



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Nar kunst gør en forskel

Unge deltagelse i kunst- og kulturprojekter som alternativ arena for sociale indsatser

Nielsen, Anne Mette W.; Sørensen, Niels Ulrik

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Nielsen, A. M. W., & Sørensen, N. U. (2017). *Nar kunst gør en forskel: Unge deltagelse i kunst- og kulturprojekter som alternativ arena for sociale indsatser*. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv, Nr. 4

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Når Kunst gør en forskel

Unges deltagelse i kunst- og kulturprojekter
som alternativ arena for sociale indsatser

Anne Mette W. Nielsen
Niels Ulrik Sørensen

Når kunst gør en forskel

Unges deltagelse i kunst- og kulturprojekter
som alternativ arena for sociale indsatser

Anne Mette W. Nielsen
Niels Ulrik Sørensen

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG



Når kunst gør en forskel
Unge deltagelse i kunst- og kulturprojekter som
alternativ arena for sociale indsatser
Anne Mette W Nielsen og Niels Ulrik Sørensen

4. udgivelse i serien *Ungdomsliv*
Serieredaktører: Mette Pless & Niels Ulrik Sørensen

OA udgave
© Aalborg Universitetsforlag 2017

Omslag: akila v/ Kirsten Bach Larsen
Sats og layout: akila v/ Kirsten Bach Larsen
Illustrationer er gengivet med tilladelse fra de unge i projekterne.
Illustrationerne på s. 30, 40 og 137 er eksempler på de unges journey maps,
resten er værker af de unge på projekterne.

ISBN: 978-87-7112-657-0
ISSN: 2445-5075

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
T 99407140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

Bogen er udgivet med støtte fra Bikubenfonden og Institut for Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet.

cefu | Center for
Ungdomsforskning



Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copydan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug i anmeldelser.

Forord	7
1 Indledning	11
Kunst og kultur – en alternativ arena	11
En forskningsbaseret evaluering	13
De unge og projekterne	14
Formål og forskningsspørgsmål	15
Bogens opbygning	16
2 Vores møder med de unge	21
Evalueringens design	21
Dataindsamlingsmetoderne	23
Livshistorieinterviews	23
Observationer	24
Interviews med afsæt i ungegenereret materiale	25
Journey mapping	26
Fokusgruppeinterview	27
Analyseproces	27
3 Ungdomsliv og kunst	31
Ungdomsliv på kanten	31
Den 'hårde' individualisering	32
Unge på kanten	33
Tre bevægelsesmønstre	34
Kunstneriske processer og sociale indsatser	35
De tre korrektiver	36

Et dynamisk perspektiv på unge på kanten og kunst	38
4 Projekterne i de unges liv: Vendepunkter og forskydninger	41
At være <i>nogen</i> i <i>noget</i>	42
Projekterne som vendepunkter	43
Sårbar og stærk på samme tid	46
At forstå og stå ved sig selv	47
At bearbejde følelser	49
At mestre opgaver	50
At strukturere hverdagen	51
Ressourcer og potentialer	52
Kunst- og kulturprojekter som kontekst	53
At forløse ressourcer og potentialer	57
5 De unge i projekterne	61
Socialpædagogiske processer	62
Små offentligheder	63
Ritualer, rutiner og regler	71
Fællesskaber	77
Samspil og vægtninger mellem de socialpædagogiske elementer	84
Kunstneriske processer	85
Formgivning	86
Eksperimentelle tilgange	93
Værkorientering	99
Samspil og vægtninger mellem de kunstneriske elementer	103
Positive forskelle	105
Socialpædagogiske processer	106
Kunstneriske processer	107
Samspil og vægtninger	109
6 Veje ind og ud af projekterne	111
Rekrutteringsprocesser	112
Lokalitet	112
Institutionelle sammenhænge	116
Kunstform/tema	118
Samspil og vægtninger mellem elementerne i rekrutteringsprocessen	121
Udslusningsprocesser	122

Afgrænsning	122
Institutionelle sammenhænge	126
Informelle sociale netværk	129
Samspil og vægtninger mellem elementerne i udslusningsprocessen	132
Positive overgange	133
Rekrutteringsprocesser	134
Udslusningsprocesser	135
Samspil og vægtninger	136
7 Bedre begyndelser	139
Vendepunkter og forskydninger	140
Fire afgørende betingelser	141
Alternative horisonter for ungdomslivet	143
8 anbefalinger	147
To refleksionsmodeller	150
9 Resumé af bogen	155
Litteraturliste	161

Forord

I denne bog undersøger vi, hvad kunst- og kulturprojekter kan gøre for unge, der befinder sig på kanten af ungdomslivet. Afsættet for bogen er en evaluering af fem projekter, der bruger kunst og kultur som en arena for en social indsats over for unge, der på forskellige måder kæmper med at komme igennem ungdomslivet.

Der er tale om en tværgående evaluering, hvor fokus ikke er på de enkelte projekter, men på det udbytte, som de unge oplever ved de forskellige tilgange og praksisser, der gør sig gældende i projekterne. I bogen forsøger vi i forlængelse heraf at tegne et billede af, hvad man skal være opmærksom på, når man involverer unge i kunst- og kulturprojekter.

Evalueringen anlægger et ungeperspektiv på kunst- og kulturprojekter. Bogen er derfor fuld af citater og eksempler fra unge, der giver et helt konkret indtryk af, hvordan de oplever forskellige tilgange og praksisser. Det er vores håb, at bogen derved kan vække genkendelse og virke inspirerende for de aktører, der bruger kunst og kultur i arbejdet med unge på kanten af ungdomslivet.

De fem projekter, der er omdrejningspunktet i bogen, er Livsbanen, Musikstarter, C:NTACT, Opgang 2 og KBH+, som alle har været en del af Bikubenfondens program 'Kultur til et godt liv'. Vi vil gerne takke projekterne, som vi nu har fulgt i snart to år, for et godt samarbejde. En tak skal også lyde til Bikubenfonden for en god dialog samt støtte til evalueringen.

Endelig vil vi også gerne takke de unge, som har bidraget til evalueringen med deres oplevelser og fortællinger.

Bogen er udarbejdet af adjunkt Anne Mette W. Nielsen og lektor og souschef Niels Ulrik Sørensen, der også har været projektleder på evalueringen. Undervejs har vi fået sparring fra vores kollegaer ved Center for Ungdomsforskning, lektor Mette Pless og centerleder Noemi Katznelson, som vi også gerne vil takke.

God læselyst.

Niels Ulrik Sørensen

Projektleder, souschef og lektor ved Center for Ungdomsforskning

INTRO sover på et stål med et øje åbent
sigter på mit mål med et øje lukket
uden noget at tabe ka det ikk gå ned
se hvad han har set nu hans øjne slukket

[HOOK] jeg vil tryk midas i hånden i eldorado
jeg vil ram en mil ned i varmen og ha fart på
jeg vil leve de drømme vi har haft siden vi var små
så vi bar på ja vi bar på på alt
jeg vil tryk midas i hånden i eldorado
jeg vil ram en mil ned i varmen og ha fart på
jeg vil leve de drømme vi har haft siden vi var små
så vi klar på ja vi klar på på alt

[VERS 1] og jeg aldrig på standby
for jeg vil hellere lad det være en anden mands fejl
så jeg holder bare varmen til vi skal rejs,
det hele skal ejes, og jeg ejer det hele når jeg halv vejs
hvis en hans' spiller dum bar gi' mand'n slice
når mine øjne møder dine kig den anden vej
gud kender min' synder lad vær med at bland dig
han snakker om hara send bumsen på krygger
Det darra og marra så giv ham og drengene grund til de rykker
støt og bliv støtter man fuck om de støtter
ryk og bliv rykket, fuck at være kendt bar så længe der blir lyttet
snupper det hel det ikk nok med et stykke
hvis ikk vi kan boks må jeg nøjes med at spyt det
la ham bare send og jeg sender ham i graven det et løfte

[HOOK] jeg vil tryk midas i hånden i eldorado
jeg vil ram en mil ned i varmen og ha fart på
jeg vil leve de drømme vi har haft siden vi var små
så vi bar på ja vi bar på på alt
jeg vil tryk midas i hånden i eldorado
jeg vil ram en mil ned i varmen og ha fart på jeg vil leve de
drømme vi har haft siden vi var små
så vi bar på ja vi bar på på alt

[VERS 2] det på min mama jeg ber for mine fjender
hun sagde hun vil ram mig til hendes veninder
jeg signaleret hun bar ku ring med min finger
nu smiler hun altid, jeg gav hende nogen minder
hun kommer tilbage når smerten forsvinder
hvordan sku jeg tab når jeg lært fra en vinder
hvordan sku jeg elske med hjertet i splinter
bar for at tæl dem det hærde mit indre
de ka ikk nå mig bror jeg laver nummer bror
ka du forstå mig bror, rammer den under bordet
ligesom finde shamballah ram en jack under jorden
Ram en jack under jorden under jorden bror HOLLOW EARTH
Havde i ikk ventet at se mig? ha
troede i kendt til problemer?
nej ka ikk vent til det sener
tar bar hvad der mit om jeg skal vælte de scener

[HOOK] jeg vil tryk midas i hånden i eldorado
jeg vil ram en mil ned i varmen og ha fart på
jeg vil leve de drømme vi har haft siden vi var små
så vi bar på ja vi bar på på alt
jeg vil tryk midas i hånden i eldorado
jeg vil ram en mil ned i varmen og ha fart på
jeg vil leve de drømme vi har haft siden vi var små
så vi bar på ja vi bar på på alt

[VERS 3] den her ju er bedøvende det shufi for ørene
de snakker så meget men hvorn sku vi ku hør det
lucifers skøreste, øjne på medusa de bar så forførende
følger bar med uden at vid hvad det før til
det nu de forsøger lidt
glemmer deres mål når de ser hvad vi føre med
køter der tror de blevet løver de gør lidt

Wuf wuf wuf wuf

[OUTRO] en hånd på den hellige og en hånd på våbnet (Helligehånd)
greb chancen da den kom så han øjne de åbnet
de ka ikk forstå jeg forhøjer håbet
men de fatted heller ikk hvordan jeg rejst mig op da jeg lå ned

1

Indledning

Hvorfor lave en bog om unge på kanten, der deltager i kunst- og kulturprojekter? Hvilke tanker ligger bag, og hvordan har vi båret os ad? Disse spørgsmål svarer vi på i dette kapitel, hvor vi ridser baggrunden og formålet med bogen op og giver et kortfattet indblik i den evaluering, der er omdrejningspunktet i bogen. Afslutningsvis fortæller vi, hvordan vi har bygget bogen op.

Kunst og kultur – en alternativ arena

Uddannelse synes at være tidens svar på snart sagt alle problemer i ungdomslivet. Der er ikke det problem blandt unge, vi ikke adresserer med mere uddannelse. Gennem de seneste mange år er politiske målsætninger regnet ned over uddannelsessystemet, hvor der har været et gennemgående fokus på at inkludere stadig flere unge med henblik på at forbedre deres muligheder for på sigt at klare sig på arbejdsmarkedet og skabe større sammenhængskraft i samfundet (Regeringen 2011). At uddannelse er vigtig, er ikke til at komme udenom. For unge, der befinder sig i udsatte positioner på kanten af samfundet, er gode skolekompetencer af afgørende betydning for, om de sidenhen kommer til at klare sig godt i livet (Socialministeriet 2016). Desværre har mange af disse unge svært ved at finde mening med skolen, som ofte mangler sammenhæng med deres øvrige hverdagsliv, og de er i højrisikozonen for at forlade grundskolen med et væld af nederlag i bagagen og uden de fornødne skolekompetencer

(Nordahl 2013). Måske fordi der inden for rammerne af uddannelsessystemet overvejende tænkes ganske snævert i arbejdet med at løse, hvad der ofte er komplekse sociale problemer, som ikke alene produceres i uddannelsessystemet, men i høj grad også uden for (Görlich m.fl. 2016, Sørensen m.fl. 2013). Det er netop dette 'udenfor', vi retter søgelyset mod i denne bog.

Uden for uddannelsessystemet findes en række alternative arenaer, hvor der arbejdes på at forbedre de muligheder, unge på kanten af samfundet har for at klare sig godt i livet. Men lige så gennemgående fokus har været på disse unge i uddannelsessystemet, lige så lidt fokus har der været på de indsats, der finder sted på de alternative arenaer. Og det er på trods af, at vi ved, at det arbejde, som foregår der, udfordrer det mangelblik på disse unge, som vi ofte finder i uddannelsessystemet (Pless 2009). I forenings- og idrætslivet betragtes unge på kanten af samfundet i højere grad som ressourcer, der ansøres til at udfolde en handlekraft, som uddannelserne sjældent har held til at mobilisere. I den forbindelse har det betydning, at de unge ofte deltager frivilligt på de alternative arenaer og dér mødes af en kombination af krav og seriøsitet, anerkendelse og støtte (Fiske 1999).

Samtidig tyder meget på, at forskellige alternative arenaer har forskellige potentialer. Kunst- og kulturområdet synes at rumme nogle særlige potentialer for unge på kanten af samfundet, fordi arbejdet med kunst og kultur bl.a. giver de unge mulighed for at identificere og give form til deres erfaringer, udvikle deres forestillingsverden sammen med andre (Hickey-Moody 2013) og udvide handlerummet hos den enkelte (Heath & Soep 1998). Det er dog ikke ligegyldigt, hvordan kunst- og kulturprojekter rammesættes og gennemføres. De fagpersoner, der befinder sig indenfor kunst- og kulturområdet, er ofte præget af en stor entusiasme og dygtighed inden for deres kunstområde, ligesom der er mange eksempler på kunst- og kulturprojekter, der formår at fange interessen hos unge på kanten af samfundet (Jermyn 2001). Der findes allerede en række evalueringer af enkeltstående kunst- og kulturprojekter, der peger på den positive betydning, som arbejdet med kunst og kultur kan have for disse unge (Carnwath & Brown 2014). Men der er fortsat brug for forskningsbaseret viden, der kvalificerer spørgsmål om, hvad der virker, hvilke rammebetingelser, der er betydende, ligesom der er brug for mere systematisk viden om, hvad der kan forbedres og udvikles.

En forskningsbaseret evaluering

I denne bog retter vi fokus mod kunst og kultur som alternativ arena for en social indsats. Det særlige bidrag er dens tilgang til feltet: Med afsæt i en forskningsbaseret evaluering af fem vidt forskellige kunst- og kulturprojekter for unge, der på forskellig vis befinder sig på kanten af samfundet, præsenterer vi en række tværgående analyser af, hvad der virker i arbejdet med disse unge, og hvordan det påvirkes af projekternes måder at organisere og gennemføre deres arbejde på. I bogen kommer vi afslutningsvis med nogle anbefalinger til, hvordan feltet kan videreudvikles med henblik på at øge de unges udbytte af at deltage i kunst- og kulturprojekter, ligesom vi udvikler en model, som kan bruges i det videre arbejde med at gøre en forskel for unge på kanten af samfundet. Der er tale om to refleksionsmodeller, som kan anspore projekterne, såvel som bevillingsgivere og policy-udviklere til at tænke over forskellige aspekter af, hvordan man bedst muligt tilrettelægger organisering og praksisser i arbejdet med disse unge. Modellen er udviklet med afsæt i en lang række samtaler, observationer samt andre former for dialog med unge, der deltager i de fem projekter. Der er tale om en model, der anlægger et ungeperspektiv på kunst- og kulturprojekter, og i bogen giver vi derfor overvejende plads til unges stemmer og erfaringer. Bogen er båret af citater fra og observationer af unge, vi har mødt i løbet af de ca. to år, vi har fulgt de fem kunst- og kulturprojekter. Bogen henvender sig til voksne, der arbejder med eller forsker i unge på kanten inden for kunst- og kulturområdet – men det er på mange måder de unges bog.

Når man gennemfører en evaluering, uanset hvordan den er designet og gennemført, bevæger man sig ind i et omstridt felt. Mange steder i samfundet er der aktuelt store diskussioner af tidens tendens til at ville måle og veje alting, evidensbølgen skyller ind over samfundet, og i den forbindelse ses også en vis resignation over for krav om dokumentation og evalueringer, der ikke blot tager tid fra kerneydelserne, men ligeledes kan opleves som utidige styrings- og kontrolteknologier. Internationalt er det endvidere velbeskrevet, at kunst- og kulturområdet har en lang historie for at betragte evalueringer som irrelevante inputs, der ikke bidrager væsentligt til områdets udvikling (Jermyn 2001). Idet denne evaluering er designet og gennemført med et ungeperspektiv på den organisering og de praksisser, der gør sig gældende på de evaluerede projekter, og vi har

bestræbt os på at bidrage med konkrete anvisninger til, hvordan kunst- og kulturprojekter kan udvikle sig, er vores håb, at evalueringen vil blive læst som et solidarisk og kritisk-konstruktivt input til udviklingen af kunst- og kulturområdets indsatser over for unge på kanten af samfundet. Vi håber, at bogen vil få læserne til at nikke genkendende til egne praksisser, men også kan bidrage med nye blikke på dem, så der ligeledes kan sås kim til udvikling af de indsatser på kunst- og kulturområdet, der retter sig mod unge på kanten af samfundet.

De unge og projekterne

De fem projekter, der er genstand for evalueringen i bogen, har alle været en del af Bikubenfondens program 'Kultur til et godt liv', der beskrives i faktaboksen på side 17. De fem projekter, der kort introduceres i faktaboksen på side 18, arbejder med en lang række kunst- og kulturformer: teater, musik, billedkunst, fotografi mv. Nogle af projekterne er relativt nye, mens andre er mere veletablerede. Projekterne henvender sig endvidere til unge med meget forskellige udgangspunkter og livserfaringer. De unge, vi møder i bogen, befinder sig i et aldersspænd mellem 13 og 30 år. De har vidt forskellige socioøkonomiske og familiære baggrunde og kommer fra forskellige steder i landet. De har også meget forskellige erfaringer med uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet. Nogle er arbejdsløse og på kontanthjælp, uddannelseshjælp eller revalidering. Andre går i folkeskole eller på en ungdomsuddannelse. Enkelte af dem har et arbejde. Fælles for dem er imidlertid, at de alle har erfaringer med at befinde sig i udsatte positioner på kanten af samfundet. De har fx oplevet psykiske lidelser, social eksklusion, misbrug, ustabile boligforhold eller været ude i kriminalitet. For nogle af de unge har erfaringerne med udsathed været et gennemgående træk ved hele deres liv, for andre er de tilbagevendende fænomener mellem mere stabile perioder. For nogen synes de at accelerere, mens de for andre synes at have en forbigående karakter.

Med begrebet 'unge på kanten', som vi har hentet fra Katznelson mfl. (2015), ønsker vi at tage afsæt i en bred og dynamisk forståelse af de unges udsathed, der kan rumme disse forskelligartede bevægelsesmønstre. Begrebet, som vi folder ud i kapitel 3, rummer en forståelse af udsatheden som en proces, der produceres og forhandles i et komplekst samspil mel-

lem de unge og de kontekster, de indgår i. Pointen hos Katznelson mfl. er, at unges udsathed ikke 'bare' er, men skabes og omformes i en proces, der kan gå i forskellige retninger. Man kan således bevæge sig længere ud på kanten, men også væk fra den igen.

Da vi møder de unge i bogen, er de blevet involveret i et af de fem projekter, der alle har kunst og kultur som omdrejningspunkter, men som lige så vigtigt er fælles om at have et socialt sigte. Man kan også sige, at projekterne skal hindre, at de unge bevæger sig længere ud på kanten eller bidrage til, at de bevæger sig væk fra denne. Og det er de unges perspektiver på mødet med projekterne, og deres udbytte af dette møde, som vi vil folde ud i løbet af bogen.

Formål og forskningsspørgsmål

Med afsæt i de unges egne fortællinger har målet med evalueringen været at undersøge de unges udbytte af kunst- og kulturprojekterne fra to forskellige perspektiver: et livsperspektiv og et projektperspektiv. Vi følger dels med de unge ind i projekterne og undersøger, hvad der helt konkret sker under møderne mellem de unge og projekterne, og hvilket udbytte de unge oplever i disse møder. Og dels følger vi med de unge ud af projekterne og undersøger, hvilken rolle projekterne spiller i de unges liv, og hvilket udbytte de unge mere overordnet oplever af projekterne. I evalueringen har vi m.a.o. søgt svar på følgende spørgsmål:

Livsperspektivet:

- Hvordan oplever de unge udbyttet af projekterne i en bredere livssammenhæng? Hvordan forvalter de dette udbytte? På hvilke måder og i hvilket omfang forandrer projekterne de unges forhold til sig selv og deres tilhørsforhold til andre?

Projektperspektivet:

- Hvordan virker projekterne i praksis? Hvilke socialpædagogiske og kunstneriske processer gør sig gældende, hvad består de af, og hvordan sætter de sig igennem i de forskellige projekter? Hvordan foregår de unges veje ind og ud af projekterne? Hvilken betydning har det for de unges udbytte i projekterne?

Disse spørgsmål adresserer i vid udstrækning de forandringer, det udbytte osv., som kunst- og kulturprojekterne skaber hos de unge. Sideløbende har der dog været en opmærksomhed mod at spore de begrænsninger og udviklingsbehov, projekterne ligeledes måtte rumme. I evalueringen har vi derfor også søgt svar på følgende spørgsmål:

Udviklingsperspektivet:

- Hvilke begrænsninger og udviklingsbehov spores i de unges fortællinger om projekterne, både som de træder frem i et livs- og et projektperspektiv?

Bogens opbygning

Inden vi præsenterer resultaterne af vores analytiske arbejde – selve evalueringen – gør vi i kapitel 2 rede for, hvordan vi har foretaget evalueringen af de fem kunst- og kulturprojekter. I kapitlet, der hedder 'Vores møder med de unge', beskriver vi, hvordan vi forstår og arbejder med evaluering i et ungeperspektiv, hvilke dataindsamlingsmetoder vi har benyttet, samt hvordan vi har analyseret data. Kapitlet er primært for de læsere, som har en interesse i eller har lyst til at blive inspireret af evalueringens videnskabelige grundlag. Øvrige læsere kan sagtens springe kapitlet over.

I kapitel 3 giver vi et kort indblik i det forskningsfelt, som evalueringen skriver sig ind i. Kapitlet, der hedder 'Ungdomsliv og kunst', er inddelt i to afsnit. Den første del panorerer hen over relevant forskning om nutidens ungdomsliv med henblik på at aftegne vores forståelse af, hvordan man kan forstå og tale om et ungdomsliv på kanten. Den anden del zoomer ind på forskning om unge på kanten, der er engageret i projekter inden for kunst- og kulturområdet.

I den første analysedel, som vi præsenterer i kapitel 4, ser vi nærmere på, hvordan de unge i de fem kunst- og kulturprojekter fortæller om udbyttet af projekterne i en bredere livssammenhæng. Kapitlet, der hedder 'Projekterne i de unges liv: Vendepunkter og forskydninger', tegner et billede af, hvordan de unge oplever, at projekterne har forandret deres forhold til sig selv og deres tilhørsforhold til andre, og hvordan det sætter sig igennem i de bevægelser og veje, de oplever, at projektdeltagelsen åbner for dem.

I den anden analysedel, som vi præsenterer i 'De unge i projekterne: Socialpædagogiske og kunstneriske processer' (kapitel 5), dykker vi ned i de fem kunst- og kulturprojekter, som de opleves af de unge i evalueringen. Med afsæt i de unges fortællinger undersøger vi her, hvad der i praksis foregår i projekterne, og hvilket udbytte det giver de unge. Kapitlet er inddelt i to hovedafsnit: Et hovedafsnit om de socialpædagogiske processer og et hovedafsnit om de kunstneriske processer i projekterne. I begge hovedafsnit zoomer vi ind på tre elementer, der fremstår som særligt vigtige for, hvordan de pågældende processer foregår, og hvilket udbytte de unge har af dem.

I kapitel 6 – 'Veje ind og ud af projekterne' – præsenterer vi den tredje analysedel, hvor vi retter søgelyset mod de unges overgange til og fra projekterne. Det er et afgørende tema, da mange unge farer vild mellem forskellige sociale indsatser. Også dette kapitel har vi inddelt i to hovedafsnit, et om rekrutteringsprocesser og et om udslusningsprocesser, og i hvert afsnit gennemgår vi tre elementer, der har afgørende betydning for hhv. de unges rekruttering og udslusning fra projekterne.

I kapitel 7 – 'Bedre begyndelser' – læser vi på tværs af alle kapitlerne og rekapitulerer de vigtigste pointer i evalueringen. I kapitel 8 – 'Anbefalinger' – præsenterer vi nogle forslag til, hvordan projekter, bevillingsgivere og policyudviklere kan videreudvikle deres arbejde med kunst og kultur som alternativ arena for sociale indsatser. Desuden præsenterer vi to refleksionsmodeller, man kan bruge i dette udviklingsarbejde. Hvis man gerne vil have et lynhurtigt overblik over bogen, kan man starte med at læse et resume af hele bogen i kapitel 9.

Kultur til et godt liv

Kultur til et godt liv er et program under Bikubenfonden, som i en årrække har støttet projekter i krydsfeltet mellem det sociale og kulturelle område med henblik på at gøre en forskel for samfundets mest udsatte børn og unge. Programmet har haft en ambition om at styrke kunst- og kulturprojekter som en alternativ social arena, der kan sætte udsatte børn og unges ressour-

cer i spil og bringe dem videre i uddannelse og beskæftigelse, samt forbedre deres sociale status og trivsel. Programmet har i den forbindelse også bestræbt sig på at udvikle vidensdelingen mellem de deltagende projekter, samt bringe deres viden om området videre ud. Bikubenfonden har bl.a. taget initiativ til denne evaluering med henblik på at systematisere og kvalificere den viden, projekterne allerede er bærere af, samt at gøre den tilgængelig for andre aktører i det sociale og kulturelle felt.

De fem projekter i evalueringen

Livsbanen

Livsbanen har siden 2011 lavet fritidsaktiviteter for 14-21-årige børn og unge i udsatte boligområder i København. Aktiviteterne spænder fra rap-musik over film- og multimedieproduktioner til fodbold. I undersøgelsen følger vi unge, der deltager i Livsbanens rap-aktiviteter, der foregår tre eftermiddage om ugen i deres lydstudie i Tingbjerg-Husum. De unge kan blive i projektet, så længe de har lyst.

Musikstarter

Musikstarter har siden 2013 afholdt årlige musik-camps mandag-fredag i efterårsferien for 12-18-årige børn og unge. De i alt seks camps afholdes på ungdomsklubber rundt i landet, og i undersøgelsen har vi fulgt unge, der deltager på en camp hos fritids- og ungdomsklubben Fri-stedet i Aalborg Øst. De unge kan deltage år efter år.

C:NTACT

C:NTACT har siden 2004 lavet teater-, radio- og filmproduktioner med fokus på personlige fortællinger om svære emner som tab, marginalisering, psykisk sårbarhed, mm. De har til huse på Edison Teateret på Frederiksberg, og i undersøgelsen følger

vi unge mellem. 19 og 25 år, der deltager i teaterforestillingen Hjem Svære Hjem, hvor hjemløse eller tidligere hjemløse deler fortællinger fra deres liv. De unge kan efterfølgende blive del af C:NTACTs Taskforce og fremtidige produktioner.

Opgang 2

Opgang 2's Ungdomsspor har siden 1994 fungeret som et aktiveringstilbud i det centrale Århus for 18-30-årige på kontanthjælp, uddannelseshjælp eller revalidering. To gange om året starter et nyt musik-, billedkunst- og teaterforløb, men de unge kan fortsætte over en længere periode. I undersøgelsen følger vi unge, der går på Ungdomssporets Billedspor (startet i 2008). De unge kan deltage i projektet et halvt år eller længere efter aftale med beskæftigelsesforvaltningen.

KBH+

KBH+ har siden 2013 været ramme om forskellige typer af kulturelle aktiviteter i et gammelt industriområde ved siden af Mjølnerparken i Københavns Nordvest-kvarter. I undersøgelsen følger vi unge mellem 22 og 29 år på et foto-hold, som er en del af KBH+' Plusforløb for unge på revalidering eller uddannelseshjælp henvist eller bevilget af kommunen. De unge kan deltage i Plusforløbet i fire måneder med mulighed for forlængelse.



2

Vores møder med de unge

I dette kapitel gør vi rede for, hvordan vi har gennemført evalueringen af de fem kunst- og kulturprojekter. Indledningsvis fortæller vi om vores tilgang til evalueringen, og hvordan vi har designet den. Dernæst fortæller vi, hvad det er for nogle data, evalueringen bygger på, og hvilke metoder vi har brugt til at indsamle dem. Og endelig beskriver vi, hvordan vi har arbejdet med at analysere disse data. Kapitlet, der giver et indblik i vores arbejdsprocesser, er overvejende for de læsere, som har en interesse i evalueringens videnskabelige grundlag. De læsere, som primært ønsker at læse om analysen og resultaterne, kan med fordel springe kapitlet over og gå videre til næste kapitel.

Evalueringens design

Evalueringen er designet med inspiration fra en særlig evalueringstilgang, som i en dansk sammenhæng er blevet kendt som 'virkningsevaluering' (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003). Fremfor at lave store almengyldige konklusioner stræber virkningsevalueringer mod at lave præcise og konkrete analyser af, hvordan diverse indsatser, projekter osv. fungerer i praksis. Det har også været udgangspunktet i denne evaluering, hvor vi har lavet et evalueringdesign, som på den ene side zoomer ind på projekterne og går helt tæt på de socialpædagogiske og kunstneriske processer og praksisser i disse, og på den anden side zoomer ud og panorerer hen over de

unges liv med henblik på at lokalisere den betydning, projekterne har for de unge, når man anskuer dem i en større livssammenhæng.

Det særlige ved vores brug af virkningsevaluering er, at vi konsekvent har arbejdet med et ungeperspektiv, dvs. at vi har afsøgt projekterne – og de processer og praksisser, der gør sig gældende her – med udgangspunkt i empiriske data, der er indsamlet blandt unge fra projekterne. Det er deres perspektiver på projekterne – og udbyttet af disse – som evalueringen har været designet til at indfange. I forlængelse heraf har vi ført tilgangen ind i en narrativ tradition. Hvor klassiske virkningsevalueringer ofte er fyldt med figurer og flowcharts, der viser sammenhænge mellem forskellige indsats og resultater, som også kaldes programteorier, har vi så vidt muligt ønsket at folde disse sammenhænge ud gennem de unges egne fortællinger med henblik på at give et indblik i disse sammenhænge, som de ser ud fra deres perspektiv.

På den baggrund har vi lavet et kvalitativt evalueringsdesign i tre faser, hvor hver fase har haft forskellige foci, og hvor vi har gjort brug af varierende kvalitative metoder. Evalueringsdesignet har derfor følgende kendetegn:

Er inddelt i tre faser:

- *En eksplorativ fase*, hvor vi har lavet livshistorieinterviews med tidligere deltagere i kunst- og kulturprojekter, med henblik på at udvikle hypoteser om kunst- og kulturprojekters betydning for unge i en større livssammenhæng, samt skærpe vores analytiske foci
- *En fordybende fase*, hvor vi har besøgt og lavet deltagerobservationer på de fem kunst- og kulturprojekter og efterfølgende gennemført kvalitative interview med unge, der fortalte om deres deltagelse i projekterne med afsæt i medbragte værkproduktioner
- *En overblikfase*, hvor vi dels har genbesøgt udvalgte unge, der vha. journey mappings kortlagde centrale elementer i deres projektdeltagelse og deres samlede udbytte heraf, og dels har samlet udvalgte unge til en diskussion om kunst- og kulturprojekternes betydning i deres liv

Bygger på en flerhed af kvalitative metoder:

- Ni livshistorieinterviews med unge, der har deltaget i tre kunst- og kulturprojekter for mere end fire år siden. Syv af de unge var fra to af

de projekter, der også er blevet evalueret, mens to af de unge var fra et andet projekt

- 1-2 dages deltagerobservation på de fem evaluerede projekter
- 15 interviews med unge fra de fem projekter. Interviewene var semi-strukturerede og tog afsæt i de unges produktioner på projekterne (musik, teater, billedkunst, fotos)
- Ni interviews med de samme unge 6-8 mdr. efter – denne gang med afsæt i en såkaldt journey mapping
- Et fokusgruppinterview med en ung fra hvert af de fem projekter
- Dertil kom ni uformelle interviews med fagpersoner fra de fem projekter og et andet projekt (ikke transskriberet) og et fokusgruppinterview med fem personer i de fem kunstprojekters ledelse

Dataindsamlingsmetoderne

I det følgende vil vi kort gennemgå den flerhed af dataindsamlingsmetoder, vi har gjort brug af i evalueringen, og hvilken rolle de har spillet i denne. Vi vil fokusere på de metoder, vi har brugt i forhold til de unge, og som har været med til at understøtte ungeperspektivet og de narrative analytiske greb i evalueringen.

Livshistorieinterviews

Grundlaget for ungeperspektivet blev lagt i den eksplorative fase, hvor vi gennemførte livshistorieinterviews med ni unge, der tidligere havde deltaget i kunst- og kulturprojekter. Livshistorieinterview er en kvalitativ interviewmetode, der tillader interviewpersonen at fortælle om sit liv uden nævneværdig indblanding fra interviewerens. Her får interviewpersonen mulighed for selv at udvælge situationer, begivenheder og handlinger samt skabe meningsfulde sammenhænge i sit livsløb (se fx Felman 1992).

Hensigten med de ni livshistorieinterview var at foretage en bred aføgning af den rolle, som kunst- og kulturprojekter kan spille for unge i en større livssammenhæng, samt at identificere faktorer i projekterne, som de unge selv udpeger som afgørende for etableringen af denne rolle.

Afsættet for livshistorieinterviewene var hermed ikke klare og veldefinerede hypoteser, der skulle "testes" i interviewet, men derimod en ambition om at undersøge, hvilke begivenheder, handlinger, karakterer, situationer

og erfaringer fra projekterne, de unge selv lagde vægt på i deres fortællinger, og hvordan de kunne forbinde deres projektdeltagelse til handlinger og forandringsmomenter i deres liv i videre forstand (se også Rankin 2002). I livshistorieinterviewene fortalte de unge således om projekternes placering i forhold til deres livsforløb og beskrev, hvorfor og hvordan de var startet i et givet projekt, hvad de havde lavet i projektet, og hvordan de havde oplevet det, samt endelig hvor de var nu, og hvilken rolle – hvis nogen – de oplevede, at deres deltagelse i projektet spillede for deres nuværende liv.

Livshistorieinterviewene dannede udgangspunkt for de første systematiseringer og kategoriseringer af de processer og elementer, der gør sig gældende i de unges perspektiver på og veje ind og ud af projekterne, som vi sidenhen skærpede og videreudviklede i de efterfølgende to faser (den fordybende fase og overblikfasen). De bidrog til vores udvikling af hypoteser og til at skærpe vore analytiske foci – samt i videre forstand lægge grunden for ungeperspektivet i evalueringen.

Observationer

Med disse første systematiseringer påbegyndte vi vores deltagerobservation på de fem projekter. Observationerne var første del af fordybelsesfasen, hvor vi brugte systematiseringerne til at dirigere vores blikke mod bestemte aspekter af de unges projektdeltagelse. Samtidig var hensigten med denne fase at blive klogere på disse aspekter for at udvikle og præcisere dem. Systematiseringerne var dermed både et værktøj og noget, som denne fase skulle bidrage til at forfine. Vi var især interesserede i at opnå en bedre forståelse for karakteren af de socialpædagogiske og kunstneriske processer – og samspillet herimellem – som de unge havde lagt stor vægt på i de livshistoriske interviews. Ligesom vi var interesserede i at undersøge, hvilke positioner og fællesskaber de unge fik adgang til gennem deres deltagelse, samt hvilke ligheder og forskelle der var mellem de fem projekter.

Deltagerobservation er en velbeskrevet kvalitativ metode (Brinkman & Tanggaard 2015), som giver adgang til en række indsigter, der kan være svære at erhverve sig gennem interviews: det fysiske miljø, aktørers rumlige samspil, ordløs interaktion osv. Samtidig gør observationerne det muligt at få øje på forhold, der fremstår så selvfølgelige og ubetydelige for de involverede, at de ikke opleves som væsentlige at berette om i et interview, men som netop kan vise sig at være det, fordi der kan være tale

om indgroede praksisser, som kan virke strukturerende for en kontekst, handleformer osv. Selvom vi gik til deltagerobservationen med et ønske om at fordybe os i bestemte aspekter af de unges deltagelse i projekterne, skulle observationerne derfor ligeledes tjene til også at forskyde vores blik og analytiske opmærksomhed nye steder hen.

Vi tilbragte 1-2 dage på alle fem projekter, hvor vi koncentrerede os om unge på udvalgte forløb: Vi besøgte Livsbanens lydstudie i Husum-Tingbjerg, hvor vi både deltog i processerne omkring skrivning og indspilning. Vi deltog i en Musikstarter-camp i Aalborg Øst, hvor vi både fik indblik i øve-processer, undervisningsprocesser og performances. Desuden deltog vi i C:NTACTs individuelle og fælles prøver til forestillingen *Hjem Svære Hjem* både i deres øvelokaler på Ydre Frederiksberg og på Edison Teatret. Vi besøgte Opgang 2's Billedspor, hvor vi tegnede, mens vi fik indblik i en enkelt dag på værkstedet i deres lokaler i Århus. Og endelig besøgte vi foto-holdet på KBH+, hvor vi så med, da de præsenterede deres fotos fra temaerne 'selvportræt' og 'iscenesat fotografi' og blev introduceret til nye temaer.

Interviews med afsæt i ungegenereret materiale

I forlængelse af observationerne gennemførte vi semi-strukturerede interviews med 15 unge fra de fem projekter. I disse interviews var vi interesserede i at fordybe os yderligere i de unges perspektiver på de socialpædagogiske indsatser og det kunstneriske arbejde i projekterne. Som optakt til interviewene havde vi bedt de unge om at tage materiale med fra deres kunstneriske arbejde på projekterne. Materialet bidrog til konkrete og stoflige fortællinger om det kunstneriske arbejde og kastede dermed lys over erfaringer og bevægelser i dette arbejde, som kan være svære at sætte ord på i et interview, der alene baseres på spørgsmål og svar. Samtidig udgjorde materialet et særdeles personligt udgangspunkt for interviewet og understøttede dermed de unges muligheder for at træde i karakter med deres egne personlige beretninger under interviewet.

Et kendetegn ved semi-strukturerede interview er, at forskerne på forhånd indkredser nogle temaer, de gerne vil have informanterne til at berøre under interviewene, men at temaerne er så tilpas brede, at det bliver muligt for informanterne selv at indholdsudfylde og konkretisere dem (Brinkman & Tanggaard 2015). Ud over det kunstneriske arbejde, som de unge talte om

med afsæt i det medbragte materiale, var vi interesserede i yderligere at få indsigt i de unges oplevelse af de socialpædagogiske processer i projekterne: fx fællesskaber, voksenrelationer, ritualer og rammer osv. Vi var endvidere interesserede i de unges veje ind i og ud af projekterne, deres fremtidsperspektiver osv. med henblik på at sætte projektdeltagelsen ind i en bredere livssammenhæng. Interviewene varede hver især omkring en time.

Journey mapping

I overblikfasen geninterviewede vi ni af de unge, som vi havde interviewet i fordybelsesfasen. På interviewtidspunktet var mange af dem på vej ud af eller færdige med projekterne, og tanken med at geninterviewe dem var dels at få rekapituleret deres perspektiver på de kunstneriske og socialpædagogiske processer, idet de stod på kanten af eller uden for projekterne: Hvad trådte nu frem som det mest afgørende? Og dels at få dem til at fortælle om projekternes betydning for den livssammenhæng efter projekterne, de nu stod over for eller var gået i gang med: Hvordan gør de brug af projekterne i deres liv nu og her?

I disse interviews gjorde vi brug af en visuel metode, journey mapping (Hall 2005), der går ud på, at forskerne beder informanterne om at kortlægge centrale elementer, som de finder vigtige i et forløb eller en proces, de har deltaget i, og komme med bud på, hvordan de er forbundet indbyrdes. Gennem deres journey mappings skaber informanterne en art virkningskæder, som illustrerer deres bud på kausalitetsforhold og sammenhænge i det forløb eller den proces, de har deltaget i. Der er tale om en metode med et stærkt deltagerperspektiv, dvs. hvor deltagerens egne tolkninger og meningsskabelse ligesom i livshistorieinterviewene træder mærkbart frem. Til forskel fra livshistorieinterview giver metoden de unge et konkret refleksionsrum, hvor de i det efterfølgende interview også kan bearbejde deres fremstilling.

Konkret bad vi de unge om at tegne deres rejse gennem projekterne på et stort stykke karton. De unge måtte selv bestemme, om tegningen skulle bestå af et kort, en tidslinje, en liste, en cirkel eller noget helt andet. Det vigtigste var, at deres tegning beskrev de elementer, der havde været mest betydningsfulde for dem under deres projektdeltagelse, og hvad de oplevede at have fået ud af at deltage i projekterne i en bredere livssammenhæng. Idet de unge havde færdiggjort deres tegninger, gennemførte

vi interview, hvor de fik mulighed for at fortælle om tegningerne og derigennem specificere, uddybe og justere indholdet i disse. Tegningerne blev strukturerende for interviewene, hvor de unge både zoomede ind på de enkelte elementer i dem og elaborerede over sammenhænge og kausalitetsforhold mellem disse. De unge fik derefter mulighed for at føje nyt til deres tegninger i takt med, at de udviklede deres ræsonnementer under interviewene. Hele seancen varede 1-2 timer per interview.

Fokusgruppeinterview

Afslutningsvis i overblikfasen holdt vi et fokusgruppeinterview med deltagelse af unge på tværs af projekterne (en ung fra hvert projekt), hvor de unge ligeledes talte om de kunstneriske og sociale processer i projekterne, samt hvordan projekterne på forskellig vis havde virket ind på deres livssituation i videre forstand. Fokusgruppeinterview udgør en social seance, hvor den enkelte og dennes historie får mindre plads, men hvor det til gengæld er muligt at afsøge de unges måder at tale med hinanden om bestemte fænomener på samt afsøge forskelle og ligheder mellem de unges perspektiver (Halkier 2002). Fokusgruppeinterviewet varede en time.

Analyseproces

Analyseprocessen kan samlet set beskrives som en iterativ proces, hvor vi gennem de tre projektfaser løbende er vendt tilbage til de samme temaer og problemstillinger, men har anskuet dem fra nye vinkler og med nye foci, således at vores viden om dem løbende har forskudt og udviklet sig.

Vi påbegyndte allerede analyseprocessen i den eksplorative fase, hvor vi med afsæt i livshistorieinterviewene udviklede en preliminær forståelse af både, hvilken betydning kunst- og kulturprojekter kan have for unge i en bredere livssammenhæng, og hvordan de socialpædagogiske og kunstneriske processer kan fungere i forskellige projekter. I de efterfølgende faser føjede nye data sig til det empiriske materiale i form af interviewudskrifter fra forskellige typer af interviews, de unges produktioner, diverse observationsnoter, journey mappings osv. Den preliminaire forståelse, vi havde opnået i den eksplorative fase, guidede vores blik ind i dette materiale, samtidig med at den stadig voksende mængde datamateriale gjorde os mere skarpe og præcise på vores forståelse af projekterne og deres be-

tydning for de unge i en bredere livssammenhæng. De empiriske data, vi har indsamlet i alle tre faser, har på forskellig vis belyst de socialpædagogiske og kunstneriske processer mv. i projekterne, og med hver fase er der derfor blevet føjet nye lag til analyserne af disse. Omvendt er analyserne af projekternes betydning i en bredere livssammenhæng primært foretaget på baggrund af livshistorieinterviewene, journey mappings og det afsluttende fokusgruppeinterview, hvor de unge i højere grad blev bedt om at sætte projekterne ind i et bredere livsperspektiv.

Med henblik på at give et retvisende billede af projekternes forskelligartede processer og praksisser samt de unges forskelligartede udbytte af dem har vi i analyseprocessen været optaget af på den ene side at fremanalysere de mønstre og fællestræk, der er på tværs af projekterne og de unge, der deltager i dem, og på den anden side at gøre rede for de variationer og forskelle, som også gør sig gældende.

Uanset, hvilket projekt de unge deltog i, havde de således fortællinger, der gik på socialpædagogiske og kunstneriske processer, samt rekrutterings- og udlusningsprocesser i projekterne. Omvendt talte de om disse processer på forskellige måder, hvorfor vi i analyseprocessen brød processerne ned i mindre bestanddele, der kunne gribe denne forskellighed. Vi brød eksempelvis de kunstneriske processer ned i tre forskellige bestanddele, der kan være vægtet forskelligt i de forskellige projekter. I analysen har vi bestræbt os på at vise, hvordan disse forskelle virker ind på de unges oplevelse af deres deltagelse i projekterne. Ambitionen har dog i mindre grad været at sige noget specifikt om de enkelte projekter – pointen har snarere været at tegne et tværgående billede af, hvordan de forskellige processer og deres bestanddele gør sig gældende og spiller sammen med de unge i projekterne.

Det er ikke mindst her inspirationen fra virkningsevaluering (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003) er kommet til udtryk i analyseprocessen. Vi har brugt virkningsevalueringen som et greb til at flytte den analytiske ambition fra et overordnet og generaliseret plan hen imod et langt mere konkret og kontekstuel plan, hvor det handler om at spørge til, hvad der virker, for hvem og under hvilke betingelser (Pawson & Tilley 1997). I forlængelse heraf skal de processer mv., vi kommer ind på i vores analyse, ses som virkemåder, der nok går igen i projekterne, men som ikke altid udløses på samme måde. Det kan skyldes, at projekterne er organiseret på forskel-

lige måder, har forskellige ressourcer mv., men det handler også om de ressourcer, de unge går ind i projekterne med. For virkningsevalueringen handler det både om at tydeliggøre, hvilke processer mv. der gør sig gældende i projekterne, og hvordan de unge i projekterne på forskellig vis får dem til at virke, og dermed hvilke forskelligartede indvirkninger de kan have på forskellige unge.

I den forbindelse har afsøgningen af de unges bredere livssammenhænge været afgørende. Vi har brugt vores indsigt i disse sammenhænge til at forstå, hvordan processerne i projekterne etableres i et samspil med forskellige unge med forskellige forudsætninger, orienteringer osv. I de projektnære analyser zoomer vi derfor ind på samspillet i dets allermest konkrete former inde i projekterne, mens vi i analyserne af livsperspektiverne zoomer ud og undersøger, hvilke spor dette samspil har sat på de unges liv i videre forstand.



3

Ungdomsliv og kunst

I dette kapitel præsenterer vi den forskning, vi læner os op ad i evalueringen. Kapitlet er inddelt i to dele: Den første del panorerer hen over relevant forskning om nutidens ungdomsliv med henblik på at aftegne vores tilgang til, hvordan man kan forstå og tale om unge på kanten af samfundet. Denne del af kapitlet tjener ikke mindst til at kvalificere ungdomsperspektivet i evalueringen. Den anden del zoomer ind på forskning om unge på kanten, der deltager i projekter inden for kunst- og kulturområdet. Der findes en lang række studier og analyser forankret i krydsfeltet mellem kunstneriske processer og sociale indsatser, som vores evaluering skal ses i forlængelse af.

Ungdomsliv på kanten

For at forstå, hvem de er – de udsatte unge på kanten af samfundet, som vi møder i undersøgelsen – bliver vi nødt til også at spørge, hvad det egentlig er for et ungdomsliv, de er endt på kanten af. Hvordan ser ungdomslivet i dag ud, og hvad vil det sige at befinde sig på kanten af dette ungdomsliv? Inden for ungdomsforskningen har man i årevis peget på, at det, der umiddelbart træder i forgrunden, når man ser ungdomslivet fra de unges synsvinkel, er de mange og store valg, som ungdomsårene i stigende grad danner ramme om (Katznelson & Sørensen 2015).

Det hører med til den klassiske forståelse af ungdom, at det er en fase for valg og for at skabe sig selv en identitet, der er løsrevet fra forældre-

ne og voksegenerationen. Ungdomsforskningen peger imidlertid på, at mængden af de identitetsvalg, man skal træffe i ungdommen, de seneste årtier er eksploderet. Unge i dag oplever i vid udstrækning at skulle vælge værdier, relationer, netværk, uddannelse, partner, seksualitet, bosted, stil, type, interesser og politisk, holdningsmæssig og måske religiøs overbevisning, ligesom de oplever at skulle træffe større og mindre forbrugsvalg, der i stigende grad er med til at definere, hvem de er som unge mennesker. Den enkelte unge skal i det hele taget i stort og småt udforme sig en livsstil og en identitet og finde ud af, hvem han eller hun er – eller gerne vil være – ud fra alle de valg og muligheder, som viser sig (Illeris et al. 2009). Sociologer som Anthony Giddens (1994,1996), Ulrich Beck (1997) og Thomas Ziehe (2004) har koblet disse mange identitetsvalg til det, de betegner som individualiseringen af vores samfund. Individualiseringen rummer ifølge sociologerne store frigørende kræfter, men indebærer samtidig omfattende ambivalenser, tvivl, usikkerhed og begrænsninger hos den enkelte. På et samfundsmæssigt plan er individualiseringen med til at sløre de sociale forhold og uligheder, der spiller ind på unges muligheder og forudsætninger for at træffe valg og skabe sig selv en identitet (Rasborg 2013).

Den 'hårde' individualisering

Gennem de senere år synes denne tendens yderligere at være blevet skærpet af, at individualiseringen har taget en drejning i retning af en 'hård' individualisering (Hermann 2007). Hvor den tidligere mere 'bløde' individualisering kredsede om og dyrkede den personlige udvikling og individuelle præferencer og forskelligheder, handler den hårde individualisering i stigende grad om rangordninger, vurderinger og præstationer (ibid). Ungdomslivet synes i stigende grad at være præget af en præstationskultur, hvor man bliver til og gør sig gældende som ungt menneske i kraft af sine præstationer (Sørensen m.fl. 2013, Jackson 2006). Præstationskulturen næres bl.a. i uddannelsessystemet, hvor der er et øget fokus på tests og karakterer, og hvor det at klare sig godt til prøver ikke bare handler om at demonstrere sin faglige kunnen, men i videre forstand om at demonstrere sit værd som ungt menneske.

Antallet af unge, som oplever store problemer med at håndtere et stadig større forventningspres og en forestilling om, at alle andre unge klarer valgene og identitetsprojektet uden nævneværdige problemer, er voksende.

Det samme er forestillingen om, at man skiller sig ud og er unormal, hvis man har problemer med at håndtere ungdomslivet (Sørensen & Nielsen 2014). Ungdomslivet får hermed i stigende grad karakter af et udskillesforløb, hvor fokus er på individuel selvoptimering og perfektionering, der tjener til at sikre, at man ikke bliver skilt ud som en taber. Paradoksalt nok fører denne udvikling ifølge Katznelson m.fl. (2015) til to tilsyneladende modsatrettede hovedtendenser blandt unge. Den ene er, at udviklingen generelt synes at øge oplevelsen af sårbarhed hos unge i dag. Flere aktuelle undersøgelser peger på, at mistrivsel vokser blandt unge, og at særligt oplevelsen af pres og stress øges (Ottosen m.fl. 2014; Låftman m.fl. 2013). Den anden tendens er, at de unge generelt i stigende grad søger at tilpasse sig de samfundsmæssige krav og rammer og generelt set er mere loydlige, tilpassede, drikker mindre, ryger mindre etc. end tidligere tiders unge (Balvig 2011).

Unge på kanten

Disse tendenser peger ydermere på, at unges udsathed ikke er en absolut størrelse, men derimod forandres og omdefineres afhængigt af, hvad der rører sig i ungdomslivet og samfundslivet i bredere forstand. Idet kravene til social og kulturel inklusion og forståelserne af normalitet løbende forandres og omdefineres, ændres også de eksklusions- og marginaliseringsprocesser, hvormed unge 'sættes ud' og bevæger sig mod kanten af samfundet. Med begrebet unge på kanten af samfundet (Katznelson mfl. 2015; Harsløf & Malmberg-Heimonen 2014) har vi netop ønsket at tage afsæt i en bred og dynamisk forståelse af udsathed som en proces, der produceres og forhandles i et komplekst og dynamisk samspil mellem de unge og andre aktører, kontekster, institutioner osv. i forskellige sammenhænge i ungdomslivet (Sletten & Hyggen 2013).

Som beskrevet i Katznelson m.fl. (2015) danner individualiseringen også en social og kulturel horisont for unge på kanten. Selvom unge, der kæmper med hjemløshed, misbrug, sindslidelser og/eller manglende eller delvis integration i uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, kan have yderst begrænsede muligheder for at udfolde de individualiserede identitetsvalg, indgår de konstant i sammenhænge, hvor de støder på disse valg og horisonter. Det være sig på uddannelsesinstitutioner, i mødet med jobcentre, i byrummet, på de sociale medier og i mediebilledet generelt, hvor også

unge på kanten spejler deres liv i, hvad man med en bred betegnelse kan kalde 'det normale ungdomsliv'. Samspillet med disse kontekster, institutioner osv. genskaber, omformer og forandrer løbende den udsathed, den enkelte unge oplever, hvorfor udsathed på forskellige tidspunkter og i forskellige situationer kan blive mere eller mindre udtalt og mere eller mindre synlig. 'På kanten' er i forlængelse af Katznelson mfl. (2015) en metafor for en situation eller en position, der her skal favne det, at de unges udsathed kan gå flere veje. De unge på kanten kan, som vi skrev i kapitel 1, bevæge sig nærmere kanten og væk fra den igen.

Tre bevægelsesmønstre

I denne bog har vi videreudviklet begrebet 'unge på kanten af samfundet'. Med henblik på at understrege, at begrebet skal tænkes bredt og dynamisk, har vi udkrystalliseret tre forskellige forståelser af, hvad det vil sige at befinde sig på kanten. Tanken er ikke, at disse tre forståelser er koblet til tre adskilte empiriske virkeligheder – i den enkelte unges liv vil der ofte være tale om et samspil. Tanken er derimod at understrege, at der kan være forskellige bevægelsesmønstre på spil for de unge på kanten.

Afgrunden: Den første forståelse af unge på kanten, vi har identificeret, stammer fra Katznelson m.fl. (2015). Her fremstår kanten som en kant, der befinder sig ved en afgrund, som byder på faren for at 'falde ud over' (ibid:16). Jo nærmere man kommer denne kant, desto større er risikoen for faldet ned i afgrunden. Omvendt rummer denne forståelse af kanten også en mulighed for at kravle op fra afgrunden og atter få fast grund under fødderne. Her fremstår dynamikken og bevægelsesmønstrene overvejende vertikale. At befinde sig på kanten handler i vid udstrækning om at undgå at falde ned eller at bevæge sig opad, hvis man allerede er faldet.

Randområdet: Derudover kan kanten betragtes som en periferi eller et randområde, der defineres i forhold til et centrum, som man befinder sig uden for, hvis man bevæger sig på kanten. Her er der ikke nødvendigvis nogen afgrund at falde ned i, men et tvungent udenforskab eller en marginal position (Mørck 2006), der handler om at bevæge sig i en gråzone eller et ingenmandsland uden for eller delvist uden for samfundsinstitutioner og fællesskaber, samfundet ønsker, de unge skal deltage i. Her består bevægelserne mellem center og periferi i forbindelserne til samfundsinstitutionerne og de sociale fællesskaber. Disse bevægelser har overvejende en

horisontal karakter – de handler om at nærme sig eller bevæge sig væk fra det centrum, som de udgør i samfundet.

Alternativet: For nogle unge på kanten er bevægelsen væk fra centret ikke blot en bevægelse væk fra et veldefineret punkt ud i en udefineret gråzone eller ingenmandsland. I stedet kommer den til at have karakter af en bevægelse mod alternative centre, fx subkulturer eller miljøer uden for de etablerede samfundsinstitutioner. Dvs. mod alternative centre, der er karakteriseret ved mere eller mindre veldefinerede muligheder for social integration og tilhørsforhold. Fra et samfundsperspektiv er spørgsmålet, hvad der karakteriserer den subkultur eller alternativt miljø, den unge integreres i og etablerer et tilhørsforhold til. Mens bevægelsen mod centret i de to første forståelser har karakter af en art normaliseringsproces, kan bevægelsen i periferien her have karakter af en social stabilisering for og konsolidering af den unge, der ikke handler om de forestillede normal-perspektiver, som driver præstationskulturen, men om andre måder at skabe social integration og trivsel.

Med ovenstående tre forståelser illustrerer vi, at det ikke blot er forbundet med en risiko for 'faldet' at befinde sig på kanten. Det kan også have karakter af en vandren i en gråzone uden for samfundsinstitutionerne, hvor der ikke nødvendigvis er nogle klare spor og bevægelsesmønstre at følge. Ligesom ungdomslivet på kanten faktisk kan være karakteriseret ved fællesskaber og tilhørsforhold osv., der markerer sig som alternativer til de dominerende samfundsinstitutioner og fællesskaber. I alle tre tilfælde er det muligt at bevæge sig både væk fra og nærmere kanten, men bevægelserne har forskellige implikationer og forskellige horisonter for de unges samfundsmæssige inklusion og placering.

Kunstneriske processer og sociale indsatser

Når vi i evalueringen zoomer ind på unge på kanten og deres deltagelse i kunst- og kulturprojekter, placerer vi os også inden for et voksende, internationalt forskningsfelt. De seneste to årtier er særlig den angelsaksiske forskningslitteratur fremkommet med en række studier og analyser, der befinder sig i krydsfeltet mellem kunstneriske processer og sociale indsatser rettet mod unge i udsatte positioner på kanten af samfundet (se fx Jermyn 2001, Carnwath & Brown 2014). Overordnet set falder forsknin-

gen inden for to tilgange. En *entusiastisk* tilgang, der advokerer stærkt for kunstprojekters evne til at forandre de unges liv og livsvilkår både i forhold til større social inklusion, større trivsel og bedre tilknytning til uddannelses-systemet (se fx Jermyn 2001, Heatland et al. 2008). Og en *kritisk* tilgang, der som udgangspunkt er positivt stemt over for betydningen af de unges deltagelse i kunstprojekter, men som samtidig etablerer tre korrektiver til den entusiastiske tilgang (se fx Hickey-Moody 2013, O'brien 2008, Gal-loway 2005, Heath 1999):

De tre korrektiver

Det første korrektiv vedrører den entusiastiske tilgangs tendens til at promovere kunstprojekternes evne til at skabe sociale, følelsesmæssige og uddannelsesmæssige forandringer hos de unge. Kritikerne påpeger, at der mangler longitudinal, empirisk-baseret og teoretisk-funderet forskning, der kan kvalificere de kunstneriske praksisser som læringsmiljøer i et omfang, som den entusiastiske tilgang advokerer for (Heath 2008).

Det andet korrektiv vedrører den entusiastiske tilgangs antagelse om, at kunstprojekterne giver de unge stemme og handlekraft. Den amerikanske antropolog og sprogforsker, Shirley Brice Heath (2008), påpeger, at denne antagelse bygger på fire misforståelser: 1) At læring er et monolineært, kausalt forløb; 2) at positive erfaringer med læring i en kontekst flyder 'naturligt' videre til andre sammenhænge; 3) at læring inden for kunstpraksisser fører til individuelle præstationer, der kan måles på samme måde som indenfor andre domæner; og endelig 4) at de unges deltagelse i kunstneriske praksisser er et middel til (eller en compensation for ikke) at kunne indgå i andre, vigtigere læringsrum. I forlængelse af det første kritiske korrektiv er hendes pointe her, at der ikke eksisterer nogen forskning, der på kvalificeret vis kan begrunde antagelsen om, at kunstprojekterne giver de unge stemme og handlekraft, samt at antagelsen og den implicite læringsforståelse, den bygger på, forskyder opmærksomheden fra, hvilke betingelser for deltagelse, der skal være tilstede, hvis kunst skal gøre en forskel for individer og fællesskaber. Heath argumenterer for, at betingelserne er særlig vigtige i relation til unge på kanten af samfundet, hvis ressourcer i form af talenter, værdier og normer for at deltage i fællesskaber ofte afviger fra eller lige frem kolliderer med det omgivende samfund under de betingelser, de ellers tilbydes.

Det tredje korrektiv fremhæver i forlængelse heraf, hvordan den entusiastiske tilgang har en tendens til at tilpasse feltet til et policy-sprog, der vægter kunstprojekternes evne til at forme de unge ind i et omgivende samfunds normer og værdier. Den australske kunst- og uddannelsesforsker Anna Hickey-Moody peger i den forbindelse på, at den entusiastiske tilgang risikerer at skabe projekter, der fremfor at understøtte de unges mulighed for at finde deres egne stemmer og udtryk disciplinerer de unge ind i en hegemonisk samfundsorden (Hickey-Moody 2013). Kunst bliver dermed en instrumentel del af en policy-politik, der skal få unge til at holde op med at gøre bestemte ting (kriminalitet, straf, etc.) eller gøre andre ting (klare sig bedre i skolen, finde arbejde etc.), snarere end en måde at give de unge mulighed for gennem æstetiske erkendelsesformer at finde svar på nogle af de vigtige spørgsmål og problemer, de tumler med. For Hickey-Moody handler det i første omgang derfor ikke om, hvilke betingelser der skal være til stede for at skabe en given forskel, men hvori denne forskel overhovedet består:

In line with critical theory we insist on an ongoing exploration of how we can understand and work with the arts in art education not as technologies for social control, but as methods that create new scapes and sensitivities, new ways of knowing and being. (Hickey-Moody 2013:1)

Hendes pointe i citatet er, at kunstneriske udtryk i form af musik, film, dans, billeder og ord er en mulighed for, at unge på kanten af samfundet kan artikulere og skabe nye hverdagslige tilhørsforhold og fællesskaber på deres egne præmisser og derigennem udøve såvel kritik som ændre omverdens syn på, hvad det vil sige at være på kanten af samfundet.

De tre korrektiver har været en inspiration både i forhold til evalueringens empiriske greb og i forhold til undersøgelsens analyser af, hvordan projekterne virker i og med de unges liv. De har været særligt vigtige i forhold til ikke at bevæge os for hurtigt videre til en vurdering af, hvad (om noget) de unge i undersøgelsen får ud af deres deltagelse i projekterne for i stedet at gå tættere på såvel, hvem de unge i projekterne er som hvilke særlige betingelser i projekterne, der kan give dem et udbytte, som gør en forskel i en bredere livssammenhæng.

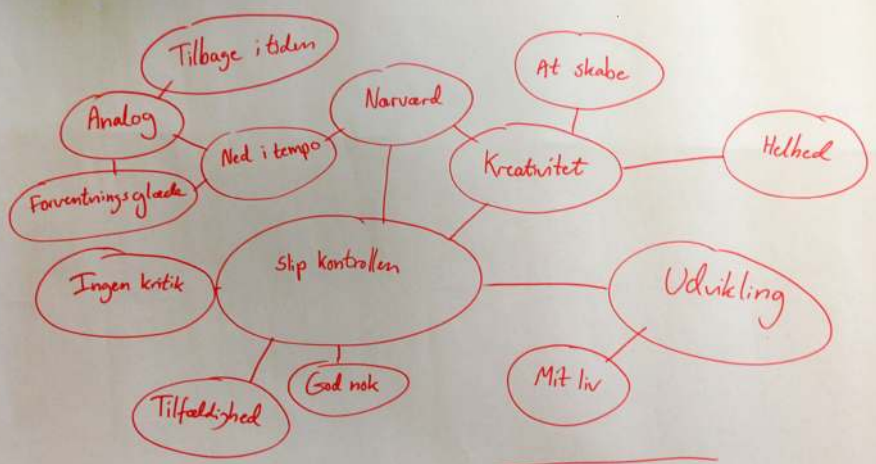
Et dynamisk perspektiv på unge på kanten og kunst

De tre kritiske korrektiver, vi har beskrevet ovenfor, vedrører kunst- og kulturprojekters kapacitet til at bidrage til forandringsprocesser, der i vid udstrækning tages for givet inden for store dele af den internationale forskning, som findes om møderne mellem kunst og kultur og unge på kanten. Korrektiverne vedrører implicit forestillingerne om, hvad der egentlig er en ønskelig forandring for disse unge. Som beskrevet i afsnittet om ungdomsliv på kanten ønsker vi at åbne op for at forstå bevægelsesmønstrene blandt disse unge som dynamiske og foranderlige: Man er ikke bare udsat, udsathed skabes og genskabes i en proces, der ikke er forudbestemt eller har et givet endemål. Bevægelser og bevægelsesmønstre kan derved ændre sig og rettes nye steder hen. Og som det ligeledes fremgår af vores tre forståelser af ungdomsliv på kanten, er det ikke givet, at målet for bevægelserne nødvendigvis er en normalisering, der bidrager til social inklusion i og et tilhørsforhold til centrale samfundsinstitutioner og de fællesskaber, der knytter sig hertil. Som skitseret kan et mål eksempelvis også være at blive socialt inkluderet i og opnå et tilhørsforhold til miljøer og sammenhænge, som anviser andre måder at leve på og alternativer til disse institutioner.

Dette dynamiske perspektiv på unge på kanten samt det differentierede syn på bevægelsesmønstre og mål korresponderer i vid udstrækning med den kritiske forsknings argumentation for vigtigheden af at have blik for de betingelser, som kunst- og kulturprojekter opstiller for de unges muligheder for at deltage, samt de kritiske potentialer, de rummer i forhold til at kunne anviser veje ind i ungdomslivet, der ikke blot handler om at tilpasse den unge til dominerende institutioner og politiske diskurser. I forlængelse heraf bliver det afgørende at anlægge et ungeperspektiv på kunst- og kulturprojekter, dvs. at undersøge dem med afsæt i de perspektiver, de unge på kanten selv anlægger på projekterne, således at de forstås i relation til de forudsætninger, erfaringer og bevægelsesmønstre, der gør sig gældende blandt disse unge. Ligesom det bliver afgørende at undersøge, hvilke specifikke aspekter af projekterne de unge oplever at få udbytte af, samt hvordan de unge tilegner sig og bearbejder dette udbytte i forhold til det ungdomsliv, de lever på kanten af samfundet. Da de unges evne til at skabe mening med projekterne i forhold til deres bredere livssammenhænge er afgørende for deres udbytte, er det ligeledes væsentligt at sætte fokus

på overgangene mellem projekterne og disse bredere livssammenhænge, dvs. at undersøge de koblinger og brudflader, der gør sig gældende, når de unge bevæger sig ind og ud af projekterne.

I den evaluering af fem kunst- og kulturprojekter, vi præsenterer i de følgende kapitler, har vi som nævnt på den baggrund valgt at anlægge et ungeperspektiv, der retter søgelyset mod både de konkrete socialpædagogiske og kunstneriske processer i projekterne, ind- og udslusningen til og fra projekterne, og de bevægelsesmønstre, projekterne giver anledning til i deres bredere livssammenhæng. I næste kapitel sætter vi fokus på sidstnævnte.



Nærværd
Kreativitet
Slip kontrollen
God nok
Livsglæde
Overdåd
Energj

4

Projekterne i de unges liv: Vendepunkter og forskydninger

I dette kapitel tegner vi et billede af, hvordan de unge i de fem kunst- og kulturprojekter fortæller om udbyttet af projekterne i en bredere livssammenhæng. Mere specifikt tegner vi et billede af, hvordan de unge oplever, at projekterne forandrer deres forhold til sig selv og deres tilhørsforhold til andre, og hvordan det sætter sig igennem i de bevægelser og veje, som de oplever, projektdeltagelsen åbner for dem.

Kapitlet præsenterer nogle tværgående læsninger af de unges fortællinger. Snarere end at gå i dybden med de enkelte unge, og de variationer, der er imellem dem, tegnes et billede af nogle træk, der går igen på tværs af de unges fortællinger. Kapitlet viser hermed nogle mønstre, som de enkelte unge placerer sig forskelligt i. Det kommer kun i mindre omfang ind på disse forskelle, og hvordan de kobler sig til de fem projekter i evalueringen. I kapitel 5 og 6 zoomer vi imidlertid ind på den betydning, som projekternes forskellige måder at organisere og praktisere deres arbejde på har for de unges udbytte af deres deltagelse.

Vi indleder dette kapitel med de unges fortællinger om projekterne som vendepunkter, der åbner for nye forståelser af, hvem de er, og hvad de kan. Derefter zoomer vi ind på deres fortællinger om de specifikke orienterings- og handle-mønstre, de oplever forandrer sig gennem deres projektdeltagelse. Disse forandringer er koblet til specifikke situationer og kontekster i

projekterne og til projekternes karakter af kunst- og kulturprojekter. Afslutningsvis sætter vi derfor fokus på de unges fortællinger om, hvad det har betydet for deres udbytte af projektdeltagelsen, at der er tale om netop kunst- og kulturprojekter.

At være nogen i noget

Kapitlet kredser om forandringerne i de unges forhold til sig selv og deres tilhørsforhold til andre. I kapitlet forstår vi det som gensidigt forbundne størrelser. Vi tager afsæt i den australske uddannelsesforsker Bronwyn Davies' begreb om '(be)longing' (Davies 2000), hvor Davies sætter parentes om (be) for at understrege, at tilhørsforhold rummer en længsel efter at være. Ifølge Davies er denne længsel efter tilhørsforhold almenmenneskelig, idet man i hendes optik først bliver til nogen i en kontekst af noget. Davies' forståelse af at være nogen i noget tydeliggør samspillet mellem de unges forhold til sig selv og andre, hvor det at høre til i en sammenhæng er afgørende for, hvordan man kan forstå, positionere og bevæge sig i sit liv. Omvendt skabes muligheden for at høre til i en bestemt sammenhæng ligeledes af de forståelser af, hvem man er, hvad man kan osv., som man tager med sig ind i denne sammenhæng.

I kapitlet kobler vi denne forståelse af tilhørsforhold som en længsel med den franske filosof Michel de Certeaus begreb om tilhørsforhold som noget, der er knyttet til de kropsligt indlejrede erfaringer og viden, der danner udgangspunkt for menneskelige hverdagspraksisser (Certeau 2000). Her er tilhørsforhold konstitueret af et repertoire af det, han kalder 'taktikker' (improvisationer, kombinationer og operationelle aflæsninger), hvorigennem man drager fordel af hverdagens mulighedsrum.

Der er en nær sammenhæng mellem hverdagen som kontekst og det repertoire af orienterings- og handlemønstre, man bliver bærer af, hvorfor forandringer i hverdagslivskonteksten også rummer mulighed for at forskyde eller udvikle dette repertoire.

Det betyder, at vi i kapitlet arbejder med tilhørsforhold både som værende knyttet til de unges længsler efter at være nogen i en særlig kontekst (Davies), og som en kvalitet, hvor nye orienterings- og handlemønstre bliver tilgængelige for dem i hverdagslivet og dermed, potentielt, i en bredere livssammenhæng (Certeau).

Projekterne som vendepunkter

Det er med dette blik på forandring, vi forstår sammenhængene mellem de unges projektdeltagelse og deres bredere livssammenhænge. Hovedparten af de unge i de fem projekter fortæller om en hverdag forud for projekterne, der har været præget af forhold, hvor de har søgt at håndtere, tage ansvar for eller undvige forskellige former for social eksklusion, fravær, misbrug, vold eller psykiske lidelser. Fælles for de unge er også, at det ofte er erfaringer, der har stået på over en meget lang periode. I mange af fortællingerne er disse forhold forbundet til komplicerede familierelationer, der gennem mange år har gjort det sværere og sværere for de unge at håndtere deres liv. Det gælder fx Kasper på 23 år, der her beskriver, hvordan han oplever at vokse op alene med en mor, der er alkoholiker:

Øh, jeg har boet i [boligområdet] lige så længe, jeg kan huske.
Øh, så havde jeg... Min mor, hun havde alkoholproblemer. Øh, og havde problemer med at styre sig selv, når hun drak. Så...
Det var på munden... Og det var... Altså, det var ikke nemt.
Det er i hvert fald en god måde at sige det på, ikke altså? Og så havde jeg jo kun hende. Der var ikke andre.

I Kaspers fortælling betyder oplevelsen af at stå alene med morens misbrug og voldelige adfærd, at han glider ud af folkeskolen, søger væk fra hjemmet og sover hos venner og bekendte. Fraværet af skole og bopæl i kortere og længere perioder får hverdagen til at flyde ud, og han mister gradvist struktur på sit liv. Mens Kasper i vid udstrækning trækker sig fra de svære familieforhold, fortæller andre af de unge, vi møder, at deres tilstedeværelse i familien er med til at holde sammen på den. Flere af dem oplever det som et voldsomt pres på deres skuldre, fordi de problemer, de står over for i deres familie, langt overgår noget, de kan håndtere alene (se også Katznelson 2015). Det gælder fx 26-årige Frederik, der her beskriver, hvordan han i sine teenageår må tage ansvar for en familie, der langsomt er gået mere og mere i opløsning, og til sidst knækker sammen under presset:

Og så en dag da jeg kom hjem, jamen, det hele det sejler bare ik', jeg passer hele familien, og jeg har sådan en bror, der er

fire-og-et-halvt år yngre end mig, som jeg også passede. Han havde ikke gået i skole i et år eller to. Altså mens jeg havde gået på HF havde han nærmest ikke været i skole, fordi det havde været så voldsomt med min familie der. Øhm... og så knækker jeg sammen med et voldsomt angstanfald.

Frederiks angstanfald er starten på en fragmenteret fortælling domineret af gentagne uddannelsesfrafald, psykiske lidelser, stofmisbrug og periodisk hjemløshed. Sideløbende med, at Frederiks liv mister sammenhæng på mange fronter, falder familien helt sammen. Beskrivelsen af, hvordan problemer kan accelerere i omfang og intensitet, går igen hos mange af de unge på tværs af deres forskellige sociale og familiemæssige baggrunde og erfaringer. Ofte ender det i deciderede sammenbrud i deres hverdag, hvor de ligesom Frederik falder ud af det formelle uddannelsessystem og andre sociale sammenhænge som familieliv, arbejdsliv, fritidsliv og venskaber, som de ikke længere magter eller kan se sig som del af. Dermed mister de også kontakt og tilhørsforhold til de sammenhænge, der er med til at skabe stabilitet, retning og mål for andre unge i ungdomsårene (se også Katznelson 2015, Mørck 2006).

Mange af de unge, vi møder i undersøgelsen, støder på projekterne netop i efterdønningerne af den type sammenbrud. Uafhængigt af, hvor voldsomt det har været, og om de unge bliver opsøgt af, henvist til eller selv opsøger projekterne, fortæller de, at de efter forholdsvis kort tid begynder at få et nyt blik på sig selv. De beskriver derfor også ofte møderne med projekterne som *vendepunkter* i deres liv, der står tydeligt frem som en forandring (McAdams 1985), hvor nye relationer, følelser og orienterings- og handlemønstre bliver tilgængelige for dem.

For de unge som fx Kasper og Frederik, hvor sammenbruddet er kulminationen på en længerevarende proces, handler vendepunktet typisk om, at de gennem deres projektdeltagelse gør op med de nogle af de bevægelsesmønstre, der har skubbet dem ud og fastholdt dem på kanten. Kasper har således haft en ustabil skolegang, hvor han har været fraværende en stor del af tiden i folkeskolens ældste klasser. Det er et mønster, der fortsætter, da hans starter på et produktionsskoleforløb, men som ændrer sig i mødet med skolens teaterlinje. På teaterlinjen møder Kasper en lærer, der beskriver for ham, hvordan teateret skaber en gensidig afhængighed mellem deltagerne.

Det betyder, at Kasper skal møde op – og møde til tiden – ellers fungerer prøverne og forestillingen ikke for de andre. Den seriøsitet på kunstformens vegne, som teaterlæreren møder Kasper med, betyder ikke blot tydelige regler og rammer for hans deltagelse, men også en dyb anerkendelse af Kaspers bidrag til gruppen. Da Kasper efterfølgende begynder på et af projekterne i evalueringen, tager han det, at hans tilstedeværelse betyder noget, med sig ind i projektet. Kasper fortæller, at han efter projektet lykkes med at tage det med til resten af sin hverdag og ender med at starte på en erhvervsuddannelse og få adgang til en prestigefuld praktikplads.

Der er dog også unge i projekterne, der pludselig oplever at falde ud af det spor, de har bevæget sig på, og relativt hurtigt mister retning. For disse unge handler vendepunktet i første omgang om deres syn på sig selv. Nogle af de unge i evalueringen, der med ét får meget svært ved at få deres hverdag til at hænge sammen, har svært ved at genkende sig selv efterfølgende. Snarere end at bryde med tidligere fastgroede bevægelsesmønstre handler deres projektdeltagelse om at skabe nye sammenhænge mellem deres tidligere og nuværende liv. Det gælder fx 28-årige Amalie, der er faldet ud af uddannelsessystemet efter at have fulgt det, hun selv kalder den 'sikre vej' fra folkeskolen over gymnasiet og videre på universitetet. Umiddelbart før specialet falder Amalie ud af universitetet. Udfaldet gør det svært for hende at fastholde sin egen selvforståelse og den måde, hun bliver set på af omverdenen:

At jeg bare er blevet mødt som et menneske, som var noget værd. Og det var vigtigt, når man sådan får papir på, at man er udsat ung og slet ikke ser sig selv sådan... Måske endelig også en voksen person, som siger noget andet til en end, "hvad vil du med dit liv og skal du ikke tage en uddannelse og..."

For Amalie kommer mødet med det projekt, hun deltager i, til at handle om en nulstilling, hvor hun uafhængig af det uddannelsessystem, som har været en altoverskyggende retningsgiver i hendes liv, på ny oplever at blive set som et menneske, der overhovedet er noget værd. Med et nyt udgangspunkt får hun oplevelsen af at være nogen i en ny kontekst. Medvirkende er, at hun efter få måneder får en rolle i medarbejderstaben på projektet.

Kaspers og Amalies fortællinger handler om det gensidige forhold mellem at forstå sig selv som betydningsfulde i de sammenhænge, de indgår i, og bryde med negative bevægelsesmønstre eller med et nyt udgangspunkt genfinde handle- og orienteringsmønstre, de har mistet og savner. Projekterne bliver i den forstand vendepunkter, der baner vej ud af den isolation og ensomhed, man som Amalie kan opleve, når man pludselig falder ud og befinder sig på kanten, eller af de fællesskaber, hvis meningsgivende omdrejningspunkter er det, man ikke kan (møde op, klare presset, præstere), og som dermed som i Kaspers tilfælde er med til at fastholde dem på kanten af samfundet.

Sårbar og stærk på samme tid

En fællesnævner i de unges fortællinger om projekterne som vendepunkter går på, at projekterne på afgørende vis ændrer deres forståelse af de sårbarheder, de oplever at besidde. Mange af de unge fortæller, at de før projektdeltagelsen var ude af stand til at koble deres sårbarheder og deres styrker og ressourcer. Sårbarhed og styrke havde således karakter af gensidigt udelukkende størrelser.

I de unges fortællinger antog deres sårbarhed to former – en direkte og en indirekte form. I den direkte form beskriver de den som koblet til dem selv som svage, dvs. som nogen, der ikke magtede det, som andre magter. I den indirekte form beskriver de den som noget, der krævede, at de gjorde sig hårde for ikke at bukke under for sårbarheden, som stedse truede med at destabilisere dem. Men uanset om de beskriver deres sårbarheder som direkte eller indirekte, stod de i modsætning til det at have styrke og kunne magte tilværelsen. I løbet af projektdeltagelsen opløses dette modsætningsforhold – og der åbnes op for koblingerne mellem deres sårbarheder og styrker. Her fortæller 25-årige Isaam, hvordan både svagheden og hårdheden bliver udfordret, og det at være sårbar og stærk og kunne magte noget glider ind i hinanden i løbet af den teaterforestilling, han er med i:

Der er mange, der har set den her forestilling, der måske ville sige omvendt og sige: "De virker jo svage. De står nærmest og tuder på scenen nogle af dem". Nej, det er ikke svagt.

Wallah, det er stærkt, fordi de viser den vildeste... de viser sig selv. De viser ikke en eller anden hård hund på gaden. De viser et svagt menneske, et kærligt menneske, et åbent menneske, et menneske, som drømmer ambitioner, og det er nok den stærkeste følelse at videregive. At vise, at man er sådan et menneske. Hamdela, det er specielt.

I Isaams fortælling tilgængeliggør teateret sårbarhed (at vise sig selv) som en position, der kan koble sig til styrke på måder, de deltagende unge (og publikum) hidtil ikke har kunnet få adgang til. Ved at opløse den dikotomiske grundfigur får han – og de andre unge i projekterne – adgang til at positionere sig selv på mere nuancerede måder end modsætningen mellem sårbar/stærk har tilladt ham at gøre. Projekterne åbner m.a.o. op for, at de unge – trods deres oplevelse af egne sårbarheder – også får blik for og adgang til de styrker, de også er i besiddelse af.

Denne åbning hænger sammen med en række forskydninger i deres orienterings- og handlemønstre, som finder sted i løbet af projekterne – dvs. en række forskydninger i det, Certeau ville kalde deres repertoire af taktikker – som er knyttet til de ændrede hverdagslivskontekster, som projekterne i større eller mindre grad etablerer omkring de unge. I det følgende vil vi gennemgå fire forskydninger, som de unge taler frem som afgørende for deres ændrede blik på sig selv, og hvad de kan.

At forstå og stå ved sig selv

Den første forskydning handler om de muligheder, der åbner sig, når de deltagende unge begynder *at forstå og stå ved sig selv* og deres historie. Den er knyttet til de sammenhænge i projekterne, hvor de unge fortæller om sig selv og deres livshistorie, enten til de andre i projekterne eller gennem deres værker til et publikum uden for projekterne (læs mere om dette i afsnittet om 'små offentligheder' i kapitel 5). I disse sammenhænge får de unge mulighed for at udvikle en forståelse af erfaringer, som de ofte har været alene med, i lyset af andres respons og blikke. De responsive og forestillede spejlinger, som disse sammenhænge tilbyder, giver de unge nye forståelser af og blikke på sig selv.

For nogle af de unge er der tale om en øjenåbner, hvor de for første gang opdager, hvor svært de egentlig har haft det, og at deres svære situation

ikke nødvendigvis er et udtryk for, at de *ikke kan*, men at de har særlige udfordringer at slås med, hvorfor det at *kunne* kræver mere af dem. Her er det Ida på 21 år, der fortæller, hvordan hendes projektdeltagelse gav hende en erkendelse af, at hun havde så meget at kæmpe med i sit liv, at det blev mere forståeligt for hende selv, at hun havde det svært:

Jeg tror mere, at det var mig selv, der ligesom fik sådan en øjenåbner, eller hvad man siger. Sådan ift. at det faktisk er okay at være sårbar, og det er okay at være lidt ked af nogle af de ting, man egentlig har oplevet, selvom man ikke helt synes, at det er slemt nok, og man tænker på de små børn i Afrika og alle dem, der har det meget værre end en selv, men det er sgu ikke... altså det kan jeg jo ikke gøre noget ved, altså jeg kan jo kun mærke, hvordan jeg selv har det, og så har jeg ligesom fundet ud af, at det er okay, at jeg faktisk er ked af, hvordan jeg måske har det i dag eller et eller andet. Og det er sgu meget rart ligesom at have fundet ud af, at det faktisk er okay.

For andre af de unge skaber de sammenhænge i projektet, hvor de deler af sig selv og bliver spejlet af andre, en lettelse over ikke længere at være nødt til at lyve om eller skjule deres historier. Det betyder ikke, at de unge i projekterne nødvendigvis fortæller sig selv frem helt uden forbehold i disse sammenhænge, men snarere at de finder måder, hvorpå de åbent kan undersøge det, de har været igennem, og fortælle om (dele af) det til andre. Det gælder fx 19-årige Theresa, der i sin journey mapping fortæller, hvordan hun oplever en stor befrielse ved ikke længere at skulle finde på historier om sin prekære situation, hvor hun både er faldet ud af gymnasiet og af sin familie:

Hmm, der står, ”jeg mistede pinligheden over hjemløshed”. Jeg vidste ikke rigtig, hvor jeg skulle sætte den, fordi den kom jo bare hen ad vejen, men jeg tror nok, det var deromkring. Men at, ja, jeg mistede pinligheden over at være hjemløs, jeg var bare sådan. Det var også lidt det, der gjorde... altså det med at de kom og så stykket, vennerne fra [Værestedet], det gjorde også lidt, at jeg mistede pinligheden over det, fordi ja,

altså nu ved de det. Og sådan: jeg ved det, og alle ved det. Altså for helvede, fremmede folk ved det. Nu burde jeg selv sådan vide det og så ikke synes, det var pinligt mere. Og så, ja, og det med at jeg sådan har mistet pinligheden over det, det gør, at når folk spørger mig, hvor jeg bor nu, så siger jeg ikke bare i kollektiv, så forklarer jeg dem om, at jeg bor i ungdomsbolig. Det er ikke fordi, jeg siger, ”åh, så blev jeg smidt ud af min mor, fordi...”, men jeg er lidt mere åben omkring det, fortæller dem om min livssituation, uden for mange detaljer. Og det er jeg ret glad for, fordi så behøver jeg ikke lyve og skulle kunne huske den løgnehistorie, jeg kan bare være mig selv nu, -agtigt.

Theresa er nyligt hjemløs, da hun starter på projektet, og har endnu ikke tilegnet sig et sprog om sin nye situation – hverken for sig selv eller for andre. I løbet af projektet udvides Therasas repertoire på den måde, at hun overhovedet begynder at forstå og sprogliggøre sin egen historie. Centralt i hendes fortælling står, hvordan det åbner for ikke længere at undvige de nye livsvilkår, hun står i, men i stedet begynder at stå ved dem og afsøge konsekvenserne og mulighederne for at kunne finde vej i dem – og ud af dem.

At bearbejde følelser

Den anden forskydning, vi møder i de unges fortællinger, angår de unges *bearbejdning af deres følelser*. Denne bearbejdning finder ikke mindst sted gennem det intensive og fokuserede engagement i de kunstneriske processer, som er en vigtig del af hovedparten af de unges projektdeltagelse. Et eksempel på det er Naadir på 21 år, der gennem det kunstneriske arbejde begynder at få styr på sine følelser efter farens pludselige død:

Det er følelser, der bare er smidt hulter til bulter, og man ved ikke helt, hvordan man skal håndtere dem. Det hele det er bare sådan rodet, katastrofalt, sådan kaotisk inde i ens hoved. Og min personlige erfaring med [projektet], det er, at jeg fik en mulighed, hvor jeg kunne komme ud med nogle af de her følelser... Jo længere frem jeg kommer, jo mere kommer der orden på de her følelser... Jo mere styr og kontrol du har fået over

dine følelser, jo mere kan du også arbejde med dem. Og når du først har fået kontrol over dine følelser, og du kan genkalde de følelser, du har haft, så kan du bruge dem til at få inspiration til nye sange, til at tænke på ting på en anderledes måde.

For Naadir bliver arbejdet med musikken en mulighed for langsomt at filtrere de mange følelser, han tumler med, fra hinanden og komme ud med de følelser, der i en årrække har skabt 'et katastrofalt kaos' inde i ham. De kunstneriske processer tillader ham at undersøge og få overblik over det uoverskuelige virvar af følelser ved at give form til dem og eksperimentere med deres udtryk i en grad, så følelserne ender med at blive vendt til en ressource og et potentiale, Naadir kan trække på fremadrettet (læs mere om dette i afsnittene om formgivning og eksperimentelle tilgange i kapitel 5). For Naadir – ligesom for Theresa – handler de forskydninger, han oplever i disse projektsammenhænge, om særlige tankemønstre, der ændrer sig og åbner for at begynde at se sig selv på en anderledes måde. Hvor Theresa i den forbindelse taler om at lære at stå ved sig selv, taler Naadir om i denne proces at få styr på og bearbejde sine følelser.

At mestre opgaver

Den tredje type forskydning, vi identificerer i de unges fortællinger, er knyttet til at kunne magte og *mestre opgaver*. Det er en forskydning, som er knyttet til de muligheder, der åbner sig for de unge gennem det systematiske arbejde med at frembringe værker i projekterne (læs mere om dette i afsnittet om værkorientering i kapitel 5). For nogle af de unge betyder det, at de også begynder at kunne vurdere, planlægge og udføre værker og opgaver til sammenhænge uden for projekterne. Det gælder fx for Camilla på 23 år, der bliver bedt om at tegne karakterer til et stort rollespil, der skal afholdes i Nordjylland:

Jamen, det var vores IT-mand, han spurgte mig tilbage i oktober 2015, om jeg havde lyst til at lave nogle elverkarakterer, han havde skrevet på, om jeg havde lyst til at tegne dem for ham. Og jeg fik jo sådan beskrivelser af, hvordan karakteren var, og hvordan den så ud. Sådan historien bag den. Det hjælper jo en hel del. Og han sagde, det skulle helst sådan være

færdigt op omkring påske. Så sagde jeg: ”Fint nok, jeg har nok af tid, fem karakterer, ja det kan jeg sgu godt klare på den tid.”

Camilla ender med først at komme i gang med opgaven i sidste øjeblik, men det lykkes hende at blive færdig i tide, og karaktererne ender med at vinde publikumsprisen til rollespillet. Camilla oplever både at turde tage imod opgaven (*det kan jeg sgu godt klare*), indfri den og lykkes med den i en grad, hun ikke selv havde forestillet sig. Kombinationen af at turde og lykkes handler om at kunne vurdere, håndtere og levere et værk, hvilket hun har opnået en lang række erfaringer med i løbet af projektet, hvor hun har indgået i et seriøst arbejde med at producere og fremvise værker i forskellige større og mindre sammenhænge. For Camilla indebærer denne erfaring et brud på et bevægelsesmønster præget af lange perioder, hvor hun har trukket sig helt fra en omverden, fordi hun ikke syntes, hun kunne præstere det, hun selv og den forventede af hende.

At strukturere hverdagen

Den fjerde type forskydning af de unges repertoire handler om deres oplevelse af bedre at kunne *strukturere deres hverdag*. Det vedrører i første omgang ofte at opnå en større kontrol over de tomrum, som uddannelsesfravald og andre typer udfald genererer hos dem. Ligesom hos Camilla betoner de unge her tilsynekomsten af meget konkrete handlinger i deres hverdag. Det gælder fx Jacob på 17 år, der her fortæller om at inddrage de måder, han har lært at arbejde med musikken på i projektet, i sin øvrige hverdag:

Jeg er bedre til at administrere min hverdag, jeg er blevet mere struktureret.

Interviewer: Hvad vil det sige at kunne administrere sin hverdag?

Det vil sige at du står op, og så har du planer for hele dagen, så ved du, hvad du skal lave. F.eks. så står jeg op klokken otte hver dag, sætter mig ned og skriver nogle timer. Jeg vil gerne hver eneste dag kunne lave musik i otte timer, for jeg har ikke noget job, og jeg har ikke nogen skole, så jeg kan lige så godt bruge min tid positivt. Og det er ligesom, hvad det har gjort for mig, jeg bruger det ligesom et job nu.

Mens de forskydninger, Naadir og Camilla talte om, primært opstod gennem de kunstneriske processer, er de forskydninger, Jacob taler om her, også båret af de mange ritualer, rutiner og regler, der gør sig gældende i det projekt, han deltager i. Projektet er meget klart rammesat, hvilket han gør brug af i sin hverdag, der gennem længere tid har været mærket af ikke at gå i skole eller have et arbejde (læs mere om dette i afsnittet om ritualer, rutiner og regler i kapitel 5). Gennem projektet har han m.a.o. opnået en erfaring med og fornemmelse for orden og struktur, som han arbejder med at koble ind i sin hverdag.

Ressourcer og potentialer

Samlet set åbner de fire forskydninger af de unges orienterings- og handlemønstre op for nogle ressourcer og potentialer, de ikke tidligere havde adgang til. Det er dog ikke ressourcer eller potentialer, der nødvendigvis har et givet mål eller skal bruges på nogle bestemte måder. Som Naadir her beskriver det i en analogi til sit arbejde med musikken, handler det snarere om at åbne op for *bedre begyndelser*:

Det er alle de følelser, der bare bliver viklet ud fra den der kæmpe knude, der bare har været viklet sammen, og indtil at den knude den er bundet op, så er der stadig mere at arbejde på, og det kan tage lang tid. Det er det, der er så fedt ved musik, du kan altid finde noget nyt, du kan altid lære noget nyt, det gælder alt kunst, der er ikke en slutning, der er altid en bedre begyndelse.

Bærende i Naadirs forståelse af sit udbytte af projektdeltagelsen er, at det handler om at kunne magte de sammenhænge, han også fremover kommer til at indgå i. Man kan sige, at Naadir – og mange af de andre unge i evalueringen – flytter sig fra en position som svage og ikke-magtende til en position som sårbare og stærke og med ressourcer og potentialer til at magte. Der er naturligvis forskelle på, hvordan det træder frem i de forskellige unges fortællinger, og hvordan de konkret forvalter disse ressourcer/dette potentialer, men at de bevæger sig hen imod en sådan position, er en gennemgående fortælling blandt de unge.

Kunst- og kulturprojekter som kontekst

At opleve sig selv som *nogen* i en kontekst af *noget* er en væsentlig del af Davies' begreb om tilhørsforhold. Da flere af de unge i projekterne har haft svært ved at passe ind, er det relevant at se lidt nærmere på, hvad de fremhæver som særligt ved projekterne som kontekster, der giver dem en oplevelse af at passe ind. En del af de unge fortæller, at projekterne udgør kontekster, hvor de grundlæggende føler sig accepterede og får lov til at være sig selv. Det gælder fx Klara på 22 år, der her beskriver, hvordan projektet adskiller sig fra hendes folkeskoletid:

Interviewer: Men er det så anderledes her eller hvad?

Ja meget, rigtig meget. Jamen, det kan slet ikke sammenlignes. Fordi at her, der er vi ligesom... det ved jeg ikke... vi interesserer os ligesom for hinanden. Vi vil gerne vide, hvordan hinanden har det. Vi har det fedt med hinanden her. I en folkeskoleklasse, der er man ligesom bare... det er ikke fordi, der er nogen, der har valgt, at vi skulle være der. Der var ikke nogen, der måske havde lyst til at være der, eller der er ikke noget som helst til at samle os i en folkeskoleklasse, og der er så mange mennesker, og ja... Altså bare det, at vi ligesom er endt på [projektet], der er jo masser grunde til det. Det har været svært at finde et sted at passe ind, og det har været svært at finde et sted, der... i hvert fald for mit vedkommende havde tålmodighed med mig.

Klara fremhæver følelsen af at blive mødt af en interesse for hinanden og hinandens velbefindende som en væsentlig værdi på det projekt, hun er del af. Det er en proces, der involverer både, at projekterne skaber sammenhænge, hvor de unge lytter til og spejler hinanden, og har rammer og mål for dannelsen af de fællesskaber, de unge ofte bliver en integreret del af på projekterne. For de unge, der som Klara har haft svært ved at finde sig til rette i de sammenhænge, de tidligere har været del af, betyder opmærksomheden på hinanden og de tydelige rammer for samværet, at de finder en ny ro i sig selv og kan holde ud at være i projekterne.

Andre unge har også forud for deres projektdeltagelse været en del af fællesskaber, men projekterne åbner for nye fællesskaber, der rummer nogle andre kvaliteter. Jacob har længe været (og er fortsat) en del af ga-

defællesskaber med unge, der ligesom ham er faldet ud af uddannelse og job. Det nye ved det tilhørsforhold, han udvikler på projektet, handler derfor ikke primært om at blive en del af et fællesskab, således som det gør for Klara, men om at blive en del af et fællesskab, der er forbundet med ambitioner og disciplin i arbejdet med hans passion: musikken. Det flytter hans tilhørsforhold fra, hvad han skitserer som et deficit-fællesskab præget af *ikke-kunnen* (Brinkman & Petersen 2015) til et fællesskab på projektet, der i højere grad er defineret ved en stræben efter at blive dygtigere:

Hvis jeg skal være ærlig, ville jeg da hellere have en masse unge fokuserede mænd i stedet for en masse unge forvirrede mænd, der ikke ved, hvad de skal bruge deres liv til.

Både Klaras og Jacobs oplevelser med at blive set og anerkendt i de fællesskaber, de bliver en del af på projekterne, hjælper dem ud af den isolation, som de tidligere har været i, eller videre fra fællesskaber, der har gjort det svært at vise det omgivende samfund, hvad de kan. Jacob fortæller i forlængelse heraf, at de erfaringer, han får i projektet, bl.a. gennem indkapslingen i et fællesskab præget af stræbsomhed og dygtiggørelse, giver ham ny styrke, når han står over for andre unge. Han tør stille sig frem og sætte sig selv i fokus, men også tage hånd om andre unge:

Nu føler jeg, at jeg har fået styr på de ting, og nu føler jeg, at jeg ved, hvordan jeg skal bringe mig selv ud og bringe mig selv frem. Så nu kan jeg tage hånd om dem, der er rundt omkring mig.

Også Naadir mærker en ny styrke, når han står over for andre unge. For ham handler det bl.a. om at turde være anderledes:

I det virkelige liv, der kan man bruge det på den måde, at man kan være en af dem, der faktisk tør at være anderledes, tør sige imod, når folk siger, man skal gøre noget. Og det gør, at der kommer denne her, hvad kan man kalde det, variation af tingene, og bare fordi at en person går med en særlig stil, så betyder det ikke, at han er en underlig fyr, eller en weirdo el-

ler noget i den stil, så betyder det bare, at han har sin egen stil. Han har sin egen tøjsmag, alle mennesker er forskellige. Der er nogle, mange, som jeg oplever gennem min dagligdag stadig den dag nu og igennem hele mit liv, at folk har været meget gode til – når jeg siger gode, så er det ikke, fordi det er en god ting - men de har været meget gode til at pege fingre ad folk, fordi de enten har haft noget anderledes, eller fordi de har gjort tingene på en anden måde. Og det kan være hvad som helst. Jeg vil hellere være den anderledes og hjælpe nogle af dem, som også er anderledes, end jeg vil være som alle andre.

Den sammenhæng, som projekterne udgør – og som de unge udvikler et tilhørsforhold til gennem deres deltagelse – giver Naadir, Jacob og andre af de unge en styrke, der bl.a. manifesterer sig i et mod til at stikke ud og være *noget særligt* og derigennem kunne blive noget for andre. Flere af de unge i projekterne giver udtryk for, at de tidligere var præget af en længsel efter at være som alle andre, hvilket er helt i overensstemmelse med den normalitetslængsel, som Katznelson mfl. (2015) dokumenterer blandt mange unge på kanten. Evalueringen viser imidlertid, at de gennem projekterne får erfaring med at indtage en position, hvor de oplever at kunne markere en ny type forskel til den homogene gruppe, de ofte placerer andre unge i – og sig selv uden for. Det er ikke længere (udelukkende) en isoleret position uden indflydelse og rækkevidde, men en position, der involverer at turde gøre noget, der er anderledes end det, mange andre unge gør – og kan. Projekterne indfrier ikke i nævneværdig grad den normalitetslængsel, de unge måtte være bærere af forud for projektdeltagelsen, men etablerer en ny ramme, som de unge kan forstå og skabe sig selv gennem. De unge bevæger sig hermed fra den position, vi i afsnittet om unge på kanten i kapitel 3 betegner som randområdet af normaliteten, til en position, der i højere grad kredser om et alternativ, der ikke nødvendigvis har normaliteten som endemål.

Den australske kunst- og uddannelsesforsker Anna Hickey-Moody (2013) peger i den forbindelse på, at kunst- og kulturprojekters korrekativer til det omkringliggende samfund rummer en risiko for at låse unge på kanten fast til bestemte klichéer om, hvad det vil sige at være udenfor, tilhøre en subkultur osv. I den forbindelse nævner hun bl.a. projekter, der

dyrker rap, graffiti osv. (Hickey-Moody 2013: 13). Omvendt nævner hun også muligheden for, at kunst- og kulturprojekter *kan* forandre forståelsen af de unge på kanten ved at artikulere unges følelser og forestillinger om tilhørsforhold til bestemte subkulturelle strømninger på helt nye måder (Hickey-Moody 2013: 26). Her er netop det kreative og skabende arbejde, som kendetegner kunst og kultur, af afgørende betydning ved at føre forestillinger og repræsentationer nye steder hen. I den forstand har de nye tilhørsforhold, som projekterne muliggør, ikke nødvendigvis karakter af en inklusion i eksisterende (subkulturelle) fællesskaber, men kan også være et afsæt for bringe *andre* forestillinger i spil om, hvad det vil sige at være ung og have et fællesskab på kanten af samfundet.

Denne pointe understøttes af den amerikanske antropolog og sprogforsker Shirley Brice Heath (1999), der i et studie af unges deltagelse i forskellige typer fritidsaktiviteter på den ene side viser en række fælles-træk mellem projekter inden for en lang række forskellige arenaer (idræt, kunst mv.). På den anden side viser Brice Heaths studie også, at kunst- og kulturprojekter adskiller sig fra andre projekter derved, at de unge dér gennemgår en sprogudvikling, der præges af en markant stigning i brugen af modalverber, der er de verber, som de unge bruger til at afsøge mulighederne og reflektere over normerne for og implikationerne af potentielle handlinger (*ville, burde, kunne, skulle, etc.*).

Ifølge Brice Heaths skyldes denne udvikling, at unge i kunst- og kulturprojekter i højere grad har anledning til at reflektere over, hvilke handlinger, der egner sig bedst til at nå de mål, de sætter sig i arbejdet med værkerne, bl.a. fordi arbejdet med at frembringe kunstneriske værker er præget af en åbenhed. Derved opstår en slags reflektivt rum, hvor man stiller sig selv spørgsmål som: *Skulle jeg gøre det her? Hvad hvis jeg gjorde sådan? Eller burde jeg måske gøre sådan?* Dette refleksive rum, hvor man afsøger mulige handlinger, står ifølge Brice Heath ingenlunde i vejen for det at planlægge og føre sine ideer ud i livet, men tydeliggør og betoner derimod forudsætningerne for disse handlinger som en integreret del af handlerummet. Brice Heaths pointe er, at for unge på kanten, der ikke har noget tydeligt hovedspor at følge, er evnen til at afsøge og orientere sig i mulighedsrum, vælge et særligt scenarie, overveje de handlinger, der kan realisere det og iværksætte dem bærende for at kunne skabe mål og mening. Samtidig er det også den evne, der gør det muligt for de unge i kunst- og kulturprojekter at

arbejde sig ud af det Hickey-Moody (2013) kalder klicheer om, hvad det vil sige at være ung på kanten, tilhøre en bestemt subkultur osv. og dermed bryde med disse klicheer. I kapitel 5, hvor vi bl.a. dykker ned i de kunstneriske processer i projekterne, går vi i dybden med de forskelligartede måder, projekterne organiserer disse processer på, og hvilke implikationer disse forskelle har for de unges udbytte af det refleksive rum, kunst- og kulturprojekterne skaber for de unge.

At forløse ressourcer og potentialer

I dette kapitel har vi belyst, hvordan de unge i de fem kunst- og kulturprojekter fortæller om udbyttet af de fem projekter i en bredere livssammenhæng. Vi har især været interesseret i de unges fortællinger om, hvordan projekterne har ændret deres opfattelse af sig selv og deres tilhørsforhold til andre. I kapitlet har vi anskuet det som gensidigt forbundne størrelser. Vi har taget udgangspunkt i en forståelse af tilhørsforhold som de unges længsel efter at være *nogen* i en særlig kontekst af *noget* (Davies), men også som den forskydning af de unges repertoire, som deltagelsen i en kontekst kan afføde, hvorved de får adgang til nye ressourcer og potentialer hos sig selv (Certeau). Vi har dermed betonet betydningen af de nye erfaringer og den læring, der finder sted, når de unge orienterer sig og navigerer i de situationer og sammenhænge som, projekterne skaber og i sig selv udgør.

For hovedparten af de unge i evalueringen gælder, at de forstår projekterne som *vendepunkter* i deres liv. Karakteren heraf varierer afhængigt af, om de over mange år har bevæget sig imod kanten af ungdomslivet, eller om de har oplevet relativt pludselige udfald. Den første gruppe bryder typisk med fællesskaber og bevægelsesmønstre, mens den anden gruppe genfinder sig selv fra et nyt udgangspunkt. For begge grupper gælder dog, at de beskriver vendepunktet som nært koblet til forandringer i deres selvopfattelse, der ikke mindst er knyttet til en opløsning af forestillingen om, at sårbar og stærk udgør hinandens modsætninger. Med denne opløsning åbnes de unges øjne for de styrker, de selv besidder, selvom de på forskellige måder oplever sig selv som sårbare.

I de unges fortællinger er denne forandring knyttet til en række specifikke forskydninger i deres orienterings- og handleformer, der finder sted i løbet af projektet. I kapitlet zoomer vi ind på *fire forskydninger*, der går

på de unges erfaringer med at 1) forstå og stå ved sig selv, 2) bearbejde egne følelser, 3) mestre opgaver og 4) magte og strukturere hverdagen. Disse forskydninger forløser nogle ressourcer og potentialer hos de unge, der begynder at tro på og får erfaring med 'bedre begyndelser'. Det indebærer ikke bare at være en del af og tilpasse sig en given sammenhæng, men også turde være *nogen* i mødet med den. Det er helt afgørende for de unge, vi møder i undersøgelsen, fordi mange af dem ikke oplever at kunne imødekomme den længsel efter normalitet, som i vid udstrækning har præget deres drømme og længsler forud for projektdeltagelsen. Dermed opstår en ny position for dem, der involverer at turde være anderledes end andre – og stå ved det.

I den forstand handler de unges deltagelse ikke kun om at *blive formet og forme sig selv* gennem kunstprojekterne. Deres deltagelse handler også om at *kunne forme* det omkringliggende samfunds blik på og opfattelse af, hvordan de bliver set, med de sårbarheder og styrker, det nu engang indebærer. Kunstprojekter adskiller sig fra andre typer projekter ved, at de unge i særlig grad kastes ud i et refleksivt rum, hvor de ansøres til at overveje, hvilke handlinger der egner sig bedst til at nå de mål, de selv sætter sig i arbejdet med værkerne. For mange af de unge på kanten er det et afgørende nyt aspekt at tage med sig fra projekterne. Bl.a. fordi de ikke i samme grad som andre unge bevæger sig ad den lige vej, ad de institutionelle spor, vi som samfund har lagt ud for ungdomslivet, hvilket sætter ekstra krav til dem om at kunne forestille sig andre meningsfulde mål og retninger i tilværelsen. Måske ved at etablere bevægelsesmønstre, der erstatter deres oplevelse af at befinde sig i det, vi i kapitel 3 kalder randområdet af det normale, med en oplevelse af at kunne folde sig selv ud på en alternativ måde.

Evalueringen har dog ikke specifikt fulgt implikationerne af denne kapacitet i de unges videre livssammenhæng, men afsøgt arbejdet i det refleksive rum inde i projekterne, hvilket fremgår af kapitel 5, hvor vi bl.a. zoomer ind på de kunstneriske processer i projekterne. Her vil vi også give et billede af de forskellige former for udbytte, som forskellige måder at tilrettelægge og praktisere disse processer på giver de unge.

MONOLOG

Jeg har aldrig set mig selv som sådan rigtig hjemløs. Altså, jo, jeg bor i en herbergslejlighed og har ikke haft et rigtig hjem i nogle år nu. Men jeg har aldrig boet på gaden.

Jeg har aldrig sovet inde på Hovedbanegården, og jeg er ikke den type, der ikke har været i bad i flere dage.

Jeg er en mild form for hjemløs. Jeg er det, man kalder "teknisk hjemløs". Det vil sige, at jeg ikke har haft et fast grundlag, et fast sted, jeg kan kalde mit hjem. Jeg har boet sådan lidt rundt omkring hos venner og veninder – og mindst muligt har jeg prøvet at bo hos mine forældre. Familie er altid de sidste, man tager til.

Det betyder altså, at jeg ret tit sad og ventede nede ved min gamle skole under cykelstativets halvtag ved fodboldbanen. Jeg sad med min rygsæk og to sorte sække, som jeg havde alle mine ting i. 'Posedamen' kaldte jeg mig selv for sjov. Jeg ventede på, at nogle af mine veninder svarede på, om jeg måtte komme hjem til dem denne her aften for at sove. Ellers tog jeg over i et spejderlokale, som min mor havde givet mig en nøgle til.

Mens jeg sidder der i regnvejr – nogle gange i fem timer – hører jeg en masse musik. Disney og gamle danske sange. Men man kan altså ikke undgå at få en masse lortetanker.

Lortetanker er lortetanker, og lortetanker er alt. Det er en masse tanker, som er inde i mit hoved og som fylder vildt meget. De er lort, fordi jeg ikke kan ligge dem fra mig. Fordi der ikke er plads til dem. Eller fordi der burde være plads til dem, men ikke er det.

En af lortetankerne: "For helvede, så vær dog glad for, at du ikke er blevet tæsket sønder og sammen hver dag!" Jeg kender masser, der er blevet tæsket sønder og sammen hver dag, det er jeg jo ikke. Jeg er ikke blevet tæsket. Jeg er bare blevet slået.

Jeg var faktisk pisse bange for min far.

Jeg kan huske, at jeg havde en veninde på besøg, da jeg boede hjemme, og jeg blev meget bange for min far.

Han var i sit hidsige humør. Jeg kunne se det der blik i hans øje. Han hev mig op i mit halstørklæde, så jeg var ti centimeter over jorden. Og jeg tænker, at det må have været enormt ubehageligt for min veninde, der stod og så på det.

Men jeg synes ikke, han er et ondt menneske. Og jeg ved, at min far han elsker mig. Han har bare lidt svært ved at vise det engang imellem.

Jeg føler nogle gange, at det hele bare er min egen skyld. Altså alting. Fordi jeg har så mange følelser. Jeg oplever måske ting på en lidt anden måde end virkeligheden. Men de ting, jeg oplever, er jo en virkelighed for mig. Virkelighed er forskellig fra menneske til menneske.

Ligesom at virkeligheden for mig i dag er anderledes end for de fleste:

Jeg prøver, at få min hverdag til at hænge sammen, for det har jeg ikke lært at kunne helt endnu. Jeg har fx et problem med at åbne post. Især fra kommunen. Jeg forstår ikke, hvad det er der står, lukker hurtigt ned og lægger papiret væk. Alligevel kan jeg ikke lade være med at tænke på det. Og så ligger det brev bare og ulmer. I mange uger.

Følelsen er, at jeg ikke forstår, hvad der står i det. Selv om jeg læser det en million gange. Jeg kan ikke fucking forstå, hvad der står i et brev. Jeg kan godt selv se, at det er dumt!

Nu har jeg lært mig selv en teknik for at tage mig sammen til at åbne de her breve – for ellers gør jeg det ikke. Jeg tæller til ti. Trækker vejret. Hvis jeg ikke forstår det, læser jeg det lige en gang til. Hvis jeg stadig ikke forstår det, så ringer jeg til min kontaktperson. Når min kontaktperson har hjulpet mig med at få forstået det her brev, så er jeg træt. Brugt op, færdig. Fuldstændig.

Så belønner jeg mig selv med at se en Disney-film eller en god gammel dansk film. Det elsker jeg at gøre. Min yndlingsfilm er Skønheden og udyret, og min yndlingskarakter er helt sikkert Bell. Jeg elsker der hvor Bell afviser Gastons frieri og smider ham ud, så han falder ned i en mudderpøl og smider hans støvler ud af døren. Det klip har jeg set hundrede gange! Jeg ville ønske, at jeg selv havde nosser nok til at gøre det. Og ikke være den, der blev smidt ud eller droppet, eller hvad man siger.

Bell har fucking meget balls.

5

De unge i projekterne

I dette kapitel dykker vi ned i de fem kunst- og kulturprojekter, som de opleves af de ungeprojektdeltagere i evalueringen. Med afsæt i de unges fortællinger undersøger vi, hvad der i praksis foregår i projekterne, og hvilket udbytte det giver de unge. Kapitlet går helt tæt på de unges projektdeltagelse og ser med inspiration fra virkningsevaluering nærmere på processerne i projekterne. Vi er således så specifikke som muligt i vores analyser af, hvad de unge oplever, der foregår i projekterne, og hvilket udbytte de opnår i disse.

Hensigten med kapitlet er ikke at tegne et billede af, hvordan projekterne hver især organiserer og arbejder med de socialpædagogiske og kunstneriske processer. Kapitlet præsenterer derfor ikke de fem projekters arbejde med disse processer hver for sig. Hensigten er derimod at give specifikke og nuancerede fremstillinger af de forskellige måder, hvorpå processerne udmøntes på tværs af projekterne, og hvad disse forskelle betyder for de unges oplevelse og udbytte af dem.

Vi har delt kapitlet ind i to hovedafsnit. Et hovedafsnit om de socialpædagogiske processer og et hovedafsnit om de kunstneriske processer i projekterne. I hvert hovedafsnit zoomer vi ind på tre elementer, der fremstår som særligt vigtige for, hvordan de pågældende processer foregår i praksis, og hvilket udbytte de unge har af dem. I hverdagen på projekterne er de socialpædagogiske og kunstneriske processer viklet ind i hinanden og spiller sammen. Når vi har adskilt dem, skyldes det, at vi har en analytisk interesse

i at undersøge, hvad der er særligt ved det kunstneriske arbejde som social indsats blandt unge på kanten.

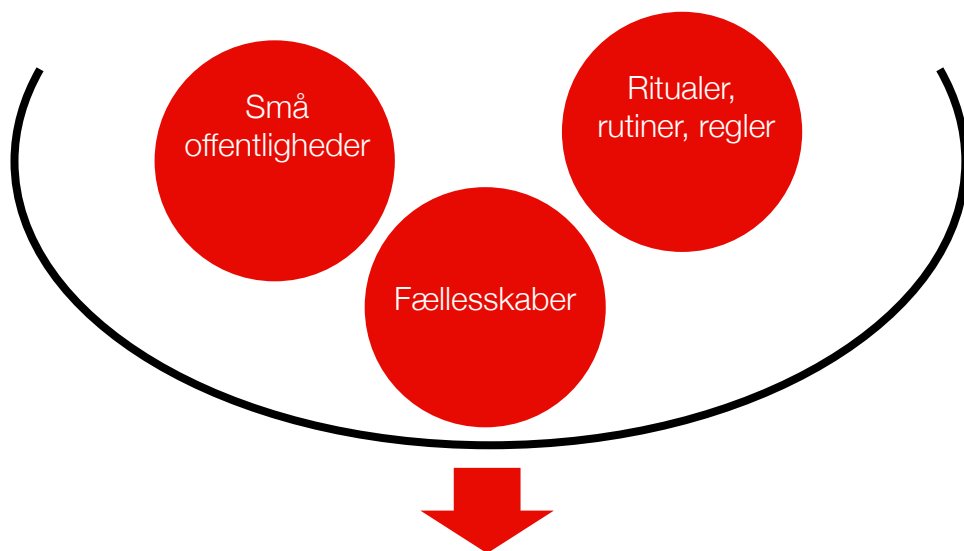
Socialpædagogiske processer

De unges fortællinger om deres projektdeltagelse kredser om tre elementer, der på den ene side fremstår som bærende for de sociale indsatser, der foregår i projekterne, men på den anden side ikke er unikke for kunst- og kulturprojekter. Der er m.a.o. tale om elementer, som de fem projekter *de-ler* med sociale indsatser på andre alternative arenaer, som fx idræts- og foreningslivet (se også Heath 1999). Det første element i de socialpædagogiske processer, vi vil rette søgelyset mod, kalder vi *små offentligheder* (Hickey-Moody 2013). 'Små offentligheder' betegner de situationer og sammenhænge i projekterne, hvor de unge træder frem for andre og viser, hvad de er i gang med at lave eller allerede har lavet. De små offentligheder kan hermed både finde sted i hverdagen på projekterne, hvor de unge viser deres værker til andre på projekterne, mens de stadig er i gang med at lave dem, og de kan finde sted til forestillinger, på udstillinger osv., hvor de unge viser deres færdige værker frem for en større omverden.

Det andet element, vi dykker ned i, består af de *ritualer, rutiner og regler*, som på forskellig vis rammesætter og strukturerer hverdagen på projekterne (Goffman 1967). Det kan handle om at have faste mødetidspunkter, lade de samme elementer indgå i dagens program, have faste pladser, anvende bestemte henvendelsesformer osv. Vi bruger de tre begreber samlet for at favne de glidende overgange, der er mellem ritualer (fx at samles og ryge en cigaret ved det åbne vindue inden en forestilling), rutiner (fx først at gøre en ting, dernæst en anden og slutte med en tredje) og regler (fx det at dukke op til tiden).

Det tredje element, vi sætter fokus på, er de *fællesskaber*, som på forskellig vis etableres mellem de unge og mellem de unge og de voksne i projekterne. Som vi så i kapitel 4, står fællesskaberne stærkt i de unges fortællinger om projektdeltagelsen – de fremstår som noget, der har afgørende indflydelse på deres liv. I dette kapitel undersøger vi mere specifikt, hvad der foregår i fællesskaberne, der kan have vidt forskellig karakter, men dog gennemgående er betinget af, at de unge oplever at dele erfaringsverden med og opleve en gensidig forpligtelse over for andre på projekterne (Bruselius & Sørensen 2016).

Når vi har præsenteret de tre forskellige elementer i de socialpædagogiske processer, og hvilket udbytte de unge opnår af dem hver især, ser vi afslutningsvis på, hvilken betydning vægtningen og samspillet mellem de tre elementer har for de potentialer og ressourcer, de unge oplever at få adgang til gennem projekterne. Her griber vi bl.a. tilbage til de unges fortællinger om projekterne som vendepunkter, som vi fremstillede i kapitel 4.



Figur 1. Elementerne i de socialpædagogiske processer.

Små offentligheder

De unge i de fem projekter fortæller i varierende grader om situationer og sammenhænge, hvor de træder frem for andre og viser, hvad de er i gang med at lave eller allerede har lavet. Disse situationer og sammenhænge kalder vi som sagt små offentligheder. Det er et begreb, vi har hentet fra kunst- og uddannelsesforskeren Anna Hickey-Moody (2013), som vi også præsenterede i kapitel 4. Hickey-Moody taler med afsæt i Dewey (1927) om, at små offentligheder er med til at synliggøre de unges livserfaringer og livsvilkår, både for de unge selv og for andre, samtidig med at de også bidrager til at mobilisere de unge og give dem kræfter til at genfortolke og videreudvikle deres livserfaringer og livsvilkår.

Netop samspillet med andre synes at være afgørende for de unges fortællinger om de små offentligheder i projekterne. Her sker der ikke bare noget med de unge selv, de får også muligheden for at virke sammen med andre. På hvilke måder afhænger af, hvilken type små offentligheder der er tale om. I de unges fortællinger er der således to forskellige typer af små offentligheder i projekterne: De små *hverdagsoffentligheder*, der er kendetegnet ved, at de unge i arbejdsprocessen løbende og rutinemæssigt deler deres værker med de andre unge og de fagprofessionelle i projekterne. Og de små *begivenhedsoffentligheder*, der er kendetegnet ved, at de unge deler deres færdige værker med et større publikum uden for det projekt, de deltager i.

Hverdagsoffentligheder og begivenhedsoffentligheder

De små hverdagsoffentligheder har spejling, vurdering, inspiration og feedback som gennemgående træk. Her fortæller Emilie på 22 år om betydningen af at se og lytte til andres værker og vise ens eget værk frem:

Altså, det er meget fint at se, ja, hvad de har fået ud af det og deres måde at... Altså, det er en helt anden måde at gå til et emne på. Der er nogle helt andre vinkler. Og så kan de også have ramt et eller andet, som giver genklang, synes jeg. Jeg kan huske første gang, jeg skulle vise mine billeder, som jeg syntes virkelig var dårlige, så var... En, hvor vedkommendes billeder bare var helt fantastiske, så sagde jeg til hende: "Ej, hvad har du gjort?" Beskæringen var bare perfekt og lyset og den måde... Altså, det var sådan... "Det vil jeg også."

Så det er også noget med at lære af hinanden? At det kan se sådan her ud?

Ja, og lære, at man ikke lader sig slå ud og sådan: "Nå, men de er også meget bedre end mig", og det der med at turde se: "Nå, men hvad har du så gjort" og prøve at blive inspireret uden selvfølgelig at tage hele den andens idé.

For Emilie er den hverdagsoffentlighed, der opstår, når de deler deres billeder på det projekt, hun deltager i, en måde både at lære af de andre unge og deres måde at gribe en opgave an på og genkende noget i deres værker, som hun også selv har gjort. Samtidig opstår der i det trygge rum, som

hverdagsoffentligheden ofte udgør for de unge, en mulighed for at komme ud over den selvkritik (*de andre er meget bedre end mig*), som har lammet mange af de unge i andre sammenhænge. I de små dagsoffentligheder begynder de unge i stedet at se deres værker som del af en formativ proces, hvor de er i gang med både at lære at vurdere deres eget og andres arbejde, oparbejde nye teknikker og forfine deres udtryk med inspiration og feedback fra de andre unge og fra fagpersonerne på projekterne.

Det betyder ikke, at der ikke er 'noget på spil' for de unge. De små dagsoffentligheder, som Emilie tager del i på projektet, er stadig forbundet med at skulle overskride sig selv ved, at hun må lægge billeder, som hun ikke er tilfreds med, frem foran de andre. Forskellen består i, at de unge ser ud til at flytte det at have 'noget på spil' væk fra risiko-begrebets negative konnotation af 'fare' og i retning af dets etymologiske betydning af 'noget uvist', dvs. noget, de unge ikke på forhånd kan vide sig sikre på, men som de kan begynde at udforske (Heath 1999, Follesø 2015) og søge andres viden om. I de unges fortællinger er dagsoffentlighederne karakteriseret ved løbende at få 'noget på spil' og overskride sig selv sammen med de andre deltagere i de kendte rammer, som projekterne udgør for dem.

De små begivenhedsoffentligheder adskiller sig fra dagsoffentlighederne ved, at de har en mere enkeltstående karakter, at de unge her præsenterer færdige og udvalgte værker, og at publikum rækker ud over de andre unge og fagpersonerne på projektet. Alle tre dele er med til at accentuere den overskridelse af sig selv, som de unge oplever, at de går igennem, når de deltager i denne type lille offentlighed. Her fortæller Julie på 17 år om, hvordan det føles lige før og lige efter, hun skal på scenen til en koncert:

Det er meget grænseoverskridende [at stille sig op på scenen], men til gengæld... Man overvinder sin frygt ved, at man ser sin frygt i øjnene og så bare springer ud i det.

Og hvad får en til at gå derop?

Det er spændingen, og hvad hedder det: sammenholdet i bandet og vide, at man står ved trygge hænder og så bare det der med, at man kender de fleste af dem, der sidder ved publikum. Det dejlige var, at man fik lys i øjnene, så vi ikke kunne se

publikum. Jeg står bare i mine egne tanker, hører musikken, hører ham synge, og så kan jeg fyre mit af, når det er jeg skal fyre mit af.

Og hvordan har man det bagefter?

Man har det fuldstændig lettet bagefter. Man har det ligesom, når man er nyforelsket... Masser af sommerfugle i maven og alt sådan noget og sådan: "jeg gjorde det sgu. Jeg er stærkere, end jeg troede."

I citatet fortæller Julie om, at det at gå på scenen bagefter giver hende en følelse af at kunne mere, end hun troede, hun var i stand til. Den selvtillid, det at optræde for andre giver Julie, handler om en fornemmelse af at kunne magte noget, hun var i tvivl om var muligt. Det er en overskridelse, der er tæt forbundet til at stå på scenen sammen med sit band. Den betydning, de andre unge på projekterne spiller, når de unge skal overskride sig selv, går igen i mange af deres beskrivelser. Ligesom Julie fortæller Ida på 21 år om den betydning de andre deltagere spiller for at stå på scenen:

Altså, vi står jo alle sammen oppe på scenen og støtter hinanden, og siger: "Ej, du kan godt, og det gik godt, og hvis du ikke lige kan huske, så var det bare... Du skal sige noget nu" eller et eller andet. Jeg føler, at jeg bliver mere selvsikker, når jeg står deroppe, altså mere selvsikker for hver aften, der går. [...] Jeg har mere og mere lyst til at have øjenkontakt med publikum og mere og mere lyst til at kigge rundt i salen. Føler mig mere og mere tryk i det. [...] Så man lever måske livet lidt mere farligt, selvom det overhovedet ikke er farligt-agtigt.

Til forskel fra Julie, der er med i en enkelt afsluttende koncert, er Ida med i en forestilling, som sættes op for et publikum mange gange i træk. Det betyder, at projektets lille begivenhedsoffentlighed er en integreret og kontinuerlig del af projektet. I citatet fortæller Ida om, at det for hende indebærer, at hun efter gentagne aftener på scenen også kan begynde at undersøge, hvem publikum er, og hvordan de reagerer på forestillingen. Det er vigtigt, fordi Ida derigennem oplever, hvordan den uvished og usikkerhed, som hun forbinder publikum med, i løbet af forestillingen rykker fra at være

en fare (noget *farligt-agtigt*), som hun må undvige, til at blive noget, hun faktisk kan udforske nærmere.

Ros og anerkendelse

Det at vise det, de har lavet og måske endog turde møde publikums blik, hvad enten der er tale om små hverdagsoffentligheder eller små begivenhedsoffentligheder, er i de unges fortællinger tæt knyttet til at få ros og anerkendelse for det, de har lavet. De unge, vi møder i undersøgelsen, er unge, der har været på kanten af de fællesskaber og sociale sammenhænge, som andre unge oplever at være del af, og det at få anerkendelse fra andre betyder, at de begynder, at kunne se sig selv som nogen, der har noget at give andre. Det gælder fx for Naadir på 21 år, der tidligere har følt sig uden for andre ungefællesskaber:

Hvad betyder det for dig at stå på en scene?

Specielt for mit vedkommende, der betyder det helt vildt meget, fordi da jeg var yngre, så har jeg ikke været sådan helt vildt populær i skolen. Jeg har ikke lige været den person, der var den bedste til fodbold, som alle ville være på hold med eller... den type, som folk ringede til og sagde: "Lad os gå ned" hele tiden. Men da jeg kom frem til musikken og lærte at optræde, og jeg sådan kunne få folks anerkendelse på den måde igennem musikken, at det stadig var mig, der stod der foran dem, men jeg gav dem noget, de kunne dele, noget de kunne tage til sig. Det er noget af det, som gør, at jeg – det er en af de følelser, der gør, at jeg elsker at stå på en scene. Det er, at jeg føler, at jeg kan hjælpe andre, der er gået igennem det samme, som er jeg er gået igennem. Og så samtidigt så giver det også en selvgenkendelse, at de lytter til dig nu.

I Naadirs beskrivelse af at lære at stå på en scene sker der en sproglig forskydning fra anerkendelse til "selvgenkendelse", der viser, hvordan anerkendelse for mange af de unge også handler om at *genkende* sig selv som nogen, der har noget at bidrage med og give andre. Mens det at stå på en scene foran andre unge for Naadir betyder for første gang at blive set af dem sådan som han ser sig selv, handler det for andre af de unge i

undersøgelsen om at træde frem på nye måder. Ikke blot for en omverden, men også for sig selv. Det er tilfældet for en af de unge, Lea på 24 år, der mistede lysten til at gå i skole efter folkeskolen og gentagne gange er faldet fra flere ungdomsuddannelser pga. fravær. Hun fortæller om, at både hun og hendes familie opdager sider af hende, som ingen af dem før har kunnet se, under en udstilling på det projekt, hun har været del af:

Jeg kan huske min lærer sagde til min far, han var til fernisering deroppe, hun sagde: "Lea, hun arbejder simpelthen så målrettet, det er helt vildt, hun arbejder bare så meget." Og han var bare sådan: "Hvad? Det plejer hun da overhovedet ikke at gøre." Og sådan, fordi det plejede jeg ikke at gøre, fordi jeg havde ikke fundet noget, der var interessant, men det gjorde jeg der, og pludselig kunne mine forældre også se, at hun kan faktisk noget, og de var jo sure over, at jeg droppede ud af HF, men pludselig til den der fernisering var de sådan: "Okay, det er da helt vildt, hun har lavet det her." Og man får... altså jeg fik... det var virkelig det der med: "Okay, jeg kan noget."

Gennem den anerkendelse, som Lea møder hos sin nærmeste familie under udstillingen, oplever hun pludselig også selv at kunne se, at hun kan noget. Anerkendelsen fra den nærmeste familie er for langt de fleste af de unge, vi møder, mindst lige så vigtig som det at mærke begejstringen fra et publikum, de ikke kender. Det betyder, at der er meget på spil for dem i mødet med familiens blik. I evalueringen er det imidlertid kun hos enkelte unge, at dette håb om anerkendelse fra deres nærmeste familie indfries. For Theresa på 19 år har hendes mors overværelse af den forestilling, hun er med i, en anderledes svær udgang:

Jeg skrev egentlig på tidslinjen [i hendes journey mapping, red.]: "Mor så stykket" med en positiv tanke, men jeg havde egentlig ikke tænkt over, at det egentlig var ret nederen, at hun var inde at se det, fordi hun havde ikke nogen gode oplevelser af det. Hun syntes, det var lidt kedeligt, og hun tænkte

bare: ”Hmm, hmm, hvor er det synd for jer, og I kan heller ikke engang spille skuespil” og ret dømmende altså, slet ikke som min mor plejer at være.

I sin journey mapping placerer Theresa, at moren kommer og ser stykket, ved siden af en stribe gode oplevelser, hun har haft på projektet, fordi hun havde glædet sig til, at moren skulle se stykket. Det fortæller Theresa allerede om i vores første interview med hende. Men da hun i samtalen om sin journey mapping vil forklare os, hvordan hun oplevede det, viser det sig at være forbundet med en dyb skuffelse. Håbet om, at morens forståelse af Thesas liv ville blive mere nuanceret, og hun ville blive stolt at hendes medvirken i stykket, forbliver uforløst. Theresa oplever i stedet, at forestillingen fastholder morens stereotype forestillinger om hendes liv og det, hun går igennem.

For flere af de unge betyder oplevelser som Thesas, at de helt fravælger at dele deres kunstneriske arbejde, og det de laver på projekterne, med deres familier. I stedet fortæller de om at gå igennem en proces under deres projektdeltagelse, hvor de bliver nødt til at kunne stå *i* og ikke mindst *ved* det liv, de gerne vil leve *på trods af* familiens manglende anerkendelse. Det betyder, at de små offentligheder ikke nødvendigvis performer tilhørsforhold til den sociale og kulturelle familiebaggrund, de unge kommer fra, men også er med til at artikulere nye forestillinger om tilhørsforhold.

Om at rykke ved andres opfattelser

I den proces trækker de små offentligheder ofte på de unges meget omfattende viden om populær- og subkulturelle udtryksformer. Det betyder, at de små offentligheder ikke bare gør de unges forståelser af sig selv og deres liv og livsvilkår tilgængelige for dem selv og deres nærmeste, men også skaber en adgang til en (i habermask forstand) bredere offentlige sfære (Habermas 1989). I evalueringen udgør det det sidste aspekt af de unges oplevelse af de små offentligheder, hvor de beskriver, hvordan de gennem projekterne får en mulighed for ikke blot at bearbejde deres egne historier, men også rykke ved omverdenens forestillinger og manglende viden om det liv, de lever. Denne mulighed træder eksempelvis frem i den fortælling, Isaam på 25 år har om sin deltagelse i en forestilling:

Interviewer: Hvad oplever publikum til sådan en forestilling?

Se, det er et godt spørgsmål. Hvis jeg havde siddet og oplevet det her... Set det her ude fra... så havde jeg tænkt: "Hvorfor skal jeg se en flok bumser, mand... Fucking hjemløse tabere"... Det tror jeg ville være min første indstilling til at se det her show, og når jeg så har set den, så tror jeg stadigvæk, at jeg vil tænke: "Hold kæft, nogle hoveder"... Men jeg vil også se på dem anderledes: "Nåh men okay. De er sgu rigtige mennesker. De er ikke bare hoveder." Forstår du? Så når jeg taler til dem, og jeg fucker rundt med dem, så er det samfundet, jeg prøver at fucke med. Og jeg elsker at fucke med samfundet, fordi nogen gange, når man fucker med samfundet, så åbner det samfundets øjne, hamdela. Og så forstår de, hvor alvorlige ting kan blive og være.

Isaam beskriver her, hvordan forestillingen for ham bliver en mulighed for at ændre publikums syn på sit liv. Når Isaam "fucke med publikum", er det selve samfundets dominerende diskurser, han kaster sig over. Her handler overskridelsen om at overskride kollektive forestillinger om, hvad hans og andre unge på kantens liv er for en størrelse – og peger således på, at projekterne ikke kun kan forstås som et bidrag til at sluse de unge ind i et 'normalsamfund', men også bliver afsæt for at formulere alternativer til de normer og værdier, som de unges liv og livsvilkår ofte kolliderer med (se også Hickey-Moody 2013).

Kendetegn ved små offentligheder

Alle projekterne arbejder i varierende grad med små offentligheder. De antager to former: Dels små hverdagsoffentligheder, hvor de unge får inspiration og ny viden ved at se og lytte til andres værker og selv får feedback ved at vise egne værker frem. Dels små begivenhedsoffentligheder, hvor de unge får mulighed for at vise deres kunnen til en omverden. En bærende komponent er transformationen af det at 'være på spil' som en fare, der må undviges, til at blive afsæt for noget, de unge har lyst til at udforske og overvinde. For mange af de unge, som har følt et stort pres i uddannelses-systemets præstationskultur, åbner det for nye måder at forstå sig selv på,

som gør det muligt at være i sammenhænge, de hidtil har haft svært ved at tage del i. Det betyder, at de unge gennem de små offentligheder oplever at blive bedre til at vurdere deres eget og andres arbejde, får anerkendelse og henter ny viden og inspiration til at forbedre det. Samtidig er de små offentligheder med til at gøre nye forståelser af deres eget liv og livsvilkår tilgængelige for sig selv og for en omverden. Omvendt betyder det, at:

- de unge får sværere ved at udvikle og overskride deres forestillinger om egne ressourcer og potentialer i projekter, der nedtoner de små offentligheder
- de unge får sværere ved at formulere alternativer til de normer og værdier, deres liv og livsvilkår ofte kolliderer med, i projekter, der ikke arbejder med *begge typer* små offentligheder
- de unge og deres omverden kan blive fastholdt i stereotype forestillinger om deres eget liv og livsvilkår, hvis projekterne ikke arbejder aktivt og bevidst med de unges udtryk i de små offentligheder

Ritualer, rutiner og regler

Det andet element, som indgår i projekternes socialpædagogiske processer, vedrører deres ritualer, rutiner og regler. Selvom de unges fortællinger i denne evaluering viser, at de udgør et bærende element i de unges projektdeltagelse og er afgørende for deres udbytte af projekterne, overses de ofte i undersøgelser af unges deltagelse i kunst- og kulturprojekter (se fx Bamford 2006). Som beskrevet ovenfor bruger vi ritualer, rutiner og regler i en samlebetegnelse for at understrege de glidende overgange, der er mellem de tre begreber i de unges fortællinger, som betoner den struktur og forudsigelighed, ritualerne, rutinerne og reglerne på forskellig vis bidrager til. Denne struktur og forudsigelighed skaber en stærk kollektiv rammesætning af projekterne, der på forskellige måder griber ind i de unges hverdagsliv og de unges forestillinger om, hvad de er i stand til (Goffman 1967).

Forudsigelighed og gentagelse

I undersøgelsen træder ritualer, rutiner og regler frem i den faste opbygning af dagen, som kendetegner alle projekterne. De markerer de genkendelige

træk, vi både observerer, når vi besøger projekterne flere gange, og noterer i de unges fortællinger om at deltage i projekterne. Her fortæller Emilie på 22 år, hvordan en ganske almindelig dag ser ud på det foto-forløb, hun er del af:

Jamen, vi møder som sagt klokken 10, og så drikker vi te, og så får vi udleveret vores poser med vores billeder i og får lov at sidde og kigge på dem selv, bladre dem igennem. Og så enkeltvis lægger vi alle billederne ud på bordet, og så kigger vi på dem alle sammen, og så kan de andre komme med kommentarer, og man kan også selv fortælle lidt om den situation, hvor man har taget billedet i, eller hvem man har taget billeder af og hvorhenne, og så hører man de andres feedback, de synes, der er et eller andet helt vildt godt eller sådan... Og det er også ret rart, det der med, når man ligesom tager et billede, når man får det der kamera, at man ved, at man skal vise det til nogen bagefter. Nå ja, så bagefter så viser [fagpersonen] til næste gang, hvilken... Når vi har en opgave, så viser hun en masse inspirationsbilleder, hvis vi for eksempel har landskab, så viser hun en masse landskabsfotografier eller familieportrætter, ja. Forskellige kunstnere, forskellige måder, man kan gøre det på.

I Emilies beskrivelse er ritualerne, rutinerne og reglerne for forløbet tæt koblet til de små hverdagsøffentligheder, hvor deltagerne viser deres fotos til hinanden og får respons på dem. Inden de deler dem med andre, har deltagerne mulighed for selv at se billederne igennem først og fjerne dem, de ikke ønsker at vise. Her kan de beslutte, hvad de har lyst til at dele med de andre deltagere, og hvad de foretrækker at holde for sig selv. Fælles for deltagerne er imidlertid, at de sjældent benytter sig af det.

I stedet fortæller de, at processen skaber en fornemmelse af et gensidigt fællesskab, der betyder, at de også tør dele noget, som de ikke synes er lykkedes for dem, eller som går tættere på deres privatsfære eller sårbarheder end de ellers ville have lyst til at vise andre. I Emilies tilfælde betyder det, at hun kan slippe sit store behov for kontrol og perfektionisme og lade glæden ved at dele sit liv med de andre på holdet træde i stedet.

Mens ritualerne, rutinerne og reglerne i Emilies fortælling knytter sig til gentagne, kollektive processer, fungerer de for andre af de unge som anker-

punkter i selve arbejdet med værkerne. Det betyder, at de understøtter de unges egne procedurer for, hvordan de arbejder med værkerne. Det gælder fx Camilla på 23 år, som har brugt lang tid på at forfine sin måde at gå til arbejdet med de tusch-tegninger, der udgør hovedparten af hendes værker:

Jeg tager et papir og lægger over skitsen, så jeg tegner måske først kontrabassen, og så når den er tegnet over på papir, skal jeg lige sørge for, at kragen er rigtig, så må jeg nok flytte lidt på papiret. Når det er færdigt, jamen, så rykker jeg tegningen ned over buen der, så den ligger rigtigt. Så tegner jeg op med blyant, og så tegner jeg op med tusch.

I Camillas beskrivelse er der tale om en række meget præcise skridt, som skaber en klar struktur i arbejdet med tegningen. I både Camillas og Emilies tilfælde skaber ritualer, rutiner og regler en genkendelighed og forudsigelighed omkring deres deltagelse, som for mange af de unge er afgørende for, at de overhovedet kan deltage. Det gælder fx for Ida på 21 år, som oplever, at hun ofte har svært ved at deltage i forskellige sammenhænge, hvis hun ikke har helt styr på, hvad der skal ske:

Der har de ligesom lagt en dagsorden, og den har de lavet hjemmefra, og så er det bare [banke-lyde]... Altså nu... Jeg har en diagnose, der hedder Borderline, jeg skal helst have så meget struktur som muligt, fordi ellers så bliver min hjerne mærkelig, så jeg synes sgu, det er rart at få sådan en sms hver gang, vi går hjem, om at "nåh, men det var skide godt i dag. Hold kæft, hvor var I seje. Og husk lige i morgen, der skal I være her klokken dut, og så spiser vi klokken dut, og så skal vi på klokken dut og klokken dut."

Sms'erne fra projektets koordinator husker Ida på, hvordan projektet forventer, at prøver og forestillinger skal forløbe, og er samtidig del af den faste form, som gør, at hun magter at tage del i de kollektive kunstneriske processer. De er ofte karakteriseret ved at tage uventede drejninger og kræver, at de unge kan håndtere åbne og foranderlige processer, som Naadir her beskriver:

Fra processen går i gang med, at du skriver, indtil du har indspillet det sidste, der er der alt, der kan ændres. Og det er både, hvis man bare har gået og øvet teksten længe og bare har sådan rappet den for sig selv. Så til sidst så ligger det måske bare i rygraden, at du bare har sådan en mere, hvad skal man sige, en mere flydende udgivelse af det, som ændrer flowet på en eller anden måde. Nogle af ordene... der er måske et fyldord, som bliver tilføjet eller noget, der bliver fjernet. Måske er der bare en eller anden lyd, som man bare lægger ind. Det er sådan nogle ting, der hele tiden kan blive ændret indtil den dag, hvor det hele er færdigindspillet, så færdig-mixet. Men ja, det er, fra du starter, til det er færdigindspillet, der kan det hele tiden blive ændret.

I projektet, som Naadir deltager i, er værkproduktionen styret af kollektive processer, som hos Emilie og Ida, hvor de faste ritualer, rutiner og regler rammesætter de unges ankomst, opstart af udstyr, tilbud om kaffe, pladser i studiet, afklaring af hvem, der skal indspille, produktion og det øvrige sociale samvær mellem de unge. Ligesom de glider ind i de unges egne måder at håndtere værkerne på, som vi også så det hos Camilla. Begge dele medvirker til, at de unge kan fastholde fokus og ved, hvad næste skridt er i det foranderlige og komplekse arbejde med værkerne.

Kontrast til (ud)flydende hverdage

Den forudsigelighed og gentagelse, som ritualerne, rutinerne og reglerne skaber på projekterne, står i stærk kontrast til de flydende hverdage, som mange af de unge, vi møder i undersøgelsen, bliver ramt af, når de falder ud af uddannelse og beskæftigelse. Her fortæller Theresa på 19 år om, hvordan hun oplever, at den måde, hverdagen flyder ud, i vid udstrækning handler om at have mistet kontrollen med sit liv:

Som jeg siger i min monolog: jeg kan ikke lide at sove, men jeg venter også hele dagen på at sove, fordi det er der, jeg har det mest dejligt. Og det er ikke, fordi jeg ikke vil nyde dagen, men jeg synes bare, dagen er så lang, og der er så mange timer, jeg skal igennem, og hvad skal jeg lave i alle de

timer? Jeg kan være derhjemme, men jeg har ikke lyst til at være derhjemme. Og jeg er sulten, men jeg kan ikke gå ud og købe noget mad, og alle sådan nogle ting, som der bare burde være styr på, men som der ikke rigtig er.

Therasas fortælling om hverdagen i den midlertidige herbergslejlighed, hvor hun venter på at tiden skal gå uden helt at kunne mærke, hvad hun har lyst til, og uden at have råd til at gøre det, hun gerne vil, er præget af et tomrum, hvor hun ofte konfronteres med alt det, hun *ikke* kan og *ikke* får gjort. Vi kan forstå tomrummet som netop et fravær af ritualer, rutiner og regler, som en væsentlig komponent i de unges oplevelse af at have mistet retningen i deres liv. Og deres rolle i projekterne handler i den forstand også om en oplevelse af at genvinde kontrol.

Centralt for de unges accept af de retningslinjer, som ritualer, rutiner og regler selvsagt også tegner, er imidlertid deres meningsfulde forankring i det ambitiøse, kunstneriske arbejde, de bliver en del af på projekterne, hvor gentagelse er en kerneprocess i den kunstneriske fremstilling. Her fortæller Isaam på 25 år om at dukke op for at deltage i den forestilling, han er med i på trods af, at han næsten ikke kan hænge sammen efter to døgn uden søvn:

*Du dukker op i dag, selvom du siger: "Jeg er mega-træt."
Hvorfor gør du det?*

Egentlig ikke fordi jeg har lyst, ikke fordi jeg føler, at jeg skylder nogen noget, men mere fordi – eller jo, netop måske det med, at jeg skylder folk noget, men ikke på bekostning af noget, du ved, sådan der "Oh, shit ...". Det er mere, fordi der står nogle mennesker, som jeg var en del af, og som lavede et skidegodt show. Og det show, det var – det er noget, som man skulle gentage. Og hvis det er, at det skal gentages, så – du kan selvfølgelig ikke gentage det på den måde, men du kan i hvert fald gøre det lige så godt, hvis hele holdet er samlet.

Naadir forklarer, at han overskrider sig selv og dukker op, fordi hans deltagelse betyder noget for forestillingens kvalitet, som ikke vil være den samme som sidst, hvis nogen mangler. Ved deres indlejring i det kunstneriske

arbejde, der foregår på projekterne, betoner og motiverer ritualer, rutiner og regler de unges fortællinger om at blive nødvendige. Ikke for projektets skyld, men for fællesskabets og det kunstneriske resultat. Flere af de unge i undersøgelsen fortæller således om et skifte i deres bevægelsesmønstre fra at overhøre eller overskride aftaler, herunder aftaler om mødetider eller overhovedet at dukke op, til at opleve, at projekternes ritualer, rutiner og regler er rammesætninger, der er meningsfulde for dem at indgå i.

Kendetegn ved ritualer, rutiner og regler

Alle projekterne opererer i varierende grader med ritualer, rutiner og regler for, hvordan de unge indgår i de kollektive processer og udfører de kunstneriske greb. Projekternes ritualer, rutiner og regler er i vid udstrækning meningsfuldt forankrede og integrerede i de kunstneriske processer. Gennem projekternes ritualer, rutiner og regler oplever de unge både en forudsigelighed, der hjælper dem til at overskride sig selv og håndtere de kunstneriske processers foranderlighed og åbenhed, og at blive nødvendige i den sammenhæng, de bliver en del af på projekterne. På den vis bidrager ritualerne, rutinerne og reglerne også til at give de unge erfaring med at strukturere hverdagen. De unge lægger dog vægt på, at de rammesætninger, ritualer, rutiner og regler etablerer, ikke giver efter for pres, men derimod fremstår som sammenhænge defineret ved en 'sej' (en 'stærk', men 'bøjelig' og 'fleksibel') kvalitet og derfor kan rumme de udsving og udfald, der gør sig gældende i de unges projektdeltagelse. De unge ansføres gennem rammesætningen til at dukke op og bidrage, men alting falder ikke fra hinanden, hvis de ikke gør det. Omvendt betyder det, at:

- de unge kan få svært ved at håndtere de kunstneriske processers uforudsigelighed, hvis ikke deres deltagelse understøttes af ritualer, rutiner og regler
- de unges tilhørsforhold til projekterne er betinget af, at projekterne kobler ritualer, rutiner og regler til de unges kunstneriske praksis
- de unge kan blive ekskluderet snarere end fastholdt, hvis projekternes ritualer, rutiner og regler ikke er så 'seje', at de også kan rumme de unges individuelle forskelle og behov

Fællesskaber

De fællesskaber, der etableres på projekterne, omfatter både fællesskaber med andre unge og med voksne fagpersoner. De etableres gennem de forpligtelser, både de unge og voksne påtager sig på projekterne. Men også gennem en oplevelse af at dele en særlig erfaringsverden med hinanden (Anderson 1995), der både giver en følelse af at kunne være sig selv og et stærkt tilhørsforhold til projekterne, hvilket også fremhæves som afgørende i andre evalueringer af projekter for unge på kanten (Görlich et al. 2016). Fællesskabernes betydning varierer fra projekt til projekt, men et gennemgående træk ved de unges fortællinger om fællesskaber er, at de unge oplever dem som noget, der både udvider og begrænser deres handlemuligheder under projektdeltagelsen.

At være sig selv – sammen

Ungefællesskaber bindes ofte sammen af fælles stilmarkører og udtryk som tøj, udseende, sprog osv. (Illeris et al. 2009), hvilket også er tilfældet blandt de unge i projekterne. Samtidig er de unges fællesskaber med hinanden i projekterne karakteriseret ved, at de unge oplever at få lov til at være sig selv. Her fortæller 20-årige Sofie, hvad det for hende betyder både at være filtret helt ind i de andre deltagere og kunne være sig selv, når hun har brug for det:

Det er sådan, at der er ligesom ikke nogen, der er udenfor. Vi er bare sådan en klump af mennesker, og vi respekterer hinanden meget. Altså, man er bare den, man er, og så er der ikke så meget mere ved det.

Hvordan kommer det til udtryk? Er det måden I taler sammen på eller?

Ja, altså, det er bare meget sådan... altså, hvis jeg... Vi har sådan noget tjek-ind om morgenen og så, hvis jeg siger, at jeg har en dårlig dag, og jeg ikke magter at snakke med nogen, så er det bare det. Sådan... og jeg skal heller ikke... Altså, jeg tager bare musik i ørerne, og så ved de godt, at det ikke er fordi, jeg synes, at de er pisseirriterende. Det er bare, fordi jeg lige skal... Altså, alt er okay. Man må godt have en dårlig dag. Man må godt være helt vildt overgearet. Alt.

I Sofies fortælling er det gode fællesskab på projektet et stærkt, men bøjeligt fællesskab, der både skaber gensidighed og respekt mellem deltagerne og giver plads til deres forskelligheder. For Sofie og mange af de andre unge, vi møder i undersøgelsen, er fællesskaberne på projekterne således en mulighed for at udvikle nye tilgange til samvær. De handler ofte om at inspirere og lære af hinandens måder at arbejde på og hinandens historier. Her fortæller Naadir på 21 år om, hvordan det bidrager til, at de unge har plads til at være forskellige og alligevel kan se sig selv og de andre deltagere som en enhed:

Vi ved godt, vi også kan hjælpe hinanden med musik, og vi også kan... Tør være os selv over for hinanden, og ikke sådan holde lidt igen. Vi har siddet mange gange, hvor jeg enten har fortalt sådan om mit liv, som jeg håber, de kan lære af. Samtidig har de også fortalt noget af deres liv, som jeg også har kunnet lære af og få et indblik af: "Okay, så er det derfor, du sådan skriver om de ting, det er derfor du godt kan lide at rappe om de ting og sådan noget der." Vi har jo hver vores... både fælles og sådan forskellige træk, som alligevel går op i en fælles enhed.

I Naadirs fortælling er der tætte paralleller mellem at hjælpe hinanden kunstnerisk og samtidig være der for hinanden og lære af hinanden. Ikke mindst de ældre og mere erfarne unge spiller en betydelig rolle i projekterne i forhold til at støtte de yngre og mindre erfarne. For unge, der som her, har været meget alene i et ungdomsliv mærket af at miste deres nærmeste, misbrug, selvmordsforsøg, kriminalitet, hjemløshed, ensomhed, mobning, psykiske problemer, uddannelsesfrafald eller andre svære livssituationer, kan det at møde andre, mere erfarne unge fungere som et spejl for, at tingene kan ændre sig, som kan inspirere og gøre de yngre deltagere nysgerrige på at tage andre veje.

"Så har vi hinandens ryg også"

Samtidig udmærker fællesskaberne sig ved, at de unge henter en styrke i dem, som de trækker på, når de har 'noget på spil', eller der er noget, de må overvinde. Det handler selvfølgelig om det helt basale i at mærke, at de

andre er der, når man glemmer en replik under en forestilling, eller hvis man næsten ikke tør gå på scenen af frygt for at fejle foran et publikum, som vi så ovenfor. Andre gange er den styrke, de unge henter i fællesskabet, imidlertid integreret i de kunstneriske processer. Her fortæller Masoud på 15 år om, hvordan det fællesskab, han er del af omkring et rap-studie, manifesterer sig helt konkret i den måde, de andre deltagere færdiggør endelsen i et vers, og dermed kamouflerer, at den, der har lead i en rap, mister vejret:

Prøv at fortælle lidt om, hvad det betyder, når I lægger stemmer under hinanden.

Det er noget vi mest gør oppe på scenen... Ligesom sådan backup, altså hvis personen lige... ham, der er i gang med at rappe, lige har brug for en pause, så har vi altid endelserne for ham. Altså endelsen på hans vers, den har vi... Så har han brug for lige at trække vejret eller vende hovedet engang eller et eller andet, så har vi lige den sidste ende, og så kan han lige nå at trække vejret og lige sluge spyttet og sådan. Så vi har hinandens ryg også. Så ved man i hvert fald, at man har hinanden. Altså, det er jo ikke kun med musikken og sådan noget, men også sådan lidt i fritiden og sådan, når det er man går og snakker sammen. Så ved man jo også, hvor man har hinanden.

I citatet beskriver Masoud, hvordan de andres backup under nummeret udløser en følelse af, at de alle er der for hinanden. Det er en gestus, der markerer et fællesskab, som også rækker ud over deres optræden og omfatter et nært venskab uden for projektet (*så ved man i hvert fald, at man har hinanden*). For enkelte af de unge i undersøgelsen bliver fællesskaberne så stærke for dem, at de næsten materialiserer sig som en forlængelse af dem selv. Her fortæller Jacob på 17 år om, hvordan en af de andre unges succes på mærkværdigvis også føles som hans egen:

Men det, der gjorde indtryk på mig, det var, at jeg følte, hvordan jeg fik det, når jeg så Samir oppe på scenen, hvordan han kom videre. Han kom jo videre, fordi det var kvalificerende runder, og det fyldte bare mit hjerte op, sådan at jeg tænkte, du ved, det var en succesoplevelse for mig, uden at jeg selv

skulle gøre noget andet end at være der. [...] Det er en fed følelse. Det er sådan meget overvældende og... hvad kalder man det for? Det er en følelse af overflod på en måde.

I citatet er Jacob selv så overrasket over den glæde, han oplever i forbindelse med en af de andre unges deltagelse i en musikkonkurrence, at han har svært ved at finde et dækkende ord. Han ender med at udpege fællesskabet som en kilde til en særlig gensidighed, hvor det, der sker for de andre (når de fx lykkes), munder ud i en *følelse af overflod*, som smitter af på hele fællesskabet.

For flere af de unge handler det at stå sammen og skabe noget i fællesskab også om at formå at vende svære livserfaringer til noget positivt. Det er en vending, de oplever som en næsten uforståelig sejr. Her formuleret af Isaam på 25 år:

Det har været bullshit, der har været meget bullshit.

Internt imellem jer?

Nej-nej, bare sådan der i vores liv. At vi så rent faktisk har kunnet projicere det udad som et samlet hold og fået det til at blive til noget positivt, det er det, jeg mener med det, forstår du? Det er bare det, der er crazy.

Isaam fortæller om fællesskabets betydning for at kunne vende det svære udad i stedet for indad. Betydningen af at kunne stå sammen i det, der er svært, som Isaam synliggør i citatet, omfatter også de situationer, hvor det svære ikke ligger i de unges historie, men opstår på projekterne. I et af projekterne har en af de unge, Jacob på 17 år, sat en fælles udgivelse på en liste over de vigtigste begivenheder, han har været med til i løbet af projektet. Samtidig fortæller han, at udgivelsen giver anledning til så mange konflikter mellem deltagerne, at det i sidste ende ikke lykkes dem at færdiggøre den:

Vi fik jo ikke noget ud af det, for vi lavede jo ikke en plade. Men vi lærte, hvordan vi skulle arbejde op til processen. F.eks. når jeg skal lave en plade en dag, så ved jeg, hvordan det skal gøres, og så ved jeg, at der er nogle deadlines og nogle ting, som

skal laves. Og de skænderier, som vi fik, det er det værste, som vi nogensinde har haft hernede. Altså, det er det, der har skubbet os allerlængst væk fra hinanden, men på samme tid er det også det, der har skubbet os allermest tæt på hinanden.

Udgivelsen er ikke på listen, fordi den lykkes, men fordi den bringer Jacob og det fællesskab, han er en del af på projektet, videre. Hans fortælling markerer derved, at fællesskaberne på projekterne ikke altid er betingede af, at tingene lykkes, men af, hvorvidt de lykkes med at udvide de unges handlemuligheder på andre måder.

Engagerede voksne, som vil dem

Hvor fællesskaberne mellem de unge på projekterne primært er båret af en kombination af at kunne være sig selv, stå sammen og kunne mere, er de fællesskaber, som de unge udvikler med de voksne fagpersoner på projektet præget af, at de unge ser op til fagpersonens kunstneriske virke og samtidig oplever, at vedkommende udviser ligeværdighed, respekt og en stor omsorg. Her fortæller en af de unge, Aadil på 19 år, om det forhold han over mange år har udviklet til den ansvarlige fagperson på det projekt, han er en del af:

Han var jo pissesuccesfuld i sine dage, og det er han stadig, og jeg har også siddet med ham klokken ni-ti om aftenen, hvor vi har haft en sindssyg studiesession sammen, hvor han sidder og kigger på mig og siger – det sker faktisk virkelig mange gange, det er der, hvor det begynder at blive lidt irriterende, hvor han tager den der farholdning, hvor han så kigger på mig fx – og så siger han til mig: ”Hvad så, hvordan går det med skolen?” Og ”det går fint” og sådan noget der. ”Nå, okay, men hvad tænker du, at du skal efter?” og sådan noget der. ”Men, det ved jeg ikke, måske satser jeg på musikken.” ”Ej, Aadil, det synes jeg ikke, du skulle gøre, fordi jo højere du flyver, jo hårdere falder du. Så køр med musik, men altid ha’ en plan B.” Så, du ved, sådan noget, hvor man kan sidde og tænke: ”Shit, han giver virkelig en fuck for mig”, du ved, sådan noget der, det rammer virkelig meget.

I citatet beskriver Aadil, hvordan fagpersonen både bruger tid på ham i studiet og engagerer sig i, hvilke valg, han træffer i sit øvrige liv uden for projektet. Det gør indtryk på Aadil, at fagpersonen, som han ser kunstnerisk op til, og som netop har tilbragt mange timer med at producere hans musik, også understreger betydningen af, at Aadil får en uddannelse. For de unge betyder den megen tid, de tilbringer sammen, at de helt konkret mærker, at fagpersonerne engagerer sig i dem. Det er derfor ikke tilfældigt, at de vigtige samtaler, som Aadil refererer til, sker sidst på aftenen, når han har siddet mange timer i studiet med fagpersonen og arbejdet på en sang.

For mange af de unge handler det om at have brug for sparring med engagerede voksne, som de føler vil dem, og som de ikke mindst selv respekterer. Det er således et gennemgående træk for de unge, vi møder i undersøgelsen, at de ofte har svært ved at magte de mange valg, et ungdomsliv omfatter, og ofte er uden familie og venner til at hjælpe med at navigere i dem. Den store tillid, der opbygges mellem de unge og fagpersonerne i kraft af den tid, de tilbringer sammen i studier og værksteder, gør de unge i stand til at søge hjælp hos dem, når de skal træffe små og store beslutninger i deres hverdag. I Aadils tilfælde får de intense processer i studiet ham ikke bare til at tage fagpersonens anbefalinger om uddannelse til sig, men også til at åbne op og fortælle, hvad han tumler med:

Jeg har lyst til, når jeg sidder og snakker, selvom jeg kun har kendt ham i – altså, det er jo også fint nok lang tid, fire år, fire-fem år, ikke – så har jeg lyst til at sidde og fortælle mine problemer til ham og føle mig sikker ved det, jeg gør og ved det, jeg fortæller ham. Og ikke føle, at det bliver endnu en byrde, eller et eller andet lort, du ved, ikke?

Fælles for Aadil og de andre unge, som knytter sig tæt til fagpersonerne i projekterne, er, at de beskriver de voksne, de møder på projekterne som anderledes end andre voksne i deres liv. De valg, fagpersonerne selv har truffet i deres eget liv, deres stil, der er anderledes end andre voksne, de kender, og deres kunstneriske virke skaber ikke kun et særligt tillidsforhold, hvor de unge deler det, de synes er svært, og lytter til fagpersonernes råd. Fællesskabet med fagpersonen handler også om at få andre billeder af, hvordan man kan blive voksen. Som Lea på 24 år forklarer:

Lederen på vores kunsthold, det var den samme lærer, vi havde det meste af tiden, og altså hun viste mig ligesom også en anden mulighed for, hvad man ligesom kunne blive til, når man blev voksen, hun var skør og kunstner og farverig og altså slet ikke voksenagtig.

For Lea er fagpersonen en voksen, som hun også selv kan forestille sig at blive. Ikke en voksen på kanten af samfundet, som har svært ved at få sit liv til at hænge sammen, men alligevel en voksen, der har valgt nogle helt andre veje end dem, Leas forældre, lærere og de andre voksne, hun har mødt, har valgt. Fagpersonerne viser ofte de unge, at der er mange måder at blive voksne, få familie og arbejde på, som de unge fortæller både giver dem nye perspektiver på de valg, de står i, og åbner nye horisonter for dem.

Kendetegn ved fællesskaber

Alle projekterne skaber i varierende grader værdifulde fællesskaber omkring de unge. Det gælder både det at kunne spejle sig i de andre unge og fagpersonerne, blive inspireret af hinanden og få den støtte, de har brug for, når de skal klare de udfordringer, de også møder på projekterne og i deres øvrige hverdag. Gennem fællesskaberne får de unge mulighed for at overskride sig selv og inkorporere andres perspektiver og nye horisonter på deres liv. Ligesom vi så i forrige afsnit om ritualer, rutiner og regler har fællesskaberne karakter af at være stærke, men 'seje' og 'bøjelige', hvilket indebærer, at de tillader de unge både at være sig selv og være en del af en enhed. Omvendt betyder det, at:

- de unges syn på sig selv er mindre tilbøjeligt til at ændre sig i de projekter, der ikke understøtter etableringen af rummelige unge-fællesskaber
- de unge mangler støtte til at navigere i de mange valg, de står overfor i ungdomslivet uden tætte fællesskaber med andre unge og fagpersoner på projekterne
- de unge mangler den horisont, som særligt fagpersonernes egne valg i livet kan give adgang til, hvis de ikke opbygger tætte fællesskaber med dem

Samspil og vægtninger mellem de socialpædagogiske elementer

Små offentligheder, ritualer, rutiner og regler samt fællesskaber er elementer, der går igen i alle projekterne i evalueringen. Tilsammen udgør de det, vi i undersøgelsen har kaldt de socialpædagogiske processer. De socialpædagogiske processer er afgørende for de unges oplevelse af at blive set og anerkendt og turde stå ved sig selv, af en ny stabilitet og struktur i hverdagen og af et ændret syn på sig selv og deres fremtidsmuligheder. De socialpædagogiske processer bidrager således mere eller mindre direkte til de bærende repertoireforskydninger, som de unge beskriver som et afgørende udbytte af projektdeltagelsen i kapitel 4, og som er med til at gøre en række nye ressourcer og potentialer tilgængelige for dem.

I de fleste af de deltagende projekter er de små offentligheder et særligt greb til at arbejde med at synliggøre de unges ressourcer – for de unge selv og for deres omverden. Det gælder både i hverdagen og i forbindelse med større begivenheder, som rækker ud mod de unges netværk og et omkringliggende samfund. For enkelte af projekterne er de små offentligheder også knyttet til en forandringsagenda, der udløser diskussioner og bearbejdelser af den måde, de unges liv på kanten forstås.

De små offentligheder er i undersøgelsens projekter ofte forbundet med de ritualer, rutiner og regler, som strukturerer rammerne for de unges kreative skabelsesprocesser. Ritualer som at ryge en cigaret sammen i det åbne vindue inden forestillingen er med til, at de unge er klar til at gå på scenen. Rutiner som at tjekke ind hver morgen muliggør, at de unge kan holde ud at være i rummet og måske endog lægge de tanker og bekymringer, mange af de unge fortæller, de tumler med, fra sig og gå i gang med deres kunstneriske arbejde. Og regler om, at det fx er vigtigt at dukke op som aftalt, henter bl.a. deres mening i de små offentligheder og deres afhængighed af de unges tilstedeværelse.

Begge elementer tales ofte frem i et tæt samspil med de fællesskaber, projekterne skaber mellem deltagerne. De små hverdagsoffentligheder er dermed med til, at udvikle en stor samhørighed mellem de unge indbyrdes og mellem de unge og fagpersonerne på projekterne. Ligesom ritualer, rutiner og regler er afgørende i de unges beskrivelser af fællesskaberne, og hvad de består i, idet de skaber den bøjelighed og samtidige styrke i de

unges fællesskaber, som for flere af dem er bærende for, at de kan holde ud at være på projekterne.

De tre elementer spiller tæt sammen i projekternes socialpædagogiske indsats, men involverer også variationer mellem de forskellige projekter. Følgende tendenser går igen i undersøgelsen:

- Projekter, der vægter små offentligheder højt, giver de unge mulighed for at overvinde, overskride sig selv og sætter deres evner i spil – og synliggør dermed for dem selv, at de har meget at bidrage med
- Projekter, der vægter ritualer, rutiner og regler højt, gør, at de unge oplever en større forudsigelighed i deres hverdag og får lettere ved at være tilstede i og fokusere på det kunstneriske arbejde
- Projekter, der vægter fællesskabet højt, gør, at de unge bliver forankret i noget, der er større end dem selv, som både giver dem styrke og nye horisonter
- Projekter, der vægter et samspil mellem alle tre elementer skaber et afsæt for, at de unge kan få øje på og arbejde mere gennemgående med forandringspotentialerne i deres liv

Kunstneriske processer

Mens de socialpædagogiske processer, vi har belyst i ovenstående hovedafsnit, går igen i projekter på andre alternative arenaer, er de kunstneriske processer, vi vil rette søgelyset imod i dette hovedafsnit, særlige for projekter inden for kunst- og kulturområdet. I praksis virker disse processer ofte sammen med og er integreret i de socialpædagogiske processer. Når vi behandler dem særskilt, er det dels for at tegne et billede af deres særlige kvaliteter og virkemåder, og dels for at vise den betydning, et professionelt inspireret og ambitiøst arbejde med kunstneriske processer kan have for unges oplevelse og udbytte af projekter med et socialt sigte.

Selvom de fem projekter arbejder med kunstneriske processer i varierende grader og på forskellige måder, går tre elementer igen i de unges fortællinger fra projekterne. Det første element benævner vi *formgivning*. Det at give form til materialer (ord, papir, maling, beat, etc.) udgør således et gennemgående element i det kunstneriske arbejde i projekterne. I arbejdet

med denne formgivning taler de unge både om at glemme sig selv (formgivning som fordybelse og fortabelse) og manifestere sig selv (formgivningen som et nyt blik på sig selv og verden). Selvom selvforglemmelse og selvmanifestation begge er knyttet til formgivning (Eisner 1993), har de to vidt forskellige udtryk, som vi vil komme nærmere ind på i det nedenstående.

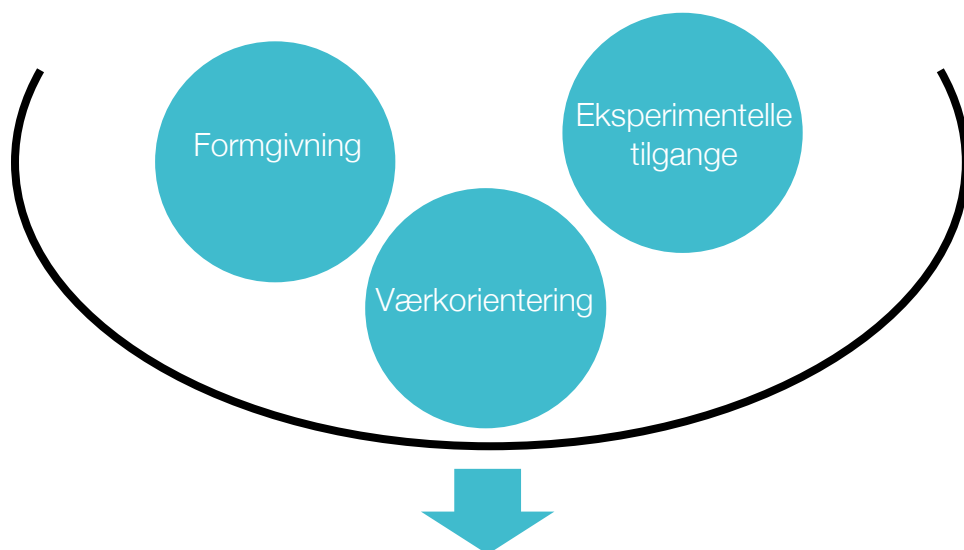
Det andet element kalder vi *eksperimentelle tilgange*. De eksperimentelle tilgange rummer en lignende dobbelthed: På den ene side er de eksperimentelle tilgange kendetegnet ved et gentagende, genrebestemt og disciplinært arbejde med at forfine forskellige teknikker og på den anden side en mulighed for at prøve nyt, fejle og skabe noget, som ikke fandtes før (Dewey 1934). I de unges fortællinger træder de eksperimentelle tilgange i vid udstrækning frem som en kontrast til de læringstilgange, de har oplevet i uddannelsessystemet, der i højere grad fremstår som værende præget af en nulfejlskultur og perfektionsorientering.

Det tredje element i de kunstneriske processer, vi vil sætte fokus på, er den åbne *værkorientering*, dvs. det at arbejde frem mod et punkt – et værk – hvis udtryk og indhold får form gennem de unges bearbejdelser (Rogoff 2006). I de unges fortællinger fremstår værkorienteringen således strukturerende og retningsgivende for deres kunstneriske arbejde. Den orienterer, systematiserer og afgrænser dette arbejde: 'Først gør jeg sådan, så gør jeg sådan, så tilføjer jeg det her – alt sammen for at nå derhen'.

Når vi har præsenteret de tre forskellige elementer i de kunstneriske processer, og hvilket udbytte de unge opnår af dem hver især, ser vi afslutningsvis på, hvilken betydning vægtningen og samspillet mellem de tre elementer har for de potentialer og ressourcer, de unge oplever at få ud af projekterne. Her griber vi bl.a. tilbage til de unges fortællinger om projekterne som vendepunkter, som vi fremstillede i kapitel 4.

Formgivning

Formgivningen – det første element i de kunstneriske processer – rummer to gensidigt forbundne dimensioner, nemlig selvforglemmelse og selvmanifestation. De unge fortæller, at de på den ene side bliver nødt til at fordybe og fortabe sig, når de giver form til deres værker. På den anden side giver de i den proces ligeledes form til deres følelser, tanker og indtryk og manifesterer derved sig selv gennem nye udtryk og betydninger (Eisner 1993). I det følgende vil vi belyse de to dimensioner og deres samspil nærmere.



Figur 2. Elementerne i de kunstneriske processer.

Selvmanifestation

For nogle af de unge har selvmanifestationen en ligefrem og legende karakter, hvor de gennem afsøgninger af fx selvportrættets muligheder afprøver forskellige iscenesættelser af sig selv, som det er tilfældet her i 22-årige Emilies beskrivelse:

Jeg godt kan lide at lege med det, så jeg har taget rigtig mange selvportrætter for ligesom at se, hvordan tager man et godt portræt og leger lidt med lys og skygge og selviscenesættelse, og det er også en god måde at bearbejde nogle ting på, at tage billeder af sig selv, så man bliver konfronteret med sig selv og sine facader.

For Emilie er arbejdet med selvportrættet en måde at undersøge sig selv, sin hverdag og sine relationer til en omverden. Selvom hun bearbejder nogle af de ting, som hun også synes er svært, møder Emilie gennem de æstetiske afsøgninger og erkendelsesprocesser også en ny lethed, som gør det lettere at opholde sig ved det. For andre unge implicerer formgiv-

ningen af deres personlige erfaringer mødet med en omfattende sårbarhed. Det gælder fx 25-årige Isaam, der her leder efter en måde at beskrive de modsætningsfyldte følelser og tanker, der for ham er forbundet med at måtte give form til sig selv i de kunstneriske skabelsesprocesser:

Der er en masse tanker bag det. Det er en masse frygt, og det er den, man lukker ud igennem det.

Prøv at fortælle lidt mere om det.

Det kan jeg ikke. Det kan jeg ikke beskrive. Men jeg kan sige sådan her: Den frygt, den bruger du også. Du skal... du skal være modig nok... eller ikke modig nok. Du skal acceptere, at du er bange og tage den frygt, og hvad skal man sige... ikke bruge den her frygt, men når du accepterer frygten, så forstår du den også.

Hos Isaam er Emilies legende tilgang afløst af en alvor, der omhandler at måtte acceptere den frygt, som han oplever som gennemgribende i hans liv. I citatet beskriver Isaam således, hvordan hans arbejde med en monolog også bliver en måde at møde frygten på og acceptere den. Men lige som hos Emilie bliver formgivningens æstetiske erkendelsesprocesser og afsøgninger en måde at kunne tilbringe tid med det, der er allersværest, det, Isaam frygter i sig selv og i det liv, han lever. Dette ophold ved sig selv kan selvsagt antage mange former og grader for de unge. For Isaam, der er hjemløs, og hvis liv er præget af kriminalitet og stoffer, indebærer det at give form til sig selv i sin monolog at dvæle ved en voldelig hverdag i et kriminelt miljø, hvor flere venner har mistet livet.

Arbejdet med formgivningen bliver i første omgang for mange af de unge derved en måde både at acceptere deres situation og forstå den i en og samme bevægelse. 19-årige Theresa beskriver det som noget af det vigtigste i hendes projektdeltagelse:

Her står der: "Jeg taler første gang ud om min oplevelse". Det er da, vi sidder og skriver, altså det er processen i at skrive min monolog. Jeg kan huske, vi sidder, og det var en meget følelsesladet samtale, selvom jeg lige først havde mødt dem alle sammen. Fordi jeg bare fortalte om alt det, der var sket,

og det var første gang, jeg nogensinde havde sagt det højt, så jeg fik billeder på det også, for jeg havde ikke selv rigtig set det, hvordan det var.

I citatet fortæller Theresa, hvordan arbejdet med at udvikle hendes monolog også er en mulighed for – for første gang – at fortælle andre, hvad hun har oplevet. I den proces får hun med ét sat billeder på det, hun er gået igennem, og *givet form* til en historie, der indtil da har været utydelig – også for hende selv. I den forstand handler formgivningen af hendes fortælling også om at kunne forholde sig til og dvæle ved noget, hun ikke følte var en del af hendes liv, og som på mange måder først bliver synligt for hende i arbejdet med monologen.

For Isaam og Theresa er de kunstneriske skabelsesprocessers æstetiske formgivning et tydeligt og mærkbart møde med deres egne fortællinger og med de oplevelser, de udgrænser i deres liv.

Selvforglemmelse

Andre unge fortæller om, at de i første omgang primært oplevede formgivningen som en mulighed for selvforglemmelse. Først retrospektivt beskriver de formgivningen som en afsøgningsproces, der også berørte deres livssituation og gav udtryk til de tanker, stemninger og forestillinger, de gik med i en særlig periode i deres liv. Det gælder fx 24-årige Lea, der her fortæller om at se tilbage på de tegninger, hun lavede flere år tidligere på det projekt, hun dengang var en del af:

Altså, jeg kan blive helt ked af det, når jeg kigger på det nu, fordi jeg har tegnet alle mulige motiver af skrøbelige piger og folk, der græder og sådan nogle ting, hvor der står sådan noget... altså sådan nogle sørgelige ting, hvor det var jo bare min situation på det tidspunkt, så da tegnede jeg jo bare det, der lige kom ud af mig, men det var helt klart det, jeg havde indeni, som kom ud, og det var nogle triste ting. Det var virkelig – kan jeg se bagefter – nogle ting, der ligesom afspejlede, hvordan jeg havde det, så jeg brugte det også helt klart til at komme ud med de ting.

I Leas fortælling opdager hun først efter flere år, at hun selv træder frem i de tegninger, hun skabte under sin projektdeltagelse. For mange af de unge er formgivningen således en art fortabelse af sig selv i oplevelsen, der sagtens – som i Leas tilfælde – alligevel kan have dem selv som omdrejningspunkt, men hvor det er selve muligheden for at glemme sig selv, som i øjeblikket er vigtig. Det kan være en stor hjælp i de svære perioder, som mange af de unge også går igennem, mens de er del af projekterne. Det gælder fx for Camilla på 23 år, som her fortæller, hvordan formgivningen løfter hende ud af de depressive dage, hun tumler med:

Ja, jeg kan selvfølgelig også have de der depressive dage, men det prøver man at skubbe lidt væk og så fokusere på det der.

Prøv at fortælle hvordan.

Jamen, man sidder jo bare og koncentrerer sig omkring det, man arbejder på, og vil gerne have bygget en eller anden fed tegning op eller faktisk en meget simpel tegning, og så sidder man og tænker og prøver at skitse lidt imens og få ideerne til, hvordan den skal være, og så sidder man i musikken, og ja, det kommer lidt flyvende til en.

Selvom mange af Camillas tegninger rummer åbenlyse referencer til hendes egen hverdag, fremhæver hun oplevelsen af at slippe sig selv, snarere end at give form til dem, som afgørende for hverdagen på det projekt, hun er en del af. Arbejdet med tegningerne bringer Camilla i en tilstand, hvor ideer – og ikke mindst formgivningen af dem – kommer ubesværet, hvor hun så at sige glemmer sig selv.

Denne følelse af at kunne arbejde koncentreret og utvungent med materialet er en genkommende og bærende komponent i de unges fortællinger om deres glæde ved at være på projekterne. Den står i skarp kontrast til en hverdag, der ofte er svær for dem at komme igennem, endsige få struktur og form på, og som de unge i undersøgelsen fortæller, de ofte må kæmpe hårdt for overhovedet at få til at hænge sammen. Formgivningens ubesværet kommer derved til at stå i stærk kontrast til de umuligheder, som hverdagen er fyldt med for mange af de unge, vi møder, og det er gennem selve denne modsætning, de også definerer projekterne som et særligt "frirum". Her er det Amalie på 28 år, som fortæller om det:

Det var sådan, at jeg bare slap, hvem jeg overhovedet var, fordi der handlede det bare om det der lærred. Og det har været helt vildt rart at have det rum, og det kan jeg godt mærke, at det er noget, jeg ligesom sådan skal holde fast i og sørge for at stadig have for mig, fordi det er fandeme vigtigt at kunne slippe det hele og bare være.

I Amalies fortælling er frirummet karakteriseret ved at kunne glemme sig selv og fordybe sig i det, der ligger lige foran hende, snarere end ved at være i et rum uden reguleringer og strukturer. At slippe de mange tanker og i stedet fokusere på lærredet, ordene på papiret eller fremførelsen af monologen betyder, at den unge kan være tilstede *og bare være*. Det er en betydende, men ikke altid lige let proces. Den fordybelse og koncentration, de kunstneriske gentagelsesprocesser involverer, er noget, mange af de unge, vi møder, lærer for første gang i mødet med projekterne. En af de unge, Klara på 22 år, kalder den fordybelse, som formgivningen nødvendigvis implicerer, at kunne finde en "arbejdsstemning" frem:

Og hvad er en arbejdsstemning?

Jamen, det der med bare at sætte sig ned og... Jamen, det der som [fagpersonen] siger: "Sæt dig ned på numsen og tegn".

For mange af de unge er det svært at finde frem til den arbejdsstemning, Klara her taler om. I hendes fortælling spiller fagpersonen på det projekt, hun er del af, en central rolle som den, der hjælper hende til at forstå, hvad det indebærer at kunne fokusere på materialet.

Jeg kan godt

Denne fortælling om fagpersonen som en, der også griber ind i og hjælper til at forandre de unges – og andres – forestillinger om, hvad de kan og ikke kan, går igen hos mange af de unge i undersøgelsen. Det gælder fx for Jacob på 17 år, der karakteriserer sig selv som en, der altid har haft svært ved at sidde stille og allerede i folkeskolen falder ud af uddannelsessystemet. Han beskriver her, hvordan han gennem formgivningen og med fagpersonens hjælp lykkes med at kunne bryde sin *jeg-kan-ikke*-fortælling:

[Fagpersonen], han sætter sig ned med mig, og så siger han til mig, du bliver nødt til at fordybe dig. Du bliver nødt til at bruge tid på tingene. Og det her er min drøm. Så kan det godt være, jeg siger til mig selv, jeg ikke kan sidde stille på en stol, jeg ikke kan dit og dat normalt, men når jeg skriver et musiknummer, når jeg sidder og laver min musik, så er jeg kun der. Så er jeg kun inde i musikken. Jeg kan sidde stille i så mange timer, når det er, jeg sidder og skriver.

Selvom fagpersonen spiller en vigtig hjælperolle, er det i selve formgivningen, Jacob opdager at kunne noget (*blive ved materialet og blive ved*), han ikke selv troede var muligt for ham. Denne udspændthed mellem Jacobs billede af sig selv og det, han opdager at magte på projektet, er en nøgle til at forstå en række af de forskydninger, som projekterne producerer i de unge. Rent sprogligt (grammatisk) sker det gennem en forskydning i Jacobs fortælling fra den stærke "mangel"-position, han konstruerer (*jeg kan ikke sidde stille på en stol*), til den nye "magter"-position (*jeg kan sidde stille i så mange timer, når det er, jeg sidder og skriver*).

Når de unge fortaber sig i formgivningen magter de noget, som de ellers ikke kan i de fortællinger, de har om sig selv. Hos de unge opleves det som en ny forandringskraft, som her hos Sofie på 20 år, hvor det at kunne fokusere åbner for et nyt blik på sig selv:

Det er i hvert fald godt, at jeg har fundet ud af, at jeg kan fokusere på noget her i verden. Altså, før der var jeg sådan... "Jeg kan ikke noget". Jeg tænkte, "jeg kan aldrig få et job, for jeg kan ikke fokusere på noget som helst". Men nu er det ligesom gået op for mig, at så skal jeg bare ikke gå på kompromis. Altså, jeg er bare ikke sådan en, der kan sådan et job for at tjene penge. Det går jeg ned af. Jeg bliver nødt til at finde noget, jeg synes er lige så fedt som at gå her og lige så frit, tror jeg også.

I Sofies fortælling er oplevelsen af at kunne fordybe sig i formgivningen også en adgang til at se sig selv på nye måder. Ikke bare som del af projektet, men også i andre sammenhænge. I den forstand tegner formgivningen konturerne af et mulighedsrum, der peger væk fra den afmagt,

som Sofie og mange andre af de unge, vi møder i undersøgelsen, har følt sig låst fast i. Ligesom den også peger mod manifestationen af et selv, der kan og vil, også selvom fremtidsperspektiverne ikke nødvendigvis peger mod en position inden for det felt, de unge og deres omverden oplever som det gængse, men måske snarere mod en position, vi i afsnittet om unge på kanten i kapitel 3 betegner som et positivt formuleret alternativ til det normale.

Kendetegn ved formgivning

Alle projekterne involverer i forskellige grader formgivning som en fordybelse i processen omkring værkets tilblivelse. Den implicerer både en selvforglemmelse og en selvmanifestation, som er afgørende for, at de unge kan slippe de tunge tanker, de ofte tumler med, samtidig med at de fortsat forholder sig til og dvæler ved deres liv og livsvilkår. Formgivningens fordybelsesprocesser er i den forstand ikke en flugt væk fra det, der er svært i deres liv, men en måde at opholde sig ved det og give det form. Derigennem giver formgivningen de unge adgang til en større accept af sig selv og den situation, de er i, samtidig med, at de arbejder med deres eget og andres syn på sig selv. Hermed bidrager den også til, at de unge kan skabe nye forestillinger om sig selv og egen kunnen. Omvendt betyder det, at:

- de unge har sværere ved at få nye forståelser af deres egen historie og skabe nye forestillinger om sig selv i projekter, der nedtoner den fordybelse, der ligger i formgivningens kombinerede selvforglemmelse og selvmanifestation

Ekspérimentelle tilgange

De eksperimentelle tilgange – det andet element i de kunstneriske processer – omfatter både det gentagne, genrebestemte og disciplinære arbejde med at forfine teknikker og det at afprøve, fejle og skabe noget, som ikke fandtes før. De eksperimentelle tilgange gør det muligt for de unge at arbejde med deres måder at gå til værkerne på, herunder at fejle i forhold til det, de havde forestillet sig, men også at redefinere forståelsen af, hvad det vil sige.

Tab af kontrol

For nogle af de unge kan de eksperimentelle tilgange være svære at vænne sig til, fordi de ikke kun omfatter at blive bedre til noget, men også et tab af kontrol, når værket ikke bliver som forventet. Her fortæller Emilie på 22 år, hvordan hun oplever det:

Ja, altså, noget af det første, jeg blev konfronteret med på det der fotoforløb, det var, at da vi havde fået vores første kamera og havde været ude at tage billeder, da jeg så så billederne bagefter, så blev jeg sådan helt – da syntes jeg slet ikke, det var godt, det jeg havde lavet. Også fordi jeg havde slet ikke nogen kontrol med det, altså jeg kunne ikke styre det, jeg kunne ikke se, hvad jeg lavede, og jeg vil gerne have, at det bliver perfekt, og at det bliver godt og sådan. Men så – nogle af de andres billeder var meget bedre, jeg havde bare lyst til at give mig til at tude [griner], da jeg så mine egne billeder. Da var det virkelig, at jeg skulle arbejde med at slippe kontrollen, fordi ellers ville jeg ikke kunne være med på det her forløb, fordi så ville jeg synes, at det var – ja, for hårdt eller sådan, fordi jeg ikke følte, jeg gjorde det godt nok.

Emilie er del af et projekt, hvor de unge bl.a. arbejder med analoge engangskameraer, som gør det umuligt helt at kunne kontrollere udtrykket i de fotos, de tager. Det er et vilkår, som ikke er personligt forankret i den enkeltes formåen. De eksplicit eksperimentelle tilgange, hvor kameraets teknologi producerer uventede nye udtryk udfordrer Emilies trang til at planlægge alt ned i mindste detalje, så hun ved, hun lykkes. Derved åbner de en mulighed for at arbejde med det omfattende behov for selvkontrol, som har presset hende i mange af de sammenhænge, hun tidligere har været del af. Kameraets eksplicite ustyrlighed bliver et afsæt for at udvikle strategier til at håndtere den selvkritik, der for Emilie – ligesom for mange andre unge i nutidens ungdomskultur (Sørensen og Nielsen 2014) – ofte er forbundet med tabet af selvkontrol.

For mange af de unge, der som Emilie har haft meget svært ved at acceptere fejl, og som er bukket under for presset fra uddannelsessystemets præstationskultur (Katznelson & Sørensen 2015), er det en lang proces at

nå dertil, at de kan påskønne fejl som en integreret del af de kunstneriske processer. Mens det lavteknologiske engangskamera hjælper Emilie, er det i et af de andre projekter fagpersonens beskrivelse af fejlene 'som små gaver', der hjælper Camilla på 23 år til at kunne arbejde med forskellige greb, når hun laver fejl i sit arbejde med et værk:

Så det der med, at du siger: "De der små fejl, dem skal man ligesom arbejde med".

Ja, det er bare små gaver.

Kan du tænke på dem som små gaver?

Altså, efter jeg startede her, ja, det kan jeg godt. Normalt så ville jeg bare blive sur og smide tegningen væk og starte på en ny. Så jeg sidder sådan og tænker lidt: "Det er gaver, og jeg kan måske godt rette lidt på det og sådan redde det." Det er jeg i hvert fald blevet bedre til her.

Selvom fejlene måske ikke altid fremstår helt som 'små gaver' for Camilla, betyder det intense arbejde med de eksperimentelle tilgange, hvor hun forfiner sine teknikker, at hun i stedet for at kassere sit arbejde og begynde forfra, som hun ofte har gjort tidligere, udvikler forskellige teknikker til at rette fejlene.

I fagpersonens udtryk 'små gaver' ligger en forståelse af, at fejlene også kan bibringe værket en glædelig overraskelse og åbne nye muligheder, som den unge ikke intentionelt kunne have bibragt det. Fejlene kan være forærin-ger, *gaver*, der kan lede til uventede opdagelser eller gøre værkerne bedre. Og det oplever Emilie, der ovenfor talte om at lære at slippe kontrollen:

Det er jo tilfældigt, det, der opstår, og det kan der godt komme noget godt ud af. Altså, det var de mest tilfældige ting, der egentlig blev de bedste. Altså, vi skulle udvælge fem billeder bagefter og et af de billeder, jeg udvalgte, det var et selvportræt, jeg bare hurtigt havde taget, det var et af dem, der blev bedst.

I citatet forklarer Emilie, at hun ikke bare som Camilla lærer at kunne rette fejlene, men også opdager, at de ukontrollerbare processer og begivenheder ikke nødvendigvis ødelægger det, hun laver. Fælles for mange af de

unge i undersøgelsen er, at de eksperimentelle tilgange gør det muligt for dem både at være i det at begå fejl og til tider påskønne, at det sker.

Her forklarer 22-årige Klara, hvorfor det netop er i mødet med de kunstneriske skabelsesprocesser, at det bliver lettere at håndtere fejlene:

Sådan er det jo med kunst. Der er ikke noget, der er rigtigt. Eller det er nok mere, at der ikke er noget, der er forkert. Alt hvad man laver, det er jo ligesom noget, der ikke fandtes før, man havde lavet det, og nu findes det, for nu har jeg lavet det. *Og betyder det noget, at det er anderledes end et regnestykke. Det der med at det ikke er rigtigt eller forkert?*

Ja, det er fedt, fordi at det kan ligesom ikke rigtig gå galt. Det kan gå galt på den måde, at jeg ikke selv kan blive tilfreds med det, men... Men der er ligesom ikke nogen andre, der kan komme og sige, at det jeg har gang i, det ikke fungerer. *Og det er der ikke nogen, der gør her?*

Nej.

Hvad siger I til hinanden, når I rundt og kigger på hinandens arbejde?

“Åh, det er fedt det der”.

Gør I altid det?

Ja... ej. nogen gange siger vi: “Ej, jeg synes, det kunne være helt vildt fedt, hvis der var noget gult på eller et eller andet”.

I Klaras fortælling er det særlige ved kunst, at værkerne ikke fandtes før. Modsat folkeskolens facitlister, har kunsten for Klara ikke et entydigt udkomme, men ansporer til at forsøge sig med nye tilgange og prøve nye ting af for at få noget til at 'virke'. Klaras pointe er, at det er de unge selv, der bringer værkerne til eksistens og derfor også i sidste ende definerer deres betydning og værdi. Det er hermed ikke mindst i denne proces, at der opstår det refleksive rum, vi med udgangspunkt i Brice Heath (1999) taler om i kapitel 4. Det refleksive rum opstår, når de unge, som Klara peger på, anspores til at stille spørgsmål som: Skulle jeg gøre det her? Hvad nu hvis jeg gjorde sådan? Eller burde jeg måske gøre sådan? Arbejdet med at tænke i scenarier og overveje hvilke handlinger, der kan realisere disse scenarier,

hjælper de unge til at opdage, at det refleksive arbejde med forestillinger og muligheder er konkret og udøvende, snarere end abstrakt.

Disciplin, øvelse og forfinelse

Det er en tidskrævende proces at eksperimentere med, tilegne sig og udvikle nye tilgange, og det kræver en meget stor disciplin af de unge. Nogle gange handler det om at rette på noget, andre gange om at komme med helt nye tilgange eller blive ved med at forfine en teknik. Det involverer bl.a. at måtte øve sig igen og igen for at nå frem til et godt resultat, som Jacob på 17 år forklarer, i forbindelse med at vi spørger ind til hans samarbejde med en af de andre deltagere på projektet omkring indspilningen af en sang:

Du var inde over Ahmads sang, var du ikke?

Jo, men det blev noget lort, mand.

Så det droppede I?

Nej, jeg skal bare øve mig mere på den. Du ved, det var også sådan en... For hurtigt, så tænkte jeg: "Det kan jeg godt gøre, jeg er verdensmand jo. To dage siden jeg skrev den, jeg kan godt." Nej, det kunne jeg ikke. Det skal bare øves noget mere, og så er den der.

Bærende i Jacobs fortælling er hans opmærksomhed på at skulle blive ved, når noget ikke fungerer, og at de kunstneriske skabelsesprocesser kræver øvelse. *Ikke at kunne* bliver en position, de unge møder jævnligt, men som de oplever at kunne forlade ved at øve sig mere.

I den forstand knytter de eksperimentelle tilgange an til de fortløbende og refleksive processer som projekternes *små hverdagsoffentligheder* skaber. Her lærer de unge netop at træde tilbage, betragte og analysere deres egne eller andres tilgange og overveje om arbejdet burde gribes anderledes an. Det er refleksioner, der handler om hele tiden at lære nyt, og som er forankret både i at iagttage og selv prøve: "Jeg lytter, jeg gør og så lærer jeg det," som en af deltagerne, Masoud på 14, forklarer. For nogle af de unge er det, som Karim på 17 år her forklarer, også knyttet til at opøve nye teknikker gennem projektdeltagelsen:

Jeg lærte rigtig meget, bl.a. synthesizing. Altså at lave selve lyden og meget mere om produktion- og timingteknikker. Jeg lærte også lidt mere avancerede ting, fx en smule noder, og hvad jeg kan gøre, så et nummer kommer til at fungere bedre... Plus jeg lærte noget om at *master* og komprimere og kvalitet, så jeg kan justere numrene til større højtalere... Fester og festivaler fx [vores oversættelse red.].

Karim lægger i citatet vægt på de nye tekniske tilgange, som han tilegner sig på projektet. For Karim er de vigtige elementer, der hjælper ham til at udvikle og forfine nye teknikker, der kan bringe ham videre i hans arbejde med at skabe og producere musik.

Det er dog ikke tilstrækkeligt at øve sig og tilegne sig nye teknikker. De unge lærer også at tilrettelægge deres arbejdsgange på nye måder. Her fremhæver Jacob på 17 år, hvordan et vigtigt udbytte af det, han lærer på det projekt, han er del af, netop vedrører at planlægge selve arbejdet med musikken:

Jeg begyndte at komme her i studiet i 2015... det jeg fik ud af det, det var, at jeg fik et fokus og et overblik over, hvad jeg skulle med min musik, og hvordan jeg skulle lave planer for, hvordan jeg skulle arbejde.

Kendetegn ved eksperimentelle tilgange

De eksperimentelle tilgange placerer de unge i sammenhænge, hvor de på den ene side oplever gentagelse, forfinelse af teknikker og at tage styring på processer og på den anden side udsættes for uforudsigeligheder og afvigelser, som de må gribe, håndtere og bearbejde. De er knyttet til at oparbejde en ny teknisk kunnen, som de unge har brug for for at kunne gøre det, de gerne vil med materialet, og til en ny planlægningskraft, der handler om at styre arbejdet med værkerne. Samtidig understøtter de, at de unge vænner sig til at håndtere fejl og sikrer derved, at de kan holde fokus på materialet og blive ved det – også når de støder på udfordringer. Hvis projekterne støtter de unge i at holde fast i de eksperimentelle tilgange i det kunstneriske arbejde, oplever de unge derfor også i stigende grad at gøre op med den nulfejlskultur, som de har haft svært ved at honorere

i det formelle uddannelsessystem. At kunne blive ved materialet, betyder i de unges fortællinger, at de i stigende grad begynder at reflektere over, i hvilken retning et givet værk *kunne* bevæge sig, hvad det *ville* være godt at gøre som næste skridt, eller hvad der *skulle* til for at nå et bestemt sted hen. Dette reflektive rum styrker de unge i at opholde sig ved, reflektere over og udvikle et sprog for de forudsætninger, der ligger til grund for deres handlinger. I den forstand er de eksperimentelle tilgange også med til at kvalificere deres tillid til sig selv og deres egen forestillingskraft, dømmekraft og handlekraft. Omvendt betyder det, at:

- de unge har brug for, at projekterne eksplicit fokuserer på at understøtte de eksperimenterende tilgange, bl.a. ved at fagpersoner giver den unge handlingsanvisninger
- de unge skal have mulighed for at gøre sig løbende og formulerede erfaringer med, at fejl er en integreret og vigtig del af arbejdet med kunstneriske skabelsesprocesser
- de unge skal lære både tekniske greb og måder at organisere deres arbejde på som en del af projektdeltagelsen

Værkorientering

Værkorientering er det tredje og sidste element, vi sætter fokus på i gennemgangen af de kunstneriske processer i projekterne. Værkorienteringen henviser til, hvordan det konkrete arbejde hen mod et færdigt værk – fx en sang, en forestilling eller et billede – fungerer som en strukturerende og meningsgivende horisont for de unges handlinger i projekterne (*først gør jeg sådan, så gør jeg sådan, så tilføjer jeg det her – alt sammen for at nå herhen til*). Det indebærer, at de unge bruger selve værket som orientering i forhold til de valg, de træffer, mens de arbejder. Det færdige værk er imidlertid ikke en entydig størrelse, men under stadig udvikling i mødet med den unges formåen, vurderinger og forestillinger. Måden, som det konkret viser sig på, varierer mellem projekterne og inden for de enkelte projekter.

Så godt som overhovedet muligt

På det projekt, Jacob på 17 år deltager i, betyder værkorienteringen, at han er begyndt at afsætte den nødvendige tid til de sange, han går i gang med:

Problemet er, hvis jeg prøver at lave 30 sange, der lyder fede, så kommer de til at lyde halvt så fede, som jeg vil have det. Hvis jeg prøver at sætte tid på en sang, så kommer den til at lyde, ligesom jeg vil have den. Og det er det, jeg er gået i gang med nu.

For Jacob betyder den værkoriering, han oparbejder på projektet, at han er begyndt at fokusere på at få den enkelte sang til at lyde, som han gerne vil. Tidligere, fortæller Jacob, gik han i gang med den næste sang, når en ny ide dukkede op, eller når han stødte på udfordringer i arbejdet med en sang. I den forstand bidrager værkorieringen også til at definere, hvad der skal til for at værket lykkes, og hvornår man kan være tilfreds med sin indsats. Det gælder fx for 23-årige Camilla, der her fortæller om at beslutte sig for at starte forfra, da hun opdager, at hun har glemt et vigtigt element i en tegning:

Så da jeg havde næsten farvet det hele, så i bunden, der har jeg skrevet "Nevermore" fra hans [Edgar Allan Poes] *The Raven*. Og så opdager jeg: der mangler et 'e'. Så jeg sad jo bare over min tegning der og var sådan helt: "Fuck." Og hvad gør man så? Jeg startede forfra.

Det er ikke arbejdet med en hvilken som helst tegning, Camilla beskriver, men en gave til et nært familiemedlem, som Camilla deler sin forkærlighed for forfatteren Edgar Allan Poe med. Den kompromisløshed, som Camilla beskriver, er ofte knyttet til forestillingerne om en modtager og en modtagelse, herunder den anerkendelse, som et vellykket værk kan udløse. Her fortæller 17-årige Karim om netop at gøre sit bedste for at opnå den anerkendelse, der ligger i at få mange afspilninger på Soundcloud:

Du bliver nødt til at lave det hele godt. Så det samlede nummer fremstår perfekt. Der må ikke være nogen fejl. Det, jeg mener med, fejl er, at du bliver nødt til at *master* lyden korrekt. På et tidspunkt kan den, der lytter til dit nummer, finde på at sige: "Ah, jeg skipper det her nummer. Jeg gider ikke høre det." Så du lægger noget særligt ind, der kan tiltrække lyttere. Særlig... Jeg ved ikke hvordan, men det her nummer var mit

første nummer på Soundcloud, som opnåede 100 aflytninger på den samme dag. 100 aflytninger på en dag! Det var virkelig fantastisk for mig.

I citatet fremhæver Karim, at det på projektet lykkes ham at producere et nummer, der får flere afspilninger på Soundcloud, end hans numre normalt gør. Bevidstheden om et aktuelt eller potentielt publikum er en integreret del af værkorienteringen, som får de unge, vi møder, til at arbejde fokuseret og målrettet med deres værker. Det gælder også Camilla ovenfor, der i det følgende citat fortæller om at blive drevet af at få mulighed for at lave illustrationer til en stor rollespilsbegivenhed med mange deltagere:

Jeg tror bare, det var det der med, at det skulle bruges i hans rollespilsscenario, og der ville være en masse andre, der ville komme til at se det og spille det her scenarie. Så det var det, der drev mig, at der var en masse, der kom til at se det: "Det skal jeg bare have færdigt".

Værkets åbenhed

Camilla og Karims fokus på en potentiel modtager sker ikke på bekostning af mulighederne for at kunne begå fejl i processen eller får værket til at lukke sig om sig selv og fremstå entydigt og låst. Som vi så i Klaras fortælling, rummer værkorienteringen en særlig åbenhed, i og med at værket skabes og defineres af den unge selv ('Det er jo ikke fordi, det er sådan, at man kan sige, at det er rigtigt eller forkert. Det er ligesom bare sådan: "nu findes det"', som Klara siger). Åbenheden betyder ingenlunde, at ambitionerne mindskes, men blot, som vi så med Jacob, Karim og Camilla, at de unge undslipper de standardiserede mål og bedømmelsessystemer, der ofte presser dem i uddannelsessystemet og andre sammenhænge. Det gælder fx Emilie på 22 år, der her fortæller, hvad værkorienteringens åbenhed betyder for hende:

Det er ikke sådan, at vi skal... Der er ikke noget rigtigt og forkert, vi skal ikke præstere noget. Og det er også det, jeg skal vænne mig til, fordi jeg føler altid, jeg skal præstere, og så skal jeg være perfekt. Fordi jeg ikke *skal* præstere, så gør det ikke

noget, det ikke er perfekt. Det skaber jo også en tryghed, at man ikke kan fejle på den måde. Og de fleste sammenhænge, man ellers er i, der skal man præstere et eller andet, og der er et facit. Der er noget, der er rigtigt og forkert. Men vi er jo så forskellige som mennesker, så det er svært at gøre det samme, føle det samme...

I citatet peger Emilie på, hvordan værkorieringen i det kunstneriske arbejde netop løsnes fra et 'facit', fordi værket kan se ud på mange forskellige måder (*et beat kan lægges ind her, en streg kan fremhæve noget der, en bevægelse gøre det her*). For Emilie giver det en større rummelighed, der samtidig griber ind i de socialpædagogiske processer og giver plads til, at deltagerne i det samme projekt også kan være forskellige. For mange af de unge betyder det, at værkorieringen i det kunstneriske arbejde ikke opleves som et pres, men som en mulighed for at opleve, at det, de hver især bidrager med, er værdifuldt.

Heri ligger en forståelse af værkets åbenhed – ikke i receptionsæstetisk forstand (Eco 1995), men som potentiale (Rogoff 2006) – som knytter værkorieringen til den særlige frihed, de fleste af de unge oplever i arbejdet med kunst og kunstneriske processer. For Masoud på 15 år er det netop det, der gør det projekt, han deltager i, anderledes end skolen:

Altså, musik... nej, det ved jeg ikke, hvad man skal sige, det er egentlig sådan lidt ligesom jeg selv vil, hvis du forstår, hvad jeg mener. Du har din frihed inden for musikken. Det er ikke sådan i en firkant. Sådan overhovedet ikke.

Masoud beskriver, hvordan den frihed, han oplever i musikken, netop handler om, at grænserne for værket bliver defineret af ham selv. Dermed er værkorieringens åbenhed også et brud med, at noget skal være på en bestemt måde med et bestemt resultat (*sådan i en firkant*). Konkret ligger heri muligheden for selv både at kunne sætte et præg på noget og få lov at prøve sig frem, og for mange af de unge, vi møder, gør friheden i den åbne værkforståelse dem på en og samme tid både ambitiøse og legende i deres arbejdsprocesser. Her fortæller 21-årige Naadir, hvordan det tager sig ud, når han skriver sange:

Ja. Altså, det gør jo, at jeg får det til at lyde på en anderledes måde, at selve... hvis man kan kalde det en formel, at det ikke bare er a-b-a-b-a-b hele vejen, men at der så kommer lidt forskelligt, vi kører a-b-a-b, så kommer der måske noget c-d efter c-d efter a-c-a-c, så hvis jeg kan forklare det på den måde. At det så ikke bare er det samme igen og igen, men man har lidt sådan større frihed, og man kan lege lidt med det. Det har jeg så gjort. Det har jeg gjort med min sangskrivning nu.

Kendetegn ved værkorientering

Alle projekterne arbejder med en mere eller mindre åben værkorientering, hvor de unge oplever at være med til at definere og udforme de endelige produktioner. Værkorienteringens særlige kombination af åbenhed/målrettedhed, fejl/perfektionisme gør op med den præstations- og nulfejlskultur, som flere af de unge, vi møder, oplever udmatter eller ekskluderer dem i andre sammenhænge, herunder uddannelsessystemet. Værkorienteringen rummer masser af ambitioner, men i stedet for at være orienteret mod at matche standardiserede mål, bedømmelsessystemer eller et normalitetsbegreb, som de unge ikke kan se sig selv i, styrker den deres oplevelse af at være med til at skabe noget, som de selv er med til at definere. Denne åbne horisont har den betydning, at de unge ikke bare udvikler deres arbejde og bliver dygtigere, men også oplever selv at kunne være med til at kvalificere det, de laver. Omvendt betyder det, at:

- de unge har sværere ved at komme ud over en nulfejlskultur og samtidig blive ambitiøse og målrettede i projekter, hvor værkorienteringen er nedtonet

Samspil og vægtninger mellem de kunstneriske elementer

De tre elementer i de kunstneriske processer – formgivning, eksperimentelle tilgange og værkorientering – har afgørende betydning for, at de unge i projekterne begynder at ændre deres eget og andres syn på, hvad de kan. Det involverer, at de i stigende grad begynder at overveje de mulighedsrum, forskellige handlinger tegner op, og at de tør bevæge sig ud i dem

uden at være bange for at begå fejl. De tre elementer, som er bærende i de kunstneriske processer, tillader derved de unge at være ambitiøse og målrettede uden at blive fanget i en nulfejls- og præstationskultur. Der er hermed nære koblinger til flere af de repertoireforskydninger, de unge fortæller om i kapitel 4, og som er med til at gøre en række nye ressourcer og potentialer tilgængelige for dem.

Samspillet mellem de tre kunstneriske elementer varierer fra projekt til projekt og for de enkelte unge i undersøgelsen. Særlig værkorienteringens åbenhed træder forskelligt frem i projekterne og appellerer til de unge på flere forskellige måder. For nogle unge afføder den åbne værkorientering, at de bliver synligt mere ambitiøse med deres arbejde, mens den for andre primært konnoterer et frirum fra en præstationskultur med snævre standarder for 'rigtige' præstationer, som de har haft svært ved at håndtere, uden nødvendigvis at udløse en stærk målrettethed. I det første tilfælde betyder kombinationen af et højt ambitionsniveau og en stor målrettethed ofte, at de unge formår at holde fast ved materialet og udvikle de eksperimentelle tilgange, de kunstneriske processer ofte kræver af dem – og som mange af de unge i undersøgelsen er udfordret af enten, fordi de hidtil har haft svært ved at fordybe sig, eller fordi de har haft svært ved at håndtere fejl. I det andet tilfælde synes de eksperimentelle tilgange primært at udløse, at de unge trives bedre i deres liv, og her handler det at fordybe sig i materialet primært om en forsøgsvis udvikling af de måder, hvorpå de forstår og fremstiller sig selv og deres relation til verden i værkerne. Følgende variationer er synlige:

- Hvis de unge i forvejen er eller gennem deres projektdeltagelse bliver meget optagede af arbejdet med de kunstneriske processer, udløser samspillet mellem de tre elementer nye forestillinger om dem selv og erfaringer med at tage styring over til tider uforudsigelige processer ved at arbejde ambitiøst hen mod et mål, de selv har definitionsret over.
- De tre elementer virker sammen og understøtter hinanden, men hvis projekterne hovedsageligt vægter formgivningen og de eksperimentelle tilgange, vil der være en tendens til at de unges handlekraft overvejende rettes mod at arbejde med at udvikle sig selv fremfor med væsentlige værker.

- Hvis projekterne hovedsageligt vægter formgivningen og værkorieringen, vil der være en tendens til at de unge i mindre grad udvikler evnen til at styre og håndtere processer selv.

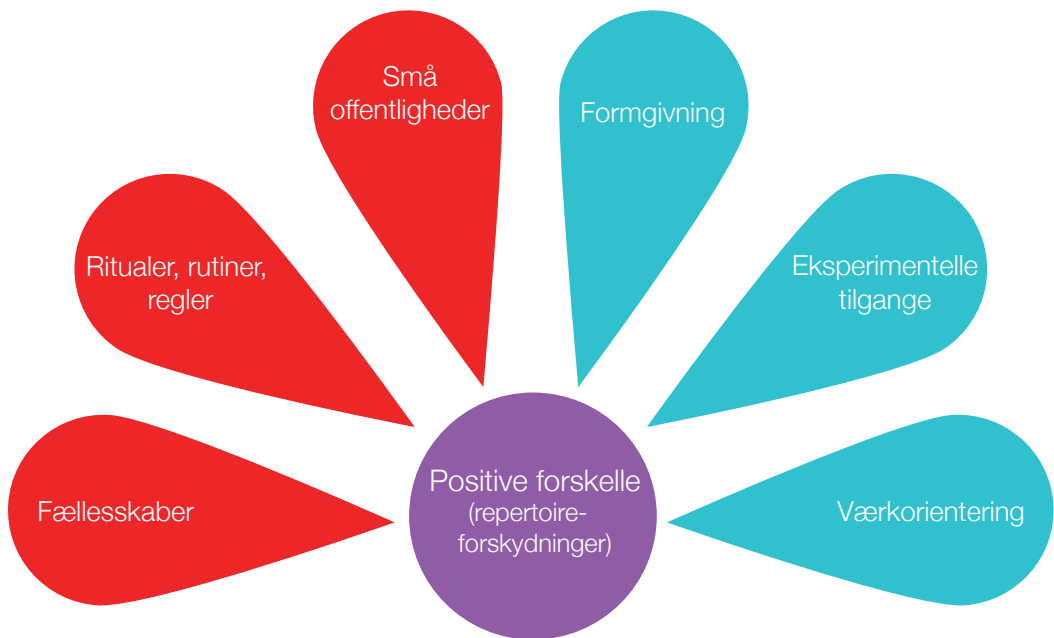
Positive forskelle

I dette kapitel har vi fordybet os i de fem kunst- og kulturprojekter, som de opleves af de unge projektdeltagere. Med afsæt i de unges fortællinger om deres projektdeltagelse er vi dykket ned i, hvad der i praksis foregår i projekterne, og hvilket udbytte de unge oplever af det. Vi har delt kapitlet ind i to hovedafsnit – et om de socialpædagogiske processer og et om de kunstneriske processer i projekterne. I praksis er disse processer viklet ind i hinanden og spiller sammen, men vi har adskilt dem analytisk bl.a. for at kunne indkredse de særlige kendetegn ved projekter, der beskæftiger sig med kunst og kultur.

Vi har i kapitlet identificeret tre bærende elementer i såvel de socialpædagogiske som i de kunstneriske processer, og vi har gennem en række eksempler fra projekterne tegnet et nærbillede af, hvordan disse elementer virker i praksis, samt hvilket udbytte de unge oplever af dem. Desuden har vi belyst, hvilken betydning vægningen og samspillet mellem elementerne har for de unge og deres udbytte af projektdeltagelsen.

I kapitlet er vi i den forbindelse vendt tilbage til de fire forskydninger i de unges personlige repertoire, som i kapitel 4 blev fremstillet som afgørende for projekternes positive bidrag til de unges liv, og vi har løbende afsøgt koblinger mellem disse forskydninger og det udbytte, de unge oplever i forhold til de forskellige elementer i de socialpædagogiske og kunstneriske processer. Figur 3 (næste side) tegner et billede af de forskellige elementer, og hvordan de hænger sammen med repertoireforskydningerne og det samlede udbytte af kunst- og kulturprojekterne.

De tre elementer, der indgår i de socialpædagogiske processer, er illustreret i de kasser, som er placeret i figurens venstre side, mens de tre elementer, der indgår i de kunstneriske processer, befinder sig i figurens højre side. Hvert element bidrager på forskellig vis til de positive forskelle (repertoireforskydningerne), der skal ses som et resultat af samspillet mellem elementerne. I det følgende vil vi kort resumere de unges fortællinger om udbyttet af og samspillet mellem elementerne.



Figur 3. Seks betydende elementer i kunst- og kulturprojekter

Socialpædagogiske processer

Det første element i de socialpædagogiske processer er *små offentligheder*. De små offentligheder betegner de situationer og sammenhænge i projekterne, hvor de unge træder frem for andre og viser, hvad de er i gang med at lave eller allerede har lavet. Gennem de små offentligheder oplever de unge at 'være på spil' og overvinde sig selv, få anerkendelse og opnå nye forståelser af sig selv og deres kunnen. De små offentligheder bidrager således på afgørende vis til, at de unge gennem deres projektdeltagelse begynder at forstå og stå ved sig selv på nye måder, hvilket er en af de fire repertoireforskydninger, vi analyserede frem i kapitel 4.

Uden undtagelse fremhæver de unge på tværs af projekterne de små offentligheders store betydning både i form af hverdagsoffentlighederne på projekterne og de mere enkeltstående begivenhedsoffentligheder. De små begivenhedsoffentligheder er kendetegnet ved, at de unge får mulighed for at vise deres kunnen til en omverden. De små hverdagsoffentligheder

er kendetegnet ved, at de unge får inspiration ved at se og lytte til andres værker og selv får feedback ved at vise egne værker frem.

De små hverdagsoffentligheder foregår i studier, øverum og værksteder og etableres ofte inden for rammerne af en række *ritualer, rutiner og regler* i projekterne – det andet element i de socialpædagogiske processer. Gennem projekternes ritualer, rutiner og regler oplever de unge en rammesætning og forudsigelighed, der både hjælper dem til at overskride sig selv og håndtere den åbenhed og de uventede begivenheder, som de kunstneriske processer og samarbejdet med de øvrige deltagere involverer. For mange af de unge gælder, at de har haft en flydende hverdag, hvor det har været svært at få struktur på dagen, og flere af dem fortæller, at de gennem projekterne får mere styr på den, hvilket udgør en af de fire repertoireforskydninger, vi identificerede i kapitel 4.

Ritualerne, rutinerne og reglerne i projekterne er ofte med til at skabe tydelige, men 'bøjelige' sammenhænge, hvor der er plads til de unge, der her oplever sig inkluderet i et kollektivt rum. Det bidrager til at løfte dem ud af de deficit-relationer (underskuds- eller *jeg-kan-ikke*-relationer), som mange af dem hidtil har været låst af, og over i fællesskaber med andre unge og fagpersonerne på projekterne.

Fællesskaberne står centralt i de unges fortællinger og er med til at give de unge en oplevelse af større soliditet, men også en ny horisont for de veje, de kan forestille sig at gå. De unge fortæller om fællesskaberne som noget, der giver dem nye perspektiver på deres liv og styrker dem til at overskride sig selv og klare de udfordringer, de møder på projekterne og i hverdagslivet. I den forstand bidrager fællesskaberne ikke mindst til den oplevelse af at kunne magte og mestre opgaver osv., som er en af de fire repertoireforskydninger, de unge berettede om i kapitel 4.

Kunstneriske processer

Det første element i de kunstneriske processer, *formgivning*, er ikke mindst vigtigt for de unges muligheder for at ændre syn på sig selv. De fleste af de unge, vi møder i undersøgelsen, har haft en oplevelse af ikke at slå til. For nogle af dem har udfordringerne været forbundet til et stort behov for kontrol, for andre til psykiske problemer, til ikke at kunne holde fokus og holde fast eller ikke kunne finde vej i svære oplevelser eller usikre livsvilkår.

I formgivningen oplever de unge både en selvforglemmelse og en selvmanifestation, hvor de kan slippe det, der er svært, og samtidig afsøge og give form til oplevelser og følelser. Formgivningen er dermed ikke mindst knyttet til den repertoireforskydning, der handler om at lære at bearbejde følelser, som vi pegede på i kapitel 4. Gennem formgivningen får de unge adgang til en større accept af sig selv og den situation, de befinder sig i, samtidig med, at de arbejder med deres eget og andres syn på, hvem de er, og hvad de kan. Formgivningen bidrager hermed også til den repertoireforskydning, der handler om at forstå og stå ved sig selv på nye måder.

Formgivningen er tæt forbundet til det andet element, de *eksperimentelle tilgange*, hvor de unge lærer at forfine forskellige teknikker – både ved at rette fejl og ved at være åbne for de overraskende drejninger, som de kan bibringe materialet. De eksperimentelle tilgange gør derved op med den præstations- og nulfejlskultur, som flere af de unge oplever har bidraget til at udgrænse dem i uddannelsessystemet og ungdomskulturen. I stedet udvikles gennem de eksperimentelle tilgange et refleksionsrum, hvor de unge løbende overvejer forskellige måder at tilgå materialet: 'Kunne jeg gøre sådan her? Ville det give mening, at du stod der? Hvis jeg stopper her, kunne det så stå skarpere?'. I dette refleksive rum styrkes og kvalificeres de unges tillid til sig selv og til at kunne planlægge og udføre de ofte komplicerede handlinger, som de kunstneriske processer involverer. I den forstand bidrager de eksperimentelle tilgange til at give de unge erfaringer med at kunne mestre opgaver og tro på egne mestringsmuligheder, hvilket er en af de repertoireforskydninger, vi identificerer i kapitel 4.

Her spiller *værkorienteringen* – det tredje og sidste element i de kunstneriske processer – en særlig rolle. Gennem værkorienteringens åbenhed får de unge en egen-defineret horisont, der gør op med en præstations- og nulfejlskultur, men samtidig ansporer dem til at være ambitiøse og målrettede. Værket som et egen-defineret endemål betyder, at de unge oplever, at det i sidste ende er dem selv sammen med de andre deltagere, der bestemmer, hvilken retning deres arbejde skal tage, og hvad de vurderer virker. Der er hermed en nær kobling mellem værkorienteringen og den repertoireforskydning, som (jf. kapitel 4) handler om, at de unge gennem deres projektdeltagelse får erfaring med at forstå og stå ved sig selv.

Samspil og vægtninger

Elementerne i de socialpædagogiske og kunstneriske processer har vi kunnet spore i alle de fem projekter, om end i forskellige grader og former. I de unges fortællinger er der koblinger mellem hvert element og de repertoireforskydninger, vi identificerede i kapitel 4. Men de enkelte projekters kapacitet til at bidrage positivt til disse synes i vid udstrækning at afhænge af, i hvilket omfang og på hvilke måder de arbejder med elementerne og sætter dem i spil i forhold til hinanden. I kapitlet har vi ikke blot sat fokus på den positive virkning, hvert element kan have på de unges udbytte af projektet, men også på de konsekvenser, det har, hvis projekterne ikke tager højde for eller arbejder med det pågældende element. De socialpædagogiske og kunstneriske processer opnår ikke mindst en positiv betydning i de unges liv som et integreret hele. Ser man på de socialpædagogiske og de kunstneriske processer som et hele, bliver det også tydeligt, at processerne hver for sig opnår betydning gennem hinanden. Hvor de socialpædagogiske processer skaber rammesætninger og tilhørsforhold, giver de kunstneriske processer mulighed for en selvudfoldelse og betydningskabelse, der imidlertid ikke ser ud til at ville kunne realiseres uden rammesætningen og tilhørsforholdet.



6

Veje ind og ud af projekterne

Hvor vi i forrige kapitel zoomede ind på de unges fortællinger om de processer, der finder sted inde i projekterne, retter vi i dette kapitel søgelyset mod de unges veje ind og ud af projekterne. Disse transitionsprocesser er et afgørende tema, da unge på kanten i mange tilfælde farer vild mellem forskellige sociale indsatser, som derfor ikke altid får rekrutteret de unge, der passer bedst til deres tilbud, eller risikerer at sluse dem ud uden at anvise en vej videre (Katznelson 2013).

Transitionsprocesser er udfordrende for alle unge, og der er stor forsknings- og samfundsmæssig opmærksomhed rettet mod unges transitioner i uddannelsessystemet, fra uddannelse til arbejde osv. (Johansson 2016). Forskning blandt forskellige grupper af unge på kanten viser, at deres overgange mellem forskellige sammenhænge, ofte rummer mange vildveje og faldgruber (Skaarhøj et al 2016).

Med afsæt i de unges fortællinger om, hvordan de bevægede sig ind i og ud af projekterne går vi derfor tæt på de rekrutterings- og udslningsprocesser, der kobler sig til deres deltagelse i de fem projekter. Hensigten med kapitlet er ikke at tegne et billede af, hvordan projekterne i evalueringen hver især organiserer og arbejder med rekrutterings- og udslningsprocesser. Hensigten er derimod at give specifikke og nuancerede fremstillinger af de forskellige måder, processerne udmøntes på *på tværs* af projekterne, og hvad disse forskelle betyder for, hvilke unge der kommer ind i projekterne, og hvordan de kommer videre fra disse. Kapitlet tegner

hermed et billede af, hvilke veje der fører ind i projekterne, og hvilke veje der åbner sig efter projekterne, og forbinder dermed også projektdeltagelsen til den større livssammenhæng, de unge er en del af.

Som forrige kapitel er også dette kapitel udformet med inspiration fra virkningsevaluering. Vi går helt tæt på de unges fortællinger og er så specifikke som muligt i vores analyser af de rekrutterings- og udslningsprocesser, de unge beskriver. Og også i dette kapitel gennemgår vi tre elementer i begge processer, der virker sammen i hhv. rekrutteringen og udslningen.

Rekrutteringsprocesser

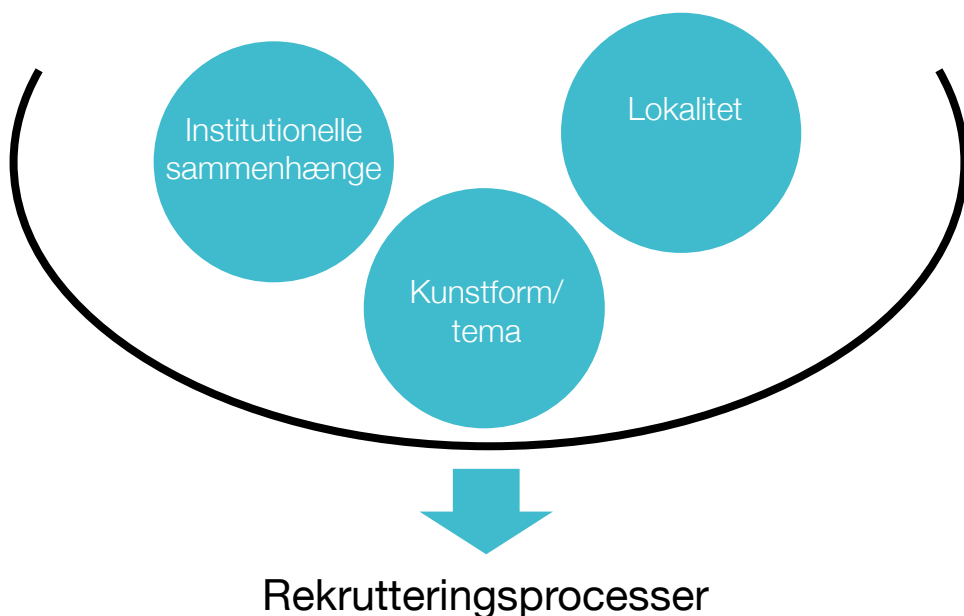
Projekternes rekrutteringsprocesser er afgørende for, hvilke unge med hvilke ressourcer og problematikker der får adgang til projekterne – og hvem der ikke gør. Selvom rekrutteringsprocesserne varierer i de fem projekter i undersøgelsen, har vi identificeret tre elementer, der på forskellig vis har betydning i alle projekterne.

Det første element er projektets *lokalitet*. Vi bruger her lokalitet til at betegne både projektets geografiske placering og det særlige stedspecifikke udtryk, der knytter sig til denne (Thompson et al. 2013). Det andet element handler om projekternes koblinger til andre *institutionelle sammenhænge*, som her både omfatter skoler, ungdomsskoler, væresteder, herberger, beskæftigelsesforvaltninger osv. (Görllich & Katznelson 2015). Det tredje element, der har betydning for rekrutteringen af unge, er den *kunstform* (teater, billedkunst osv.) og det *tema* (fx unge og hjemløshed, unge med etnisk minoritetsbaggrund osv.), der er omdrejningspunktet i projekterne (Nielsen & Sørensen 2014).

I det følgende vil vi præsentere de tre elementer, og hvilken betydning de hver især har for, hvilke unge der får adgang til projekterne. Afslutningsvis belyser vi så, hvilken betydning vægtningen og samspillet mellem de tre elementer har for de veje, der etableres ind i projekterne, og hvilke unge der får adgang til dem.

Lokalitet

Når unge deltager i et kunst- og kulturprojekt, sker det altid inden for en særlig kontekst. Det, vi her kalder lokalitet, henviser til de unges oplevelse af en relevant og afgørende stedsspecificitet, hvilket både handler om et



Figur 4. Elementerne i rekrutteringsprocesserne.

projekts placering i et bestemt geografisk område og de kulturelle konnotationer, der kobler sig til disse steder. I tråd med nyere kulturgeografiske definitioner af 'sted', forstår vi både lokalitet som noget geografisk og som de kulturelle værdier og praksisser, der kobler sig til et givet sted og er med til at give det et særpræg, der kan være afgørende for, hvordan de unge forbinder sig til det (Crouch 1994, Robinson 2009, Thompson et al. 2013). Dvs. om de kan koble sig til det og blive til igennem det (Davies 2000). Det involverer en dynamisk forståelse af unges forhold til lokalitet, der ikke begrænser sig til deres bopæl, som det ofte er tilfældet i analyser af ungeindsatser (se fx Gravesen 2016), men også omfatter de relationer og praksisser, et sted møder de unge med (se fx Massey 2005, Certeau 1988).

Når vi ser nærmere på de unges fortællinger om projekternes placering i bestemte geografiske områder, træder to betydninger frem. Den første betydning vedrører projektets placering i de unges eget nærområde. Det gælder fx for 13-årige Samir, der allerede som 10-årig hører om det projekt, han deltager i, og beder en af sine venner fra skolen om at tage ham med derhen:

Jeg søgte efter et studie, så fandt jeg så [projektet], og så gik jeg hen i skolen og sagde: ”Hør lige her, jeg har lige fundet et studie nede i [projektet]”. ”Er det rigtigt? Der rapper jeg også”. Og så spurgte jeg: ”Kan du ikke lige tage mig med derned?” til en af mine venner. Så sagde han: ”Jo, jo, det kan jeg godt”.

Mens det er afgørende for den kun 10-årige Samir, at projektet ligger i hans eget lokalområde, er det vigtigt for andre, at projekternes geografiske placeringer giver dem en mulighed for at komme væk fra deres lokalområder. For nogle af disse unge handler det om at søge væk fra en social eksklusion i deres lokalområder, hvor de har stået uden for ungefællesskaberne, for andre handler det om at slippe væk fra de ungefællesskaber, de er del af, men hvis adfærd de er begyndt at opfatte som uhensigtsmæssig. Det er bl.a. baggrunden for, at Jacob på 17 år tre dage om ugen bruger over to timer på at komme frem og tilbage til sit projekt:

Da vi snakkede sammen første gang, blev jeg overrasket over, hvor lang transporttid til projektet, du har.

En time og et kvarter, en time og fem minutter nogle gange. Det er to timer. To timer om dagen.

Hvor mange gange om ugen?

Tre gange. Jeg har altid et sted at tage hen: studiet. Ved I hvorfor, det er åbent fra klokken 15 til klokken 18? Det er normalt der, ikke, det er der, hvor vi står og hænger ud. Det er for at få os væk, for at få os væk fra gaden og så komme hened.

Projektets geografiske placering – langt væk fra Jacobs bopæl – gør det muligt for ham at komme væk fra et gadefællesskab, hvor mange af de andre ligesom ham selv er faldet ud af både uddannelse og beskæftigelse. Jacob vil gerne udvikle sig, og det kræver, at han bevæger sig til en anden kontekst langt væk fra sit lokalområde.

For de fleste af de unge handler rekrutteringen til projekterne dog ikke primært om sted forstået som nær/fjern, men snarere om de kulturelle konnotationer, der knytter sig til projekterne som sted, dvs. de forståelser af projekternes normer og værdier, de kobler til deres indretning, udstyr, fagpersoner, arbejdsformer, omgangsformer osv. For en del af de unge, vi

møder, er projekternes kulturelle stedsspecificitet således udløsende for, om de kan se sig selv som del af et givet projekt. Flere af de unge, vi møder i undersøgelsen, fremhæver deres første møde med projekterne som afgørende for deres rekruttering, og de har en helt klar erindring om dette møde. Det gælder fx 23-årige Camilla, som her fortæller om første gang, hun møder det projekt, hun senere bliver del af:

Det hele var sådan kreativt lavet, det hele var fedt lavet, alle de der... alt sådan noget skrammel, der kan sættes sammen til en fed lampe og kreative værksteder... Der var malet på gulvene, og der er bare alt det værktøj, man skulle bruge, og jeg følte mig hjemme i sådan et værksted.

Mange af de unge, vi møder i undersøgelsen, fortæller om at have følt sig forkerte og 'hjemløse' i de sammenhænge, de i øvrigt er endt i. De fremhæver, som Camilla her, at det er afgørende for deres rekruttering til et givet projekt, at de føler sig *hjemme* i dets særlige kulturelle stedsspecificitet. At føle sig hjemme handler om at kunne koble sig til de kulturelle konnotationer, de forbinder med projekterne som steder, og opleve at kunne folde sig ud og blive nogen (Davies 2000).

Kendetegn ved lokalitet

Lokalitet har en betydning for alle projekterne. Den antager to former: Dels en geografisk betinget lokalitet, som rekrutterer unge, fordi projektet ligger i deres nærområder, eller fordi de unge søger væk fra deres eget lokalområde. Dels en særlig kulturel stedsspecificitet, hvor projektet rekrutterer de unge gennem de kulturelle koder og konnotationer, det signalerer. Den betydning, projekternes lokalitet har for rekrutteringen af unge, handler i den forstand både om, hvorvidt deres geografiske placeringer (nær/fjern) og deres kulturelle stedsspecificiteter (fysiske rammer, udstyr og værdier) giver mening for de unge. Omvendt betyder det, at:

- de unge har sværere ved at finde ind i projekter, hvis forankring i en særlig lokalitet ikke er geografisk orienteret (nær/fjern) mod de unge, projektet henvender sig til

- de unge har sværere ved at kunne se sig selv som del af projekter, hvis kulturelle stedsspecificitet de ikke kan afkode eller forbinde sig med

Institutionelle sammenhænge

Unge på kanten kan have svært ved at navigere i de institutionelle sammenhænge, som er tilgængelige for dem, da de ofte er forgrenede og svære at overskue (Görlich & Katznelson 2015). Det andet element i rekrutteringsprocesserne vedrører netop projekternes forbindelseslinjer til disse sammenhænge. Konkret kan det handle om deres forbindelseslinjer til uddannelsesinstitutioner, ungdomsklubber, herberger, væresteder, o.lign., men også til kommunale beskæftigelsesforvaltninger, som nogle af projekterne har formaliserede samarbejder med eller etablerer en ad hoc kontakt til via et opsøgende arbejde.

I nogle af projekterne henvises de unge af beskæftigelsesforvaltningen i kommunen som led i et aktiveringsforløb, mens de i andre hører om projekterne gennem de miljøer, de færdes i, hvad enten det er på skolen, på herberget eller andre steder. Her spiller medarbejdere, venner og bekendtes forudgående kendskab til projekterne en væsentlig rolle, med mindre projekterne selv laver opsøgende arbejde og gør sig synlige i disse miljøer.

Projekternes forskelligartede koblinger til institutionelle sammenhænge skaber meget forskelligartede rekrutteringsprocesser i de fem projekter. Det betyder både, at de rekrutterer meget forskellige unge i vidt forskellige livssituationer, og at deres erfaringer med at rekruttere varierer betydeligt. Her fortæller Ida på 21 år om at blive direkte forespurgt, om hun vil deltage i et givet projekt som følge af projektets opsøgende arbejde på det herberg, hvor hun midlertidigt bor:

Hvordan kommer du med i stykket?

Jamen, jeg hører om det... Jeg har jo lige fået min herbergs-lejlighed, og jeg har en kontaktperson, der er tilknyttet den her lejlighed, som jeg snakker med i hvert fald én gang om ugen, og han har fået den her seddel fra [projektlederen] fra [projektet], sådan et "kom til info-møde, hvis du er interesseret i det her halløj-ting, det handler om det og det og det. Du skal nok høre mere, når du kommer. Der vil være mad, og du kan

bare komme". Og så sad jeg og tænkte, det kunne da egentlig være meget spændende.

Projektets opsøgende arbejde går i Idas tilfælde gennem hendes kontaktperson på herberget. Hun ved ikke meget om, hvad projektet handler om, men vælger at tage med til info-mødet. Andre unge oplever projekternes opsøgende arbejde endnu mere direkte ved at fagpersoner fra projekterne henvender sig til dem personligt. Her fortæller 21-årige Naadir, hvordan han først er med i et teaterstykke og efterfølgende bliver opsøgt af det projekt, hvor vi møder ham i undersøgelsen:

Hvornår startede du med at komme her?

Det var sjovt nok under det teaterstykke, der handlede om døden. Der var [fagpersonen på projektet] og hans kone med og se teaterstykket, og de tog så fat i mig lige efter og sagde til mig: "Hey, jeg har et studie i [bydel], som er åbent, du må meget gerne komme forbi og indspille de ting, som du laver" og sådan noget der. Jeg var sådan: "Ja, hvorfor ikke", fordi jeg havde ikke noget sted at indspille, det var som regel bare nogle tekster, jeg skrev over et beat og så huskede den, og så fik jeg bare lov til at optræde til teaterstykket eller til nogle små arrangementer på skolen og sådan noget. Og så tænkte jeg: "Okay, nu er der åbnet sig en mulighed, for at jeg kan indspille sangen og så gå rundt og lytte til den selv uden at bare gentage mig selv hele tiden." Det tog jeg så imod.

I Naadirs fortælling er kombinationen af projektets direkte henvendelse til ham i den sammenhæng, han allerede er en del af, og de muligheder, han ser i projektet, betydende for, at han tager imod invitationen.

Mens de institutionelle sammenhænge i begge tilfælde etableres ad hoc, er de i andre tilfælde mere formaliserede. Ofte understøttes rekrutteringen her af anbefalinger fra venner og bekendte, der fortæller de unge, hvad projektet handler om, og evt. anbefaler det til dem. Det sker dog ikke altid, og for nogle kan det være svært at afkode, hvad projektet handler om, og i særlige tilfælde også, hvornår de flytter fra den institutionelle sammenhæng, de kommer fra, og ind i projektet. Her fortæller Andreas på 28 år, hvordan det

tager noget tid, før han helt forstår, hvor han er endt, da han som et led i en aktiveringsindsats er begyndt på et af projekterne i undersøgelsen:

Jeg skulle komme her, fordi det var sådan kontanthjælpsaktivering. Jeg er i gang med sådan... Jeg er i gang med sådan lige så langsomt at få det lidt... Blive lidt rask igen efter stress, og så skal man jo i kontanthjælpsaktivering, og så havde jeg forventet... Jeg troede faktisk... Jeg havde ikke undersøgt stedet på forhånd, jeg troede faktisk, det var en sagsbehandler, jeg skulle snakke med. Det var det så også, men ikke en kommunal sagsbehandler. Det her er under en fond. Så de er lidt mere, hvad hedder det, fraskudt fra det kommunale hierarki.

Kendetegn ved institutionelle sammenhænge

Projekternes koblinger til institutionelle sammenhænge antager to former: Dels formaliserede samarbejder med fx en beskæftigelsesforvaltning, som henviser de unge. Dels uformelle ad hoc koblinger, hvor projekterne opsøger de institutionelle sammenhænge, de unge færdes i, eller henvender sig direkte til de unge ved at være tilstede i dem.

Samlet set er projekternes koblinger til institutionelle sammenhænge væsentlige for rekrutteringsprocessen, fordi de har betydning for, om projekterne overhovedet bliver synlige for de unge, der kan have svært ved at navigere i de vidt forgrenede systemer, som er etableret for unge på kanten. Omvendt betyder det, at:

- de unge kun søger ind i projekter, der tilbyder dem noget, de ikke kan hente i de institutionelle sammenhænge, de allerede færdes i
- en for automatiseret adgang til projekterne kan betyde, at de unge kan have svært ved at afkode, at de egentlig er havnet i et projekt, og hvad det indebærer

Kunstform/tema

Det tredje element, som går igen i de unges fortællinger om deres rekruttering til de fem projekter, er deres *kunstform* og i enkelte tilfælde deres *tema*.

For de fleste af de unge i evalueringen gælder – som det også er tilfældet i andre analyser af unge i kunst- og kulturprojekter (se fx Yung Nielsen & Sørensen 2014) – at de tidligere har arbejdet med den kunstform, som er omdrejningspunkt i deres projekter. Det gælder også Jacob på 17 år, der her fortæller, hvordan han allerede mange år inden, han starter på et af de fem projekter, har skrevet og produceret sange ved sin computer derhjemme:

Du har rappet i lang tid og skrevet dine egne tekster?

Ja, jeg har altid kun skrevet mine egne tekster. Jeg startede med, at jeg var en lille knægt, så så jeg på de der rappere, og så tænkte jeg, jeg vil gerne være ligesom dem, de ser seje ud, og folk kan lide dem. Så fandt jeg sådan et langsomt r&b-beat på Youtube, og så begyndte jeg bare at rappe til det, sådan freestyle. Så begyndte jeg at skrive lidt ned, og så pludselig har jeg en sang.

I Jacobs tilfælde er hans rekruttering til projektet tæt forbundet til en drøm om at blive som de professionelt udøvende kunstnere, han ser op til, og ikke mindst at opnå den anerkendelse, de nyder. For andre af de unge er kunstformen i højere grad forbundet med en særlig glæde, de mærker ved at arbejde med musik, teater eller billedkunst. Mange af dem fortæller, at det vækker lykkelige minder ofte fra en tidlig barndom eller sammenhænge, hvor de oplevede, at deres liv også var lettere end nu. Det gælder fx 25-årige Isaam, som beskriver nydelsen ved at kunne vække en bygning til live sammen med publikum under en teaterforestilling:

Det er... det er bare en fed følelse at stå i den her vildt gamle bygning, og den er død, tom, og så giver vi den liv... Publikum giver den liv. Det er den fedeste følelse i verden. Det er fedt at stå oppe på en scene. Første gang jeg træder op på en scene, der var jeg lille, og det var den fedeste følelse i verden, og jeg vidste bare, at det er der, jeg skal være, og det er det samme med det her.

Kunstformens tiltrækning på de unge, vi møder i evalueringen, handler ikke kun om deres ofte diffuse drømme om selv at blive professionelt udøvende

kunstnere, men i lige så høj grad om glæden, spændingen og muligheden for anerkendelse, som de unge tidligere har oplevet, at arbejdet med musik, teater eller billeder har bragt ind i deres liv.

I de projekter, hvor temaet spiller en rolle i rekrutteringsprocessen, fungerer det som en forstærkende selektionsmekanisme, således at kun deltagere, der fx har erfaringer med temaet hjemløshed, kan få adgang til projektet. Og det spiller ofte sammen med deltagerens allerede eksisterende interesse for kunstformen.

Projekterne kan imidlertid også have en bredere tilgang til såvel kunstform og tema, således at de hverken betoner en særlig kunstform eller en særlig tematik, men derimod en tilgang, der kan rumme flere kunstformer og tematikker. Her fortæller Andreas på 28 år om at blive rekrutteret til et projekt, hvor hverken kunstform eller tematik er snævert afgrænsede:

Det er jo meget kulturtilbud, de udbyder, så sådan lidt moderne, lidt progressiv ting. De prøver at få folk til at møde hinanden. Og der er tit... Og det er så ikke sådan den typiske... Den typiske kontanthjælpsmodtager har måske mere brug for lidt mere almindelige ting. Undervisning, almindelige... På et lidt lavere niveau, end jeg er vant til. Og så har jeg også, ja... Bum-bum. Så var det fordi... jeg ved ikke... at jeg har haft en svær depression, og hvad hedder det, det har de også haft her, jeg ved ikke, om det har noget med det at gøre. Der har også været andre tidligere, der har haft det på samme måde. Så det er sådan lidt...

For Andreas er det ikke muligheden for at blive professionelt udøvende kunstner inden for en konkret kunstform eller genopleve en særlig glæde ved den, som er betydende for hans rekruttering til det projekt, han deltager i, men de positioneringer, projektets brede tilgang som kulturtilbud muliggør. Både ved at gøre det muligt for ham at kunne skille sig ud (*hans uddannelsesniveau*) og identificere sig med en bestemt gruppe af kontanthjælpsmodtagere (*andre med depressioner*).

Kendetegn ved kunstform og tema

Projekternes kunstform eller tema tiltrækker ofte unge, som allerede har erfaringer med eller på anden vis identificerer sig med dem. Det kan både handle om et engagement i og en interesse for kunstformen/temaet, men også om de minder og længsler, de vækker hos de unge. Gennem projekternes kunstform eller tema får de unge mulighed for at positionere sig og/eller aktivere tidligere erfaringer. For nogle af de unge kan en bredere tilgang, der ikke taler så direkte ind i de unges interesser eller orienteringer, dog også ses som mulighedsrum, man gerne vil indtage og folde sig ud i. Omvendt betyder det, at:

- de unge ofte vil finde projekterne uinteressante, hvis de ikke arbejder på et ambitiøst og professionelt niveau med kunstformen
- de unge vil opleve en mindre grund til at starte i projektet, hvis projektets kunstform eller tema ikke er tydeligt for dem

Samspil og vægtninger mellem elementerne i rekrutteringsprocessen

De tre elementer giver projekternes rekruttering en sammensat karakter, der for det første peger på rekrutteringen som noget, der handler om de unges behov for at *søge væk* fra noget (hvad enten det er en udflydende hverdag, et stadig hårdere gadeliv, et aktiveringssystem eller en stor ensomhed) og *søge hen mod* noget (fantasier og drømme om fx at blive professionelle skuespillere, rappere, dj's og kunstnere eller glæde og anerkendelse ved arbejdet med kunstformen eller ved den de – også – er).

Dernæst peger de tre elementer på rekrutteringen som noget, der handler om at tillade *særlige erfaringer* at blive ressourcer (skjulte talenter, de har dyrket, men som ikke er blevet set eller anerkendt, eller erfaringer, som andre unge ikke har haft, og som de derfor har følt sig alene med eller ikke har kunnet bruge i de sammenhænge, de hidtil har været del af).

Samspillet og vægtningen mellem lokalitet, koblingerne til institutionelle sammenhænge og kunstform/tema er betydende for, hvilke unge projekterne rekrutterer. De varierer fra projekt til projekt og inden for det enkelte projekt, men nogle tendenser går igen i undersøgelsen:

- En vægtning af lokalitet og/eller kunstform/tema gør det lettere for de unge meningsfuldt at koble sig på projektet
- Omvendt gør projekter, hvis koblinger til institutionelle sammenhænge er stærkere vægtet end/på bekostning af de andre to elementer, det sværere for de unge at finde meningsfuldt ind i projekterne
- Det er vigtigt for projekterne at fastholde en opmærksomhed på, at lokalitet ikke bare er en geografisk, men også en kulturel størrelse, da begge aspekter er afgørende for om de unge kan se sig selv i projekterne og derved for om de søger ind i dem

Udslusningsprocesser

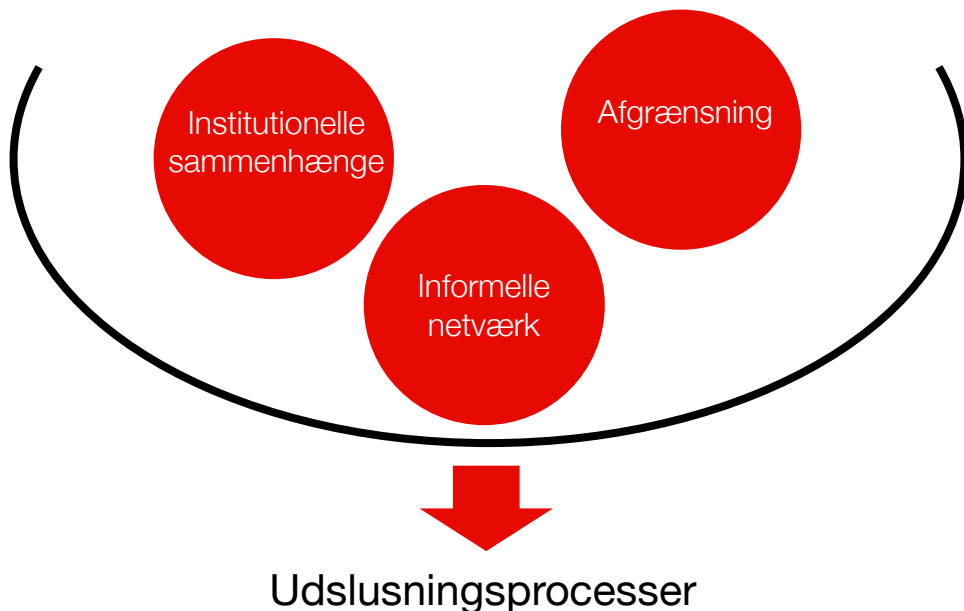
Projekternes udslusningsprocesser er afgørende for, hvilke veje der åbner sig og bliver tilgængelige for de unge efter projekterne. Selvom udslusningsprocesserne varierer i de fem projekter i undersøgelsen, har vi identificeret tre elementer, der på forskellig vis har betydning i alle projekterne.

Det første element er projekternes *afgrænsning*, dvs. om det, at de unge skal videre, er noget, de selv har valgt, eller om det skyldes, at projektet stopper (for alles eller blot for deres vedkommende). Det andet element er projekternes koblinger til *institutionelle sammenhænge*. Dette element ligner det andet element i rekrutteringsprocessen og er ofte forbundet til projekternes forsøg på at etablere formaliserede overgange for de unge videre i livet. Endelig er der *uformelle netværk*, som vi her har adskilt fra de institutionelle sammenhænge og gjort til et selvstændigt element, da det fylder forholdsmæssigt mere i udslusningen end i rekrutteringen.

I det følgende vil vi præsentere de tre elementer, og hvilken betydning de hver især har for, hvilke unge der får adgang til projekterne. Afslutningsvis belyser vi så, hvilken betydning vægtningen og samspillet mellem de tre elementer har for de veje, der etableres ind i projekterne, og hvilke unge der får adgang til dem.

Afgrænsning

Det første element i udslusningen handler om projekternes tidshorisont, og hvordan den afgrænses. Projekterne opererer med tre typer af afgrænsning: Der er projekter, der løber i en bestemt periode, projekter, hvor de unge kan fortsætte, så længe de har lyst, og endelig projekter, hvor de unge



Figur 5. Elementerne i udslusningsprocesserne

har mulighed for at fortsætte, om end i andre aktiviteter eller på et senere tidspunkt. De tre typer af afgrænsning har betydning for, hvordan de forstår udbyttet af deres projektdeltagelse, og hvilke muligheder der fremadrettet åbner sig for dem. Er der tale om et afgrænset forløb er de unge særlig fokuserede på, hvordan udbyttet kan (eller ikke kan) overføres til andre, nye sammenhænge. Er der tale om et uafgrænset forløb eller et forløb, der gentages, er de unge særlig fokuserede på, hvordan udbyttet kan bruges inden for projektet, ofte med den unge i en ny og mere erfaren rolle.

Et eksempel på afgrænsede forløb er de projekter, hvor de unge er henvist af de kommunale beskæftigelsesforvaltninger. Her er deltagelsen typisk placeret i dagtimerne over en længere periode (flere måneder og nogle gange flere år), og hensigten er, at de unge efter forløbet skal videre fra projektet – gerne i uddannelse eller beskæftigelse. Hen mod slutningen af sit forløb beskriver 20-årige Sofie, hvordan dette 'videre' både er noget, som skræmmer hende, og noget, som hun ser frem til:

Altså, det er jo ikke så rart. Men det er også lidt rart, fordi det er jo det, der skal til. Jeg kan ikke blive her for evigt, det vil jeg

heller ikke, men det, der venter udenfor, det skræmmer mig. [...] Jeg glæder mig også til at prøve noget andet, men jeg ved, at jeg kommer til at være så nervøs. Så, det er jo også – altså, det er jo ikke så rart, men det er noget, jeg ved, jeg skal. Som jeg også gerne vil.

Sofie er i tvivl om, hvorvidt hun kan oversætte det udbytte, hun har fået af at være projektet, til andre sammenhænge, og hendes fortælling er præget af en dobbeltfølelse af både at være bange for det, der venter hende, og at glæde sig til at skulle prøve noget nyt. I den forstand er Sofies fortælling også en historie om den proces, det er for mange af de unge at tage skridtet ud i det ukendte, der venter 'udenfor' og ikke vide, om de kan klare det. I sin journey map viser Sofie projektets afgrænsning som et 'kærligt skub', der hjælper hende til at tage det skridt, det kræver at forlade projektet og den kendte hverdag og tryghed, hun er blevet en del af der.

Mens Sofie helt fra starten har vidst, at hun på et tidspunkt skal videre, tænker mange af de unge, vi møder i de projekter, der ikke har nogen veldefineret afgrænsning, ikke nødvendigvis over at skulle videre. Deres overvejelser retter sig i højere grad mod de nye roller, de forestiller sig at kunne indtage fremover, eller den måde, de kan se projektet udvikle sig på. Det gælder fx Jacob på 17 år, som har været en del af et projekt et par år, og her skriver sig selv og sine forestillinger om fremtiden frem *inden for* projektets meget længere, kollektive historik:

Vi er rappere, der hjælper hinanden nu, i stedet for at det er en rap-skole, hvor folk ikke ved, hvad de laver. Det er vi så i gang med at udvikle til et pladeselskab nu. Der har været sådan et langt... Vi har udviklet os rigtig meget. Men på fem år er vi gået fra rap-skole til kollektiv, og nu på et år er vi gået fra kollektiv til at skulle lave et pladeselskab. Det er nu, tingene går hurtigt, fordi vi alle sammen er blevet dygtige.

I stedet for at projektet slutter for de unge, oplever Jacob, at det ændrer sig i takt med, at han og de øvrige deltagerne kan mere. Jo bedre de bliver, jo mere ambitiøst bliver projektet også. Denne dynamiske ramme betyder, at han ikke synes at være på vej videre til noget andet. I hvert fald ikke så

længe, at projektets socialpædagogiske og kunstneriske processer udvikler sig sammen med ham og de øvrige unge.

De projekter, hvor de unge kan vende tilbage til den samme afgrænsede aktivitet igen og igen eller fortsætte i andre afgrænsede aktiviteter, giver de unge tiltrængte afbræk i nogle ganske intense projektforbøb. Det gælder fx for 21-årige Ida, der her fortæller om at have brug for en pause og samtidig være glad for at kunne fortsætte på projektet i en anden form:

Jeg havde faktisk lidt brug for noget luft og noget pause, så det var på en eller anden måde helt okay, at det sluttede der, men det er dejligt, at vi stadigvæk kan ses, og vi har de der [betalte opgaver for projektet] og sådan nogle ting, så vi stadig godt kan komme ud og lave noget teater. Så på den måde er det ikke stoppet helt. Og det er stadig den samme monolog, jeg rejser rundt med, eller hvad man kan kalde det for.

I citatet beskriver Ida glæden ved at se de andre deltagere igen og ved fortsat at komme ud og spille teater. Det er en beskrivelse, som går igen hos alle de unge, vi møder i de afgrænsede projekter med mulighed for gentagne forløb eller forløb i andre aktiviteter. Fordi deres hverdag ikke ændrer sig fra den ene dag til den anden, er den løbende kontakt til projekterne et lyspunkt, de fremhæver som forbundet både til en umiddelbar glæde og til at genopleve den styrke, mange af dem mærker, mens de er på projekterne. I Therasas journey map er det en oplevelse, hun markerer med mange hjerter.

Kendetegn ved afgrænsning

Alle projekterne opererer med afgrænsning. De spænder over tre typer af afgrænsning – der er de afgrænsede projekter, hvor de unge skal videre i andre sammenhænge, de uafgrænsede, hvor de unge kan blive på projektet, så længe de har lyst, og de delvist afgrænsede, hvor det forløb, de unge har deltaget i, slutter, men hvor de kan deltage i andre aktiviteter på projektet efterfølgende. Afgrænsningerne er kendetegnede ved, at de giver de unge mulighed for – oftest sammen med projekternes fagpersoner – at overveje, hvordan de kan komme videre både i forhold til, hvor

de skal hen efter deres projektdeltagelse, og hvad de tager med fra den. Det betyder, at de unge og fagpersonerne med afsæt i afgrænsningen bliver i stand til at drøfte forestillinger om fremtidige veje og muligheder. Eller – i de tilfælde, hvor projekterne er uafgrænsede – drøfte nye roller for de unge på projektet, fx i forhold til yngre eller mindre erfarne deltagere. Man kan sige, at projektets type af afgrænsning ofte er rammesættende for, hvordan de unge taler om og indkredser udbyttet af deres projektdeltagelse ved at de unge gennem projektets afgrænsning opnår et blik for fremtidige muligheder enten inden for eller uden for projektet. Omvendt betyder det, at:

- det udbytte, de unge opnår gennem deres projektdeltagelse, risikerer at blive fastholdt i et 'indenfor', hvis projekterne er for uafgrænsede
- de unge kan have svært ved at aktualisere det udbytte, de opbygger gennem deres projektdeltagelse, hvis afgrænsningen er for 'hård' (kommer efter for kort tid eller er for uforberedt/lidt understøttet)

Institutionelle sammenhænge

Det andet element i projekternes udslusningsprocesser vedrører den måde, som projekterne skaber forbindelser til institutionelle sammenhænge, når de unge skal videre fra projekterne. Det kan handle om at understøtte de unge i at fortsætte ad de institutionelle spor, som de blev rekrutteret fra, fx uddannelsessystemet, men det kan også handle om at bidrage til, at de unge skifter over i et andet institutionelt spor. Det er fx tilfældet for 22-årige Emilie, der havde svært ved at komme videre efter gymnasiet og var endt i en aktivering. Projektet, som hun deltager i, involverer en afklaringsproces, hvor hun beslutter sig for at ville søge ind på en uddannelse, hun ikke havde hørt om før:

Og hvad skal der ske nu – er du stadig en del af [projektet]?

Ja, det er jeg stadigvæk, men til september skal jeg starte på noget, der hedder bevægelsespædagog.

Er det her i København?

Ja. Det er på Frederiksberg, Helle Gotved – Gotved-instituttet hedder det.

Det lyder spændende.

Ja, hvor man – jeg ved ikke så meget om uddannelsen, men jeg har fundet ud af, at jeg skal i hvert fald videre ved at komme i kontakt med min krop og bruge bevægelse også, fordi jeg er så meget i mit hoved. Så der lærer man om kroppen og lærer om bevægelse. Det kan minde lidt om psykomotorisk terapeut, men der er bare mere gymnastik, så ja...

For Emilie er ideen om en uddannelse som bevægelsespædagog tæt forbundet til, at hun ændrer syn på sig selv i løbet af sin projektdeltagelse. I andre projekter er der mere direkte koblinger til institutionelle sammenhænge. Et af projekterne er således lokaliseret i en ungdomsklub, og her fortæller Karim på 17 år, hvordan han begynder at komme fast i ungdomsklubben efter at have deltaget i dette projekt:

Jeg fik den fine mulighed at begynde at komme i [ungdomsklubben] for at indspille og *master* min musik.

Og det var der, du også deltog i projektet?

Ja.

Kendte du klubben før?

Overhovedet ikke. Nej, nej. Jeg planlagde faktisk at deltage i det forløb, der lå i [en by], men så skete det bare, at jeg tog til [en anden by] i stedet. Og så spurgte jeg producerne, om jeg efterfølgende måtte komme hver torsdag, eller når jeg havde et nummer at arbejde på, og de sagde: ”Du er meget velkommen.” De er virkelig flinke, og de gav mig den mulighed.

Karim, der er flygtning fra Melleløsten, har kun været i Danmark i et lille års tid. For ham betyder deltagelsen i projektet, at han også opdager nye institutionaliserede sammenhænge, som han kan fortsætte i efter projektet. Hidtil har han lavet musik på sin computer derhjemme, og det er et stort skridt fremad at få adgang til klubbens semi-professionelle lydstudie med dets indspilningsmuligheder og mere avancerede lydprogrammer. Samtidig møder han under sin projektdeltagelse klubbens fagpersoner (*producere*), der tilbyder at hjælpe ham med hans musik fremadrettet.

Koblingerne til disse institutionelle sammenhænge fremstår som vigtige for de muligheder og veje, de unge får øje på og oplever som til-

gængelige for dem efter projektdeltagelsen. Men en tæt kobling til en institutionel sammenhæng, fx en beskæftigelsesforvaltning, kan også få andre spor og sammenhænge til at fremstå relativt diffuse, hvorfor projekterne risikerer at ende som et afbræk fra den pågældende sammenhæng snarere end en egentlig vej ud af den. Her er det 29-årige Mathilde, der fortæller:

Har I [deltagerne] set hinanden efter?

Nej, jeg er heller ikke ude på [projektet] mere.

Kom du ikke i deres sy-værksted?

Jo.

Så syer du bare derhjemme nu?

Nå, men det er, fordi jeg er blevet flyttet videre, du ved – i systemet.

Selvom Mathilde har været glad for at gå på projektet, er hun tilbage hos den beskæftigelsesforvaltning (*systemet*), som hun blev rekrutteret til projektet fra. Imidlertid betyder det at vende tilbage til det samme system ikke nødvendigvis at være *det samme sted* i det. Her fortæller Lea på 24 år, hvordan den fortsatte kobling til en særlig institutionel sammenhæng – også her til en beskæftigelsesforvaltning – i hendes tilfælde var en integreret del af de *nye* veje, hun begyndte at kunne se for sig og planlægge under sit projektføreløb. I Leas fortælling er det dog afgørende, at fagpersonerne i hendes projekt aktivt er med til at understøtte, at hun faktisk magter at etablere og følge den nye vej, hun har valgt at tage:

Jamen, altså jeg røg jo sådan set tilbage på kommunen og fik en bevilling til et andet forløb, men det var ligesom noget, jeg havde sådan aftalt med [projektet] på en måde, altså de var sådan med i det. [...] Det tror jeg ligesom også var det vigtigste af det hele, at vi havde ligesom aftalt i samarbejde med vejlederne på [projektet], at jeg ville gerne det her, så jeg vidste 100 pct., hvad jeg skulle, og det er jo ret afgørende, synes jeg også, at man ikke bare sagde sådan: ”Farvel, nu ordner du resten med kommunen.”

Kendetegn ved institutionelle sammenhænge

Projekternes koblinger til institutionelle sammenhænge kan i udslusningsprocessen både spille en rolle som en art sporskifttere og en art fastholdere, og det at blive fastholdt kan opleves både som positivt og negativt for de unge, afhængigt af hvad det er for et spor, de befinder sig på. Som element i udslusningsprocesserne er koblingerne til de institutionelle sammenhæng væsentlige, fordi de kan formalisere, tydeliggøre og dermed lette overgange og brud mellem projekterne og omverdenen.

Projekternes koblinger til institutionelle sammenhænge kan både fastholde de unge i de institutionelle sammenhænge, de rekrutteres fra, og få dem til at skifte spor til nye institutionelle sammenhænge. Det at blive fastholdt kan opleves både som positivt og negativt for de unge, afhængigt af hvad det er for et spor, de befinder sig på. Gennem de institutionelle koblinger kan de unge fastholdes i eller overgå til mere ønskværdige institutionaliserede sammenhænge. Som element i udslusningsprocesserne er koblingerne til de institutionelle sammenhæng derfor væsentlige, fordi de kan formalisere, tydeliggøre og dermed lette overgange og brud mellem projekterne og omverdenen. Omvendt betyder det, at:

- de unge risikerer at sidde fast i en bestemt institutionel sammenhæng uden videre perspektiver, hvis projekterne ikke arbejder bevidst med koblinger til institutionelle sammenhænge, som kan skabe en positiv udvikling for den enkelte unge

Informelle sociale netværk

Det tredje element, som går igen i de unges udslusningsfortællinger, er de informelle sociale netværk, der ligesom de institutionelle spor åbner nye veje og muligheder for de deltagende unge efter projektdeltagelsen. Der er tale om fagpersonernes personlige netværk eller netværk, som de unge oparbejder gennem andre unge, mens de er på projekterne. I mange af de unges beskrivelser er der tale om en adgang til nye muligheder eller nye fællesskaber, hvor de finder nye alternativer til de institutionaliserede sammenhænge, som de ofte fortsat finder er svære at være del af.

De informelle sociale netværk antager mange forskellige former afhængigt af, om de er forankret i de kunstformer, de unge arbejder med på projekterne, eller i de fællesskaber og omgangsformer, som de udvikler på projekterne. For nogle af de unge udgør de en vej videre inden for kunst- og kulturområdet ved at give adgang til at udstille, spille koncerter, blive del af nye forestillinger eller dygtiggøre sig. Et eksempel er 17-årige Karim, der gennem en af de ansatte i den ungdomsklub, han begynder at komme i efter sin projektdeltagelse, møder hendes mand, som hjælper ham med at starte eget *label* op:

Jeg startede en virksomhed ved navn [label], som jeg designede sammen med en anden virksomhed, der hedder [navnet på en musikdistributør]. Og det blev et officielt label, som vi kan lancere på forskellige platforme, som jeg ikke havde mulighed for at gøre før, jeg startede det. Og selvfølgelig med hjælp fra en god mand, der hedder [navn]. Han er CEO for [navnet på en musikdistributør]. Han hjalp mig meget, selv med noget økonomi. Han hjalp mig med det.

Hvordan mødte du ham?

Han er gift med en af dem, der arbejder i vores ungdomsklub... Faktisk sagde hun: "Du skal møde min mand." Det er faktisk et af de vigtigste skridt, jeg har taget i min karriere.

I citatet beskriver Karim mødet med musikdistributøren som et fagligt vigtigt skridt videre i arbejdet med musikken. For andre unge har de netværk, de oparbejder under deres projektdeltagelse, en mere social karakter ved at give dem adgang til nye fællesskaber. Det gælder fx 19-årige Theresa, der her fortæller om at få kendskab til et værested for unge, hvor hun efterfølgende bliver glad for at komme:

Signe og Isaam begynder at tale om [værestedet], og jeg havde jo aldrig fået at vide, at der eksisterede sådan nogle steder for unge. Jeg vidste jo kun, at der var det for de ældre, så jeg tænkte: "Okay, jamen det må jeg jo lige tage hen til på et tidspunkt." (...) [Værestedet] har bare været som at få en ny familie. En masse brødre og søstre, og jeg er enebarn endda, så det er virkelig rart og sådan.

Mens det informelle sociale netværk for Karim er knyttet til en af fagpersonerne i den ungdomsklub, han begynder at komme i efter projektet, er det de andre unge på projektet, som åbner vejen ind i det fællesskab, som værestedet kommer til at udgøre for Theresa efter, hun er stoppet på projektet. Endelig oplever nogle af de unge i undersøgelsen selv at blive ressourcer for andre unge. Det gælder fx Jacob på 17 år, der oplever at kunne være netværk for de unge, der starter på projektet efter ham:

Det har gjort mig mere voksen, fordi jeg har ikke været vant til førhen, at jeg har været den ældste. Eller en af de ældste. Jeg har altid været to år yngre end mine venner. Lige pludselig så står jeg over for en eller anden fjortenårig knægt eller en eller anden femten-sekstenårig... jeg ved ikke... som lige pludselig gerne vil høre på mig. Og det gav ligesom mig mulighed for at se, hvad jeg skal sige til denne her person. Jeg kan faktisk hjælpe denne her person, jeg kan retlede ham, jeg kan ligesom tænke over, hvad jeg siger til ham, som jeg ville ønske, der var nogle flere, der havde gjort mod mig... der ligesom havde været mere åbne.

Fælles for flere af de unge, som oplever selv at blive et netværk for andre unge, er deres ønske om at give dem de samme muligheder, som de selv har oplevet at få adgang til på projekterne. Her peger netværket tilbage og ind i projektet, snarere end ud af projektet. Det betyder, at de veje, det åbner for den unge, i første omgang ikke er veje *ud af* projektet, men veje til en ny rolle *inden for* projektet.

Kendetegn ved informelle sociale netværk

Projekternes informelle sociale netværk vedrører både de netværk, som projekterne og fagpersonerne stiller til rådighed for de unge, og de netværk, som de oparbejder gennem andre deltagere på projektet eller som de selv kommer til at udgøre for andre unge. Samlet set er de informelle sociale netværk vigtige for de nye typer af fællesskaber og faglige udviklingsmuligheder, de unge får øje på fremadrettet. De er interessante, fordi de i høje-

re grad end de formaliserede koblinger til de institutionelle sammenhænge kan tilpasses de enkelte unge. Både ved at inkludere projekternes ofte omfattende netværk, som kan være oparbejdet over mange år og række ud i mange miljøer, fagpersonernes ad hoc introduktioner af de unge til forskellige aktører i deres egne personlige netværk og de sociale netværk, som andre unge introducerer dem til, eller som de selv kommer til at udgøre for andre unge i løbet af deres projektdeltagelse. Gennem projekternes forskellige typer af informelle sociale netværk skabes nye muligheder for de unge, som de ofte ikke har forestillet sig, før de startede på projekterne. Omvendt betyder det, at:

- de unges veje videre fra projekterne kan være skrøbelige og være mere tilgængelige for nogle unge end for andre, hvis projekterne kun benytter informelle sociale netværk i udslusningen

Samspil og vægtninger mellem elementerne i udslusningsprocessen

De tre elementer – afgrænsning, institutionelle sammenhænge og informelle sociale netværk – er alle betydende for, hvordan de unge kommer videre, og hvilke veje og muligheder, de oplever åbner sig fremadrettet. Det er dog kun få af projekterne i evalueringen, der arbejder eksplicit med udslusningsprocesserne som en mere velbeskrevet og gennemtænkt dimension af de unges projektdeltagelse, selvom nyere forskning fremhæver overgangene mellem aktiviteter og indsatser som en af de største udfordringer for unge på kanten (Katznelson et al. 2015, Skaarhøj et al. 2016). I ovenstående har vi imidlertid identificeret følgende samspil og vægtninger:

- En stærk afgrænsning i projektet udløser et større behov for aktive koblinger til andre institutionelle sammenhænge eller hyppig brug af informelle sociale netværk, hvis de unge skal finde vej i nye sammenhænge, hvor de kan bruge de ressourcer og potentialer, de har oparbejdet gennem deres projektdeltagelse
- En stærk kobling til institutionelle sammenhænge i rekrutteringsprocessen udløser ofte den samme kobling i udslusningen, hvis

ikke projektforsløbet er bevidst om at skabe nye koblinger (hvor det er ønskværdigt)

- De informelle sociale netværks flertydighed og dynamiske karakter bevirker, at de unges forskelligheder kan tilgodeses, men deres ad hoc karakter risikerer at komme bestemte unge til gode eller gøre de unges veje videre skrøbelige

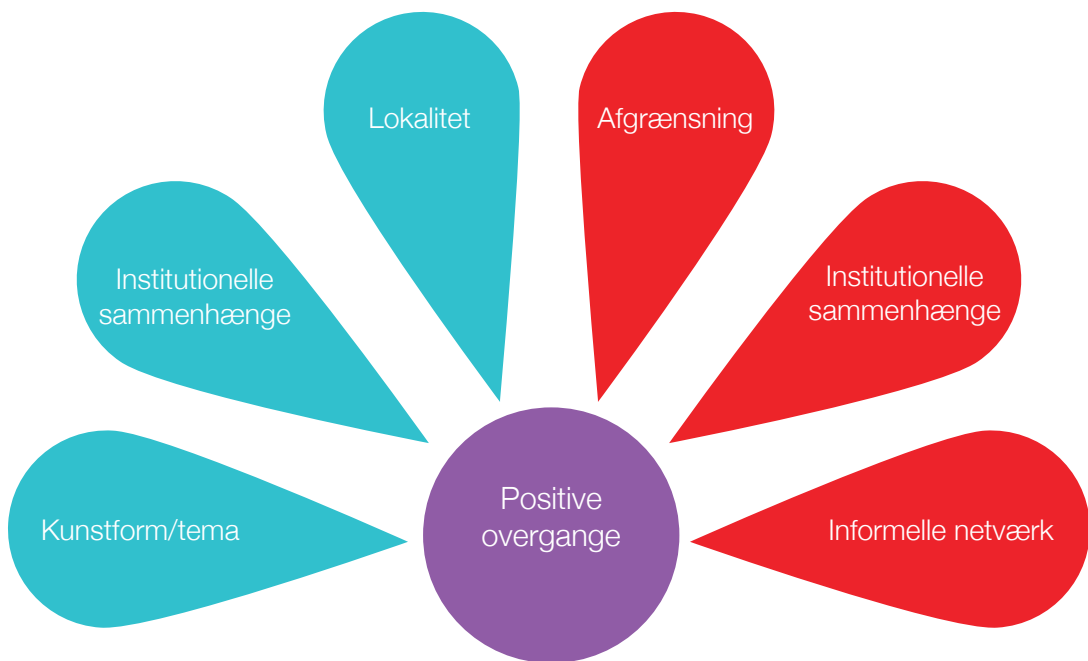
Positive overgange

I dette kapitel har vi belyst de unges veje ind og ud af projekterne. Med afsæt i de unges fortællinger om disse veje er vi dykket ned i, hvordan de unge kommer ind i projekterne, og hvordan de forlader dem igen. Vi har delt kapitlet ind i to hovedafsnit – et om rekrutteringsprocesser og et om udslusningsprocesser, begge læst på tværs af de fem projekter. Hvor rekrutteringsprocesserne har afgørende indflydelse på, hvilke unge der får adgang til projekterne – og hvilke der ikke gør – er udslusningsprocesserne afgørende for, hvilke veje og muligheder der åbner sig – eller ikke åbner sig – i forlængelse af projekterne.

Vi har i kapitlet identificeret tre bærende elementer i såvel rekrutterings- som udslusningsprocesserne, og vi har gennem en række eksempler fra projekterne tegnet et nærbillede af, hvordan disse elementer virker i praksis, samt hvilken betydning de har for hhv. hvem der kommer ind i projekterne og hvordan de kommer videre derfra. Desuden har vi belyst, hvilken betydning vægtningen og samspillet mellem elementerne har for de unges veje ind i og ud af projekterne.

Figur 6 (næste side) tegner et billede af de elementer, vi har belyst i kapitlet. Tilsammen er disse elementer afgørende for, hvilke positive overgange de unge gennemgår i forbindelse med projekterne.

De tre elementer, der indgår i rekrutteringsprocesserne, er illustreret i de kasser, som er placeret i figurens venstre side, mens de tre elementer, der indgår i udslusningsprocesserne, befinder sig i figurens højre side. Hvert element bidrager på forskellig vis til overgangsprocesserne, der dog skal ses som et resultat af samspillet mellem de forskellige elementer, der på hver sin måde har potentiale til at medvirke til det, vi i figur 6 definerer som 'positive overgange'. Dvs. overgange, som sikrer, at projekterne rekrutterer de unge, som projekterne kan gøre en forskel for, og at de



Figur 6. Seks betydende elementer i overgangene til og fra kunst- og kulturprojekter

synliggør relevante muligheder og veje videre for de unge efter projekterne. I det følgende vil vi kort rekapitulere de unges fortællinger om de forskellige elementer, og hvordan de spiller sammen i de unges overgange til og fra projekterne.

Rekrutteringsprocesser

De unges møde med projekterne er defineret ved rekrutteringsprocesserne. De består af tre elementer: lokalitet, institutionelle sammenhænge og den eller de kunstformer/temaer, der er omdrejningspunkt for projekterne. For mange af de deltagende unge gælder, at de fremhæver projektets *lokalitet*, dvs. dets særlige geografiske og kulturelle stedsspecificitet som forklaring på, hvorfor de netop er på det pågældende projekt. Omvendt synes de unge, som ikke forbinder deres rekruttering med projektets særlige stedsspecificitet, at have sværere ved at sætte ord på, hvorfor de præcis er del af det pågældende projekt.

Projekternes koblinger til *institutionelle sammenhænge* er betydende i de unges rekrutteringsprocesser, hvis projektet muliggør noget, som den eller de institutionelle sammenhænge, den unge allerede er del af, ikke giver adgang til, og som den unge finder attråværdigt. Det kan være det at spille musik 24/7 i en periode med andre unge. Det kan være at komme væk fra det pres, der ligger i aktiveringssystemet. Eller det kan være at få mulighed for at arbejde mere professionelt med en kunstform, den unge tidligere har haft gode oplevelser med.

Kunstformen/temaet for projektet er betydende for de unges rekruttering ved at trække på tidligere positive erfaringer med kunstformen og/eller en lyst til at arbejde med et særligt tema. Når den er stærkt vægтет i rekrutteringsprocessen er den ofte afsæt for, at de unge engagerer sig dybt i de kunstneriske processer under projektdeltagelsen.

Udslusningsprocesser

I kapitlet identificerer vi ligeledes tre elementer, der optræder i de unges fortællinger om at komme videre efter deres projektdeltagelse: afgrænsning, institutionelle sammenhænge og informelle sociale netværk. For langt de fleste af de deltagende unge gælder, at de er glade for at være på projekterne og generelt oplever at opnå en større stabilitet, trivsel og styrke i deres hverdag under deres deltagelse. Samtidig beskriver nogle af de unge, vi møder, som har været del af projekterne flere år tidligere, også hvordan de, når de forlader projekterne, taber retning og falder tilbage fx i de flydende dage uden struktur, som har præget deres liv tidligere.

Projekterne opererer med tre typer af *afgrænsning* – der er de afgrænsede projekter, hvor de unge skal videre i andre sammenhænge, de uafgrænsede, hvor de unge kan blive på projektet, så længe de har lyst, og de delvist afgrænsede, hvor det forløb, de unge har deltaget i, slutter, men hvor de efterfølgende kan deltage i andre aktiviteter på projektet. Projekternes måder at operere med *afgrænsning* på har ikke mindst betydning for deres evne til at skabe tydelige overgange for de unge ud af projekterne eller nye roller inden for projekterne.

I de unges fortællinger er stærke koblinger til *institutionelle sammenhænge* i rekrutteringsfasen både noget, som projekterne kan styrke deres fastholdelse i (fx at de bliver i uddannelsessystemet), og som kan gøre det svært for de unge at komme videre (fx ud af beskæftigelsessystemet).

Koblinger til nye institutionelle sammenhænge i udslusningsprocesserne, som supplerer eller bryder med koblingerne i rekrutteringsprocessen, kan til gengæld fungere som væsentlige sporskiftere, hvor de unge finder nye veje. Det betyder, at projekterne lykkes med at støtte de unge i at forestille sig selv som del af andre institutionelle sammenhænge og planlægge, hvordan de kan komme derhen.

Mens de formaliserede koblinger har sværere ved at blive tilpasset de enkelte unge, har de *informelle sociale netværk*, som de unge oparbejder på projekterne, den store fordel, at de kan rumme de unges forskelligheder og tilpasse sig deres individuelle udfordringer. De har endvidere den styrke, at de kan bringe de unge videre både socialt og fagligt, ligesom den unge selv også kan blive et netværk for andre. Imidlertid rummer de informelle netværk også en vis skrøbelighed ved ofte at være uklare omkring, hvad det, de giver adgang til, omfatter, og hvor det kan bringe de unge hen. Ligesom de har en tendens til at tilgodese bestemte unge og ikke andre.

Samspil og vægtninger

Alle de fem projekter etablerer på forskellig vis veje, der har betydning for de unges bevægelser ind i og ud af projekterne. Den gode vej ind i projektet indebærer, at de unge, som projekterne kan gøre en forskel for, får adgang til dem, mens den gode vej ud af projekterne indebærer, at de unge får adgang til de veje og muligheder inden for eller i forlængelse af projekterne, som kan bringe dem videre. Der er en lang række elementer, der har betydning for, hvordan vejene bliver. I kapitlet har vi identificeret tre elementer i hhv. rekrutterings- og udslusningsprocesserne. Det gode samspil eller den gode vægtning mellem disse elementer kan ikke sættes på formel, for det afhænger af, hvilke unge et givet projekt ønsker at adressere, samt hvilke veje og muligheder de gerne vil anviser for de unge efter projekterne. Afgørende for at skabe veje ind i og ud af projekterne er imidlertid, at projekterne arbejder bevidst med dem og tænker dem ind som en del af projekternes praksisser og virkemåder. Det udbytte de unge kan få af projekterne i en videre livssammenhæng, er i vid udstrækning betinget af, hvorvidt rekrutteringsprocesserne stemmer overens med de socialpædagogiske og kunstneriske processer (dvs. om de unge havner på det rigtige projekt), og om projektets udslusningsprocesser formår at åbne nye veje og muligheder videre for dem.





7

Bedre begyndelser

I denne bog har vi mødt en række unge, som har erfaringer med at befinde sig på kanten af ungdomslivet. Deres erfaringer tager mange forskellige former, og deres bevægelser på kanten tegner mange forskellige mønstre. Med begrebet unge på kanten har vi ønsket at anlægge et bredt og dynamisk perspektiv på unges sårbarhed og udsathed, som kan rumme disse forskelligheder, og som åbner op for at anskue sårbarhed og udsathed som størrelser, der skabes og omformes i en proces, der ikke nødvendigvis er forudbestemt eller har et givet endemål. I bogen har vi rettet fokus mod et særligt sted i denne proces. Bogens omdrejningspunkt har således været en evaluering af fem projekter, der arbejder med kunst og kultur som en alternativ arena for en social indsats. I bogen undersøger vi, hvordan de unges deltagelse i projekterne griber ind i og præger deres oplevelse af sig selv og deres tilhørsforhold til andre.

I bogen har vi givet stemme til de unge selv. Det er deres perspektiver på og fortællinger om projektdeltagelsen, som vi har foldet ud i bogen. Vi har fulgt med de unge ind i projekterne og undersøgt, hvad der konkret sker under møderne mellem dem og projekterne, og hvilket udbytte de oplever i disse møder. Ligesom vi i mindre omfang har belyst de unges veje ind og ud af projekterne, og undersøgt, hvad de betyder for, hvilke unge der kommer ind i projekterne, og hvilke veje og muligheder der åbner sig for dem efter deres projektdeltagelse.

Udgangspunktet for bogen har været tre kritiske korrektiver til forskningen i kunst- og kulturprojekter som alternative arenaer for en social indsats. Korrektiverne handler om at have blik for, hvilke betingelser kunst- og kulturprojekterne stiller op for de unges muligheder for at deltage, samt hvilke potentialer de rummer i forhold til at anvise spor og veje for de unge, der rækker ud over de dominerende institutioner og politiske diskurser. I bogen har vi derfor været opmærksomme på at undersøge, hvilke praksisser og processer der træder frem i de unges projektdeltagelse, samt i hvilket omfang de åbner op for bevægelser hen imod alternative tilhørsforhold og positioner i ungdomslivet. Vi har i den forbindelse hentet inspiration fra virkningsevalueringen, hvis arbejde med præcise og konkrete analyser af, hvordan sociale indsatser fungerer i praksis, har inspireret os til at zoome ind på helt konkrete virkemåder i projekterne og afsøge de forskelligartede perspektiver, de åbner for de unge. Det særlige ved vores brug af virkningsevalueringen har været, at vi har oversat tilgangen til en narrativ tradition, som har gjort det muligt at folde disse perspektiver ud gennem de unges egne ord og fortællinger.

Vendepunkter og forskydninger

Og hvad er vi så nået frem til? En gennemgående fortælling blandt de unge i bogen er, at projekterne har været *vendepunkter* i deres liv. De unge oplever at have været låst fast i nogle bestemte forestillinger om, hvem de var/ikke var, og hvad de kunne/ikke kunne, som projekterne i vid udstrækning bidrager til at løsne op. Denne opløsning sker gennem *fire forskydninger* i de unges personlige repertoire, som finder sted under projektdeltagelsen. De unge opnår således erfaring med at 1) forstå og stå ved sig selv på nye måder, 2) bearbejde deres følelser, 3) mestre opgaver og 4) strukturere hverdagen. Disse forskydninger giver dem en oplevelse af i højere grad at være personer, der kan og vil noget, også selvom de skiller sig ud fra mængden. Det forløser ressourcer og potentialer, som de unge ofte også selv har haft svært ved at få øje på, og styrker deres tro på at kunne skabe og magte det, en af projektdeltagerne kalder *bedre begyndelser*.

I bogen har vi kun i begrænset omfang fulgt de unge efter deres projektdeltagelse, og kan derfor ikke sige noget endegyldigt om, hvilke veje og bevægelser de unge tager. Men bogen peger på, at de unge gennem

projektdeltagelsen i nogen grad udskifter deres længsel efter normalitet med en oplevelse af at kunne identificere og stå ved, hvem de er og hvad de står for. Mange af de unge har oplevet at befinde sig i et randområde uden for de institutioner og sammenhænge, som ellers danner ramme om ungdomslivet. Om de med tiden får mere varig adgang til disse institutioner og sammenhænge, er uklart, men bogen viser, at projekterne bidrager til en oplevelse af at kunne leve et alternativt ungdomsliv, der også giver mening for de unge. For unge på kanten kan det være et afgørende aspekt at tage med sig fra projekterne i et ungdomsliv, der oftest ikke i samme omfang som for andre unge har givet positiv mening i de institutioner og sammenhænge, de hidtil har søgt at være en del af.

Fire afgørende betingelser

I bogen bliver det imidlertid også klart, at det at involvere unge på kanten i kunst og kultur ikke i sig selv er tilstrækkeligt for at danne afsæt for bedre begyndelser. Det kræver også opfyldelsen af en række betingelser i projekterne. I det følgende vil vi pege på fire betingelser, der fremstår som helt afgørende herfor: For det første er det afgørende, at projekterne *gør op med nulfejlskulturen og ansporer de unge til at vise, hvad de kan*. Mange af de unge i bogen har haft svært ved at håndtere denne kultur, som vinder frem både i uddannelsessystemet og ungdomslivet i videre forstand. Gennem et systematisk arbejde med socialpædagogiske og kunstneriske processer i projekterne lærer de unge i stedet at se fejl som en integreret del af en skabende arbejdsproces, der endog kan bidrage positivt til det endelige resultat. Det forudsætter dog, at projekterne arbejder med eksperimentelle tilgange, dvs. giver de unge plads til at eksperimentere med forskellige tilgange og begå gentagne fejl. Det forudsætter også, at de gør brug af 'små offentligheder', dvs. situationer og sammenhænge, hvor de unge kan vise sig selv og andre, hvad de er i stand til, samt arbejder med en åben værkorientering, dvs. giver de unge mulighed for at arbejde ambitiøst, kvalificeret og målrettet mod at definere og frembringe værker.

For det andet er det afgørende, at projekterne *skaber stærke rammesætninger for selvfølgelig*. Mange af de unge i bogen lægger således vægt på den rammesætning og struktur, som projekterne bidrager med i deres hverdagsliv. Fremfor håndholdte og individualiserede løsninger beskrives

ritualer, rutiner og regler samt stærke fællesskaber som en forudsætning for (og ikke en modsætning til) individuel selvudfoldelse. Stærkt rammesatte og strukturerede rum giver de unge en oplevelse af at være en del af et nyt (og tydeligt) hele, der kan bidrage til udviklingen af en ny oplevelse af, hvem de er, og hvad de kan. Det kan være svært at blive til *nogen*, hvis man ikke oplever, man er en del af *noget*. Samtidig er det vigtigt at understrege, at det stærkt rammesatte og strukturerede rum, de unge fortæller frem, fremstår sejt og bøjeligt (ikke hårdt og firkantet). Det tager m.a.o. højde for de unges forskelligheder, og at de kan være i det og byde ind på forskellige måder. Det forudsætter, at projekterne både arbejder med ritualer, rutiner og regler, der skaber forudsigelighed, skaber fællesskaber, hvor de unge får styrke fra kollektivet til at overskride sig selv, og vægter formgivning, dvs. den kunstneriske fordybelse, hvor de unge giver sig selv og deres værker ny betydning.

For det tredje har det afgørende betydning, at projekterne *skaber et samspil mellem mange forskellige elementer*. I bogen har vi således identificeret en række bærende elementer, der indgår i de socialpædagogiske og kunstneriske processer på tværs af projekterne. Jo flere af disse elementer, projekterne aktiverer og integrerer i deres arbejde, desto større udbytte ser de unge ud til at opnå gennem projekterne. Det er således afgørende, at både det socialpædagogiske og det kunstneriske står stærkt, men også at de to dimensioner indgår i et tæt samspil med hinanden. Selvom det ikke har været et særligt fokuspunkt i bogen, ser det ikke ud til, at store og komplekse projektorganiseringer nødvendigvis er bedre til at sikre dette. Det afgørende synes at være de konkrete praksisser med de unge, som de socialpædagogiske og kunstneriske processer etableres igennem.

Endelig er det af afgørende betydning, at projekterne *arbejder med velovervejede rekrutterings- og udslningsprocesser*. Overgangsprocesser er generelt udfordrende for unge, og det gælder ikke mindst for unge på kanten af samfundet, der kan have svært ved at finde ud af, hvilke spor de skal følge og let farer vild i ungdomslivet. Bogen har derfor belyst de unges veje ind og ud af projekterne og identificeret en række elementer, der har betydning for, om de unge havner på projekter, der er relevante for dem, og om de oplever at få adgang til nye veje og muligheder efter projekterne. Bogen peger imidlertid også på, at nye veje og muligheder ikke for alle unge handler om at skifte spor lige efter projektet. Det kan også handle om

at vende tilbage til eller forblive på det spor, de allerede var på, da de blev rekrutteret til projektet, men med et nyt blik på egne ressourcer og potentialer, der gør dem i stand til bevæge sig mere hensigtsmæssigt ad dette spor eller ud af det på sigt.

Alternative horisonter for ungdomslivet

Selvom det er afgørende, hvordan arbejdet med kunst og kultur rammesættes og gennemføres, peger bogen samlet set på, at kunst- og kulturprojekter rummer et betydeligt potentiale i forhold til unge på kanten. I bogen viser vi, hvordan de unge gennem arbejdet med kunst og kultur bliver kastet ud i et refleksivt rum, hvor de ansføres til at overveje, hvilke handlinger der egner sig bedst til at nå de mål, de sætter sig selv i arbejdet med deres kunstneriske værker. Vi viser også, at det for mange af de unge er et afgørende aspekt at tage med sig fra projekterne, da de ikke i samme grad som andre unge bevæger sig den lige vej ad de institutionelle spor, vi som samfund har lagt ud for ungdomslivet, hvilket sætter ekstra krav til dem om at kunne skabe mål og mening i tilværelsen.

I bogen udvikler vi tre forskellige metaforer for, hvad det vil sige at være ung og befinde sig på kanten. Vi begrebsliggør kanten som en *afgrund*, hvor det at befinde sig på kanten byder på en fare for at 'falde ud over', men også en mulighed for at kravle op. Her fremstår bevægelsesmønstrene primært vertikale – man kan bevæge sig op eller ned. Men vi begrebsliggør også kanten som et *randområde* eller en gråzone, der defineres i forhold til et centrum, som man befinder sig i periferien af eller uden for, men forventes at bevæge sig ind i. Her har bevægelsesmønstrene i højere grad en horisontal karakter: Man befinder sig i udgangspunktet i et ingenmandsland og skal helst finde et spor eller en vej, der fører ind i de samfundsinstitutioner og fællesskaber, der aftegner centret. Endelig begrebsliggør vi kanten som et *alternativ* til dette centrum, fx subkulturer eller miljøer, der befinder sig uden for de etablerede samfundsinstitutioner og fællesskaber. Mens bevægelserne i de to første metaforer primært peger mod en normalisering, åbner den tredje metafor for bevægelser, der fører mod alternative centre, der kan bidrage til social inklusion og trivsel hos unge, som ikke umiddelbart har adgang til eller er orienterede mod de samfundsinstitutioner og fællesskaber, der aftegner det, der betragtes som det 'normale' ungdomsliv.

Denne sidste metafor rummer afgørende perspektiver for de unge, der deltager i de fem kunst- og kulturprojekter i bogen. For flere af disse unge synes uddannelse eller arbejde ikke at befinde sig inden for en overskuelig mulighedshorison. Omvendt har de haft svært ved at finde ud af, hvilke positioner og tilhørsforhold de så skulle orientere sig imod. Gennem projekterne – og de refleksive rum, der etableres i disse – får de unge adgang til at definere alternative horisonter for ungdomslivet, som også kan rumme perspektiver for uddannelse og arbejde. Det refleksive rum er dog ikke noget, der alene opstår i de unges arbejde med kunst og kultur, det etableres i høj grad også gennem rammesætninger og fællesskaber med andre unge og fagprofessionelle i projekterne. I bogen er det en gennemgående pointe, at vi som mennesker bliver til *nogen* i en kontekst af *noget*. For unge, der befinder sig på kanten af et individualiseret og konkurrencepræget samfund, kan det derfor næppe understreges tilstrækkeligt, hvor stor betydning netop rammesætninger og fællesskaber omkring det kunstneriske arbejde har for de unges evne til at folde sig ud og finde et tilhørsforhold i ungdomslivet gennem arbejdet med kunst og kultur.



07/sep-15

06/sep-15

05
12/11/15
12/11/15



8

Anbefalinger

I dette kapitel ser vi nærmere på de potentialer, evalueringen i bogen åbner i forhold til en videreudvikling af feltet. Evalueringen peger først og fremmest på, at unges udbytte af at deltage i kunst- og kulturprojekter er betinget af et samspil mellem en række bærende elementer, der tilsammen tegner de socialpædagogiske og kunstneriske processer i projekterne. Dernæst viser evalueringen, at det er afgørende, hvordan rekrutterings- og udslningsprocesserne er skruet sammen. På den baggrund har vi udviklet nogle anbefalinger til forskellige aktører, der arbejder med kunst og kultur som en alternativ arena for sociale indsatsler blandt unge på kanten. Anbefalingerne er rettet mod hhv. projekter, bevillingsgivere og policy-udviklere.

I forlængelse af anbefalingerne præsenterer vi to refleksionsmodeller til inspiration for de dele af kunst- og kulturområdet, der arbejder med unge på kanten. Modellerne er præsenteret tidligere i bogen (figur 3 og 6), hvor de anskueliggør pointerne i kapitel 5 og 6. Nedenfor bruger vi dem som afsæt for at reflektere og tænke videre over, hvordan man kan udvikle praksisser og virkemåder i kunst- og kulturprojekter.

Anbefalinger til projekter

- 1 *Arbejd med tydelige kollektive rammesætninger*, der kan give de unge fornemmelse for struktur og forudsigelighed i hverdagen og en oplevelse af at være en del af et fælles hele. Ritualer, rutiner og regler, der binder hverdagen og fællesskabet sammen, er ikke en

modsatning til individuel selvudfoldelse, men snarere en forudsætning for denne. De bedste kollektive rammesætninger er dog ikke kun stærke, men også bøjelige og giver de unge mulighed for at være tilstede på flere måder.

- 2 *Vær kunstnerisk ambitiøse* og arbejd hen imod værker, som de unge løbende deler med hinanden og får feedback på i små hverdagsoffentligheder i projektet. Arbejd også hen imod begivenheds-offentligheder, hvor de unge præsenterer deres værker for en offentlighed uden for projektet og får mulighed for at vise sig selv og andre, at de kan mere, end de og andre umiddelbart tror.
- 3 *Arbejd seriøst med eksperimentelle tilgange til kunsten*, hvor de unge på den ene side får mulighed for løbende at gentage og forfine teknikker og tage styring på processer og på den anden side udsættes for uforudsigeligheder og afvigelser, som de må gribe, håndtere og bearbejde. Rammesæt fejl som produktive input til at blive bedre og skabe nye og uventede drejninger i den kunstneriske proces.
- 4 *Understøt de unge i at blive ved formgivningen*, dvs. den kunstneriske fordybelse, hvor de unge på den ene side får mulighed for at genfortolke deres historie og på den anden side glemme sig selv. Hvis formgivningen udfolder sig i klart definerede arbejdssituationer, hvor tid og rum er afgrænsede, skabes mulighed for, at de unge oplever at kunne mere end de selv og andre troede.
- 5 *Giv løbende de unge mulighed for at bruge sig selv på nye måder* i kunsten og/eller i det sociale samspil i projekterne, så de understøttes i deres bevægelser hen imod nye forståelser af, hvem de er, og hvad de kan. Pas på stereotyper, der låser dem fast til at være noget bestemt. Lad dem løbende nuancere deres egen og andres oplevelse af, hvem de er, og hvad de kan.
- 6 *Se et projekt som en del af et samlet felt af kunst- og kulturprojekter*, hvis indbyrdes forskelle kan tilbyde unge noget forskelligt, og

hvis samarbejder kan skabe nye sammenhænge og åbne nye veje for unge på kanten, hvor overgangen mellem forskellige indsatser kan være særdeles udfordrende.

- 7 *Vær opmærksomme på at arbejde med alle seks elementer* i de socialpædagogiske og kunstneriske processer og arbejd på at udvikle praksisser, hvor de alle er sat i spil og integreret med hinanden. Vær også opmærksomme på at arbejde med elementerne i rekrutterings- og udslusningsprocesserne. Brug løbende de to refleksionsmodeller nedenfor til at understøtte disse processer.

Anbefalinger til bevillingsgivere

- 1 *Gør det muligt for projekter at udvikle sig over tid.* Det tager lang tid at opbygge og konsolidere projekter, der arbejder med unge på kanten. Projekter, der vokser langsomt i takt med de behov, deltagerne er med til at formulere, undgår i højere grad at blive spændt for mål, der ikke forankres i den hverdag og de ressourcer, der gør sig gældende blandt unge på kanten. Det ser ikke ud til, at store og komplekse projektorganiseringer nødvendigvis er bedre til at sikre dette. Det afgørende synes at være de konkrete praksisser med de unge, som de socialpædagogiske og kunstneriske processer etableres igennem.
- 2 *Hjælp projekterne med at holde fokus på de unge,* men vær opmærksom på, at håndholdte og individualiserede løsninger ikke altid er løsningen for unge på kanten, der ofte savner fornemmelse for struktur og forudsigelighed i hverdagen. Kollektive rammesætninger og en oplevelse af at være en del af et fælles hele kan være forudsætning for individuel selvudfoldelse.
- 3 *Understøt projekternes muligheder for at arbejde med overgange.* Projekter fokuserer ofte på selve projektdeltagelsen og sjældnere på de overgange og forankringer i nye sammenhænge, som kan støtte de unges repertoireforskydninger. Hjælp fx projekterne til at placere sig i en sammenhæng og få øje på samarbejdsmuligheder, der kan udvide deres rækkevidde for de unge.

- 4 *Arbejd med flere forståelser af skaleringer.* Kvantitative skaleringer, hvor fokus er på at få flere unge til at deltage i et givet projekt, er ikke altid en mulighed i projekter, der arbejder med unge på kanten. Tænk derfor også i kvalitative skaleringer: Hvordan kan de deltagende unges repertoireforskydninger konsolideres og udvikles i projektet fx ved at de får en rolle for andre unge i projektet eller for unge uden for projektet.

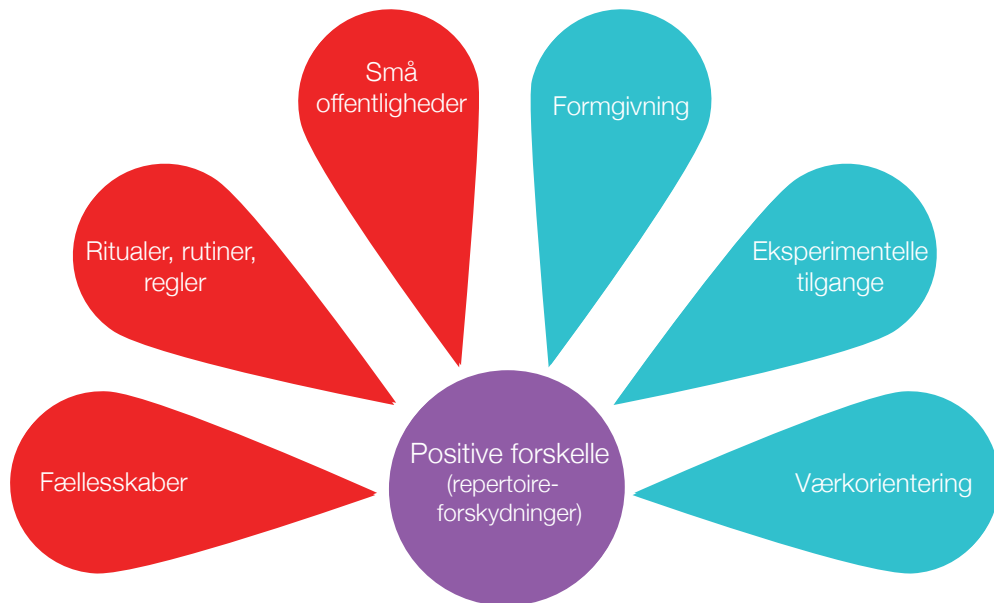
Anbefalinger til policy-udviklere

- 1 *Skab bæredygtige økonomiske og lovgivningsmæssige løsninger* for alternative arenaer for sociale indsatser. Unge på kanten har ofte haft mange nederlag i det formelle uddannelsessystem og andre institutionaliserede sammenhænge og har brug for alternative løsninger, der kan bidrage til at understøtte deres personlige repertoire og bane vejen for, at de kan finde deres egne (nye) veje ind i uddannelse og beskæftigelse.
- 2 *Styrk uddannelsers og andre institutioners koblinger til de alternative sociale arenaer*, så overgangene ind i og ud af dem understøttes bedst muligt. De alternative sociale arenaer kan bidrage til, at de unge på kanten ændrer perspektiver og kan få nye erfaringer med de mere formelle institutionaliserede sammenhænge.

To reflektionsmodeller

I forlængelse af anbefalingerne har vi udviklet to reflektionsmodeller, som kan bruges til at reflektere og tænke videre over kunst- og kulturprojekters praksisser og virkemåder. Modellerne er præsenteret tidligere i bogen (figur 3 og 6), hvor de anskueliggør pointerne i kapitel 5 og 6. De retter opmærksomheden mod de elementer, de unge oplever som vigtige og udbytterige i projekterne. De kan bruges af kunst- og kulturprojekter, der arbejder med unge på kanten til at reflektere over egne praksisser, og af bevillingsgivere til at reflektere over betingelser og praksisser i projekter, de støtter eller har tænkt sig at støtte. Endelig kan policy-udviklere bruge dem til at reflektere over, hvilke indsatser og udviklinger på området, man

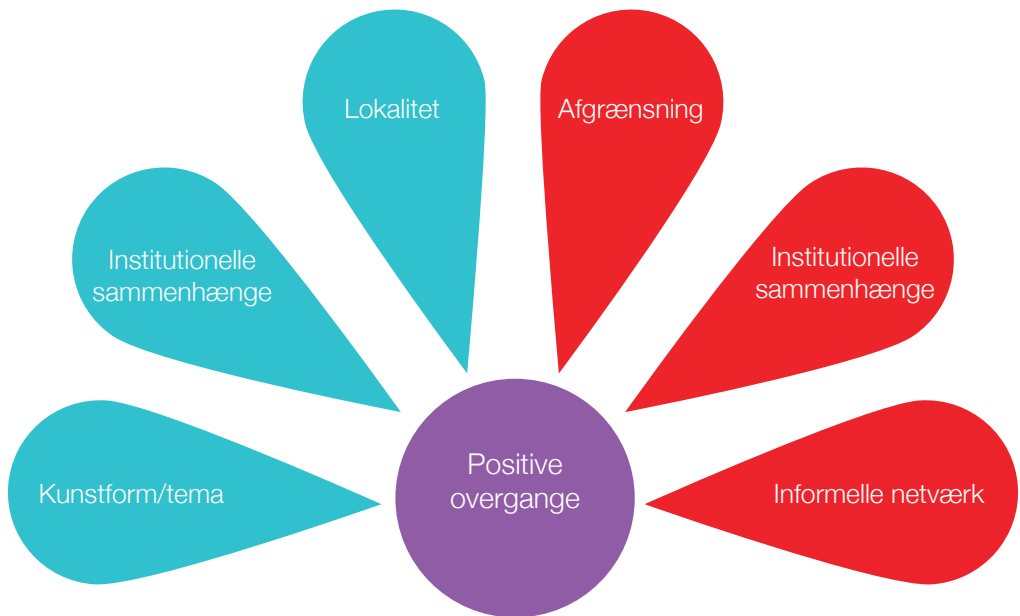
vægter. Modellerne vedrører hhv. arbejdet i projekterne (refleksionsmodel 1) og vejene ind og ud af projekterne (refleksionsmodel 2).



Refleksionsmodel 1: De socialpædagogiske og kunstneriske processer.

Brug modellen til at reflektere over de socialpædagogiske og kunstneriske processer i et projekt:

- Er alle elementer i spil?
- Hvordan spiller de forskellige elementer sammen i jeres projekt?
- Er der særlige elementer, I vægter mere, og hvorfor?
- Er der elementer, som I med fordel kan styrke mere? Hvordan?



Refleksionsmodel 2: Rekrutterings- og udslningsprocesser.

Brug modellen til at reflektere over de socialpædagogiske og kunstneriske processer i et projekt:

- Er alle elementer i spil?
- Hvordan spiller de forskellige elementer sammen i jeres projekt?
- Er der særlige elementer, I vægter mere, og hvorfor?
- Er der elementer, som I med fordel kan styrke mere? Hvordan?





9

Resumé af bogen

Målet med den evaluering, som er omdrejningspunktet i bogen, har været at undersøge, hvilket udbytte unge på kanten har af at deltage i projekter, der arbejder med kunst og kultur som en alternativ arena for en social indsats. Evalueringen har været tilrettelagt med inspiration fra virkningsevaluering (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003) som en tilgang, der stræber mod at lave præcise og konkrete analyser af, hvordan diverse indsatser, projekter osv. fungerer i praksis. Vi har på den ene side zoomet ind på projekterne og de socialpædagogiske og kunstneriske processer og praksisser i disse, og på den anden side zoomet ud og panoreret hen over de unges liv med henblik på at lokalisere den betydning, projekterne har for de unge, når man anskuer dem i en større livssammenhæng.

Bogens afsæt har været kvalitative data, der er indsamlet blandt unge deltagere i de fem projekter. Der er tale om en bredt sammensat gruppe af unge mellem 13 og 29 år. Fælles for dem er, at de har erfaringer med at befinde sig i udsatte positioner på kanten af samfundet. De har fx oplevet arbejdsløshed, hjemløshed, social eksklusion, psykiske lidelser, misbrug eller været ude i kriminalitet. Vi har brugt en flerhed af kvalitative metoder til at indsamle data blandt denne gruppe: Livshistorieinterview, deltagerobservationer, semistrukturerede interview, journey mapping og fokusgruppeinterview. Vi har mødt flere af de unge flere gange, og vi har mødt dem i forskellige faser af deres projektdeltagelse. Vi har endvidere gennemført en række uformelle interview og et fokusgruppeinterview med fagpersoner på projekterne.

I kapitel 4: *Projekterne i de unges liv: Vendepunkter og forskydninger* belyser vi de unges fortællinger om udbyttet af projekterne i en bredere livs-sammenhæng. Med afsæt i Davies (2000) og Certeau (2000) ser vi på projekterne som kontekster for udviklingen af de unges selvforståelser og personlige repertoire til at handle i en hverdagskontekst. Kapitlet konkluderer, at mange af de unge oplever deres projektdeltagelse som et vendepunkt, der bidrager til at ændre deres selvopfattelse, så de i højere grad får blik for egne ressourcer og potentialer. Det sker bl.a. gennem projekternes bidrag til at skabe forskydninger i deres personlige repertoire, som vi beskriver under første punkt i 'Hovedpointer i evalueringen'. I kapitlet understreger vi endvidere, at de unge i denne proces i nogen grad udskifter deres længsel efter normalitet med en oplevelse af at kunne identificere og stå ved, hvem de er, og hvad de står for. Mange af de unge har således oplevet at befinde sig i et randområde uden for de institutioner og sammenhænge, som ellers danner ramme om ungdomslivet. Evalueringen kan ikke fastslå, om repertoireforskydningerne over tid giver de unge mere varig adgang til disse institutioner og sammenhænge, men peger på, at projekterne bidrager til en oplevelse af at kunne leve et alternativt ungdomsliv, der også giver mening for de unge. For unge på kanten kan det være et afgørende aspekt at tage med sig fra projekterne i et ungdomsliv, der oftest ikke i samme omfang som for andre unge har givet positiv mening i de institutioner og sammenhænge, de hidtil har søgt at være del af (Katznelson et al. 2015).

I kapitel 5: *De unge i projekterne* undersøger vi, hvad der i praksis foregår i projekterne, og hvilket udbytte det giver de unge. Kapitlet er inddelt i et hovedafsnit om de socialpædagogiske processer og et hovedafsnit om de kunstneriske processer i projekterne. De unges fortællinger om hver proces kredser om tre elementer, der er afgørende for deres udbytte af projekterne. I de socialpædagogiske processer gælder at: *Små offentligheder* betegner de situationer og sammenhænge i projekterne, hvor de unge træder frem for andre og viser, hvad de er i gang med at lave eller allerede har lavet. Gennem de små offentligheder oplever de unge at 'være på spil' og overvinde sig selv, få anerkendelse og opnå nye forståelser af sig selv og deres kunnen. *Ritualer, rutiner og regler* skaber klare rammer og forudsigelighed på projekterne, der hjælper de unge til at overskride sig selv og håndtere den åbenhed, som de kunstneriske processer og samarbejdet med de øvrige deltagere involverer. Ritualerne, rutinerne og reglerne

i projekterne er tydelige og 'seje', men ikke rigide og ubøjelige, og de unge oplever sig ikke ekskluderet af dem. *Fællesskaber* med andre unge og de voksne fagprofessionelle er med til at give de unge soliditet og styrke til at overskride sig selv og klare de udfordringer, de møder i projekterne. De bidrager derved til mestningsoplevelser og er med til at skabe en ny horisont for de veje, de unge kan forestille sig at gå. Følelsen af at høre til og være en del af noget, frem for at være ekskluderet, står også stærkt her.

I de kunstneriske processer gælder at: *Formgivning* både rummer oplevelser af selvforglemmelse, hvor de unge kan slippe det, som er svært, og selvmanistation, hvor de afprøver og giver ny form til oplevelser og følelser. Gennem formgivningen oplever de unge hermed at få adgang til en større accept af sig selv og deres situation, samtidig med, at de arbejder med deres eget og andres syn på, hvem de er, og hvad de kan. *Eksperimentelle tilgange* giver de unge erfaringer med gentagelse, forfinelse af teknikker og styring af processer, ligesom de her udsættes for fejl, uforudsigeligheder og afvigelser, som de må gribe, håndtere og bearbejde. De eksperimentelle processer udfordrer den nulfejlskultur, mange af de unge oplever at have været fanget i, og skaber et refleksionsrum, hvor de unge løbende overvejer forskellige måder at gå til deres materiale på. *Værkorientering* ansporer de unge til at arbejde ambitiøst og målrettet hen imod et værk. Som følge af værkets åbenhed, er det en anden ambition og målrettethed, end de ellers har oplevet i uddannelsessystemet og ungdomskulturen: Her er det dem selv og de øvrige bidragsydere, der bestemmer, hvilken retning værket skal tage, og hvad der virker i forhold til dette. Værkorienteringen præges af en egendefineret horisont, hvor de unge får nye erfaringer med at forstå og stå ved sig selv.

I forhold til samspil og vægtninger mellem de forskellige elementer gælder at: De unges udbytte af projekterne i høj grad hænger sammen med, i hvilket omfang og på hvilke måder de arbejder med elementerne i de socialpædagogiske og kunstneriske processer. De socialpædagogiske og kunstneriske processer opnår ikke mindst en positiv betydning i de unges liv som et integreret hele. Hvor de socialpædagogiske processer skaber rammesætninger og tilhørsforhold, giver de kunstneriske processer mulighed for selvudfoldelse og betydningskabelse.

I kapitel 6: *Vejne ind og ud af projekterne* retter vi fokus på de unges veje ind og ud af projekterne. Det er et afgørende tema, da unge på kanten i

mange tilfælde farer vild mellem forskellige sociale indsatser, som derfor ikke altid får rekrutteret de unge, der passer bedst til deres tilbud, eller risikerer at sluse dem ud uden at anvise en vej videre (Katznelson 2013, Yung & Sørensen 2015). I kapitlet identificerer vi tre elementer i hhv. rekrutterings- og udslningsprocesserne, der har betydning for, hvem der kommer ind i projekterne, og hvilke veje og muligheder der efterfølgende åbner sig for dem. I rekrutteringsprocesserne gælder at: *Lokalitet* er afgørende for de unges rekruttering til projekterne. Lokalitet skal både forstås som projekternes geografiske placering og en kulturel stedsspecificitet, dvs. de normer og værdier, projekterne som sted signalerer for de unge. *Institutionelle sammenhænge* og koblinger til projekterne kan være afgørende for, om projekterne overhovedet bliver synlige for de unge, der kan have svært ved at navigere i de tiltag og indsatser, der kan være relevante for dem. *Kunstform* og/eller *tema* tiltrækker ofte unge, som allerede har erfaringer med eller på anden vis identificerer sig med en bestemt kunstform eller tematik, da de får mulighed for at positionere sig og/eller aktivere tidligere erfaringer inden for området. I udslningsprocesserne gælder at: *Afgrænsning* foregår på tre måder: Nogle af projekterne opererer med en klar afgrænsning, hvor de unge efterfølgende skal videre i andre sammenhænge. Andre projekter er uafgrænsede, og de unge kan blive på projektet, så længe de har lyst, mens atter andre projekter er delvist afgrænsede, idet de kan fortsætte på andre aktiviteter eller i andre roller efter et forløb. *Institutionelle sammenhænge* og koblinger giver mulighed for, at de unge kan komme tilbage til et uddannelsessystem, de evt. var ved at falde ud af, eller komme videre fra et socialt system, de var fastholdt i ved rekrutteringen. Det kan også betyde, at de kommer tilbage til systemet, men har fået nye forudsætninger til at bevæge sig i dette. *Informelle sociale netværk*, som de unge oparbejder under deres projektdeltagelse kan bringe de unge socialt og fagligt videre ind i miljøer, der er koblet til projekternes genstandsfelt eller andre sociale sammenhænge, men kendetegnes også af en vis uklarhed og skrøbelighed, som kan gøre det svært for de unge at navigere i dem.

I forhold til samspil og vægtninger mellem de forskellige elementer gælder at: Rekrutterings- og udslningsprocesserne har afgørende betydning for, hvilke unge der får adgang til projekterne, og hvilke veje og muligheder der bliver tilgængelige for dem efter projekterne. Afgørende for, om projekterne skaber den gode vej ind og ud af projekterne, er, om de skaber

et samspil og en vægtning mellem de elementer ovenfor, som bedst adresserer de unge, projektet henvender sig til.

I kapitel 7: *Nye begyndelser* læser vi på tværs af kapitlerne og udkrystalliserer hovedpointerne i evalueringen. En bærende pointe er, at projekterne bidrager til at opløse fastlåste positioner i de unges liv, og at de forløser nogle ressourcer og potentialer hos de unge og styrker deres tro på at kunne skabe bedre begyndelser i deres liv. Der forudsættes dog fire betingelser, der ridses op i konklusionen: For det første, at projekterne gør op med en nulfejlskultur og ansporer de unge til at vise, hvad de kan. For det andet, at de skaber stærke rammesætninger for selvudfoldelse. For det tredje, at de skaber et samspil mellem mange forskellige elementer. For det fjerde, at de arbejder med velovervejede rekrutterings- og udslusningsmekanismer.

Med afsæt i konklusionerne formuleres i kapitel 8: *Anbefalinger* en række anbefalinger til projekter, bevillingsgivere og policy-udviklere. Desuden fremstilles to refleksionsmodeller, som disse aktører kan bruge i deres arbejde med kunst- og kulturprojekter som en alternativ arena for en social indsats for unge på kanten af samfundet.

Kig på mig

vers Kig i mine øjne se hvor jeg er henne
 prøv og stoppe mig prøver og finde mig selv
 “sjakaler” endte i en celle
 når vi handler hurtigt er der ikke noget der hedder tænke
 fordi allesammen ja de “laver en run”
 der er ikke så meget at forvente for det bat eller gun
 mærk og kom frem i lyset for det bare sådan
 ikke noget “flash flus” men at spille dine kort
 for hør her jeg fortæller dig
 der kan ske mange ting i livet
 men ved ikke hvad der venter mig
 om det er gode ting eller folk der prøver at fælde mig
 “bomber bombarderer” men folk de skal væk derfra

Omkvæd kig på mig mon frère
 se hvad vi har gang i brormand hva laver du her?

C stykke hey bror hold “lay low” pas på
 vi alle er begrænset din tid den er gået

vers de sagde de ville være her for mig har ikke set dem længe
 jeg ved hvor de er henne de er ude og jagte de penge
 for jeg ved jeg bare mig selv har ikke brug for en ven
 jeg har brødre og det hele det var gennemtænkt
 for vi på og vi ruller gennem kvarteret
 ser de drenge op af væggen for “shorta” visiterer
 åh bror ja hold dig opdateret
 for jeg holder mig tilbage for vil hellere observere

Omkvæd kig på mig mon frère
 se hvad vi har gang i brormand hvad laver du her?
 kig på mig mon frère
 se hvad vi har gang i brormand hvad laver du her?

Outro (C stykke)
 hey bror hold “lay low” pas på
 vi alle er begrænset din tid den er gået

Litteraturliste

- Andersen, A.S. (red.) (2005). *Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab*. Roskilde Universitetsforlag.
- Anderson, B. (2006 [1983]). *Imagined communities*. Verso.
- Astbury, B. & Leeuw, F.L. (2010). Unpacking Black Boxes: Mechanisms and Theory Building in Evaluation. I *American Journal of Evaluation* 31(3): 363-381.
- Balvig, F. (2011). *Lovlydig ungdom*. Glostrup: Det Kriminalpræventive Råd, 2011. 200 s.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Beck, U. (1997). *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bramming, P., Hansen, B.G. & Olesen, K.G. (2009). SnapLog – en performativ forskningsteknologi, eller hvad grævlingelorten fortæller om lærertrivsel. I *Tidsskrift for Arbejdsliv*. 11(4).
- Brinkman, S. & Petersen, A. (2015). *Diagnoser - perspektiver, kritik og diskussion*. Klim.
- Brinkman, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Bruselius-Jensen, M. & Sørensen, N.U. (2017). *Unges fællesskaber. Mellem selvfølgelighed og vedligeholdelse*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Carnwath, J.D. & Brown, A.S. (2014). *Understand the VALUE and IMPACTS of CULTURAL EXPERIENCES - A Literature Review*. Arts Council England.
- Certeau, M. (1988). *The Practice of Everyday Life*. University of California Press.
- Chen, H. (1990). *Theory-Driven Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Coffey, J. & Farrugia, D. (2014). Unpacking the black box: the problem of agency in the sociology of youth. I *Journal of youth Studies* 17(4): 461-474.
- Crouch, D. (1994). Territorier, steder og kulturel identitet. I Tonboe, J. (red.): *Territorialitet. Rumlige, historiske og kulturelle perspektiver*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. (2003). *Nye veje i evaluering*. Systime Academic.
- Davies, B. (2000). *(In)scribing body/landscape relations*. Alta Mira Press, Boston.
- DeLanda, M. (2006). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. Continuum.
- Dewey, J. (1927 [1991]). *The Public and its Problems*. Ohio University Press.
- Dewey, J. (2005, [1934]). *Art as Experience*. The Berkley Publishing Group.
- Eco, U. (1995). Det åbne værks poetik. I Dehs, J. (red.). *Æstetiske teorier*. Odense Universitetsforlag.
- Eisner, W. (1993). *Forms of Understanding and the Future of Educational Research*. *Educational Researcher*. 22(7): 5-11.
- Everett, M.C. & Barrett, M.S. (2011). Benefits Visitors Derive from Sustained Engagement with a Single Museum. *The Museum Journal*. 54(4): 431-446.
- Faber, S.T. & Nielsen, H.P. (2016). Visuelle data og metoder i narrativ forskning. I Bo, I.G. et al.: *Narrativ forskning – tilgange og metoder*. 167-184. Hans Reitzels Forlag.
- Felman, S. (1992). *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*. Routledge.
- Fiske, E. (red.) (1999). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. Washington DC: Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities.
- Follesø, R. (2015). Youth at risk or terms at risk? I *Young Nordic Journal of Youth Research*. 23(3): 240-253. SAGE Publications.

- Foreman-Wernet, L. & Dervin, B. (2011). Cultural experience in context: Sense-making the arts. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*. 41(1): 1-37.
- Galloway, S. (1995). *Changing Lives: The Social Impact of the Arts*. Edinburgh, The Scottish Arts Council.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og Selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Anchor Books.
- Graversen, D.T. (2016). Om steders betydning for unges hverdagsliv, uddannelse og deltagelsesmuligheder. I Wulf-Andersen, T. et al.: *Unge, udenforskab og social forandring*. Frydenlund Academic.
- Groundwater-Smith, S. et al. (2015). *Participatory Research with Children and Young People*. Sage.
- Görlich et al. (2016). *Hvad virker? Ledige unges vej til uddannelse og arbejde: Evaluering af Brobygning til Uddannelse*. Center for Ungdomsforskning. Aalborg Universitet.
- Görlich, A. & Katznelson, N. (2015). Unge uden uddannelse. I Sørensen, N.U. & Pless, M. (red.). *Brydninger i ungdomslivet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Habermas, J. (1962 [trans. 1989]). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a category of Bourgeois Society*. Polity, Cambridge.
- Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Hall, R. (2005). *The Value of Visual Exploration: Understanding Cultural Activities with Young People*. West Bromwich, The Public.
- Harsløf, I. & Malmberg-Heimonen, I. (2014). Tiltak mot marginalisering i livsfasen fra ung til voksen. I Hammer, T. & Hyggen, C. (red.). *Ung voksen utenfor. Mestring og marginalisering på vei til voksenliv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hayles, K.N. (2012). *How We Think*. US: University of Chicago Press.
- Heath, S.B. & Soep, E. (1998). Youth Development and the Arts in Non-school Hours. I *Grantmakers in the Arts*. 9(1): 9-16.

- Heath, S.B. & Roach, A. (1999). Imaginative actuality: Learning in the arts during nonschool hours. I Fiske, E. (red.). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. Washington DC: Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities, 19-34.
- Heath, S.B. (2008). Foreword. I O'Brien, A. & Donelan, K. (red.). *The Arts and Youth at Risk: Global and Local Challenges*. Cambridge Scholars Publishing.
- Hermann, S. (2007). *Magt & oplysning - Folkeskolen 1950-2006*. Forlaget Unge Pædagoger.
- Hickey-Moody, A. (2013). *Youth, Arts and Education: Reassembling Subjectivity Through Affect*. Routledge.
- Hickey-Moody, A. (2016). Youth agency and adult influence: A critical revision of little publics. I *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. 38(1): 58-72.
- Hickey-Moody, A. (red.) (2016). *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance – New Materialism*. Rowman & Littlefield.
- Illeris, K. et al. (2009). *Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*. Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Jermyn, H. (2001). *The arts and social exclusion: a review prepared for the Arts Council of England*. Arts Council England. http://www.creativecity.ca/database/files/library/arts_social_exclusion_uk.pdf (17. September 2016)
- Johansson, T. (2016). Youth studies in transition: theoretical explorations. I *International Review of Sociology*.
- Katznelson, N. & Sørensen, N.U. (2015). Unges identitetsdannelse i forandring. Sørensen, M. (red.). *Skole- og fritidspædagogik*. København: Akademisk Forlag. 175-193.
- Landay, E. & Wotton, K. (2012). *A Reason to Read – Linking Literacy and the Arts*. Harvard Education Press.
- Låftman, A.B. & Östberg, V. (2013). Students' accounts of school-performance stress: a qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. I *Journal of Youth Studies*. 16(7): 932-949.
- Mandell, J. & Wolf, J.L. (2003). *Acting, Learning and Change – Creating Original Plays with Adolescents*. Heinemann.

- Marshall, D. A. (2002). Behavior, Belonging, and Belief: A Theory of Ritual Practice. I *Sociological Theory*. 20(3): 360-380.
- Massey, D. (2005). *For Space*. Sage.
- Negt, O. & Kluge, A. (2016 [1972]). *Public Sphere and Experience - Toward an Analysis of the Bourgeois and Proletarian Public Sphere*. Verso.
- Nielsen, L.Y. & Sørensen, N.U. (2014). *Unge i kunst- og kulturprojekter – Unges perspektiver på deltagelse i modelforsøg om ungekultur*. Kulturstyrelsen.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. I *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 3(2): 69–88.
- O'Brien, A. and Donelan, K. (red.) (2008). *The Arts and Youth at Risk: Global and Local Challenges*. Cambridge Scholars Publishing.
- Ottosen, M. et al. (2014). *Børn og unge i Danmark. Velfærd og Trivsel 2014*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Sage Publications.
- Pless, M. (2009). *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*, Phd.-afhandling, København: CEFU, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Radbourne, J., Glow, H. & Johanson, K. (2010). Measuring the intrinsic benefits of arts attendance. *Cultural Trends*. 19(4): 307-324.
- Rankin, J. (2002). What is Narrative? Ricoeur, Bakhtin, and Process Approaches. *Concrescence*. 3:1-12.
- Rasborg, K. (2013). Individualisering og social differentiering i den reflektive modernitet. *Dansk Sociologi*. 24(4): 9-35.
- Rasmussen, K. et al. (2013). *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier – en antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde Universitets Forlag.
- Regeringen (2011). *Et Danmark, der står sammen – Regeringsgrundlaget*. http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf [12.05.2016]
- Robinson, C. (2009). 'Nightscapes and Leisure Spaces': An Ethnographic Study of Young People's Use of Free Space. *Journal of Youth Studies*. 12(5): 501-514.
- Rogoff, I. (2006). Academy as potentiality. I Rogoff, I. (red.). *A.C.A.D.E.M.Y. Revolver*.

- Skårhøj, A. et al. (2016): *Anbragte unges overgang til voksenlivet – Evaluering af fire efterværnsinitiativer under efterværnspakken*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Sletten, M.A. & Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering*. Temanotat. Oslo: Norges forskningsråd.
- Social- og Indenrigsministeriet (2016). *Velfærdspolitisk Analyse. Udsatte børn og unges videre vej i uddannelse*, [http://sim.dk/media/1039061/udsatte_b_rn_og_unge_videre_vej_i_uddannelse__social-_og_indenrigsministeriet_2016.pdf](http://sim.dk/media/1039061/udsatte_b_rn_og_unge_videre_vej_i_uddannelse_social-_og_indenrigsministeriet_2016.pdf).
- Stuart, K. et al. (2015). *Evaluation Practice for Projects with Young People – A Guide to Creative Research*. Sage.
- Sørensen, N.U., Hutter, C. Katznelson, N, Juul. T.M. (2013): *Unge motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, N.U. & Nielsen, J.C. (2014). Et helt normalt perfekt selv: Konstruktioner af selvet i unges beretninger om mistriksel. I *Dansk Sociologi*. 25(1): 33-54.
- Thomson, P. & Sefton-Green, J. (2011). *Researching Creative Learning – Methods and Issues*. Routledge.
- Thompson, R., Russel, L. & Simmons, R. (2013). Space, place and social exclusion: an ethnographic study of young people outside education and employment. I *Journal of Youth Studies*. 17(1): 63-78.
- Thomsen, T.L. et al. (2016). Narrativ forskning: tilgange og metoder. I Bo, I.G. et al. *Narrativ forskning – tilgange og metoder*. 13-34. Hans Reitzels Forlag.
- Warming, H. (2016). Narrative forløbsstudier. I Bo, I.G. et al. *Narrativ forskning – tilgange og metoder*. 107-128. Hans Reitzels Forlag.
- White, T.R. & Hede, A. (2008). Using narrative inquiry to explore the impact of art on individuals. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*. 38(1): 19-36.
- Worthman, C. (2002). *”Just Playing the Part” – Engaging Adolescents in Drama and Literacy*. Teachers College Press.
- Wulf-Andersen, T. et al. (2016). Balanceakter på kanten af uddannelse – tilhørs betydning for faglig inklusion og uddannelse. I Wulf-Andersen, T. et al. *Unge, udenforskab og social forandring*. Frydenlund Academic.
- Ziehe, T. (2004). Øer af intensitet i et hav af rutine. Politisk Revy.

Med afsæt i unges egne fortællinger undersøger *Når kunst gør en forskel*, hvordan arbejdet med kunst og kultur kan være med til at åbne nye muligheder for unge på kanten af samfundet.

I bogen møder vi unge, der deltager i fem forskellige kunst- og kulturprojekter, hvor de arbejder med teater, musik, fotografi og billedkunst. De unges fortællinger giver et indblik i ungdomslivet, når det er allersværest, men viser også de mange forskydninger og vendepunkter, de kan opleve gennem deres deltagelse i kunst- og kulturprojekterne.

Bogen indeholder en systematisk analyse af de unges møder med projekterne: hvordan de rekrutteres til projekterne, hvordan de arbejder med kunst og kultur i projekterne, samt hvordan de unge sluses ud af projekterne igen. Fokus er på de elementer i projekterne, der gør en positiv forskel for de unge, og der formuleres en række anbefalinger til, hvordan kunst- og kulturprojekter kan arbejde med henblik på at gøre en positiv forskel for unge på kanten af samfundet.

Når kunst gør en forskel er et must for alle inden for kunst- og kulturområdet, der arbejder med unge på kanten af samfundet. Bogen anlægger et originalt blik på de muligheder, som arbejdet med disse unge indeholder og rummer ny og væsentlig inspiration til projekter, foreninger, organisationer og uddannelser, der ikke specifikt arbejder med kunst og kultur. Bogen, der er skrevet af to ungdomsforskere, er endvidere relevant læsning for studerende, undervisere, praktikere, politiske beslutningstagere og alle andre, der beskæftiger sig med unges liv og ungdomssociologi.

cefu | Center for
Ungdomsforskning



BIKUBENFONDEN