenværende søms princip'.

Workshop-arbejdet byder imidlertid også på forstyrrelser i form af ny inspiration til kunstnerne: "With every travel my dance pieces and classes become stronger (...) because I have to understand how to relate to different cultures and humans" (Interview med FA, 2020). DS på sin side betoner elevernes egen kreativitet som en inspirationskilde: "Being a part of someone else's creative process is a fascinating thing for me to work with (...). So, it is inspiring and fascinating to notice the variety of solutions they can find in order to give life to their imagination" (Interview med DS, 2020). Også i musikworkshoppen ses, hvorledes det kreative produkt trækkes i en mere original eller overraskende retning af elevernes input og bidrag.

Konklusion

Med afsæt i den indledningsvist beskrevne socialt orienterede kunstforståelse kan kunst ses som noget, der nok kan forstyrre eller destabilisere, men samtidigt også udgøre en konstruktiv kraft i skabelse af demokratiske fællesskaber. Set i dette lys og med inddragelse af dissensus som en dynamisk faktor er de kunstbaserede processer i Reach Out i vid udstrækning eksemplariske for denne forståelse.

Vi kan ikke af dette studie udlede, at de 160 deltagende elever er blevet mere demokratisk dannede. Studiets bidrag er derimod en konkret, praksisrelateret kortlægning af kunstneriske praksisser og dynamikker, der rummer potentiale for demokratisk dannelse, endda på flere planer. Vi har således set demokrati implementeret i de kunstbaserede workshops som overordnet ramme om elevernes deltagelse (fællescirklen, frit valg af workshops), som tema i selve aktiviteterne (fælles maleri), som arbejdsform (alle ideer og indslag er velkomne), som inklusion (børnene med særlige udfordringer) og som strukturelt redskab i beslutningstagning (div. afstemninger undervejs).

Yderligere har vi i de analyserede cases set eksempler på arbejds- og samværsformer svarende til de filosofiske begreber, vi har anvendt undervejs. Ud over eksemplerne på kunstneres store risikovillighed har vi med Biesta set subjektifikation opstå blandt elever i danseworkshoppen og stor medindflydelse og medskabelse udfoldet i både billedkunst- og musikworkshoppen.

Studiets måske mest iøjnefaldende findings vedrører deltagelsen, både hvad angår elevernes høje deltagelsesintensitet i ikke mindst danseworkshoppen og den særlige kvalitet af deltagelse, 'sharing' og 'collaboration', som de tre professionelle kunstnere formår at etablere. I den afsluttende survey tilslutter således hele 89 % af eleverne sig udsagnet "During the workshop I felt included and part of the group", enten med værdien 'strongly agree' eller 'agree'. Eleverne føler sig trods det relativt korte tidsspand 'set' af kunstnerne undervejs, og flere elever reagerer iflg. observationerne på den inkluderende, demokratiske kommunikations- og arbejdsform ved ligefrem at betragte kunstneren som en ny personlig ven - trods de betydelige sprog-, kultur- og aldersforskelle. Langt de fleste elever engagerer sig fuldt ud kropsligt, følelsesmæssigt og kognitivt, endda i noget, de ikke skal til prøve i. De gør det helt tydeligt af lyst, men også fordi de hver for sig har følelsen af, at det i situationen er helt nødvendigt og vigtigt i forhold til indfrielse af egne så vel som fælles mål, altså fordi der med Biesta her virkelig er noget på spil.

Rancières dissensus-tænkning spænder lige fra radikal filosofisk og politisk dissens til alternativitet i tænke- og forholdemåder. Et eksempel på sidstnævnte er den nye 'deling af det sanselige' (Rancière), som DS i sin billedkunstworkshop tager tilløb til ved at prøve at nedtone børnenes elevrolle. Derudover nærmer vi os nye delinger i kraft af fællescirkelens (utopiske?) intention om fuldstændig jævnbyrdighed mellem børn, lærere og kunstnere, og via FA's insisteren på muligheden for og styrken ved fuldstændig inklusion i den skabende proces af også børn med udfordringer (the corridor walkers).

Som beskrevet kan vi identificere en trafik af forstyrrelse og overskridelse mellem kunst og pædagogik i begge retninger, hvor de brudflader, der opstår, kan skabe dissensus, men dermed også medvirke til at skabe dynamik, udvikling og forandring. Undersøgelsen bidrager herved til en forståelse, hvor kunst kan anvendes eller anvende sig selv som redskab for demokratisk dannelse, og hvor idealet om frihed, lighed og broderskab realiseres via eksperimenter, medbestemmelse og samarbejde.

Samlet set kan vi på basis af Reach Out-projektets forskningsdata konkludere, at kunst anvendt af kompetente kunstnere rummer et stort potentiale for realisering af målet om at udvikle demokratisk dannelse i skolen, både i kraft af kunstnernes uformelle, engagerede og deltagelsesbaserede arbejdsmetoder og kunstens fascinationskraft og særlige kvalitet af anderledeshed i skoleregi.

Bennyé D. Austring er forsker og projektleder, og Mikkel Snorre Wilms Boysen er Ph.d. og docent, begge v. UC Absalon

Referencer

- Adorno, T.W. (1999). *Æstetisk teori*. Trondheim: Gyldendal
- Austring, B.D. (2017). *Æstetik og pædagogik i et samfundsperspektiv*. I Hansen, N. F. (red.): *Æstetikken tilbage i pædagogikken*. Frederikshavn: Dafolo
- Austring, B.D. & Sørensen, M. (2010). *Æstetisk virksomhed i pædagogisk regi*. København: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 2/2010
- Bamford, A. (2006). *The WOW-Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann
- Biesta, G.J.J. (2017). *Letting art teach*. Arnhem: Artez Press
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningsens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bourdieu, P. (1996). *The Rules of Art. Genesis and Structure of the Literary Field*. Stanford University Press
- Bourriaud, N. (2005). *Relationel æstetik*. København: Det Kongelige Danske Kunstakademi
- Boysen, M.S.W. & Kiørboe, J. (2018). Dansk pædagogik i russisk optik: mellem fri individuel ekspression og historisk og kulturel reproduktion. *Kognition og Pædagogik*, 28 (109), 6-14
- Bolt, M. (2007). *Voices or Noises*. K&K nr. 104, Aarhus Universitet.
- Catterall, James S. (2009). *Doing well and doing good by doing art: The effects of education in the visual and performing arts on the achievements and values of young adults*. Los Angeles/London: Imagination Group/I-Group Books.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eriksson, B. (2008). *Æstetik og politik mellem individ og fællesskab*. I, Nielsen, H. K. & Simonsen, K-M. (red.). *Æstetik og politik: Analyser af politiske potentialer i samtidskunsten*. Århus: Klim, s. 116-131
- Hastrup, K. (2003). *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. København: Forlaget Klim
- Kulturministeriet (2014). *Strategi for unges møde med kunst og kultur*. København: kum.dk: https://kum.dk/uploads/tx_templavoila/kum_

brochure_unge_klausuleret%20(2).pdf

Lévinas E. (1985). *Ethics and Infinity*. Pittsburgh: Duquesne University Press

Luhmann, N. (1997). *Iagttagelse og paradoks*. København: Gyldendal

Lund, B. (2018). *Dannelse, dannelsestænkning og demokrati*. København: EMU.

Rancière, J. (2010). *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. London: Bloomsbury Academic

Tygstrup, F. et al. (2017). *Kunsten som forum. Et forskningsoplæg om kunst og sociale fællesskaber*. København: Statens Kunstfond

Vestbæk, M.Æ. & Pedersen, S.D. (2019). *Værdien af kulturen. Analyse*. København: Dansk Magisterforening 11.7.2019: <https://dm.dk/media/34385/201707-vaerdien-af-kultur.pdf>

Wax, M.L. (1980). Paradoxes of “consent” to the practice of fieldwork. *Social Problems*, 27, 272-83

Winner et al. (2013). *Art for Art’s Sake? The Impact of Arts Education*. OECD: Centre for Educational Research and Innovation