

"Hvem er jeg?"

- en undersøgelse af kunstens betydning for identitetsudviklingen hos udsatte unge

*Mette Rold, Mostafa Yamil
og Thomas Bille*

Med afsæt i empirisk produceret materiale i forbindelse med et forsknings- og udviklingsprojekt i pædagoguddannelsen, Professionshøjskolen Absalon, udforsker artiklen kunstens og kulturens potentiale i forhold til styrkelse af udsatte unges personlige identitetsudvikling og livsduelighed, der peger fremad mod videre uddannelses- og arbejdsliv. Artiklen argumenterer for, at kunstperformative processer har betydning for det pædagogiske forhold, ved at kunne bidrage til udsatte unges erkendelse på eksistentielt niveau. Kunsten sættes i spil som aktivistiske interventioner i en social praksis med henblik på transformativ læring. Et tæt samspil mellem den kunstperformative praksis og art-based-research (ABR) som undersøgelsesmetode har vist sig frugtbar. Artiklen belyser således også kritisk, hvordan ABR er anvendt i undersøgelsesdesignet, med henblik på at undervisning og empirigenerering følges ad.

Emneord: Social praksis, pædagogik, transformativ læring, æstetik, art-based-research

Denne artikel belyser de præmisser, der gør sig gældende for forsknings- og udviklingsprojektet SKAPOS, som blev afviklet i pædagoguddannelsen efteråret 2018, Professionshøjskolen Absalon.

Artiklen undersøger, hvad der kan understøtte udvikling af kunstbaserede metoder med målsætning om, at skabe personlig og social udvikling hos udsatte unge som resultat af en kunstnerisk proces. Artiklen skriver sig ind i en forståelse af en kunstaktivisme, der finder sted både indenfor og udenfor rammerne af kunst- og kulturinstitutioner, idet projektet har intention om at skabe lokal forankring i et reflekteret fællesskab i det hverdagslige levede liv mellem kulturinstitution, uddannelse og privatliv (Reestorff & Mortensen, 2019).

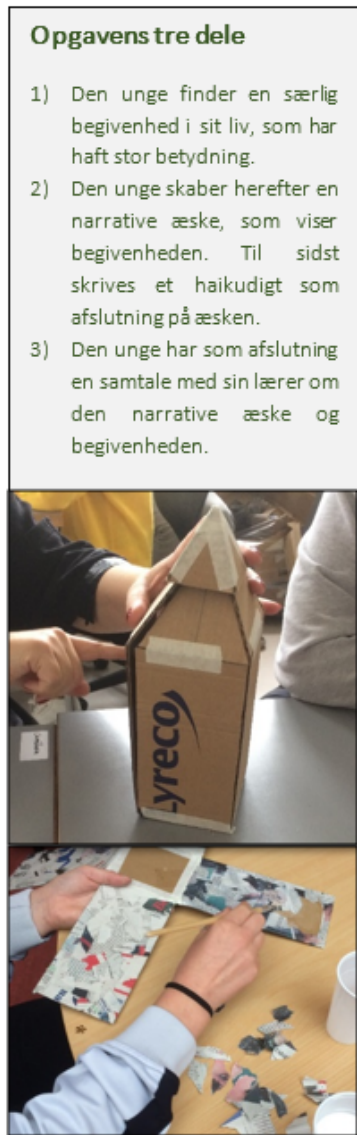
Metodisk henter projektet inspiration fra expressive arts therapy, som er en nyere retning inden for det kunstterapeutiske spektrum, der har en aktionsorienteret ekspressiv form for intervention (Malchiodi, 2018; Gray, 2012). De pædagogiske interventioner har i projektet på denne baggrund et kunstperformativt afsæt.

Ved at placere en kunstperformativ praksis i en uddannelsesmæssig sammenhæng, bidrager artiklen som helhed med en diskussion af kunstens potentiale i pædagogisk arbejde i spændet mellem uddannelse, socialpædagogisk praksis og forskning. Der kastes et kritisk lys over undersøgelsesmetoden, som tilsigter en åben undersøgelsestilgang, hvor undervisning og empirigenerering følges ad gennem kunstneriske og samarbejdende processer, med mulighed for at udvikle undersøgelsesdesignet processuelt gennem praksis (Illeris, 2018). Dette er med henblik på, at det som forsker skal blive muligt at indfange og undersøge, hvordan kunsten fostrer refleksion og udvikling hos de deltagende aktører gennem multiple erkendelsesformer (Leavy, 2018).

Intention og teoretiske afsæt

Projekt SKAPOS handler om udsatte unge, personlig udvikling, fællesskaber og kunstnerisk virksomhed. Målet er at undersøge livshistoriske narrativer og kunstneriske processers potentiale i styrkelsen af identitetsudvikling hos udsatte unge i 10. klasse i et samarbejdende fællesskab med pædagogstuderende. Herunder hvordan de kunstneriske processer initierer oplevelser af transformationer, der muliggør, at de unge finder motivation og mod til uddannelse og arbejde. Projektets design er fordelt på to forskellige processer, en individuel og en kollektiv proces, der forløber over fem uger og som faciliteres af tre forskere fra pædagoguddannelsen, to undervisere fra 10. klasse og en museumsformidler fra Museum Sydøstdanmark. Der deltager femten pædagogstuderende og sytten unge fra 10. klasse.

Det individuelle forløb har fokus på de unges personlige livsfortælling (Bille et al., 2017), som udtrykkes æstetisk. De unge har skabt en narrativ æske ud fra en defineret opgaveformulering (fig. 1).



Figur 1: Den narrative æske konstrueres

En afsluttende personlig samtale i forbindelse med den færdige æske står centralt som afslutning på forløbet. Der arbejdes i processen med de sanselige oplevelser, erfaringer og erkendelser i skabelsen af den narrative æske, som medierer og bearbejder livstemaer, erindringsbilleder, stemninger og følelser hos den enkelte. Processen sigter efter at styrke selvopfattelsen og identitetsfølelsen hos de unge ved, at der åbnes for en dybere selvindsigt, som skaber grundlag for en større erkendelse af hvem, man er som menneske.

Det kollektive forløb er tilrettelagt således, at skabelsesprocessen er en samproduktion af performative æstetiske udtryk mellem de unge og studerende, fordelt i blandede små grupper med en tilknyttet underviser. Med kunstneriske virkemidler åbnes der i processen op for nye fortællinger, som danner grundlag for en afsluttende event. Forløbet er forankret i et tværgående institutionelt samarbejde mellem 10. klasse, pædagoguddannelsen og Museum Sydøstdanmark. Dette har været en grundlæggende præmis for projektet, da intentionen også har været at bidrage med ny indsigt hos deltagerne om kulturarvens relevans for egen livssituation.

Kulturarv er at forstå både som en immateriel kulturarv, hvor tradition og fortælling står i centrum, og som en fast kulturarv, der bl.a. er karakteriseret ved historiske bygninger. Den fysiske placering af det kollektive forløb på Borgcentret fremhæver betydningen af den faste kulturarv, da de unge i processen kan fornemme historiens vingesus i borgens ruin og Gåsetårn. Museumsformidlerens fortællinger fremhæver betydningen af den immaterielle kulturarv, der åbner for et fornyet perspektiv på egne livsudfordringer i lyset af almenmenneskelige problemstillinger på tværs af tid, kultur og samfundslag. De

narrative æskers individuelle livshistoriske tematikker bliver koblet til en fælles tematisering, med fælles oplæg om kulturhistorisk forankrede heltefigurer, der historisk over tid er fælles om at overvinde svære udfordringer mod alle odds med parolen: *“Det vil jeg da skide på!”*.

Projektets teoretiske afsæt

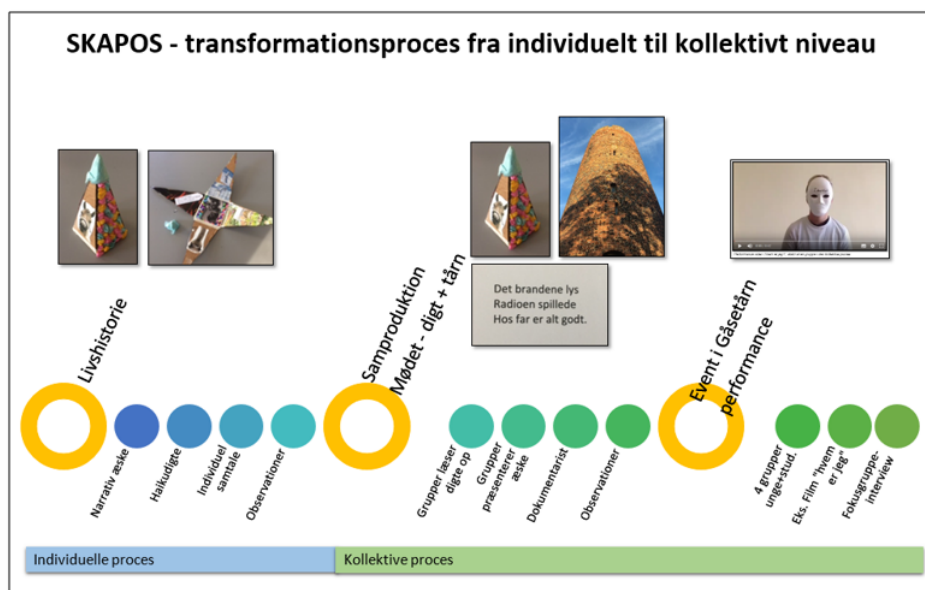
Teoretisk trækker projektet designet referencer til den visuelle kulturs felt, som nytænker billeder i bredeste forstand i forhold til de plane, rumlige og elektroniske dimensioner (Buhl & Flensburg, 2011). Den praktiske gennemførelse har derfor været planlagt til at indbefatte sansemæssige og kropslige erfaringer med den intention, at der skabes rum for, at deltagernes perception af verden udfoldes og bearbejdes således, at de ubevidst sansede oplevelser kan bevidstgøres og blive til erkendelse.

Arbejdet med den narrative æske og eventen er forbundet med at fortælle og give sin personlige livshistorie en kunstnerisk form, der gennem fællesskabet udvides til også at omfatte kollektive betydningsfulde livsbegivenheder i tid og rum (Otto, 2005). Livshistorierne undergår med andre ord en transformationsproces, som bliver til et fælles anliggende for alle mennesker. Forandringerne spejler sig i processen og i værkerne ved eventen og rummer inden for en fænomenologisk ramme en kropslig og fælles erfaring mellem de unge som aktivister og publikum i det offentlige rum (Reestorff & Mortensen, 2019). På et dybere eksistentielt niveau er intentionen med de kunstperformative processer, at de unge kommer i berøring med førbevidste lag hos sig selv. Det er lag, der med inspiration fra Lévinas (1996) kan sammenlignes med en mytisk og skjult tilstand. Den mytiske tilstand er indlejret i de unges personlige livsfortælling, som udtryk for deres egen billedliggjorte virkelighed. Rejsen bliver her som metafor et sindbillede på den bevægelse, de unge må igennem for at genfinde væren i det mytiske, hinsides tingens ydre billedliggjorte fortælling. De unge dykker på rejsen ned i deres eget tavse dyb, hvor symboler og stemninger sanses og fornemmes, for derefter at bevæge sig hen imod en større kollektiv bevidsthed i mødet med de andre unge og studerende.

Livshistorierne bliver konkret til i formproducerende handlinger (Illeris, 2009), der gør det muligt at modtage indtryk fra den subjektivt oplevede livsfortælling. Netop handlingens performativitet gør det muligt for den unge at udtrykke livsfortællingen formmæssigt, som udtryk for fortællingens ydre side. Det er en materialisering af fortællingen, hvor det kunstneriske udtryk bliver sanset og følt af de unge i skabelsesprocessen. Igennem oplevelser i skabelsesprocessen forbinder de unge sig med følsomhed i sansningen, som er en sensibilitet, der affektivt lader bagsidens mytiske tilstand af livsfortællingernes forside åbenbare sig (Lévinas, 1996). De unges livsfortællinger og identitet dannes herfra i mellemrummet mellem en ydre og indre fortælling, mellem stof og form, hvor de udfordres i forhold til deres eget perspektiv på sig selv og de andre. I

dette lys er de unges værker ikke blot et resultat af et godt socialt fællesskab og rum, men der tematiseres i høj grad også over de selvsamme rum gennem de unges livshistoriske tematikker. Dette ligger i forlængelse af art-based-research-metoden (McNiff, 2008), da de unge bliver sig selv gennem deres individuelle og fælles kunstaktivistiske interventioner. Det er interventioner, der rummer både handling, indtryk og udtryk, og hvor selve performativiteten åbner for ny fortolkning i måden at anskue deres eget og menneskets levede erfaring i fortid, nutid og fremtid, med mulighed for at genforhandle egen identitet.

Figur 2 visualiserer og anskueliggør projektets transformationsproces i forhold til den individuelle og kollektive proces. Det illustreres, hvordan den individuelle og kollektive fase forløber og viser, hvornår det empiriske materiale indsamles.



Figur 2: SKAPOS – transformationsproces fra individuelt til kollektivt niveau

Kunstbaseret undersøgelsesdesign

Kunstprocesser opstår ofte med en uregerlig spontanitet i en proces, hvor kunstneren er fordybet. Det er en proces, der kan hævdes at stå som en dikotomi i forhold til videnskabens traditionelle rationale, der fordrer nøje systematik i dataindsamlingen. Den klassiske dikotomi mellem kravet om forskningens systematiske dataindsamling og kunstprocessens diskontinuerlige vilkår i skabelsesprocessen skaber udfordringer i designet af undersøgelsen, når kunsten er en ledende præmis. For hvordan anvendes kunstværker og de kunstneriske processer som empirisk data, der som artefakter kan være lydige, materielle og rumlige? Hvordan føjes uventet opstået materiale i processen til et allerede planlagt undersøgelsesdesign?

Projekt SKAPOS' undersøgelsesdesign er formuleret med afsæt i denne beskrevne problematik og har for at imødegå udfordringen hentet inspiration fra art-based-research (ABR) metoden (McNiff, 2008, 2018; Leavy, 2018;

Malchiodi, 2018). Indenfor ABR-traditionen argumenteres der for, at anvende kunsten som metode i forskning. McNiff (2018) fremhæver bl.a., at kunsten er en transdisciplinær form for kommunikation og måde at forstå verden på. Det er et sprog ved siden af det verbale og matematiske. ABR tager som forskningsmetodisk tilgang netop kunsten i anvendelse som en måde at respondere på forskningsspørgsmål og problemstillinger i en undersøgelse (ibid.), der systematisk undersøger erfaringer hos forskeren og hos de øvrige involverede i et kunstnerisk projekt. Det bliver herved muligt som forsker på samme tid, både at besidde rollen som forsker og som praktiker i en undersøgelse. Det er en kontroversiel præmis, som går igen i Illeris' empiriske studie (2018), der sigter efter at betragte uddannelse som et kunst- og forskningsbaseret fællesskab, hvor undervisere og studerende sammen arbejder i forskellige typer af skabende praksisser. Forskning, kunst og pædagogik sammenflattes herved som levet liv (Illeris, 2018). Projekt SKAPOS etablerer ligeledes en tæt kobling mellem deltagere og forskere. Ud over at forskergruppen leder undersøgelsen, indgår de også som samarbejdspartnere med de to undervisere og museets formidler. De studerende har en særlig dobbeltrolle, da de både deltager som ligeværdige samarbejdspartnere med de unge og samtidig er studerende, der erhverver sig kompetencer i at kunne iværksætte pædagogiske interventioner inden for projektets vidensfelt. Med denne dobbeltrolle fungerer de studerende sammen med de unge som forskerens udvidede blik, da deres erfaringer og oplevelser medierer gruppens dynamik, der som spejl kan kaste lys over udviklingsprocesser og bidrage med værdifulde indsigter for forskergruppen.

ABR-traditionen forener videre de skabende kunstterapier med forskning, da kunstterapien har evnen til at udvide sprogets grænser i.f.t. nonverbal og kropslig kommunikation (Malchiodi, 2018). Filosofisk antages, at kunsten i sig selv kan skabe og formidle meningsfuld viden. Kunstneriske udtryk og processer bliver i dette lys større end ideen om traditionel empirisk data, da kunsten er levende og ligefrem synes at være nogle skridt forud for menneskets reflekterende bevidsthed (McNiff, 2018). Forskningstilgangen skriver sig på denne baggrund ind i et æstetisk intersubjektivt paradigme, hvor æstetikken trækker følelsesmæssige, perceptuelle, kropslige og imaginære dimensioner ind som vidensgrundlag, idet det antages at disse dimensioner eksisterer som erkendelsesformer og former af viden. McNiff (2008) fremhæver endvidere, at en kunstbaseret praksis også har en konkret frigørende betydning for personlige læreprocesser i fællesskaber hos deltagerne. Fokus på kunsten som ledende og medierende faktor for at understøtte og generere viden om menneskets velfærd og trivsel er derfor perspektiver, der kan bidrage til metodisk udvikling i pædagogisk sammenhæng.

Projektets empiriske datagrundlag

ProjektSKAPOS' empirihviler på et varieret grundlag, med planlagte gennemførte interviews og indsamlede kunstneriske artefakter skabt i den performative proces; lydige, materielle og rumlige artefakter (Hasse, 2011). Fænomenologisk har der med inspiration fra van Manen (2017) og Lévinas (1996) desuden været fokus på, at forskerens opmærksomhed har været rettet mod de fænomener, der måtte træde uventet frem i processen. Særlige og betydningsfulde fænomener er her blevet indsamlet ad-hoc. I bearbejdelsen af de empiriske data har vi som forskere forsøgt at vende os åbent mod fænomenet, og ladet mulige fænomener træde frem. Åbenheden for fænomenet har været en præmis i bearbejdelsen, da sigtet har været at undgå, at vi forfalder til kausalitetsanalyser, der som lineær årsagskæde vil tildække mulige betydningsfulde opdagelser i det empiriske materiale. Som forskere har vi således afsøgt materialets før-prædikative betydninger, hvor der er blevet givet plads til vores sansning og fornemmelser inden begrebsfastsættelse har fundet sted.

Empirisk betydningsfuldt for undersøgelsen har været fænomener, som omhandler de unges primære sanselige og følelsesmæssige oplevelser i de performative handlinger, som fandtes indlejret i samtalerne og det kunstneriske materiale. *Tre individuelle livshistorieinterviews* med de unge havde fokus på sanselige og kropslige oplevelser og stemninger, der knytter sig til den narrative æske og haikudigtet. Som forskere gav vi her plads til de unges præ-refleksive sansninger og fornemmelser, hvor flygtige og fragmenterede beskrivelser af erindringsbilleder og indre stemninger frit kunne udtrykkes. I samtalen bevægede de unge sig eksistentielt mellem erindringsbilleder, nutid og mulige fremtid. *To fokusgruppeinterviews* om den kollektive proces, med henholdsvis fire unge og fire studerende, havde opmærksomhed på at indfange partikulære beskrivelser og oplevelser af de performative handlinger som udtryk for deres særegne levede erfaring (Høffding & Martiny, 2016; Manen, 2017). Fænomenologisk var der fokus på de unges forståelseshorizont i forhold til egen identitet og fremtidsmuligheder. Samtalen centrerede sig om hvad, der var produceret i gruppen, hvordan skabelsesprocessen i gruppen var forløbet, hvor oplevelserne specifikt fandt sted, og om de fik øje på overraskende nyt i forhold til dem selv.

Vort princip om, at spørgsmål i samtalen alene måtte have som formål at åbne op for indlejrede oplevelser hos de unge i de performative handlinger, var en etisk fordring, der tillod umiddelbare fornemmelser, sanser og tanker at træde frem hos de unge. Etisk har forskergruppen således balanceret mellem på den ene side at være en del af de unges liv som en autentisk og nærværende samtalepartner og samtidig haft for øje, at den selvsamme samtale var en del af empirigenereringen.

Det individuelle narrativ og sansningens perception

Samtalerne viser, at den narrative æske som artefakt har betydning for forløbet. De unge taler ud fra symboler og elementer i æsken og føres ud i erindringsbilleder og sansede oplevelser fra fortiden, hvor de f.eks. har mødt øjeblikke eller erindringer om at have overvundet udfordringer efter en svær tid, for derefter at glide tilbage til centrale symboler og elementer igen. Samtalerne har herved haft en hermeneutisk karakter, hvor den unges gliden ud og ind af æskens symboler får udfoldet oplevelser og lader nye og uventede perspektiver dukke op. Som artefakt har den narrative æske derfor en central og afgørende medierende funktion for de sansede oplevelser.

Eksempler på denne proces møder vi bl.a. hos to unge. Æsken medierer en bevidsthedsmæssig tilstand. F.eks. udtrykker en af de unge: *“Når man lukker kassen, så er jeg i mit eget rum ... ligesom når jeg tænker for mig selv.”* (fig. 3)



Figur 3: Eksempel på en narrativ æske

En anden ung henviser implicit til æsken på følgende måde:

Jeg bliver nogle gange nødt til at tage dem på samme tid (ref. til æskens yder- og inderside) fordi de hænger faktisk sammen ... og det er også derfor at de ligger sådan over for hinanden ... det har meget med angst at gøre ... jeg har det med at flygte fra mine problemer. Nogle gange som en struds.

Den narrative æskes materialitet synes her at have en vigtig funktion i forhold til livsfortællingens indhold. Æsken fungerer som rammesætter for sindet, som på dynamisk vis lader æsken blive sindbillede på en indre psykisk dynamik. Dette viser sig ved, at den ene unge dels lader kassens sider lukke sig sammen, som udtryk for refleksion over en indre tilstand. Dels henviser den anden til, at æskens inder- og yderside er forbundet med et formål. Symboler synes her at have en vigtig funktion som katalysator for selvrefleksion. En ung reflekterer eksempelvis over farven som symbol på æsken. Betydningen af farverne blå og rød bliver sansemæssigt undersøgt og hermeneutisk befinder han sig i en stadig dialog med sig selv og værket om farvens egentlige betydning:

Jeg har en figur inde i midten med et blåt stof over sig ... det kan være en dyne ... og han sover på noget rødt ... det røde er ... det ved jeg ikke helt, hvordan jeg skal forklare ... Jeg ved ikke hvorfor jeg har malet med rød sådan rigtig, men ellers er det bare en farve, jeg rigtig godt kan li' ... det minder mig om noget. ... Ikke sådan rigtig blod, men sådan ... varmen ... Ligesom når man sover på noget varmt. Det er ligesom om, det er om vinteren, når det er jul ... så er den varme, man får fra ovnen og fra maden og den hygge, man får ... man føler sig tryk ... det er noget, man kan gå tilbage til, hvis man har et problem.

Farvesymbolikken står helt centralt i den unges selvrefleksion, som viser, at symbolets sansemæssige kvalitet fornemmes og undersøges på baggrund af en perciperet farve. Den unge får i processen gennem farven sanselig og følelsesmæssig kontakt med sit eget selv. Symbolsproget medvirker i processen til, at han kommer i berøring med endnu ikke erkendte kvaliteter i sindet (Teglbjærg, 2011). Som værk bidrager den narrative æske til, at det bliver muligt at eksternalisere det perciperede og de indre kropslige fornemmelser til en ydre manifestation, der kan beskues og iagttages udefra. Den unge udvider herved sin tænkning omkring sig selv gennem sin fabulering over farven rød og de erindringsspor, der synes at dukke op med ordene og pauserne: "... Ikke sådan rigtig blod, men sådan ... varmen ...". Fabuleringen medvirker til at erindringer forbindes til nye og dybere erkendelser, der udvider den unges bevidsthedsmæssige opfattelse af tid og rum.

Uddragene fra samtalerne peger ikke alene på, at artefaktet har betydning for de unges selvrefleksion. På et dybere niveau medierer artefaktet en vej ind til førbevidste lag, hvor de unge kommer i kontakt med implicite erindringer hos sig selv, og som ifølge Levine (2017) opstår som en collage af sansning, følelser og adfærd. Med inspiration fra manuskriptforfatteren Kasi Lemmons skriver Levine, at et billede er som en tråd, der væves sammen til et billedtæppe af komplekse strukturer, som fortæller en historie. Historiens sandhed skifter

imidlertid hele tiden farve, helt afhængig af lyset. I analogi til dette er æskens forside og overflade fortællingens æstetiske udtryk, der som materialitet umiddelbart kan synes at udgøre hele virkeligheden. Men som værk rummer æsken dybere immaterielle kvaliteter. Overfladen rummer erindringens skjulte lag, hvor en mytisk tilstand ligger indlejret; en tilstand, der rummer implicite følelser og erindringer af bl.a. tidlige barndomsoplevelser. En ung generindrer en sådan tidlig og positiv barndomsoplevelse, hvor han vælger at anvende tillægsordet *dejlig* flere gange for at forstærke sin beskrivelse af en følelsesmæssig tilstand. Tilstanden erkender han gennem perceptionsevnen og sansede kropslige fornemmelser:

(...) en gammel tanke jeg kan huske, hvor jeg var baby og sad i en barnevogn: en dejlig varm sommerdag kiggede jeg op på den blå himmel med min mor og far gående ved siden af mig ... jeg der i min barnevogn ... dejlig varmt, men man kan mærke vinden på huden og den blå himmel ... og træerne og bladene med skyggerne ... det var en dejlig tanke at ha'.

En anden anvender blomsten som metafor for en positiv udvikling, hun har været igennem, og som har bragt hende en større følelse af selvtillid:

(...)så er der det blomsteragtige, jeg har sat på. Fra at jeg blev mobbet til nu, er der sket en ordentlig ændring over, at jeg stoler meget mere på mig selv, jeg har fået mere selvtillid ... Så derfor er de sprunget ud ... Livet er ligesom et puslespil, man finder brikkerne til sidst.

Den unges beskrivelse af sit liv bliver her sammenlignet med et puslespil, der i analogi til billedet af livsfortællingen som et kludetæppe, sætter erindringer sammen til nye strukturer. Det er en helhed, der danner et mønster, og som først kan iagttages, når man træder tilbage og beskuer helheden (Levine, 2017). Den narrative æske repræsenterer puslespillet og kludetæppet. Livet er som et værk. Om dette udtrykker den samme unge efterfølgende:

Jeg kan bruge æsken til at sige: OK, jeg har klaret det her ... Jeg kan se tilbage på, at det er faktisk sådan, jeg har det ... jeg har faktisk klaret det her forløb fra mobbeoffer til nu, hvor jeg har det godt med alle.

Som et kludetæppe medieres erindringens narrativer gennem æsken som værk, skabt af den unge selv. Den kunstneriske proces synes at kunne rumme mange

komplekse og modsatrettede følelser på en og samme tid. Det er følelser, der omhandler frygt, mismod og manglende tro på sig selv og samtidig som modsigelse også kan rumme glæde, skønhed og selvtillid. Det er udtryk for følelsesmæssige paradokser, der ifølge Illeris (2018) viser hen til, at transformationsprocesser er knyttet til en iboende konflikt, man skal lære at *bebo*. Æsken som værk bliver herved et vidnesbyrd om at have klaret sig gennem vanskelige udfordringer, f.eks. mobberi. Retrospektivt kastes lys over en forgangen tidsperiode i et liv, og der peges samtidig fremad i en forestillet fremtid. Den kunstneriske proces åbner på denne baggrund op for en mulig transformation hos den unge, som kan få genforhandlet opfattelsen af sig selv, og som tillader, at man som menneske bliver set på en anden måde.

Det kollektive narrativ og erkendelse

Vores data viser, at flere unge udtrykker, at det skabende rum og kunstens formsprog har haft afgørende betydning for udviklingsprocessen i den kollektive proces. Oplevelsen af at komme fra det kendte og trygge, for at blive kastet ind i en ukendt sammenhæng og dér møde det fremmede, er et særligt vendepunkt. Det er et øjeblik, som forskergruppen ikke fuldstændig har kendt betydningen af inden projektstart. Processen viste meget overraskende, at netop overgangen fra den individuelle del til den kollektive del havde afgørende betydning for projektets udvikling. Overgangen kan defineres som en art rituel overgang i betydningen af, at deltagerne går fra en kendt og tryk modus i arbejdet med det personlige narrativ og bevæger sig over i en anden og ukendt modus. Den nye modus er båret af det kulturelle fællesskab i mødet med den gensidigt fremmede: De unge, studerende, forskere, undervisere og kulturinstitution. Det rituelle punkt for overgangen er det øjeblik, hvor haikudigtet poetisk træder ind i mødet med det fremmede og med poetisk kraft forvandler situationen. De unge siger bl.a. følgende i fokusgruppesamtalen:

Ung I: "Forvandlingen skete der, hvor vi alle sammen havde læst de der haikudigte op, hvor vi alle sammen havde fortalt om vores tårne [æsker], og hvor vi skulle til at snakke om ét tårn [Gåsetårn]. Der flød det over til, at vi skal være kreative-agtige."
Ung II: "Vi fandt i hvert fald ud af, at alle ideer var lige gode ... så der skete den vending af, at det faktisk er helt ok, at jeg siger det her, og så var de [studerende] helt åbne for os ... så følte man sig tryk".

Øjeblikket var sårbart og forbundet med stor usikkerhed. Som subjekter blev de i øjeblikket udleveret til hinanden. Oplæsningen af de personlige haikudigte er tilsyneladende et øjeblik, der skaber en særlig stemning, som gør det muligt at åbne for en forvandling, hvormed de unge oplever, at de kan glide over i

den kreative proces med de studerende. Vendepunktet sker i dét øjeblik, hvor de erfarer denne udlevering og indser, at de kan udtrykke sig frit over for de studerende. Parterne er gensidigt åbne for hinanden, hvilket skaber en afgørende tryghed i samarbejdet, hvor de unge og studerende sammen og risikovilligt kan gå fra det individuelt erfarede til et fælles udtryk i en ny og fremmed kontekst, hvor de i fællesskab skal intervenere.

Det er en erkendelse, der affødes af mødet med det fremmede i den kollektive proces (Biesta, 2013; Lévinas, 1996). Denne opdagelse har paralleller til tidligere empiriske studier om kunstbaserede praksisser og identitetsudvikling (Chemi, 2018; McNiff, 2008; Malchiodi, 2018; Nielsen et al., 2017; Tejlbjærg, 2011; Martiny, 2016). Chemis' (2017) forskning inden for folkeskoleområdet peger på, at elever opnår større selvtillid og selvindsigt gennem tværfagligt forankrede læringskontekster, der inddrager kulturinstitutioner og kunstneriske udtryksformer (Chemi, 2017). Et treårigt modelforsøg om ungekultur evalueret under Kulturstyrelsen fremhæver, at unges udbytte i kunst- og kulturprojekter primært har været personlig udvikling og forandring, der rækker ved deres selvforståelse og væren i verden (Nielsen & Sørensen, 2014). I forlængelse af dette peger en undersøgelse på, at kunstnerisk arbejde kan støtte udsatte unges modstandskraft og sociale engagement i nye fællesskaber (Nielsen & Sørensen, 2017). Disse empiriske studier viser alle hen til, at kunstneriske processer i sociale kontekster skaber forandring og udvikling på et intrapersonelt niveau, der åbner for nye muligheder og perceptioner. Det er forandringer, der erkendelsesmæssigt indvirker på deltageres selvindsigt og selvforståelse, og på et eksistentielt niveau skabes forandringer i forhold til deres oplevelse af væren i verden og i forhold til at blive set på en anden måde end tidligere.

Denne erkendelsesproces kommer f.eks. til udtryk i samarbejdet, hvor bearbejdning af personlige problemer og fælles idéudvikling udfolder sig. Mødet med de andre åbner op for kreativitet og opfindsomhed. Ud fra vores data synes der således at være en forbindelse mellem en oplevet kreativ proces, erkendelse og transformation, hvor der sættes gang i en udviklingsproces på det personlige plan. Det er en subjektiveringsproces, der i spiralbevægelse bevæger sig mellem det intrapersonelle og det interpersonelle perspektiv, da processen indebærer, at deltagerne i mødet med de andre også forholder sig til sig selv, for så igen at skifte perspektiv og vende blikket interpersonelt udad igen. Det er en udviklingsproces, der sker på baggrund af det sociale fællesskab, hvor der opstår betydningsfulde møder med den anden og de andre, og som forpligter socialt og etisk i hinandens fremmedhed (Lévinas, 1996; Biesta, 2009).

Den kollektive kunstneriske og kreative proces viser på denne baggrund, at samtalers ligeværdighed, båret af ydmyghed over for den anden, har særlig betydning for motivation og drivkraft i samarbejdet ved aktivistiske interventioner. Kollektive interventioner kan i dette lys ikke finde sted uden en åbenhed over for den anden og en tillid til den andens berettigede stemme.

Gennem handling erfarer deltagerne, at deres mening bliver prioriteret i samtalen, hvilket skaber oplevelse af at parterne er ligestillede. Aktivismen placerer sig netop som handling midt i tiden; i nuet mellem fortællingens fortid og mulige fremtid.

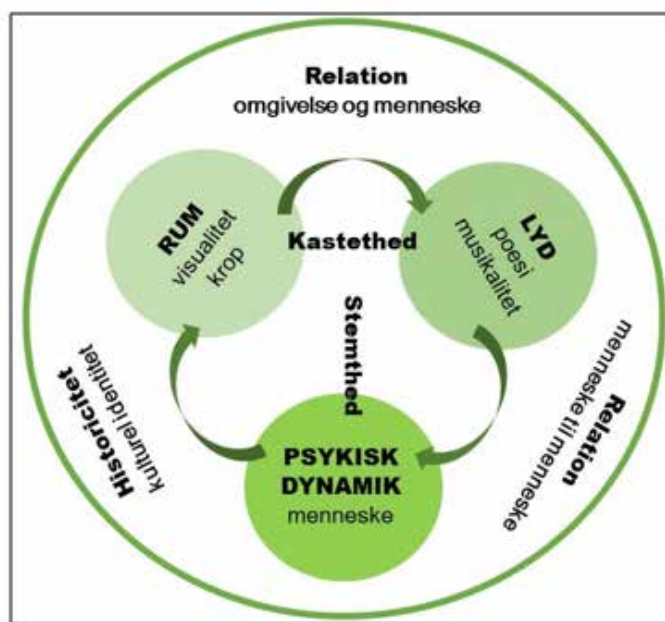
Denne opdagelse ligger i forlængelse af McNiff's (2008) empiriske studier, som viser, at kunstbaseret praksis kan udvikle mere åbne og originale måder at forstå situationer og problemer på og kan skabe trygge læringsmiljøer, som inspirerer til kreativ tænkning. At engagere sig i læringsmiljøer betyder derfor ikke nødvendigvis at beherske situationen, men at vokse i og med den. Det er netop denne ontologiske ydmyghed, der er forudsætning for læring, hvor den enkelte under skabelsesprocessen både undres og fascineres, og som har været afgørende for at deltagerne har overvundet udfordringer.

Kunstperformativitet og transformation

Overordnet betragtet tegner der sig et billede af, at kunstneriske processer har potentiale i forhold til at kunne styrke og virke ind på udsatte unges identitetsudvikling, som peger mod betydning af livsduelighed. Livsduelighed er ifølge Dræby (2016, s. 4) "*(...) et normativt begreb, som henviser til måden, hvorpå mennesket evner at sætte og opfylde normer for at leve livet.*" Livsduelighed er i dette lys at forstå som en praktisk livskunst hos den unge, og knytter således ikke an til det psykologiske begreb om resiliens (Dræby, 2016). Livsduelighed er med andre ord et dannelsesbegreb for den pædagogiske målsætning i projektet.

De kunstperformative handlinger i projektet synes at initiere oplevelsen af transformation, hvormed de unge finder kraften i sig selv, motivation og mod på livet. Den relationelle kunst forbinder sig med transformativ læring (Illeris, 2018). I forlængelse af Teglbjærghs empiriske studier (2011) viser vores data ligeledes, at skabende processer kan udvide deltagerens tænkning om sig selv gennem tyding af artefaktens metaforer og symboler, hvori kunsten samtidigt etablerer en social kontakt med omverdenen. Dette synes at virke helende og socialiserende for den enkelte og underbygger Malchiodis forskning (2018), der peger på, at den ekspressive kunst har en reparativ funktion på et intrapersonelt niveau m.h.t. selvreguleringsevnen, adfærdsændringer og indsigt, som åbner for mulige positive ændringer hos mennesket på et følelsesmæssigt, socialt og kognitivt niveau (Malchiodi, 2018; Buhl & Flensborg, 2011).

Som tidligere nævnt, udtrykker to unge implicit et intrapersonelt niveau, som viser sig følelsesmæssigt, socialt og kognitivt gennem haikudigtets poesi og den narrative æske. De unge udtrykker, at der skete en forvandling, som en vending af situationen til, at de følte sig trygge og oplevede, at deres deltagelse var legitim. For at komme dette billede nærmere, har vi forsøgt at illustrere den performative dimension i projektet i en model (fig. 4).



Figur 4: Model for det kunstperformativ rum

Modellen rummer *lyd*, *rum* og *menneskets psykiske dynamik* som hjørnestene for projektets skabende rum, hvorudfra en mulig udviklingsproces kan udfolde sig. Det skabende rum hviler i denne forståelse på en historicitet som værende kulturelt overleveret og indstifter af menneskets kulturelle identitet, som er såvel kollektivt som individuelt indlejret. Mennesket er i modellen *kastet* ind i en historisk og kulturel kontekst, hvorfra mennesket former sin subjektive kulturelle identitet gennem nye erfaringer. I denne dannelsesproces er deltagerne i det skabende rum på en og samme tid historisk, eksistentielt og relationelt forbundet med andre mennesker og omgivelserne. De unge og de studerende befinder sig i projektet i en værenstilstand, der som dimension tillader dem at møde tingen (æsket, digtet, Gåsetårn mv.) og at røre ved den. De unge møder her de andre i et fællesskab, hvor det bliver muligt også at røre hinanden i poetisk forstand, f.eks. gennem haikudigtet (Heidegger, 2007; Crowther, 1982; Lévinas, 1996).

Kunstperformativitet og materialisering

Vores data viser i sin helhed, at materialitet er en betydningsfuld medierende faktor. Materialitet skaber forbindelse mellem deltagernes indre psykiske tilstand og det kunstneriske udtryk. Forbindelsen bevirker, at materialiseringen bliver bærer af den unges erindringer, der som nyskabt erindringsgenstand kan fastholde en biografisk refleksion, hvor erfaringer og levet liv bliver kropsliggjort (Otto, 2005). Materialiseringen bevæger sig i skabelsesprocessen fra en formproducerende handling, til indtryk og videre til udtryk, hvor den første bevægelse sker i det individuelle forløb i arbejdet med en livsbegivenhed, der

har haft særlig betydning. Det er særligt den narrative æske som artefakt, der fremhæves. F.eks. udtrykkes det i fokusgruppeinterviewet, at æsken på *mærkelig vis* hjælper i udviklingsprocessen og er en central drivkraft i overgangen fra den individuelle til den kollektive proces:

Jeg følte, at tårnet var en hjælp på en eller anden mærkelig måde; at du har lavet et tårn, hvor du i forvejen har skrevet nogle personlige ting ned, eller du har lavet en collage, et billede eller noget andet ... på den måde føler jeg, at jeg har rykket mig, at jeg er blevet meget mere rolig i, hvem jeg er, også selvom det er nogle fremmede, så sidder de måske i samme situation som mig, så det...

Det er en udvikling, der vanskeligt lader sig udtrykke eksplicit, men som dog synes at spejle en før-prædikativ sandhed. De unge oplever nervøsitet i forhold til at skulle udtrykke sig, hvilket afføder en indre modstand hos den unge. Det er en modstand, der træder frem flere steder i vores data og gennemgående viser, at der er sket en overvindelse af modstanden i processen. Deltagerne er kommet ud på den anden side, og ser situationen anderledes i bagklogskabens lys. Modstand er imidlertid et fænomen, man som professionel bør have særlig opmærksomhed på, da det spejler en udviklingsproces og en mulig præmis i pædagogisk arbejde, der inddrager performative handlinger i sit virke. Modstanden rejser etiske spørgsmål i forhold til, hvorledes disse processer bør rammesættes for ikke at overskride deltagerens personlige rum, samtidig med at intentionen om at ville skubbe til en udviklingsproces, hvor det at overvinde sig selv er afgørende for udvikling, fortsat opretholdes. Nogle af de unge udtrykker følgende overblik over deres udviklingsproces:

Ung I: *"Det gjorde noget godt, vi turde åbne os op for hinanden. Jeg tror det her (projekt) er årsagen."* Ung II: *"Projektet er så personligt, det handler om én indeni. Det kan man også se på alle de andres, f.eks. videoerne 'Identitet' og 'Hvem er jeg', ligesom masken."* Ung I: *"Vi er alle forskellige, men alligevel ens, da vi alle sammen kommer igennem nogle ting. Det skal man snakke om."*

Citatet indrammer eksemplarisk den proces, som de unge har været igennem og den betydning, som kunstens formsprog har haft. Den skabende proces har medvirket til, at de unge har haft en oplevelse af, at de har åbnet sig for hinanden, og der henvises til, at projektet har været en afgørende drivkraft. Det subjektive træder frem i det kunstaktivistiske udtryk (Reestorff & Mortensen, 2019) via f.eks. videoernes performance ved eventen. Rummet, lyden og den

psykiske dynamik er som dimensioner i det skabende rum gensidigt til stede i processen. Rummets udstrækning rammesætter den performative oplevelse ved at den enkelte, poesiens lyd i videoernes performance og det visuelle udtryk tidsligt er til stede under oplevelsen med samtidighed.

Materialiseringen af det indre har på denne baggrund haft afgørende betydning i forhold til at spejle den subjektive oplevelse og erfaring i fællesskabet med ordene: *“Vi er alle forskellige, men alligevel ens, det skal man snakke om”*. De unge møder sig selv i forholdet til de andre og ser forskelligheden og det, der ligner. Artefaktet får i dette lys en særlig kulturel betydning i forhold til deres fortolkning af egen identitet i kraft af materialiseringen, som træder frem som objekt og medierer deres individuelle identitet under eventens aktivisme. I den performative video *Hvem er jeg?* (fig. 5) kommer materialiseringen f.eks. til udtryk.



Figur 5: Den performative video 'Hvem er jeg?', individuelt udtryk

Gruppen tog afsæt i deres personlige haikudigte fra den individuelle proces. Det individuelt oplevede og kunstneriske udtryk blev i den kollektive proces af gruppen transformeret til en fælles video, som blev en del af gruppens performance under eventen. Det eksistentielle budskab om det fælles og det, der ligner hos mennesket, kommer altså både til udtryk i interviewet og i videoens indledende digt, som lyder: *“Hvem er jeg?/Jeg er/Hvem er du?/Er du dig selv?/Er vi de samme?”*.

Der er ud fra dataene spor, der peger på en sammenhæng mellem en indre tilstand, materialisering og en mulig eksternalisering af en erindring, som vi finder særdeles interessant. Empirien viser sammenhæng i en proces, hvor deltagerens subjektive oplevelse og erfaring synes at blive til eksplicit erindring (Levine, 2017; Otto, 2005), når disse knyttes til fortællinger og forankres i den materielle verden, der sætter dem i en meningsfuld sammenhæng i eventen og i den efterfølgende samtale. Som den ene ung bydende udtrykker: *“Det skal man snakke om!”*, som en moralsk henvisning til fællesskabet om at invitere til dialog om det svære; et fællesskab, som også henviser til jeg, du og de andre.

Interviewene peger ikke eksplicit på, at samarbejdet med Borgcentret har haft betydning for deltagernes udviklingsproces. Men kigger vi imidlertid nærmere på de empiriske artefakter (performance videoer, poesien m.fl. fra eventen), ser billedet anderledes ud.

Med et fænomenologisk blik viser disse artefakter, at samarbejdet har haft betydning. De kulturhistoriske narrativer er blevet mødt i fortolkningsprocessen og er blevet til nye fælles metafortællinger. Videoen "Hvem er jeg?" bærer f.eks. på vigtige spor i forhold til kulturarvens betydning for de unges udviklingsproces. Videoens første del præsenterer personlige poetiske udtryk, men i sidste del af videoen kommer en fælles refleksion over menneskets identitetsdannelse, der poetisk og almenmenneskeligt udtrykkes s: "*Er vi alternative?/Er vi normale?/ Det vil vi da skide på/Vi er alle alternative normale*" (fig. 6).



Figur 6: Den performative video 'Hvem er jeg', kollektivt udtryk

Det er små og tilsyneladende ubetydelige spor i det kunstneriske materiale, som vi vurderer viser, at mødet med Borgcentret implicit har haft betydning på et mere eksistentielt niveau. Det er indtryk, der er indlejret i budskabets poetiske formudtryk: "*Det vil vi da skide på*", som direkte viser tilbage til museets oplæg og sandsynliggør, at samarbejdet har indvirket på erkendelsen på et dybere og mere udefinerbart niveau. Mod omverdenen er det poetiske udtryk en appel rettet mod et samfundsmæssigt normalitetsbegreb med fordring om, at udvide normalitetens spektrum. Borgcentret som kulturinstitution skaber herved rum for aktivisme.

Diskussion af ABR og kunstaktivisme i uddannelse

Undersøgelsen viser, at det tætte samspil mellem de kunstperformative handlinger og ABR som undersøgelsesmetode har vist sig frugtbar. Empirigenereringen og det pædagogiske arbejde er fulgtes ad. Dette har bevirket, at vi har fået indsigt i de processer, der ligger bag de ydre materialiseringer, ligesom vi har opnået en dybere eksistentiel indsigt i de unges implicite erindringer, der medieres i deres kunstværker.

Det er indsigter, vi vil hævde ikke havde været mulig at opnå uden adgang til de tavse og skjulte lag bag de konkrete interventioner. En udfordring, der er opstået i analysearbejdet peger imidlertid på, at interviewet som genre sprogligt og refleksivt synes at tildække implicite og betydningsfulde spor i forhold til de indsigter, værkerne og de kunstperformativ udtryk implicit rummer. Dette vanskeliggør muligheden for at vende sig mod fænomenet som forsker, hinsides det sprogligt eksplicite. På trods af denne udfordring, er vi som forskere på vej til at udvikle nye praksisformer i tæt samarbejde med de unge, de studerende og øvrige deltagere omkring de planlagte interventioner, der vil få betydning for udviklingen af fremtidige undersøgelsesdesign og pædagogisk praksis. F.eks. har det vist sig, at når ABR danner afsæt for pædagogiske interventioner udlignes magtrelationen radikalt, idet alle deltagende parter - pædagogen, underviseren, de studerende og de udsatte unge - på en og samme tidspunkt bliver forskere i egen og den fælles kollektive intervention. Den pædagogiske intervention sker som en performativ autentisk handling, da deltagerne ikke performer om noget som repræsentation for noget andet (Illeris, 2009). Indholdet opstår derimod i handlingens øjeblik og bliver et autentisk indtryk, der omsættes til udtryk. Kunstaktivismen har således potentialet til at udfordre magt-relationen mellem de deltagende parter, ved at magten distribueres ud i et kollektivt performativ rum. Uddannelsesinstitutionen som den formelle autoritet definerer derfor ikke magtrelationen. I stedet indtræder en pluralitet i det pædagogiske forhold, som modvirker magtmisbrug, og som i sig indlejrer følelser, intuition og sanselighed, som udtrykker sig i handling (Illeris, 2018, 2009; Lévinas 1996). ABR kan i dette lys bibringe pædagogisk praksis med fornyede perspektiver, der kan udfordre en eksisterende uddannelsestænkning, idet der åbnes op for, at den professionelle underviser, de unge og studerende alle bliver deltagende aktivister i det pædagogiske forhold. Det er en kunstaktivisme, der som kollektiv proces skaber grundlag for at uddannelse kan udvikles, i mellemrummet mellem uddannelsens traditioner og mulige fremtid.

Konkret har vort empiriske materiale vist, at kunstaktivistiske interventioner bidrager til udsatte unges bevidstgørelse. Det grundlæggende arbejde, der sker i bevægelsen fra den individuelle til den kollektive tilstedeværelse i arbejdet med de livshistoriske temaer, spejler bevægelsen fra det subjektivt erfarede til en almen forståelse af menneskets eksistentielle vilkår. Kunstens iboende fortællinger indlejrer erindringer, der er til vedvarende genforhandling, kollektivt som individuelt. F.eks. udtrykkes følgende i dette ad-hoc-interview:

Det var meget fedt med de indre dæmoner som symbol på de normer, man kunne tænke, sig selv, og de dårlige ting og tanker, man egentlig sådan giver sig selv, som: Du er ikke god nok til noget ... De kan alle sammen [dæmoner] se forskellige ud, men er alligevel meget ens.

De unge erfarer gennem deres performances, at værkerne materialiserer deres individuelle historie og indser, at deres bidrag har betydning og skaber mening i en større kulturel og samfundsmæssig sammenhæng, og som i sig har potentialet til at udfordre eksisterende normer. Værkernes mediering af de implicite erindringer gør det derfor muligt for den enkelte unge at formidle vigtige eksistentielle budskaber gennem fællesskabet og derigennem opnå at blive medskabere af kulturen.

Gennem handling og tænkning kan disse pædagogiske interventioner på sigt medvirke til, at påvirke samfundet kulturelt. Med dette in mente, kan vi med inspiration fra Illeris (2018) betragte uddannelse som et frigørende kunstværk, hvor den unges “(...) frigørelse ligger i den lighed, der opstår gennem selve legen, hvor roller omfordeles og leges med, med henblik på at opnå frigørelse og lighed gennem selve legen: dis-identifikationen.” (Illeris, 2018; s. 35). Gennem aktive performances og formproducerende handlinger i pædagogisk praksis, kan vi som professionelle herved blive i stand til at lege med de identitetsmarkører, som vi manifesterer os med i det pædagogiske forhold, ligesom viden om det pædagogiske forhold erfares på første hånd gennem pædagogisk intervention.

Mette Rold er cand.pæd.fil., lektor og ansat ved pædagoguddannelsen i Vordingborg, Professionshøjskolen Absalon

Mostafa Yamil er MA, lektor og ansat ved pædagoguddannelsen i Vordingborg, Professionshøjskolen Absalon

Thomas Bille er Ph.D. lektor og ansat ved Pædagoguddannelsen i Vordingborg, Professionshøjskolen Absalon

Litteratur

- Biesta, G.J. (2013). *Den smukke risiko - i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Unge Pædagoger.
- Bille, T., Nielsen, A., Jørgensen, B. O., & Holand, D. A. (2017). Dannelsen af det pædagogiske blik i et livshistorisk perspektiv. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(1), s. 56-68.
- Buhl, M. og Flensborg, I. (2011). *Visuel kulturpædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Chemi, T. (2017). *Partnerskaber blandt kunstnere, kulturinstitutioner og skoler: Kulturens Laboratorium*. Aalborg Universitetsforlag.
- Chemi, T., & Du, X. (2017). Arts-Based Methods in Education—A Global Perspective. In *Arts-based Methods in Education Around the World*, River Publishers Series in Innovation and Change in Education - Cross-cultural Perspective, s. 1-14.
- Christensen, L. G. (2016). *Mixafteater og videnskabskalløse sociale udfordringer*. Videnskab.dk Lokaliseret August 14, 2020, fra <https://videnskab.dk/kultursamfund/mix-af-teater-og-videnskab-skal-loese-sociale-udfordringer>.
- Crowther, P. (1982). Merleau-Ponty: Perception into art. *The British Journal of Aesthetics*, 22(2), s. 138-149.
- Dræby, A. (2016). *Livsduelighed som pædagogisk mål: en idéhistorisk kritik og et filosofisk alternativ*. Aarhus Universitet.
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer: Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. Samfundslitteratur.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Forlaget Klim.
- Høffding, S. & Martiny, K. (2016). Framing a phenomenological interview: What, why and how. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 15(4), s. 539-564.
- Gray, B. L. (2012). The Babushka project: Mediating between the margins and wider community through public art creation. *Art Therapy*, 29(3), s. 113-119.
- Illeris, H. (2018). Uddannelse som social kunstform? Kunstneriske og pædagogiske dilemmaer i forskning med kunstfaglig uddannelse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2, s. 23-38.

- Illeris, H. (2009). Æstetiske læreprocesser som performative handlinger: overvejelser over subjektivitet, identitet og form. *Cursiv*, 4, s. 115-130.
- Leavy, P. (2018). Introduction to Arts-Based-Research. I: Leavy, P. (red.). *Handbook of art-based-research*. The Guilford Press, s. 3-21.
- Lévinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Levine, P. A. (2017). *Traume og hukommelse. Hjerne og krop i en søgen efter den levende fortid*. Hans Reitzels Forlag.
- Malchiodi, C.A. (2018). Creative Arts Therapies and Art-based Research. I: Leavy, P. (red.). *Handbook of art-based-research*. The Guilford Press, s. 68-87.
- McNiff, S. (2018). Philosophical and Practical Foundations of Artistic Inquiry. Creating Paradigms, Methods, and Presentations Based in Art. I: Leavy, P. (red.). *Handbook of art-based-research*. The Guilford Press, s 22-36
- McNiff, S. (2008). Art-Based Research. I: Knowles, J. G., & Cole, A. L. (Reds.). Chapter 3: *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Sage, s. 29-40
- Nielsen, L. Y., & Sørensen, N. U. (2014). *Unge i kunst-og kulturprojekter: Unges perspektiver på deltagelse i modelforsøg om ungekultur*. Kulturstyrelsen.
- Nielsen, A. M. W., & Sørensen, N. U. (2017). *Når kunst gør en forskel: Unges deltagelse i kunst-og kulturprojekter som alternativ arena for sociale indsatser*. Aalborg Universitetsforlag.
- Otto, L. (2005). Materialitet, identitet og erindring. I: Kragelund og Otto (red.). *Materialitet og Dannelse*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, s. 33-47.
- Reestorff, C.M. og Mortensen, S.U. (2019). Æstetik og aktivisme. I: Scheimer, B. og Eriksson, E. (red.). *Ny kulturteori*. Hans Reitzels Forlag, s. 463-491.
- Teglbjærg, H. S. (2011). *Skabende kunstterapi*. Aarhus Universitetsforlag.
- van Manen, M. (2017). But is It Phenomenology? *Qualitative Health Research* 27(6), s. 775-779.