

”Att bli skapande av det nya”

- fem dramapedagogers uppfattningar av drama som verktyg i vuxnas lärande för hållbar utveckling

Julia Fries

Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik

Dramapedagogik D, UE8000, självständigt arbete, 15 hp

Höstterminen 2015

Handledare: Eva Österlind

Examinator: Kent Hägglund

English title: Creating the New - Five drama

teachers' perceptions of working with drama as a tool in adult learning
for sustainable development



**Stockholms
universitet**

Sammanfattning

Uppsatsens bakgrund ger en sammanfattning av vad lärande för hållbar utveckling (LHU) respektive dramapedagogik är, samt exempel på studier kring dramaanvändning i LHU. Studiens syfte är att undersöka drama som verktyg i vuxnas lärandeprocesser kring hållbar utveckling i en västerländsk kontext. I studien görs antagandet att drama är ett användbart verktyg för detta och ställer forskningsfrågorna: *Vad gör dramapedagogik användbart som verktyg i vuxnas lärande för hållbar utveckling?* samt *Vilka möjligheter och svårigheter finns det med att använda drama som del vuxnas i lärande för hållbar utveckling?* Studien har en kvalitativ ansats och undersöker genom intervjuer med fem dramapedagoger vilka möjligheter och svårigheter det finns med drama som verktyg i LHU samt vad som gör drama användbart i LHU.

Analysmetoden fenomenografi används för att undersöka fenomenet *Dramapedagogers uppfattningar om drama som verktyg i vuxnas lärande för hållbar utveckling*. Resultatet, som visar på både möjligheter och svårigheter med drama i LHU, presenteras i studiens utfallsrum med fyra beskrivningskategorier:

Förutsättningar för drama, där tillräckligt med tid, kompetens hos ledaren, etisk medvetenhet och frivillighet för deltagarna beskrivs som förutsättningar för drama. Beskrivningskategorin *Mötas* handlar om att skapa det goda gruppklimat som är centralt i allt dramaarbete. I kategorin *Lära* sätts lärandet i centrum, här handlar det om att inhämta kunskap och bli motiverad och rustad att agera för hållbar utveckling. *Skapa* är den sista kategorin där kunskapen tas vidare till en djupare förståelse av sig själv som aktör i ett större sammanhang och förmågan att bli skapande utifrån detta. Transformativt lärande presenteras som en teoretisk ram och resultatet visar att i kategorin *Skapa* sker ett transformativt lärande.

Nyckelord: Dramapedagogik, LHU, Hållbar utveckling, Fenomenografi, Transformativt lärande

Summary in English

This dissertation gives a back-ground presenting what Education for Sustainable Development (ESD) and pedagogical drama is, and it presents research on drama-use in ESD. The aim of the study is to explore drama as a tool in adult learning for sustainable development, in a Western context. The assumption is made that drama *does* have a potential as a tool in learning for sustainable development, and the question of *how* is raised. The study has a qualitative approach and by interviewing five drama teachers it explores possibilities and difficulties with using drama in ESD and what makes drama useful in ESD. Phenomenography has been used as the method to analyse the phenomenon *Drama teachers' perceptions of drama in adult learning for sustainable development*. The result shows both possibilities and difficulties with using drama in ESD and four categories of description are presented: *Conditions for Drama*, where sufficient time, skills of the leader, ethical awareness and voluntary participation are described as prerequisites for drama. The category *Meet* is about creating a group climate that is the basis of all drama work. The category *Learn* is about acquiring knowledge, becoming motivated and equipped to act for sustainable development. Drama is helpful here as it is action-oriented, fun and evokes emotions that can lead on to reflection and motivation. *Create* is the last category, where focus is on a deeper understanding of yourself as an actor in a larger context. Drama is described as a tool to become a co-creator of something new and focus is on a larger societal change, rather than individual behavioural change for sustainable development. Transformative learning is presented as a theoretical framework and the results show that the learning described in the category *Create* can be seen as transformative.

Key words: Educational drama, ESD, Sustainable Development, Fenomenography, Transformative learning

Innehåll

1. Inledning.....	6
2. Bakgrund.....	8
2.1 Hållbar Utveckling.....	8
2.2 Lärande för hållbar utveckling.....	9
2.2.1 LHU i Sverige.....	11
2.3 Dramapedagogik.....	12
2.3.1 Drama och vuxnas lärande.....	13
2.3.2 Drama och LHU.....	14
2.3.3 Exempel på dramaanvändning i LHU.....	16
2.3.4 Känslor, drama och LHU.....	18
2.4 Transformativt lärande.....	19
2.4.1 Problematisering av transformativt lärande.....	21
2.4.2 Drama och transformativt lärande.....	21
3. Syfte och frågeställningar.....	23
4. Metod.....	24
4.1 Förförståelse.....	24
4.2 Datainsamling.....	24
4.3 Intervjuarens roll.....	25
4.4 Informanterna.....	25
4.5 Etiska aspekter.....	26
4.6 Reliabilitet och validitet.....	27
4.7 Analys.....	28
4.8 Fenomenografi.....	28
4.9 Analysprocessen.....	29
5. Resultat.....	32
5.1 Synen på hållbar utveckling.....	32
5.2 Drama som ett av många sätt.....	33
5.3 Utfallsrum.....	33
5.4 Hierarkin i utfallsrummet.....	35
5.5 Förutsättningar för drama.....	36
5.5.1 Drama kräver tid.....	37
5.5.2 Drama kräver specialistkompetens.....	37
5.5.3 Drama kräver frivillighet och etisk medvetenhet.....	37
5.6 Mötas.....	38
5.7 Lära.....	39
5.7.1 Drama är lustfyllt.....	39
5.7.2 Drama är att göra.....	39
5.7.3 Drama väcker känslor som leder vidare.....	40

5.7.4 Drama är lek, gestaltande och konstnärliga uttryck.....	41
5.8 Skapa.....	41
5.8.1 Drama som ett sätt att ge plats åt fler röster.....	41
5.8.2 Drama som ett sätt att förstå sig själv.....	41
5.8.3 Drama som ett samskapande av det nya.....	42
5.8.4 Drama som ett kollektivt utforskande av hållbarhetsproblematik.....	43
5.9 Olika perspektiv hos informanterna.....	44
5.10 Resultatet i relation till forskningsfrågorna.....	44
6. Diskussion.....	46
6.1 Resultatet i relation till forskningsbakgrunden.....	46
6.2 Metodval.....	47
6.3 Förförståelsens påverkan på resultatet.....	48
6.4 Framtida forskning.....	48
6.5 Drama som del i en omställningsprocess eller drama som verktyg i lärande	48
6.6 Avslutande reflektion.....	49
7. Referenser.....	51

1. Inledning

...we have it within our power to make life extinct on this planet. Because of the magnitude of this responsibility for the planet; all our educational ventures must finally be judged within this order of magnitude. This is the challenge for all areas of education. (O'Sullivan, 2004, sid 165)

I mitt arbete som dramapedagog har jag rört mig kring frågor om alla människors lika värde. Jag har arbetat på kvinnojour, på skolor, kulturskolor och i verksamhet för nyanlända, men framförallt har jag arbetat genom Teater K, en fri teatergrupp där jag drivit sociala och konstnärliga projekt främst kring våld i nära relationer och hedersvåld. Miljöfrågan började med tiden dra till sig mer och mer uppmärksamhet och jag kom till en punkt när jag insåg att jag vill lägga min energi på att vara med i arbetet för att ställa om till ett hållbart samhälle. Detta blev också vad Teater Ks verksamhet kom att handla om, på olika sätt började vi utforska hur man använder drama i hållbarhetsfrågor och flytta fokus mot den framtid vi vill skapa, snarare än att fastna i invändningar mot rådande ordning. Vi började ett undersökande genom workshops, föreställningar, lajv och ett längre ungdomsprojekt.

Ju mer kunskap jag skaffade mig desto mer oroad blev jag. Inte minst därför att, trots allt prat om hållbarhet, så är de åtgärder som görs långt ifrån att faktiskt räcka till för att skapa ett långsiktigt hållbart samhälle. Om vi fortsätter i den riktning vi är på väg nu, går vi mot en uppvärmning av jorden med runt 4 grader (World Bank, 2013). Ändå ser jag inte samhället ändra riktning och inga politiska visioner om hur det verkligt hållbara samhället skulle vara organiserat. Min utgångspunkt är att om vi ska klara den klimatkris vi står inför (som naturligtvis är tätt sammanvävd med andra kriser såsom ekonomikriser, orättvis fördelning av resurser, krig och flyktingströmmar), behövs stora samhällsförändringar.

Mycket av satsningarna på värderingsarbete och utbildning kring hållbar utveckling riktas mot barn och unga. Även om utbildning av barn och unga är viktigt är min uppfattning att denna fråga är så akut att vi inte kan vänta på att nästa generation växer upp och förhoppningsvis är rustade för att skapa en hållbar värld. Förändringen behöver ske nu om dessa barn ska ha en fungerande värld att ta över som vuxna. Mitt intresse ligger därför främst i hur förändringen sker bland vuxna.

Som dramapedagog ser jag naturligtvis potentialen i drama som verktyg i utbildning om hållbarhets- och framtidsfrågor. Drama ger möjlighet att kliva in i andra världar och i andra tider, och hjälp till att ta sig förbi barriären av ”det kommer aldrig att gå” och ”hur ska vi ta oss dit”, genom att helt enkelt kliva in i en fiktiv värld där man redan lyckats eller där man undersöker steg på vägen för att ta oss till den värld vi vill leva i. Drama kan också vara en hjälp i att hantera de känslomässiga aspekterna av att vi befinner oss den situation vi gör, samt vara ett verktyg för att skapa känslan av gemenskap och väcka tron på att det är möjligt att hitta lösningar tillsammans. I mitt arbete har jag också mött svårigheterna med att använda drama för att bearbeta

hållbarhets- och framtidsfrågor. Hållbar utveckling är till stor del en kunskapsfråga och om vi ska kunna vara kreativa i att visionera för en annan framtid och tänka utanför ramarna behövs en ganska stor förståelse för hur det samhälle vi lever i nu fungerar. Ofta har jag själv i grupper upplevt att vi inte haft nog med tid för att skaffa en gemensam kunskapsbaserad bild av nuläget och arbetet riskerar då att bli ytligt. Min drivkraft i skrivandet av denna uppsats är således att jag själv vill lära mig om hur dramapedagogiken kan användas inom lärande för hållbar utveckling och att bidra med att samla kunskap som finns på området. Jag tar avstamp i min egen erfarenhet och utgår från att drama *har* en potential som ett av flera pedagogiska redskap inom lärande för hållbar utveckling, min nyfikenhet handlar om hur denna potential ser ut.

The selection of research problems and topics and the questions we raise will inevitably expose our training and our influences and reveal our deepest personal and cultural beliefs and values. (O'Neill, 1996, sid 138)

Denna uppsats är en del i min process att förstå hur drama, det verktyg jag är hemma med, kan användas och komma bäst till nytta i arbetet med att gemensamt skapa ett hållbart samhälle. Kanske är den också ett av många uttryck i vår tid för att vi som mänsklighet håller på att ta frågan om vår gemensamma framtid på allvar. Förhoppningsvis kan denna uppsats bidra till förståelse för dramapedagogikens potential i denna process.

Jag vill rikta ett varmt tack till min handledare Eva Österlind som stöttat mig hela vägen genom skrivandet, men som också fått mig att se klarare och tänka längre. Efter handledningssamtalen med Eva har det som innan känts svårt, blivit lätt, medan det jag trodde var klart, blivit en ny utmaning. Utan Evas uppmuntran hade jag inte börjat skriva denna uppsats och jag hade helt säkert inte färdigställt den.

2. Bakgrund

Här ges en definition av hållbar utveckling och en summarisk bild av hur problembilden kring hållbar utveckling ser ut just nu, för att ha en utgångspunkt för vad lärande för hållbar utveckling har att arbeta med. Läsaren ges även en kort introduktion till dramapedagogik och vuxnas lärande inom dramapedagogiken. Därefter behandlar bakgrunden lärande för hållbar utveckling (LHU) och de aspekter av dramapedagogik som har koppling till hållbar utveckling och LHU lyfts fram. Att fördjupa sig i hållbar utveckling och de kriser vi står inför ligger utanför ramen för denna uppsats. Som ett teoretiskt perspektiv presenteras slutligen forskningsfältet transformativt lärande.

2.1 Hållbar utveckling

FNs kommission för miljö och utveckling, även kallad Brundtlandkommissionen definierade hållbar utveckling som: "En hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov" (Hägerhäll, 1987, sid 41). Det är också den definition av hållbar utveckling som används i detta arbete. Vid FN:s toppmöte i New York 2005 började man vidga begreppet genom att prata om tre dimensioner av hållbarhet som hänger ihop och stödjer varandra; social hållbarhet, ekonomisk hållbarhet och ekologisk hållbarhet (FN, 2005). Att på FN-nivå så tydligt koppla ekonomiska orättvisor, fattigdom, undernäring och brist på utbildning, med ekologi, var nytt (Wallen, 2012).

Idag använder mänskligheten 50% mer resurser än vad naturen producerar (McLellan, 2014). Vi är alltså inte i närheten av en hållbar utveckling enligt FN:s definition. I Sverige förbrukar vi i genomsnitt 3,7 gånger jordens biokapacitet per capita. Detta brukar populärt kallas ekologiska fotavtryck och Sverige ligger på tionde plats på listan över länderna med de största ekologiska fotavtrycken (ibid).

Allt fler forskare talar nu om att vi lämnat den 10 000 år långa geologiska eran Holocen, där förhållandena varit optimala för mänskligt liv, för att ha gått in i den nya eran Antropocen. Antropocen är eran där vi människor utgör den största geologiska kraften på jorden (Rockström, 2009). År 2009 definierades nio planetära gränser, alltså de gränser vilka vi behöver hålla oss inom för att inte äventyra jordens grundläggande system, nödvändiga för vår överlevnad. Håller vi oss inom dessa gränser bedömer vetenskapen att vi kan behålla ett Holocen-liknande tillstånd även under Antropocen. Tre av dessa planetära gränser har redan överskridits; klimatförändring, förlust av biologisk mångfald, samt påverkan av kvävecykeln (ibid).

Samtidigt som tillståndet på jorden alltså ser illa ut, har vi nu mer kunskap än någonsin om vad som behöver göras. Vi har dessutom globala kommunikationssätt och strukturer som gör att vi teoretiskt skulle kunna agera kraftfullt för att vända utvecklingen.

...vetenskapen visar tydligt att mänskligheten kan ha nått en mättnadspunkt när det gäller våra påfrestningar på jorden. Det gör oss till den första generationen som inser hur vår globala utveckling påverkar jordens klimat- och ekosystem, och därmed den första generationen med makten att förändra vår relation med planeten (Rockström & Klum, 2012, sid 119).

Detta är hoppfullt och ställer samtidigt stora krav på den generation som lever nu. Utmaningen är att rusta oss som individer och som samhälle för att möta upp detta ansvar. Welzer (2009) tar upp det faktum att den mesta forskning kring miljö- och klimatfrågan skett inom naturvetenskaperna och där har vi nu stor kunskap om de processer som sker. Däremot så råder det brist på forskning inom samhällsvetenskaperna. Vi behöver mer kunskap inom psykologi och sociologi, såväl som pedagogik och ekonomi, för att förstå hur vi ska omsätta den kunskap som finns om livsförutsättningar på jorden och planetära gränser, till att faktiskt skapa ett samhälle som ger välfärd för nutida såväl som framtida generationer.

2.2 Lärande för hållbar utveckling

Lärande för hållbar utveckling kan vara olika saker och ha varierande definitioner (Hopkinson m fl. 2008), i denna studie används termen för att hänvisa till lärande för hållbar utveckling så som det definieras av UNESCOs Education for Sustainable Development. Den engelska förkortningen är ESD, på svenska används begreppet Lärande för hållbar utveckling vilket förkortas LHU. FNs uttalade mål för LHU är: "A world where everyone has the opportunity to benefit from quality education and learn the values, behaviour and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation" (Palmer, 2013).

Det finns också andra utbildningsbegrepp som ligger nära LHU, ibland överlappar de varandra, ibland är innehållet synonymt (Wals & Kieft, 2010). Hit hör bland annat Environmental Education (EE), Global Citizens Education (GCE) och ekopedagogik. EE har större fokus på den naturvetenskapliga delen av hållbar utveckling (ibid), medan GCE förutom ekologisk hållbarhet, lägger stor vikt vid mänskliga rättigheter, jämställdhet och social rättvisa. Ekopedagogik är en annan gren som definieras av Misiaszek som ett progressivt lärande om miljö som kritiskt undersöker hur sociala konflikter och miljöförstöring hänger ihop, vilket Misiaszek menar skapar en djupare förståelse ur vilken lösningar kan uppstå (Misiaszek, 2012). Då en vidare tolkning av LHU innefattar även ovan nämnda ämnen (Wals & Kieft, 2010) kommer denna text att hålla sig till begreppet LHU.

FN lyfter fram utbildning som det *primära* verktyget för att skapa hållbar utveckling:

"Education is the primary agent of transformation towards sustainable development, increasing people's capacities to transform their visions for society into reality" (UNESCO, 2005, sid 17).

Samtidigt som FN började arbeta med hållbar utveckling 1987, började också frågan lyftas om hur en utbildning för att stötta denna utveckling ska se ut. Mellan 1987 och 1992 förhandlades Agenda 21 fram och där skrevs utbildningsfrågan in i kapitel 36, *Promoting Education, Public Awareness, and Training*. Till skillnad från andra utbildningsrörelser var lärande för hållbar utveckling (LHU) till stor del initierad och

driven av människor utanför utbildningssystemet (McKeown, 2002). Efterfrågan på LHU kom från internationella politiska och ekonomiska organ, exempelvis FN, där man utifrån diskussionen om hållbarhet såg utbildning som en nyckelfråga i att skapa en hållbar utveckling.

I målformuleringarna för uppdraget att utbilda för hållbar utveckling, så som det formulerats i internationella policydokument samt i svenska nationella styrdokument finns nyckelord som *beteende, etik, livsstil, ansvar, påverka, agera* och *värderingar* (Almers, 2009). Nyckelorden *agera* och *värderingar* är centrala även inom dramapedagogiken, inte minst genom arvet från Boals forumteater, där mycket även handlar om att *påverka* och *ta ansvar* (Boal, 1980).

För att betona att lärandets centrala del i att skapa hållbar utveckling, utnämnde FN åren 2005-2014 till FNs decennium för lärande för hållbar utveckling. Detta följs efter 2014 upp av FN genom ett *Global Action Program* för LHU (UNESCO, 2005). LHU sågs också som en viktig del i att nå FNs millenniemål¹. Utvecklingen av LHU har gått framåt de senaste åren, dels tack vare FNs decennium för LHU, men också på grund av en ökande oro för klimatförändringar (Wals & Kieft, 2010).

UNESCOs vision för LHU är utbildning som tar hänsyn till ekonomiskt och mänskligt välmående, såväl som kulturella uttryck och jordens naturresurser. För att nå hit ser Gadotti (2008) ett stort behov av förändring då nuvarande utbildningsinstitutioner snarare är hindrande i processen att skapa hållbar utveckling, de återskapar värderingar som hänger samman med en ohållbar livsstil och ekonomi. Gadotti förespråkar en ekonomi som inte är centrerad kring fri marknad, vinster och fortsatt tillväxt och menar att utan att ifrågasätta nuvarande ekonomiska system kommer man inte nå de mål man satt upp för LHU (Gadotti 2008).

Tidigare handlade LHU främst om innehållet i hållbar utveckling och hur man överför kunskap kring detta, nu har fokus förskjutits till ett intresse för själva lärandet och hur vi lär oss att bidra till hållbar utveckling. Det handlar om hur vi formar de kompetenser som krävs för att skapa en hållbar framtid och hur vi skapar engagemang för att fortsätta arbetet med hållbar utveckling även utanför utbildningssituationen (Wals & Kieft, 2010). *Hållbarhetskompetens* är ett begrepp som handlar om att ha förmåga att agera på ett adekvat sätt när vi ställs inför utmaningar kopplade till (o)hållbarhet. Hållbarhetskompetens ligger nära begreppet *Gestaltungskompetenz*, men innehåller också dimensionen om en planetär medvetenhet (ibid). *Gestaltungskompetenz* beskrivs av Michelsen och Adomssent (i Wals & Kieft, sid 24), här i min översättning:

- förmåga att tänka framåt, planera för framtiden och samtidigt hantera ovisshet
- förmåga att tänka och arbeta interdisciplinärt
- förmåga att samarbeta

1. Milleniemalet är åtta mätbara mål som FN har enats om att uppnå innan utgången av 2015, de handlar om att på olika sätt förbättra situationen för världens fattiga (www.milleniemalet.nu hämtat 25/5 2015). I september 2015 beslutades om 17 hållbarhetsmål som ersätter Milliemålen och tar dem vidare (<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>).

- förmåga att hålla ett öppet sinne och att samarbeta över kulturgränser
- förmåga till empati, sympati och solidaritet
- förmåga att motivera sig själv och andra
- förmåga till distanserad reflektion kring individuella och kulturella koncept
- förmåga att planera och genomföra

Enligt Wals och Kieft (2010) är en viktig uppgift för LHU är att utveckla en förmåga att dra nytta av olikheter mellan människor och en förmåga till social interaktion där ens idéer, uppfattningar och erfarenheter får spelgas gentemot andras, och kanske därigenom förändras eller sätts i ett nytt ljus.

En annan viktig del av hållbarhetskompetens som Wals och Kieft (2010) tar upp är förmåga att hantera det oförutsägbara. Något som de menar kan vara svårt inom högre utbildning och forskning som är så inriktad på att eliminera osäkerhetsfaktorer. De uppmanar istället forskare att lära sig att leva med osäkerhetsfaktorer och menar också att vi behöver utveckla 'precautionary reflexivity' (ungefär försiktighetstänkande, förebyggande reflex). Vi kan inte vänta med att agera för en hållbar framtid tills alla osäkerhetsfaktorer är eliminerade och vetenskapen är enig om vad som händer med planeten och vad som behöver göras (ibid). Wals och Kieft efterlyser att undervisning för hållbar utveckling sker med mer kreativitet för att få med och skapa förståelse för alla aspekter i LHU och hållbar utveckling. Hållbarhetskompetens kan jämföras med handlingskompetens, vilket beskrivs av Almers (2009) som "...en förmåga att med grund i kritiskt tänkande och ofullständigt kunskapsunderlag, involvera sig som person, tillsammans med andra, i ansvarsfulla handlingar och mot-handlingar, för en mänskligare/barmhärtigare värld" (sid 33). Förmågan att kunna agera på ofullständigt kunskapsunderlag betonas, då alternativet passivitet fram till att hotet är fullständigt utrett, kan göra att det är för sent att stoppa det man ville förhindra. Detta gör det också viktigt att ha förmågan att ompröva beslut och handlingar när kunskapsläget förändras (ibid).

2.2.1 LHU i Sverige

Av statens offentliga utredning *Att lära för hållbar utveckling* (SOU 2004:104) framhålls att Sverige ska vara ett föregångsland inom utbildning för hållbar utveckling. I Sverige är läroplanerna tydliga med att verksamma inom skolan ska medverka till att eleverna utvecklar förmågor som främjar en hållbar utveckling (ibid). Ändå saknar många läroplaner ett helhetsperspektiv på hållbar utveckling som inkluderar ekonomiska, sociala och ekologiska perspektiv, vilket ses som en brist av utredningen. Utredningen tar också upp att läroplanernas intentioner inte alltid når fram och att läroplanen till och med i vissa avseenden inte styr mot en hållbar utveckling (SOU 2004:104). I Sverige är högskolor tvingade enligt lag att "i sin verksamhet främja en hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa" (Högskolelagen, 1 kap. 5 §). I rapporten *Framtidsbrist* (Hagberg, 2014) kan utläsas att samtidigt som 95% av de tillfrågade gymnasielärarna uppger att det är viktigt eller mycket viktigt att hållbar utveckling ingår i undervisningen, så har 68% fått lite eller ingen utbildning eller pedagogiska metoder för att införliva det i undervisningen. Tidsbrist anges också av

55% som ett hinder för att ta in hållbar utveckling i undervisningen och de upplever sig arbeta under pressande förhållanden (ibid).

2.3 Dramapedagogik

Dramapedagogik är en grupprocessinriktad undervisningsform där det finns många olika metoder och arbetssätt beroende på vilket syfte man har med dramaarbetet. Way skriver 1967 i sin klassiska skrift *Utveckling genom drama* att: "Drama är lika ogripbart som själva personligheten och går ut på att utveckla människor" (Way, 1967, sid 18). Drama har sedan dess studerats, beskrivits och gjorts mer gripbart både av svenska forskare och internationellt. I Sverige har Sternudds formulering av fyra perspektiv (Sternudd, 2000) inom dramapedagogiken varit en hjälp för många att sätta ord på sitt arbete. De fyra perspektiven som Sternudd identifierar är:

Det **konstpedagogiska perspektivet** där deltagarna utvecklas personligt, socialt och konstnärligt genom att tillsammans i gruppen arbeta mot en föreställning. Här är teater den främsta arbetsmetoden och dramapedagogiska övningar, rollspel och forumspel används som hjälptekniker.

Det **personlighetsutvecklande perspektivet** där man vill låta människor bli självständigt tänkande individer som kan bidra aktivt till demokratin och samhällsutvecklingen. Här ges mycket tid till självreflektion och gruppdynamisk reflektion, för att utveckla sina resurser och förstå sig själv i relation till andra människor och till samhället.

Det **kritiskt frigörande perspektivet** där samhällets maktstrukturer är i fokus och deltagarna får förståelse för hur detta påverkar våra liv och relationer. Augusto Boal (1980) lade grunden till den vanligaste och mest kända metoden här, forumteater, en form som sedan modifierats i Sverige av Katrin Byréus (2001) under namnet forumspel. I både forumspel och forumteater får deltagarna genom agering synliggöra och öva på att bryta förtryck. Här är situationerna verklighetstroga och relaterar till deltagarnas faktiska upplevelser.

Det **holistiskt lärande perspektivet**, där man menar att kunskap når en meningsfull nivå när den upplevs på ett känslomässigt plan och sedan bearbetas kognitivt, här med hjälp av en pedagog. Den främsta metoden är processdrama, där både elever och lärare är i roll, agerar, upplever och skapar ett händelseförlopp tillsammans, med avbrott för reflektion, perspektivskiften och olika tekniker för att fördjupa kunskap och förståelse.

Gemensamt för allt dramapedagogiskt arbete är att ageringen och den efterföljande reflektionen är central. För denna studie ses alla Sternudds perspektiv som intressanta och i den forskning kring drama och hållbar utveckling som presenteras nedan finns spår av samtliga perspektiv. McNaughtons (2014) klassrumsarbete utgår främst från det holistiskt lärande perspektivet, Sloman (2012) samt Curtis m fl (2013) tar upp exempel från det konstpedagogiska och kritiskt frigörande perspektivet. Tooth och Renshaws (2009) arbete med upplevelseövningar i naturen där deltagarna får förstå sig själva i ett större sammanhang, sorteras närmast in

under det personlighetsutvecklande perspektivet. Dock behöver vi komma ihåg att indelningen i perspektiv är en teoretisk konstruktion (Sternudd, 2000), en karta som kan hjälpa oss att sätta ord på och ge förståelse för vår praktik, snarare än något som verkligheten anpassar sig efter.

Trettio år efter Way's formulering om drama som ogripbart, skriver O'Neill: "In the light of changing patterns of research in education and the humanities, we need no longer to apologize for drama's subjective character, the complexity of the activity and the multi-layered experience to which it gives rise" (1996, sid 138). Tack vare att inte bara dramaforskningen, utan även neurovetenskapen har gått framåt, kan vi idag förstå mer av vad som händer i denna *komplexa aktivitet och mångfacetterade upplevelse*, som O'Neill kallar det. Inte minst kunskapen om hur spegelneuroner fungerar ger ökad förståelse för vad som händer när vi agerar och hur spegelneuroner skapar ett intimt samspel mellan aktion, perception, kognition och känsla (Baldwin 2012). Dessutom har annan pedagogik 'kommit ikapp' dramapedagogiken. Baldwin tar upp likheterna mellan drama och *Accelerated Learning*, som är en processbaserad pedagogik framtagen av Alistair Smith. *Accelerated Learning* baserar sig på aktuell forskning om hjärnan och lärandet, och är en metod som har fått stort genomslag tack vare att den visat sig effektiv (se bl a Adams m fl, 2009). Baldwin pekar på att genom att samma delar av hjärnan aktiveras när vi gör något i lek eller drama, som när vi gör samma sak i verkligheten, finns ett neurologiskt värde i att leka och låtsas då detta gör avtryck i hjärnan och påverkar vårt beteende i verkligheten (Baldwin 2012). Inom drama används olika tekniker så att många sinnen används och arbetssättet når fram till elever med olika inlärningsstilar, vilket tas upp av Baldwin, såväl som flertalet forskare (Curtis m fl, 2013).

Andra faktorer Baldwin (2012) pekar på som gör drama (här refererar hon främst till processdrama) till en effektiv metod för lärande är bland annat:

- Att arbetet växlar mellan att ske individuellt, i smågrupp och i helgrupp.
- Att kunskapsinnehållet levereras i små hanterbara bitar att bearbeta.
- Att lärandet baseras på elevernas förkunskaper integreras i dramat.
- Att eleverna uppmuntras att reflektera kring sitt tänkande (metakognition).
- Att eleverna ökar sin kunskap om sig själva.
- Att långtidsminnet aktiveras och en rad olika tekniker för minnet används.
- Att eleverna får göra aktiva val och utvärdera sig själva.
- Att eleverna har roligt.

2.3.1 Drama och vuxnas lärande

Drama och rollspel för vuxnas lärande och inom högre utbildning har utvärderats i många olika lärandekontexter och forskare inom olika discipliner har konstaterat att rollspel i undervisning har ökat deltagarnas engagemang såväl som förståelsen för innehållet (Heyward, 2010). Att drama är roligt beskrivs ofta som en av dess förtjänster. Vikten av lek och glädje vid barns inläring är väl beskrivet, mindre fokus har lagts vid betydelsen av lusten vid vuxnas lärande. Lucardie (2014) har genomfört en studie där man

intervjuat lärare och vuxenstudenter i Australien kring *fun and enjoyment* kopplat till lärandet. Både lärare och elever såg det lustfyllda som en motivation till att delta i undervisningen och man tyckte att det stärkte förmågan att ta till sig kunskap och att koncentrera sig. Dessutom såg de intervjuade att det skapades ett ökat socialt kitt och en bättre lärandemiljö av att man hade roligt tillsammans. Lucardie argumenterar för att lika stor vikt ska läggas vid lustfyllt lärande i vuxnas inläring som när det handlar om barn.

När man använt drama i utbildning av sjuksköterskor, har man sett att det främjar studenternas personliga och professionella utveckling, samt att det utvecklar kommunikations- och konflikthanteringsförmågan. Studenterna blir aktiva deltagare snarare än passiva observatörer och genom att uppleva olika roller utvecklas empatin (Wasylo & Stickle, 2003). En forskningsöversikt över dramaanvändning i sjuksköterskeutbildningar (Arveklev m fl, 2015) visar också att drama används med dessa studenter just för att stötta inläringen och att göra den teoretiska kunskapen levande och tillgänglig. Genom drama kan man jobba i två (eller fler) världar samtidigt, vilket hjälper studenterna till kritisk reflektion, och förmåga att integrera känslor, tankar och handling. Exempelvis visade en svensk studie att dramaarbetet gav den teoretiska kunskapen liv, samt gav studenterna en djupare förståelse för vårdarbetet och mötet med patienten (Ekebergh m fl 2004).

I Malaysia har man studerat om drama kan vara en hjälp i ekonomiundervisning. Undervisningsspråket var här på engelska, vilket var ett hinder då många studenter hade begränsade engelskakunskaper och därför svårt att tillgodogöra sig innehållet. Förutom att drama visade sig effektivt i ämnesinläringen där det gav en fördjupad kunskap och förståelse, så upplevde studenterna att de utvecklade sitt språk, sin samarbetsförmåga, sin kommunikationsförmåga och sin förståelse för andra (Kalidas, 2013).

Vuxnas lärande skiljer sig från det hos barn och ungdomar på så sätt att vuxna bär med sig mer erfarenhet in i lärandesituationen. Dessutom kännetecknas ofta, men inte alltid, vuxnas lärande av att de frivilligt valt den kurs, utbildning eller lärsituation där de befinner sig (Hård af Segerstad, 2007). Samtidigt kan det noteras att det som gör drama till ett gynnsamt medel för lärande med barn och ungdomar, är detsamma som det som lyfts fram i forskningen ovan gällande drama i vuxnas lärande; det är roligt, det skapar engagemang och fördjupad förståelse, det gör faktakunskap levande och tillgänglig, samt stärker kommunikation, samarbetsförmåga och förståelse för andra.

2.3.2 Drama och LHU

...the reality is, if something better [than drama] came along tomorrow that allowed us to excite, inspire, provoke, engage, new ways of thinking, new ways of seeing the environment, and the issues around that, I'd take it, I'd snap it up in a second. What I strongly believe on a gut level, is that there isn't anything better (Ryan citerad i Curtis m fl, 2013, sid 194).

Citatet kommer från en intervju med Ryan, forskare och dramautövare som berättar om varför hon väljer drama som metod i sitt arbete med hållbar utveckling. Samtidigt med en ökande insikt om att konsten har en viktig roll att fylla för att påverka attityder och beteenden kopplade till vår miljö, så växer intresset för att involvera konstuttryck i miljöundervisning (Curtis m fl, 2013, sid 182). Folke, vetenskaplig ledare för Stockholm Resilience Centre, skriver:

Varför vetenskap och konst? Fokus ligger på effektivitet och för lite på kreativitet, fokus ligger på snabba lösningar och för lite på eftertänksamhet och långsiktiga lösningar. Att föra samman vetenskap med konst bidrar tveklöst till eftertanke. Mötet uppmuntrar till balans mellan effektivitet och kreativitet och fungerar som en katalysator för nyfikenhet, förnyelse och innovation (Folke, 2012, förord).

Trots den medvetenhet som citatet visar om konstens förmåga att hjälpa oss vidare i en fråga som hållbar utveckling, är det relativt få som använder drama och teater som metod i undervisning om miljöfrågor. Forskningsöversikter av miljöundervisning har hittills inte satt ljuset på det arbete som faktiskt görs (Curtis m fl, 2013).

Wals och Kieft (2010) lyfter fram förmågan att hantera det oförutsägbara, samt att ha ett öppet sinne, som är centralt i hållbarhetskompetens. Detta stämmer väl in på de förmågor som tränas i drama, eller rentav själva essensen i drama. Lehmann och Szatkowski (2001) har summerat sin syn på dramapedagogik (drama in education) i begreppet *The Open Theatre*. De talar om drama som en typ av teater som är i ständigt blivande.

Something is transformed into something else. Participants become actors. Matter metamorphoses into form. Processes are turned into products, and products are investigated to create new processes (Lehmann & Szatkowski, 2001, sida 62).

Synen på drama som något som är i ständig utveckling, aldrig konstant delas av O'Neill (1996) som skriver:

Drama is always fundamentally experimental and provisional and any theory or research into drama or performance must recognize the elusive basis of the event itself. In other words, our work will always be directed 'Towards a Theory..' and, like drama itself, in the process of becoming (O'Neill, 1996, sid 144).

McNaughton pekar på att många av de filosofiska och pedagogiska frågeställningar som utbildare inom hållbar utveckling tar upp, sammanfaller med vad dramaforskare skriver om (McNaughton 2014). Hon jämför dramaforskaren Neelands tankegångar med ett flertal forskare inom LHM, bland annat Sterling. Exempelvis föreslår Neelands att lärande sker bäst när det uppstår en dialog mellan: "mindfulness and playfulness; planned and lived experiences; necessary constraints and necessary freedoms; and imagination and knowledge" (McNaughton 2014, sid 18, citerar Neelands 2002). Sterling föreslår ett ekologiskt paradigm

för lärande som innefattar: “critical and creative inquiry; process, development and action; responsibility and democracy; and valuing of intuition, intellect and capability” (McNaughton 2014, sid 59 citerar Sterling 2001).

Både i dramaundervisning och i undervisning för hållbar utveckling betonas vikten av att stärka eleverna genom 'empowering pedagogies' (McNaughton 2014, sid 18). McNaughtons litteraturgenomgång av vad som kännetecknar framgångsrik LHU visar att den bör vara holistisk, aktiv och deltagande. Den bör handla om och genomföras i naturen, vara fokuserad på värderingar och baseras på förmåga att agera, den bör också vara systeminriktad (McNaughton, 2010).

2.3.3 Exempel på dramaanvändning i LHU

I en sammanställning av resultat från fem olika fallstudier kring hur drama och teater för lärande om miljöfrågor (EE) undersöks huruvida drama är en verksam metod för att få människor att anamma attityder och beteenden som främjar miljön, samt vilka angreppssätt inom drama som är lämpliga för detta. Genom de fem fallstudierna ser författarna att drama och teater i undervisning om miljöfrågor kan ha en positiv effekt för att bygga kunskap, förändra attityder och föreställningar, samt viljan att förändra beteenden (Curtis m fl 2014).

McNaughton (2010) har i sin forskning sett hur drama kan vara ett bra verktyg i undervisning för hållbar utveckling. Genom att i dramaundervisningen göra, uppleva och visa, snarare än att förklara och beskriva, kunde eleverna i studien ta till sig kunskapen på ett fördjupat sätt. McNaughton föreslår även att dramaarbetet kan vara ett sätt att ge LHU-undervisningen en mer mänsklig dimension genom dess inslag av kroppskontakt, gemensam rörelse och utforskande av relationer.

McNaughton (2014) ser i sin forskning kring Global Storylines² att arbetet med drama i LHU kan ge sammanhang och motivation till att lära sig mer om de kriser vi står inför idag och hur vi kan svara upp mot dem. Samtidigt betonar hon att drama inte är det enda eller främsta medlet för att arbeta med LHU, mycket av kunskapen var bäst inhämtad under de förberedande eller efterföljande lektionerna kopplade till dramaarbetet. Även Bolton och Heathcote betonar vikten av att använda drama flexibelt och ta in andra metoder och när det är lämpligt (Bolton & Heathcote, 1999).

Drama, då främst processdrama, används i McNaughtons forskning för att eleverna ska sätta sig in i andras situation, utforska idéer, känslor, värderingar och beteenden utifrån olika perspektiv. McNaughton betonar reflektionstiden som en central del i pedagogiskt drama där eleverna får utrymme att, nu utanför sin roll, se tillbaka och reflektera över sina karaktärs beteenden och reaktioner under dramaförloppet (McNaughton,

2. Global Storylines kombinerar metoder såsom Storyline (där undervisningen hänger ihop genom att vävas in i en berättelse), processdrama och djupreflektion. Eleverna får i undervisningen vara karaktärer i ett samhälle som påverkas av en specifik global miljö- eller samhällsfråga. De får tillsammans i rollspelet utforska hur de ska möta problemen och skaffa sig fördjupad förståelse (<http://www.globalstorylines.org.uk/> hämtat 24/4 2015).

2014).

Teater med mer eller mindre inslag av interaktivitet och deltagarstyrning (community theatre/applied theatre) har använts mycket för lokala utvecklingsprojekt inte minst i fattiga länder. Sloman (2012) har tittat på hur teater används i utvecklingsprojekt och konstaterar att för bästa resultat behöver teatern genomföras med interaktivitet och aktiva deltagare. Konventionell teater visar sämre resultat för utveckling och förändring, då teaterns envägskommunikation lätt blir ett uppifrån-budskap och publiken inte känner sig som ägare av budskapet. Konventionell teater visade heller ingen eller liten långsiktig effekt, till skillnad från projekt där teater använts interaktivt eller där deltagarna på orten själva varit delaktiga som skådespelare (ibid).

Sloman (2012) pekar utifrån sin forskningsöversikt ut nio nivåer på vilka deltagande teater (participatory theatre) verkar (här i min översättning):

- Det stärker individer, grupper och samhällen.
- Det kan stärka sammanhållningen i ett samhälle och förändra maktstrukturer.
- Det höjer medvetenheten och stödjer beteendeförändringar.
- Det skapar möjligheter för konstruktiv dialog i frågor där det finns motsättningar.
- Det kan användas som forskningsmetod och som utvärderingsinstrument.
- Det stärker och utvecklar de förmågor som människor redan har.
- Det kan ge röst åt marginaliserade grupper, utmana maktstrukturer.
- Det kan vara effektivt i påverkansarbete.
- Det är roligt och tillgängligt så att människor vill vara delaktiga.
- Det kan också ha långsiktiga effekter på deltagarna som gör att påverkan sker långt utanför projektets ramar.

Tooth och Renshaw (2009) har i en ettårig fallstudie på åtta lågstadieskolor undersökt hur en narrativ pedagogik, där berättelser ger ett sammanhang till det som ska läras in, tillsammans med drama och uppmärksamhetsövningar i naturen varit ett effektivt sätt för elever att uppleva, förstå och värdera hur de som människor hänger ihop med naturen omkring dem. Tooth och Renshaw menar att talet om hållbarhet behöver bli en praktisk och känslomässig verklighet för eleverna. Dagens samhällsmedborgare behöver se sitt tänkande, sina värderingar och handlingar i ett ömsesidigt beroende med omvärlden, där det egna agerandet har konsekvenser. Genom att låta kroppsliga upplevelser tydliggöra ens förbindelse med omvärlden och låta kunskap bli till genom upplevelser, skapas en ny pedagogik som behövs för ett hållbart samhälle (Tooth & Renshaw, 2009).

Osnes (2014) presenterar tre fallstudier från tre länder (Guatemala, Etiopien och Indonesien) som framgångsrikt har använt drama (applied theatre) för kvinnors delaktighet i hållbar utveckling. Hon menar att kvinnors deltagande i dramaworkshops stärker kvinnor som lever i fattigdom att höja sina röster och ge uttryck för de frågor som är viktiga för dem, samt att de får självförtroende att göra sina röster hörda i

offentligheten. De får dessutom chansen att i en trygg miljö repetera hur de ska föra fram sitt budskap och lösa de problem de själva identifierat, samt hur de ska möta de problem som kan komma att uppstå på vägen. Hon beskriver potentialen i deltagande teater på följande sätt:

Ultimately theatre can be an expression that unsettles our current ways of life and helps citizens imagine new social realities that are more just and equitable. In short, theatre can be a powerful tool for transforming our world (Osnes, 2014, preface xviii).

Svårigheten med teater i utvecklingsprojekt är att de kräver mycket tid och ofta involverar många människor, vilket gör det kostsamt (Osnes, 2014). En annan svårighet med interaktiv teater är att det krävs specialkompetens för att leda dessa processer, det finns en brist på utövare med tillräcklig kompetens och det finns inte några formella kvalifikationer för att leda interaktiv teater. Ett annat problem är att det finns ont om arbetstillfällen för de som har kompetens att leda interaktiva teaterprojekt, ofta är de hänvisade till volontärbete, detta gör att de erfarenheter som görs inte alltid tas tillvara och förs vidare till andra utövare eller som kunskap till de samhällen där man arbetat (ibid).

2.3.4 Känslor, drama och LHU

Både inom psykologi och neurovetenskap har man sett att starka känslor förstärker lärandet. Det är dessutom visat att både positiva och negativa känsloupplevelser är gynnsamt för lärandet (Heyward 2010). Drama kan både väcka känslor och användas för att uttrycka och processa dem (Baldwin, 2012).

Theatre and drama (as all visual arts) set out to deliberately evoke and tag significant emotional responses to stimuli, including visual, aural and kinaesthetic stimuli. In drama the imagined experiences are nonetheless felt and integrate cognitive, affective and aesthetic experiences (Baldwin, 2012, sid 29).

Här pekar Baldwin på hur hjärnan inte alltid gör skillnad på upplevelser i dramaform och verkliga upplevelser, på ett känslomässigt plan kan upplevelsen vara lika stark.

Almers (2009) har i en avhandling undersökt hur unga människor utvecklat handlingskompetens för hållbar utveckling. Hon skriver om känslornas betydelse som drivkraft för engagemanget och ser att känslorna är viktiga både för att initiera en vilja att handla, samt för att göra engagemanget varaktigt. Medan det är alla möjliga känslor som väckt engagemanget "Empati, frustration, indignation, sorg, rättvisepatos, handlingslust och hoppfullhet" (Almers 2009, sid 231), så är det framförallt glädje, inre tillfredsställelse och känsla av mening, som gjort det varaktigt.

Heyward (2010) har i en studie undersökt hur lärare inom högre utbildning kan engagera sina elever känslomässigt genom rollspel och samtidigt bibehålla tryggheten i klassrummet. Han pekar på hur vi i den anglosaxiska kulturen ofta styr undan elever från starka känslor och därigenom går miste om värdefulla

lärsituationer. Han beskriver hur drama och särskilt rollspel, kan vara en hjälp i att skapa en lärmiljö där studenter känner sig trygga och samtidigt kan ha utrymme att bli genuint engagerade på ett känslomässigt plan.

Österlind (2012) diskuterar möjligheterna och svårigheterna med känslornas inblandning i lärande för hållbar utveckling. De känslor av rädsla och oro som kan uppstå när man får kunskap om allvarliga hållbarhetsproblem, kan verka passiviserande, skapa motstånd mot fortsatt lärande och hindra fördjupning av kunskap. Med ett exempel från McNaughtons (2006) forskning visar Österlind hur känslor kan härbärgas och kanaliseras till fördjupad kunskap, engagemang och kreativitet genom processdrama. I detta exempel från dramaundervisning gav en närvarande och flexibel lärare, ett genomtänkt undervisningsupplägg och fiktionen som skydd, tillräcklig trygghet så att känslorna kunde vara en integrerad del av undervisningen och något som växte fram hos eleverna utan att tvingas på dem.

O'Sullivan (1999) pekar på utmaningen för utbildare av idag som, till skillnad mot för några decennier sedan då tidsandan handlade om expansion och framtidsoptimism, behöver hantera det faktum att vi lever i en tid när överlevnaden för vår civilisation och vår art står på spel. Han kallar det *dealing with denial, despair and loss*. Utbildare i vår tid behöver vara medvetna om de känslomässiga aspekterna av den information om miljö- och andra framtidsfrågor som eleverna får till sig (O'Sullivan, 1999).

Butterwick och Selman (2012) skriver om *somatic theatre processes* och menar att detta kan vara en väg till transformation genom att tankar, kropp och känslor kopplas samman på ett kraftfullt sätt. De vill uppmuntra till användning av teaterprocesser just för dess transformativa potential, men betonar samtidigt att det är ett stort ansvar att leda detta arbete:

Working in these transformative spaces can be risky, even harmful. While embodied theater processes can reveal meaningful stories that create opportunities for building community and commonalities, reflection, analysis, and strategizing for action, they can trigger unremembered and unprocessed stories and memories (Butterwick & Selman, 2012, sid 62).

Att leda drama för ett transformativt lärande kräver pedagogiska och etiska ramar just för att det är metoder som är kraftfulla och går på djupet. Om arbetet genomförs på ett bra sätt kan rädsla och andra känslor utforskas på ett sätt så att de leder till ny förståelse och skapar nya handlingsutrymmen (ibid).

2.4 Transformativt lärande

Teorin om transformativt lärande handlar om vuxnas lärande och utvecklades av Jack Mezirow på 1970-talet. I transformativt lärande blir vi kritiskt reflekterande kring våra referensramar, trossystem och *habits of mind*. Transformativt lärande handlar om att frigöra oss från tankestrukturer som vi anammat, men som inte längre är funktionella. Syftet är att transformera problematiska referensramar, så att de stämmer bättre överens med

verkligheten och genererar åsikter och tolkningar som är mer berättigade. Föreställningar och förgivettaganden som ligger till grund för ens åsikter och uppfattningar transformeras genom att vi kritiskt reflekterar kring deras bakgrund, sammanhang och konsekvenser (Mezirow, 2000).

When our old way of meaningmaking no longer suffice, it behooves us to engage with others in reflective discourse, assessing the assumptions and premises that guide our ways of constructing knowledge and revising those deemed inadequate (Belenky & Stanton, 2000, sid 71).

Hur ska vi utbilda i en tid av snabba förändringar, när gamla dogmer inte längre finns att luta sig mot, i ett informationsflöde som är enormt, samtidigt som vår civilisation ställs inför aldrig tidigare skådade utmaningar med krav på globalt samarbete och snabba radikala beslut för att säkra våra livsnödvändiga system på jorden? Belenky och Stanton (2000) ställer dessa frågor och menar att uppgiften inom transformativt lärande är att rusta vuxna till att bli tillräckligt autonomt tänkande för att delta konstruktivt i denna föränderliga tid (Belenky & Stanton, 2000).

Transformativt lärande förutsätter kritiskt tänkande och reflektion, men Brookfield (2000) menar att kritisk reflektion inte i sig garanterar någon transformation av förståelseperspektiv eller *habit of mind*. För att den nya förståelsen ska betecknas som transformativ så ska den innefatta att grundvalarna för ens tänkande har förändrats på djupet. Ett ifrågasättande av maktrelationer och hegemoniska förgivettaganden behöver vara del av definitionen av transformativt lärande, vilket enligt Brookfield gör det till en politisk idé. Dock gör Mezirow en distinktion mellan politisk mobilisering å ena sidan och utbildares uppgift å andra, som är att hjälpa människor att bli medvetna om förtryckande strukturer och få förståelse för hur dessa kan förändras. Hur individerna sedan vill använda denna kunskap är deras val (ibid).

Våra värderingar och åsikter är ofta starkt knutna till vår identitet och känsla av stabilitet och kontinuitet, därför kan ett utmanande och en omformulering av dessa vara en omtumlande process. Mezirow kallar det "an intensely threatening emotional experience" (Mezirow, 2000, sid 6) då vi behöver bli medvetna om de antaganden som ligger bakom våra värderingar, såväl som våra känslomässiga reaktioner på behovet av förändring.

I sin teoribildning betonar Mezirow den kritiska reflektionen som signifikant i transformativt lärande och många studier konfirmerar detta (Taylor 2000). Dock föreslår andra studier att kritisk reflektion har givits för mycket uppmärksamhet och att man har förbisett betydelsen av *affective learning*, alltså känslornas betydelse i transformationsprocessen och samspelet mellan reflektion och känslor. Kritisk reflektion kan påbörjas först när individens känslor bekräftats och bearbetats dessutom är starka känslor ofta det som sätter igång kritisk reflektion i individen (ibid).

O'Sullivan formulerar i *Transformative Learning: Educational Vision for the 21st Century* (1999), sin vision

för ett utbildningssystem för framtiden. O'Sullivan menar att våra utbildningsinstitutioner saknar förståelse och förmåga att svara upp mot den planetära kris vi står inför. Han ser dem dessutom som delaktiga i att upprätthålla vårt dysfunktionella "consumer industrial-military system" (O'Sullivan, 2004, sid 165). O'Sullivan hävdar att vi behöver en vision för ett transformativt utbildningssystem som har hållbarhet som en grundvärdering, snarare än det som nu råder där neo-liberala utbildningsreformer har skapat ett utbildningssystem som andas marknad, konkurrens och individualism (O'Sullivan, 2004). O'Sullivan efterlyser allomfattande och integrerade helhetsperspektiv, vilket han refererar till som *cosmology* (O'Sullivan, 1999).

2.4.1 Problematisering av transformativt lärande

Belenky och Stanton (2000) påpekar att en brist med teorin om transformativt lärande är att den bara fokuserar på en punkt i en individs utveckling där hen har förmåga att tänka och kritiskt reflektera kring sitt eget tänkande. Transformativt lärande förutsätter enligt Mezirow (2000) mognad, utbildning, trygghet och hälsa, ekonomisk säkerhet och emotionell intelligens. Detta utesluter många vuxna som inte har dessa förutsättningar. Belenky och Stanton intresserar sig för hur vägen mot ett transformativt lärande ser ut.

Imagining how the silenced and the young might be brought into full dialogue with others requires a detailed understanding of the growth over time of the meaning-making perspectives that shape the way people construct knowledge (Belenky och Stanton, 2000, sid 72).

Ett annat problem som Belenky och Stanton (2000) pekar på är att det transformativa lärandet förutsätter en kontext av jämlikhet där alla har möjlighet att göra sin röst hörd, när alla relationer i själva verket är asymmetriska. Att ignorera ojämlikhet i teoribyggandet gör att man enligt Belenky och Stanton missar processen att stödja människor att nå sin fulla potential. De menar att man behöver inkludera marginaliserade röster i *discourse communities*, att detta skulle hjälpa dem och oss att bättre förstå deras erfarenheter och samhället de lever i. Att inkludera fler röster skulle inte bara stötta de individer som blir inkluderade, det skulle också skapa ett mer demokratiskt samhälle (ibid).

2.4.2 Drama och transformativt lärande

Teerijoki (2001) skriver om drama i relation till transformativt lärande och beskriver det främsta målet med dramaarbete som strävan mot rättvisa, individuell och samhällelig förändring och mot transformation. Hon menar att drama ända sedan antiken haft potentialen att vara en dörr till "better awareness, understanding, mental development and critical thinking." (Teerijoki, 2001, sid 106). Teerijoki beskriver begreppet *devised theatre* där en föreställning skapas i en kollektiv process i vilken deltagarnas olika perspektiv utforskas och sätts samman till en gemensam produktion. Hon menar att denna process är just transformativ. Hon skriver: "What makes this work so special is the potential freedom and the chance to walk together in ten different directions and produce new aesthetic forms, telling the story of separate and common inner worlds." (ibid, sid 107). Inom traditionellt lärande strävar vi ofta efter permanent kunskap, en estetisk upplevelse försöker istället bevara "the homelessness feeling in life" (ibid 2001, sid 108). Teerijoki ställer frågan om detta borde

vara uppgiften även för dramapedagogiken; att lära sig att hantera att vi inte kan kontrollera världen och att våra fasta föreställningar ovillkorligen kommer att falla samman.

3. Syfte & frågeställningar

FN betonar genom decenniet för LHM vikten av att alla får ta del av utbildning för hållbar utveckling, oavsett om de är inom eller utanför det vanliga utbildningssystemet. Särskilt personer med höga positioner i samhället och människor i samhällen dominerade av konsumtion är de som har mest att lära och börja tillämpa om hållbar utveckling (Wals & Kieft, 2010). Det är också denna grupp som jag velat fokusera på i denna studie.

Det övergripande syftet för studien är att undersöka på vilket sätt drama är användbart i vuxnas lärandeprocesser kring hållbar utveckling i en västerländsk kontext. Utifrån min egen erfarenhet och den forskning som ovan visar överlappningar kring drama respektive lärande för hållbar utveckling, görs i studien antagandet att det finns element i dramapedagogiken som gör arbetssättet lämpligt att använda i lärande för hållbar utveckling.

Studien kommer att undersöka följande forskningsfrågor:

Vad gör dramapedagogik användbart som verktyg i vuxnas lärande för hållbar utveckling?

Vilka möjligheter och svårigheter finns det med att använda drama som del i vuxnas lärande för hållbar utveckling?

4. Metod

Undersökningen har en kvalitativ, hermeneutisk ansats där fenomenografin valts som analysmetod. Metodavsnittet ger en beskrivning av den förförståelse jag gick in i uppsatsarbetet med, den ger en bild av metodval, tillvägagångssätt och etiska överväganden. Slutligen ges en beskrivning av fenomenografi, den analysmetod som använts för att förstå studiens data, och hur analysprocessen i just denna studie sett ut.

4.1 Förförståelse

Inom hermeneutiken läggs särskild vikt vid forskarens erfarenhet som här tas in och redovisas (Melberg, 1997). Man talar om den hermeneutiska spiralen där tolkningen av ett fenomen växer fram i en växelverkan mellan forskarens förförståelse och möten med nya erfarenheter och idéer. Min förförståelse består i att jag är dramapedagog med ett eget intresse och engagemang för hållbar utveckling. Jag har själv tidigare genomfört dramaworkshops med vuxna kring hållbar utveckling och lusten till att skriva denna uppsats kom ur ett eget undrande om hur dessa kan genomföras på bästa sätt. Jag har således ofrånkomligen idéer om möjligheter och svårigheter med att använda drama i lärande för hållbar utveckling. Förhoppningsvis har detta varit en tillgång i mina intervjuer som har gjort att jag kunnat ställa initierade frågor och följdfrågor, men det kan också ha skymt sikten för aspekter som jag inte varit bekant med från min egen yrkesutövning. I analysen av intervjuerna finns naturligtvis också risken att jag sett mönster som bekräftar min egen förförståelse, medan jag förbisett element som är nya för mig eller som går emot mina tidigare idéer. Det finns inte heller någon "förutsättningslös tolkning av en text. Uttolkaren kan inte hoppa utanför den förståelsetradition som hon lever i" (Kvale & Brinkmann, 2014, sid 252). Det man kan göra som forskare är att vara medveten om sin förförståelse och det faktum att ens frågor till materialet styr vilka svar som blir möjliga (ibid). May (2013) betonar också att vid analysen av intervjuerna bör vi "...vara medvetna om hur våra positioner, och inte bara våra teoretiska influenser, präglar det som erhålls och konstrueras från en intervju" (May, 2013, sid 180). I detta fall var min position i relation till informanterna relativt symmetrisk gällande makt och gemensam utgångspunkt kring drama och hållbar utveckling.

4.2 Dattainsamling

Forskningsfrågorna har besvarats genom att genomföra intervjuer med dramapedagoger med erfarenhet av att använda drama med vuxna i sitt arbete för hållbar utveckling. Intervjuer som metod valdes då forskningen på drama i LHU med vuxna är mycket begränsad. Att finna och samtala med dem som har erfarenhet av detta, tycktes därför vara ett bra första steg för att samla kunskap som finns på området.

Intervjuerna gjordes via Skype, ljudupptagningar togs av samtalen, vilka sedan transkriberades. Intervjuerna var fokuserade, det vill säga att det fanns en uppsättning frågor för att kunna besvara undersökningens frågeställningar, men intervjuerna hade en öppen karaktär där informanterna hade stor möjlighet att besvara frågorna utifrån sin egen referensram (May, 2013). Frågorna fanns planerade i en viss ordning (intervjufrågorna återfinns i bilaga 1), men denna varierade beroende på vad som uppstod i intervjun och i

vissa intervjuer svarade informanterna på frågor innan de hunnit ställas.

4.3 Intervjuarens roll

May (2013) tar upp intervjuarens roll och dess påverkan på intervjupersonen och intervjuens utfall och menar att intervjuaren och den intervjuade behöver "upprätta en intersubjektiv förståelse när det gäller målen för arbetet, deltagarnas förväntningar och även vad de kan erhålla som resultat av det arbete som utförs" (May, 2013, sid 168). Det kan vara en fördel om intervjuare 'smälter in' beträffande kön, klädkod och social tillhörighet och en varaktig relation. I detta fall var flera av informanterna bekanta för mig från dramasammanhang och kurser, jag känner dock ingen av dem närmare. Däremot märktes inte någon skillnad mellan de intervjuer där jag känt informanterna sedan tidigare och där de varit nya bekantskaper. May tar också upp betydelsen av att informanterna förstår vad som förväntas av dem i intervjusituationen och att de är motiverade och känner att deltagandet är meningsfullt. Min uppfattning är att samtliga ansett att ämnet är viktigt, att det behövs mer kunskap på området och att de velat bidra till detta.

Yin menar att en nivå av analys sker redan under intervjun då forskare tar beslut om hur hen ska följa upp en fråga, när det är läge att be om mer detaljer, gå vidare i intervjun och så vidare (Yin 2011). Detta är naturligtvis en process där intervjuarens förförståelse, men också skicklighet som frågeställare är av betydelse.

Ett problem med intervju som metod är att intervjusvaren är personernas redogörelse av handlingar och inte själva handlingarna. De data man får fram säger alltså egentligen ingenting om verkligheten utanför intervjun, utan berättar om informanternas uppfattningar så som de valde att dela dem, utifrån vad som uppstod i det sociala möte som en intervju innebär (May 2013). Denna studie kan alltså bara dra slutsatser utifrån de bilder av verkligheten som de intervjuade dramapedagogerna bär på. Inom fenomenografin, som är den metodansats som valts för detta arbete, är detta också vad man intresserar sig för. Tillsammans med tidigare forskning kan förhoppningsvis detta ge en utökad förståelse för möjligheterna och svårigheterna med drama som metod i lärande för hållbar utveckling.

4.4 Informanterna

Analysen är baserad på intervjuer med fem personer, de är alla dramapedagoger i Sverige/Finland som på något sätt arbetar med vuxna kring hållbar utveckling. De har själva definierat om de anser sig arbeta med hållbar utveckling, deras syn på hållbar utveckling presenteras i resultatdelen. Informanterna hittades genom en rundfrågning i mitt eget dramanätverk, samt en genomgång av mejllistan för det nordiska nätverket för drama och hållbar utveckling. Samtliga personer som har tillfrågats har tackat ja till en intervju, däremot har jag avböjt vissa möjliga informanter då det i samtal visat sig att de inte arbetat explicit med drama i vuxnas lärande för hållbar utveckling så som denna studie intresserar sig för.

Inom fenomenografi används ofta strategiska urval av intervjupersoner för att komma åt så skilda

uppfattningar som möjligt. Vid tidpunkten för val av informanter till denna studie var det inte klart att fenomenografi skulle användas som analysmetod, ändå fanns föresatsen att försöka få en bredd bland intervjupersonerna. I slutändan var det så att jag fick ta de jag fann. Det finns bara en handfull personer i Sverige som arbetar med drama som metod kring hållbar utveckling, när de intervjuade dessutom skulle arbeta med vuxna, krympte skaran ytterligare, därför gjordes valet att söka informanter även i Norden.

Intervjupersonerna är i åldersspannet 40-55 och båda könen finns representerade i gruppen. Fyra intervjupersoner är svenska, en är finsk. Tre av dem undervisar på högskolenivå, en arbetar för en ideell organisation och en är frilans. Flera av dem är, förutom sina tjänster där de använder drama i lärande för hållbar utveckling, ideellt engagerade i miljö- och hållbarhetsfrågor och har uppdrag kring detta där de använder sig av drama. Flera har dessutom utbildningar i miljö eller biologi förutom sin dramapedagogutbildning. Samtliga har mångårig erfarenhet av att arbeta som dramapedagog.

4.5 Etiska aspekter

Kvale och Brinkmann (2014) tar upp fyra områden som behöver övervägas i samband med en intervjustudie: *informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll.*

Informerat samtycke har skett när deltagarna tillfrågades om intervjun, då informerades de om sammanhanget i vilket intervjun görs, syftet med uppsatsen och vem som är handledare. De har också informerats om att det är frivilligt att delta och att de när som helst kan avbryta sitt medverkande. Detta har informanterna påmints om vid intervjutillfället just innan intervjun påbörjats. Informanterna har också fått möjlighet att läsa analysen och komma med synpunkter innan den publiceras. Att låta informanterna få ta del av analysen och låta dem uttala sig är också kopplat till studiens validitet och detta kan vara ett sätt att stärka denna (Yin 2011). I denna studie är det dock inte aktuellt på samma sätt då fenomenografin inte intresserar sig för uppfattningar kopplade till individer, utan den bredd av sätt som ett fenomen kan uppfattas på (Eriksson 1999).

Konfidentialitet handlar om de överenskommelser som görs mellan forskaren och deltagarna i studien. Oftast handlar detta om att deltagarnas identitet inte röjs genom studien (Kvale & Brinkmann 2014). Drama i Norden är inte särskilt stort, gruppen av dramapedagoger som specialiserat sig på hållbar utveckling är ännu mindre. Detta kan vara ett problem när det gäller att bevara informanternas anonymitet. Kvale & Brinkmann (2014) visar på en möjlig konflikt inom kvalitativ forskning mellan etiska principer och vetenskapliga riktlinjer. Samtidigt som man för att säkra intervjupersoners konfidentialitet behöver utlämna viss specifik information, kan man behöva ta med just sådan specifik information för att möjliggöra intersubjektiv kontroll och upprepning av studien av andra forskare. Ingen av informanterna är i en utsatt position och intervjuerna är inte av sådan art att det skulle skapa problem för dem om deras identitet skulle röjas. Ändå har informanterna anonymiserats så gott det går och för detta var valet av fenomenografi som analysmetod lämplig. I fenomenografin ligger fokus på variationerna i uppfattningar, snarare än att intressera sig för de

enskilda individerna (Eriksson, 1999) och materialet i denna studie presenteras inte personvis med undantag för en kort sammanfattning av respektive informants centrala ståndpunkter. Då dramapedagogkåren består till en övervägande del kvinnor skulle kön vara en starkt utpekande faktor att lämna ut, därför används fingerade och könsneutrala namn.

Konsekvenser av forskningen bör sammantaget 'göra gott' och risken för att intervjupersoner eller de grupper som intervjupersonerna representerar kommer till skada ska minimeras. Ingen uppenbar risk för att intervjupersonerna på något sätt kommer till skada genom sitt deltagande i studien föreligger. Möjligen har det tvärtom varit givande för dem att få utveckla sina tankar kring det ämne de brinner för, i en intervjusituation. Förhoppningsvis kan också studien bidra till större förståelse kring området drama och lärande för hållbar utveckling.

Forskarens roll och forskarens integritet betonar Kvale & Brinkmann (2014) som avgörande för forskningens kvalitet. Särskilt vid intervju som datainsamlingsmetod förstärks forskarens roll eftersom det är genom hen som kunskapen inhämtas. Risken finns att forskaren identifierar sig starkt med undersökningspersonerna, det blir då svårt att hålla en professionell distans och forskaren kan komma att tolka data ensidigt ur undersökningspersonernas perspektiv. Denna risk är uppenbar i denna studie då jag själv tydligt ingår i samma grupp av 'dramapedagoger som brinner för hållbar utveckling'. Jag är inte neutral i mitt sökande efter kunskap då jag själv upplevt drama som en verksam metod för lärande och växande, samt att jag ser hållbar utveckling som en akut viktig fråga. Genom att vara öppen med detta kan läsaren själv väga in detta i läsningen av texten.

4.6 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet handlar om att resultatet är tillförlitligt, och ofta menar man att resultatet ska kunna upprepas. Trost (2010) menar att det blir egendomligt att tala om reliabilitet vid kvalitativa studier och hänvisar till symbolisk interaktionism där inget ses som statistiskt, utan som en del i en ständigt pågående process. Kvalitativ forskning intresserar sig just för dessa föränderliga processer. Validitet handlar om att studien mäter det den var avsedd att mäta och även detta begrepp kommer ifrån den kvantitativa forskningen. Trost betonar istället att data som samlas in behöver vara " trovärdiga, adekvata och relevanta" (Trost, 2010, sid 133). För att ge läsaren möjligheten att avgöra detta behöver forskaren redovisa tillvägagångssätt, data och analys på ett öppet sätt (ibid). Yin (2011) menar att målet för kvalitativ forskning är "...att grunda slutsatser på data som insamlats och analyserats på ett öppet och ärligt sätt" (sid 33). Yin sätter upp tre delmål för att göra en kvalitativ studie tillförlitlig och trovärdig. Det första handlar om att forskningsprocedurerna ska vara transparenta så att andra kan granska data och göra sig en egen uppfattning om studiens resultat. Det andra delmålet handlar om att bedriva forskning på ett metodiskt sätt, detta innefattar att "följa en ordnad mängd forskningsprocedurer och minimera nyckfullt eller slarvigt arbete" (ibid, sid 32), att undvika snedvridning eller förvrängning i studien samt att vara självreflexiv. Det tredje och sista delmålet för tillförlitlighet och trovärdighet i en kvalitativ studie handlar om att hålla sig till beläggen. Studiens slutsatser bör hänvisa till dess data och om det finns flera perspektiv i analysen ska varje perspektiv vara trovärdigt i relation till data

(ibid).

4.7 Analys

Gadamer som på 1960-talet skapade ett riktningsskifte inom hermeneutiken försökte ringa in den mänskliga förståelsens natur. Gadamer var skeptisk till alltför stor tilltro till metod (Melberg, 1997). Inom kvalitativ forskning finns inga givna svar kring hur analysen ska se ut. Cohen m fl (2007) betonar *fitness for purpose* och att det är av största vikt att forskaren vet vilken kunskap hen är ute efter, då detta avgör hur analysen sker. Det finns en mängd olika metodansatser inom det kvalitativa forskningsområdet, gränserna mellan dem är inte alltid knivskarpa och de kan användas i olika kombinationer (Yin 2011). Samtidigt skriver Yin: "Övertygande eller rent av mönstergilla studier kan genomföras under samlingsrubriken 'kvalitativ forskning' utan att inränga sig i någon av varianterna" (sid 30). I denna studie fanns inget val att på förhand utgå från en specifik metod för analysen av intervjuerna. Efter ett flertal genomläsningar av studiens data, dvs de transkriberade intervjuerna, gjordes valet att analysera dem utifrån fenomenografisk metod.

Analysmetoden är induktiv, vilket är det vanligaste när det gäller kvalitativ forskning (Yin 2011). Vid ett induktivt angreppssätt dras slutsatser från undersökningens empiri, i denna studie från de intervjuer som gjorts. Yin menar att den induktiva arbetsättet passar väl vid kvalitativ forskning då *de specifika processerna eller händelserna driver på utvecklandet av begrepp, inte tvärtom* (ibid, sid 33). Vid användandet av fenomenografi som metod är detta av särskild vikt. Forskaren försöker här möta sitt material så öppet som möjligt och låta kategorierna komma ur data, snarare än att försöka inordna sitt material i redan konstruerade kategorier (Andersson, 2000).

4.8 Fenomenografi

...för att förstå hur människor hanterar problem, situationer eller världen, så måste vi förstå hur de *erfar* problemen, situationerna eller världen, som de hanterar eller agerar i förhållande till. ...
Man kan bara agera i relation till världen såsom man erfar den (Marton & Booth, sid 146, 2000).

Fenomenografi är en forskningsansats som utvecklades vid Institutionen för pedagogik på Göteborgs Universitet under 1970-talet (Pang, 2003). Fokus för ansatsen är att finna de kvalitativt skilda sätt på vilket människor uppfattar sin omvärld, fenomen och situationer omkring sig. Inom fenomenografin har man synen att det inte går att separera den som beskriver världen, från den värld som beskrivs (Eriksson, 1999). Man talar om ett första och ett andra ordningens perspektiv. Ett första ordningens perspektiv handlar om att beskriva fenomen så som de faktiskt är, medan det i andra ordningens perspektiv handlar om att beskriva hur fenomen uppfattas. Det är andra ordningens perspektiv man intresserar sig för inom fenomenografin. Man vill alltså få fatt i hur fenomen uppfattas av människor, inte hur fenomenen egentligen *är* (Larsson 1986). Epistemologiskt grundar sig fenomenografin i en icke-dualistisk syn på människans kognition, man ser på upplevelser som en inre relation mellan människan och omvärlden (Pang, 2003). Vi har inte tillgång till någon annan värld än vår inre, alltså kommer varje studie att återge ett andra ordningens perspektiv. Även

om en studie görs där tinget i sig beskrivs (första ordningens perspektiv), så beskriver resultatet ett sätt att uppfatta världen (andra ordningens perspektiv), denna gång forskarens (Andersson, 2000).

Fenomenografin bygger på antagandet att det, i en specifik tid och kultur, finns ett begränsat antal sätt att uppfatta ett fenomen och målet med en fenomenografisk undersökning är fånga dessa sätt (Eriksson, 1999). De kvalitativt skilda sätt som det undersökta fenomenet uppfattas av intervjupersonerna sorteras i *beskrivningskategorier*. Dessa beskrivningskategorier sammanställs till ett *utfallsrum*, där beskrivningskategoriernas inbördes förhållande också redovisas. I utfallsrummet ryms alltså samtliga sätt på vilket det undersökta fenomenet uppfattas (Marton & Booth, 2000). Då omfattningen av denna studie är begränsad, är det inte troligt att den lyckas fånga alla de sätt som fenomenet "drama som verktyg i vuxnas lärande för hållbar utveckling", kan uppfattas på i vår kultur. På så sätt kan den inte sägas vara en fullt ut genomförd fenomenografisk undersökning, även om den fenomenografiska metoden använts.

I en fenomenografisk undersökning intresserar man sig för de uppfattningar som ligger bakom intervjuutsagorna, snarare än att bara titta direkt på vad intervjupersonens åsikter (Eriksson, 1999). Fenomenografin är intresserad av innebörder, snarare än förklaringar, samband och frekvenser. Beskrivningen av sätt att erfara sker genom en empiriskt grundad beskrivning, vanligen används intervjuer för att få kunskap om personers uppfattningar om något fenomen i deras omvärld (Larsson, 1986). Man vill i denna forskningsansats att kategorierna/teorierna ska födas ur materialet, snarare än att vara en på förhand gjord tankekonstruktion som forskaren letar efter i materialet (Andersson, 2000).

4.9 Analysprocessen

Fenomenografin har inget fastställt tillvägagångssätt för hur analysen ska gå till och den har också kritiserats för detta (Eriksson, 1999). Larsson (1986) beskriver arbetet med fenomenografisk analys som "...läsning och reflektion, läsning och reflektion..." (Larsson 1986, sid 31). Han beskriver också vikten av att under analysen jämföra skillnader och likheter i svaren, att det är i jämförelsen med andra uppfattningar som en viss uppfattning får gestalt. Eriksson (1999) beskriver den fenomenologiska analysprocessen som en process som går igenom fyra faser och har skapat en schematisk bild av detta som återges här:

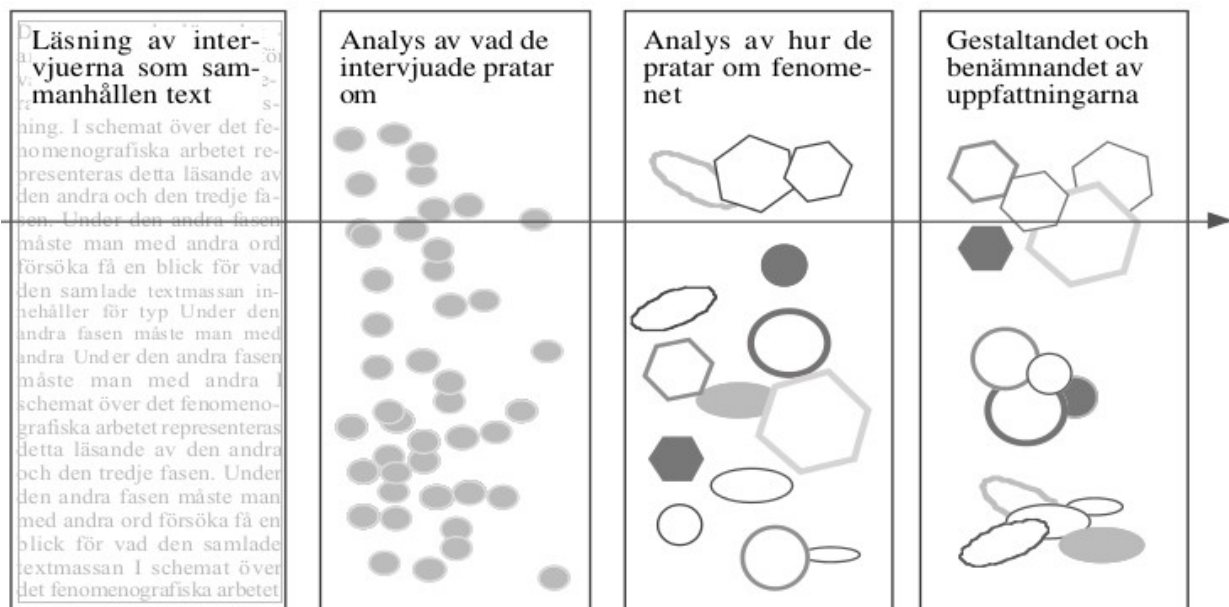


Bild 1. Schematisk bild över den fenomenologiska analysprocessen (tagen ur Eriksson 1999, sid 33).

Eriksson betonar att dessa faser inte är tydligt avgränsade ifrån varandra utan ofta överlappar varandra och analysen sker i en rörelse fram och tillbaka mellan de olika faserna. En fenomenografisk analys pendlar också hela tiden mellan delar och helhet (Wernberg, 2007). Analysen i denna studie följde i stort sett Erikssons beskrivning. Intervjuerna transkriberades ordagrant, med tydliga tankepauser och tankeljud inkluderade, dock utan att med största noggrannhet få med varje ljud och betoning. Då denna studie intresserar sig för innebörden i *vad* som sägs, snarare än språkliga aspekter och nyanser i *hur* det sägs så gjordes transkriptionen på *vad* som bedömdes vara en för ändamålet lämplig nivå. Därefter lästes intervjutranskriptionerna igenom ett flertal gånger med målsättningen att ha ett så öppet och förutsättningslöst läsande som möjligt. Först efter flera genomläsningar togs beslutet att genomföra en fenomenografisk analys av materialet. I detta skede sorterades all text som inte var relevant att analysera bort, detta rörde sig om praktiska detaljer eller utsagor där inte någon koppling till varken drama eller hållbar utveckling kunde utläsas. Dessutom sorterades text som berör dramapedagogernas syn på hållbar utveckling generellt - ej i relation till drama, till ett eget dokument. Denna text är inte med i den fenomenografiska analysen, men återges i sammanfattad form som en inledning till resultatdelen. All övrig text lästes nu igen med avsikten att genomföra en fenomenografisk analys, fokus var till en början på *vad* de intervjuade pratade om och texten delades in i kategorier utifrån detta. Sedan följde en process av att skapa kategorier utifrån *hur* de intervjuade pratar om det undersökta fenomenet (drama som verktyg i vuxnas lärande för hållbar utveckling). Kategorierna blev efter hand och efter att flera gånger ha 'börjat om från början' tydligare och tydligare, tills de så småningom var konsistenta och tydligt avgränsade mot varandra.

En risk vid fenomenografisk analys är att man blandar ihop *vad* informanterna talar om, med *hur* de talar om det. För den fenomenologiska analysen är det *hur* de talar om det som är intressant, även om man under en fas i analysarbetet sorterar utsagorna genom att titta på *vad* som sägs (Eriksson, 1999). För mig har det varit en läroprocess att upptäcka skillnaden mellan *vad* det pratas om och *hur* det pratas om det. Exempelvis talar

informerarna mycket om lek och under en fas i analysprocessen fanns en egen kategori kring vikten av lek. När analysen blev mer 'mogen' blev det tydligt att *hur* det pratades om lek varierade och lek försvann som egen kategori. Istället löper tal om lek på olika sätt som en röd tråd genom flera av kategorierna som presenteras nedan.

Analysen har gjorts av mig som dramapedagog utifrån intervjuer med andra dramapedagoger. Utsagorna har delats in i kategorier utifrån mina tolkningar av dem. Jag har tillåtit mig att tolka *som dramapedagog*. Då informanterna var medvetna om att de talade med 'en kollega' behöver jag också ta med mig denna förståelse i min läsning av deras utsagor. Hade de blivit intervjuade av en person utan kunskap om dramapedagogik är det troligt att de i många av utsagorna formulerat sig på ett grundligare sätt, där de med mig tog min förförståelse förgiven. Ett svar angående vad som är poängen med att använda just drama, vad det tillför i arbetet med LHM, illustrerar hur informanten plötsligt kommer på att jag nog 'redan vet':

Ja men det är ju det här upplevelsebaserade, hjärna, hjärta, själ och kropp. Man upplever det med kroppen, man upplever det känslomässigt och så kopplar man hjärnan på det. Att man får alltihop. Som du vet hahaha!

Larsson (1986) påpekar också att en kvalitativ analys inte kan göras mekaniskt, den kräver ett tolkande subjekt. Under analysprocessen blev det tydligt att det går att dra linjer genom materialet på olika sätt, genom att välja en viss uppsättning kategorier synliggörs något medan annat hamnar i skymundan. Genom att sorteringen av utsagor gjordes om ett flertal gånger så föll det så småningom på plats vilket kategorisystem som, enligt min tolkning, bäst gav materialet rättvisa. Enligt Larsson kan olika kategorisystem beskriva samma data korrekt, å andra sidan kan det vara så att "ett visst system faller sig så naturligt att en oberoende bedömare skulle komma fram till samma sätt att beskriva data om hon/han ägnade tillräcklig tid och möda åt uppgiften" (Larsson, 1986, sid 38). Nedan följer det resultat som kom ur just min förståelse av materialet.

5. Resultat

Varje intervju inleddes med frågan om den intervjuades syn på begreppet hållbar utveckling, som ett sätt att veta om alla faktiskt talar om samma sak. Därefter handlade intervjufrågorna om informanternas syn på drama i relation till LHU och hur de arbetat med detta. Intervjufrågorna som intervjun utgick ifrån återfinns i bilaga 1. För att ge en fond till resultatet av den fenomenografiska analysen inleds resultatdelen med en sammanfattning av svaren kring hållbar utveckling, samt en bild av informanternas syn på drama som en av många möjliga vägar att arbeta med LHU, dessa utsagor lämnas alltså utanför utfallsrummet. Därefter följer en bild av den fenomenografiska analysens utfallsrum med en beskrivning av detta. Varje kategori beskrivs också var för sig. Kategorierna beskrivs i text och genom betydelsebärande citat, som valts ut för att så troget som möjligt återge kärnan i, eller olika aspekter av, varje kategori. Slutligen ges en mycket kort sammanfattning av varje respondents utsagor, för att ge läsaren en bild av de individuella särdragen i synen på drama i relation till LHU.

5.1 Synen på hållbar utveckling

Samtliga informanter ansluter sig till FN:s definition av hållbar utveckling och refererar till de tre dimensionerna av hållbarhet: social, ekologisk och ekonomisk. De som inte talar om detta direkt, talar om hållbarhet på ett sätt som ligger nära och i linje med FN:s definition och tre dimensioner.

En av informanterna lägger till kulturell hållbarhet som en fjärde hållbarhetsdimension. Hen talar också om vikten av att inte stanna vid dessa begrepp: "Alltså, dom fyra perspektiven är ju ett sätt att se på det, men då måste man på nåt vis få fatt i kärnan av vad de handlar om." Hen pratar om att den motståndskraft, mångfald och omställningsförmåga som behövs inom biologin, även är nödvändig inom kulturen. Hen talar också om att förändring sker i mikrohandlingar och trycker på vikten av att de med makt lyssnar in de förändringar som kommer underifrån, något som hen menar saknas inom utbildningssystemet.

Alltså problemet med utbildningssystemet idag som jag ser det, varför det inte är hållbart, därför att det lyssnar inte till vad som håller på att uppstå. Då behöver man lyssna på unga människor och annan insikt i oss själva som dom som är traditionsbärarna i systemet. Och lyssna på hur kommer det se ut? Ja men det kommer inte att se ut, om 15, 20 år när de kommer ut, det kommer inte se ut som det har gjort.

En annan informant betonar att ingen kan veta vad en hållbar utveckling innebär, och att det är utifrån den förståelsen vi kan finna lösningar:

Men att inte veta vad en hållbar utveckling är, är en del tycker jag då i att vi skapar hållbar utveckling. Alltså det icke-vetande förhållningssättet. [Hållbar utveckling] måste många människor definiera och många människor måste gå in i den processen och undersöka vad det är.

Denna person problematiserar också att vi talar om de tre dimensionerna av hållbarhet som likvärdiga.

Alltså det sociala kan man i viss mån förändra. Det ekologiska, alltså vad vi har för grundförutsättningar, det kan vi inte förändra. De resurserna är ändliga, vi får förhålla oss till det. De ekonomiska förhållandena är dom som går att förändra mest och som skulle få mest inflytande egentligen va. Och som hindrar mest en hållbar utveckling.

5.2 Drama som ett av många sätt

Drama är den främsta metod som informanterna har valt för att arbeta med hållbar utveckling och LHU. Men de beskriver det också som ett av många sätt och att det kan finnas flera vägar att komma dit man vill. Dessutom betonas att dramaundervisning behöver varvas med fakta om hållbar utveckling. Andra arbetsätt nämns och någon menar att det finns en kraft i att man vill och gör ganska lika, men kommer från olika håll.

Drama är ju ett bland floran av sätt att lära sig, men det är ju också ett sätt.

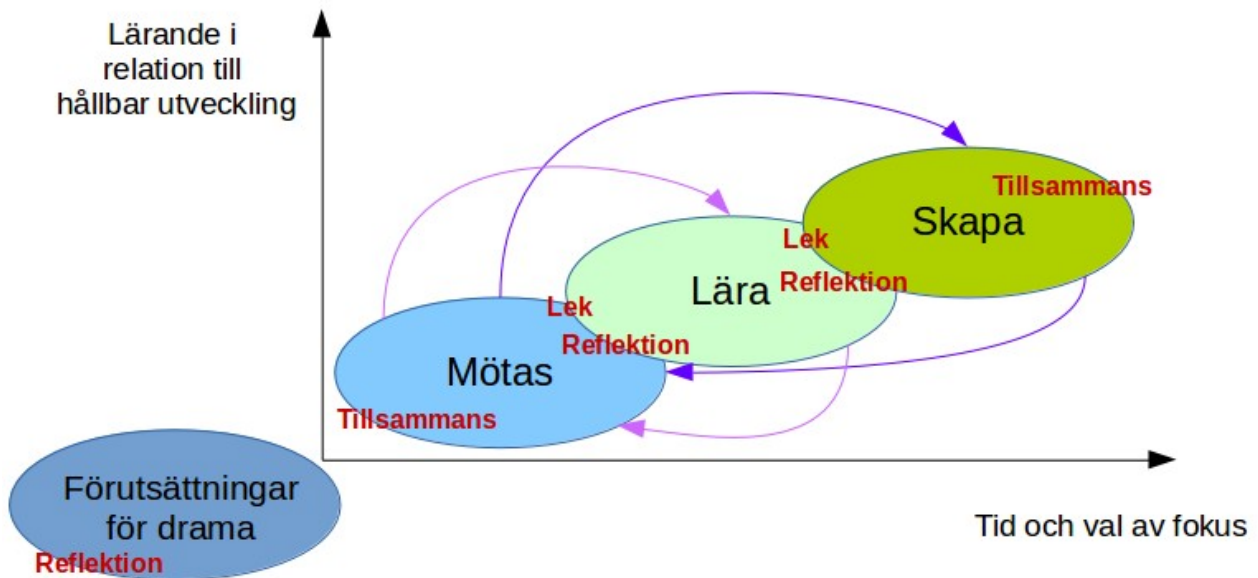
Att drama inte är det enda svaret tas också upp som en hållbarhetsaspekt, vi behöver mångfald även i våra utbildningssystem.

Och det för mig har med hållbarhet att göra, i den bemärkelsen att det handlar om att hålla mångfalden levande och kunna ha variation i utbildning.

Analysen som presenteras nedan berör informanternas utsagor om “drama i vuxnas lärande om hållbar utveckling”. Alla uttalanden som citeras handlar om drama i relation till hållbar utveckling, även om det ibland inte går att utläsa explicit i alla citat.

5.3 Utfallsrum

Utfallsrummet är den term som används inom fenomenografiska studier för att beskriva det totala utfallet av sätt att uppfatta ett fenomen (Andersson, 2000). Här sammanfattas utfallsrummet med en bild för att ge läsaren en översikt innan varje del presenteras i detalj. Bilden illustrerar också samband mellan olika delar av materialet, samt röda trådar som löper genom stora delar av materialet.



Figur. Illustration av analysens utfallsrum med dess fyra olika beskrivningskategorier. Begreppen i rött visar hur elementen *Lek*, *Reflektion* respektive *Tillsammans* återfinns i de olika kategorierna. De lila pilarna visar hur arbetet vilar på och ständigt kopplas tillbaka till kategorin *Mötas*.

Kategorin **Förutsättningar för drama** längst ner i bilden innehåller tre underkategorier:

- Drama kräver tid
- Drama kräver specialistkompetens
- Drama kräver frivillighet och etisk medvetenhet

Kategorin **Mötas** innehåller inga underkategorier.

Kategorin **Lära** innehåller fyra underkategorier:

- Drama är lustfyllt
- Drama är att göra
- Drama är känslöväckande
- Drama är lek, gestaltande och konstnärliga uttryck

Kategorin **Skapa** innehåller fyra underkategorier:

- Drama som ett sätt att ge plats åt fler röster
- Drama som en väg till förståelse av sig själv i ett större sammanhang
- Drama som ett samskapande av det nya
- Drama som ett kollektivt utforskande av hållbarhetsproblematik

Tre begrepp har skrivits med rött i bilden, detta är återkommande teman som går igen i flera av kategorierna (i bilden ses orden över de kategorier där begreppet återfinns i materialet):

Temat **Lek** handlar om vikten av att leka. Metoder för att få ett mer lekfullt perspektiv och lekfulla övningar man gjort med olika syften ryms också här.

Temat **Reflektion** handlar om vikten av att reflektera tillsammans och att skapa reflektion, men också dramapedagogernas egen reflektion kring sitt arbete och sina val kan utläsas som något återkommande i materialet.

Temat **Tillsammans** handlar om att förändring måste ske tillsammans, att vi behöver vara skapande tillsammans, att lärandet sker i grupp och nödvändigheten av att ta in varandras synsätt för att forma en hållbar utveckling.

Ett citat som sorterats in under kategorin *Skapa* och underrubriken *Drama som ett kollektivt utforskande av hållbarhetsproblematik* får illustrera hur de röda trådarna (i detta fallet *Tillsammans* och *Reflektion*) kan löpa genom ett citat, men också innehålla element även från andra underkategorier (*Drama är att göra* och *Drama som ett samskapande av det nya*), utan att för den skull platsa i dessa kategorier.

Men en väg som jag tycker är spännande det är en slags deltagande aktionsforskning som också kan systematisera frågor. (...) Då får man liksom ett utforskande, ett systematiskt utforskande och reflekterande dimension in i skapandet och görandet. Men sen har man ju också förmågan att kunna verbalisera det, kunna faktiskt teoretiskt, det behöver ju inte vara så avancerat, men att man har.. Man kan ju göra teorierna själv också, det är ju inte så... men att man får grepp om saker tillsammans, kollektivt, utanför sig själv.

Bilden innehåller också lila pilar som går från kategorin *Mötas* till de två följande kategorierna, och vice versa. Detta är för att illustrera hur kategorin *Mötas* ständigt finns närvarande i dramaarbetet oavsett vad man väljer att fokusera arbetet på. Pilarna som går till och från kategorin *Skapa* har en mörkare lila färg för att markera vikten av genuina möten mellan människor och ett gott gruppklimat där allas röst blir hörd, betonas starkt i denna kategori. Dessa delar benämns i *Skapa*-kategorin som bärande komponenter i skapandet av hållbar utveckling. Skillnaden mellan kategorierna *Lära* och *Skapa* i relation till kategorin *Mötas* syns också genom att temat *Tillsammans* (som ligger mycket nära kategorin *Mötas*) inte syns i bilden över kategorin *Lära*, detta då utsagor som jag tolkat in i temat *Tillsammans* inte återkommer i utsagorna under kategorin *Lära*.

5.4 Hierarkin i utfallsrummet

Beskrivningskategorierna som utgör utfallsrummet i fenomenografiska undersökningar kan vara horisontalt ordnade, men de kan också ha en hierarkisk inbördes ordning, där vissa uppfattningar ses som mer

utvecklade eller omfattande (Marton & Booth, 2000). Den tolkning som har gjorts av materialet i denna studie är att det finns en hierarkisk relation mellan de olika kategorierna.

Hierarkin utgår dels från en kronologisk tidsaspekt. Delar av det dramaarbete kring LHU som beskrivs, är möjligt först när rätt förutsättningar råder, och det går inte att gå vidare innan man uppnått vissa delar. Om inte de förutsättningar som krävs finns är det ingen idé att sätta igång med drama, därför ligger *Förutsättningar för drama*, i bilden av utfallsrummet, som ett förstadium utanför skalorna *Lärande i relation till hållbar utveckling* och *Tid och val av fokus*. När förutsättningarna finns kan dramaarbetet ta vid och då handlar det om att skapa ett gruppklimat där deltagarna vågar och vill göra drama. Utan trygghet och öppenhet i gruppen blir det inte meningsfullt att göra drama, därför ligger rubriken *Mötas* före de andra ovalerna, som en grund. *Lära* kommer därefter och är placerad där eftersom det blir det svårt att vara skapande kring hållbar utveckling utan grundläggande kunskap i frågorna. I kategorin *Lära* handlar det också om motivation och förmåga att agera. Utan motivation blir det svårt att gå vidare, medan förmågan att handla för hållbar utveckling kan ses som en brygga vidare till den sista nivån *Skapa*. Under denna kategori återfinns utsagor som handlar om att nå en djupare förståelse och att tillsammans bli skapande av den utveckling vi vill se. I verkligheten finns naturligtvis inga vattentäta skott mellan dessa 'stadier' i drama, de kan ske samtidigt och rörelse sker säkerligen i flera riktningar mellan stadierna, förutom de pilar som markerats i bilden av utfallsrummet utifrån vad som framkommit i materialet.

Den andra aspekten av utsagorna som ligger till grund för hierarkin i utfallsrummet handlar om utifrån vilket perspektiv informanterna talar om drama. I den sista nivån *Skapa* talas det om drama som en del i en större omställning av samhälle och utbildningssystem, medan det i nivån *Lära* talas om drama som ett verktyg för lärande och beteendeförändring och är mer fokuserat på vad som sker i individen och gruppen, här och nu i rummet. Man kan se det som att det är först i kategorin *Skapa* som drama används på ett unikt sätt för just lärande för hållbar utveckling. Trots att informanterna i samtliga kategorier talar om drama i relation till hållbar utveckling, skulle de andra kategorierna kunna gälla vilket dramaarbete som helst, eller drama som verktyg för lärande inom många andra områden. I kategorin *Skapa* ses dramapedagogikens potential för självförståelse, skapande och samskapande som särskilda komponenter av vikt för att skapa hållbarhet i stort i samhället. I kategorin *Skapa* sker ett lärande för hållbar utveckling som inte kan generaliseras till vilket dramaarbete som helst och i denna kategori återfinns i min tolkning en förståelse av drama i relation till LHU som är mer omfattande än den som återfinns i kategorin *Lära*.

Nedan presenteras varje beskrivningskategori med sina respektive underavdelningar.

5.5 Förutsättningar för drama

Denna kategori innehåller sådant som beskrivs som svårigheter med drama. Samtidigt kan det tolkas som dramas grundförutsättningar. Utan dessa förutsättningar är det inte möjligt eller meningsfullt att göra drama. Eller som en informant säger:

Alltså, drama, man måste ju ha förutsättningarna för att göra det.

För att visa att dessa svårigheter behöver vara undanröjda, eller att dessa grundförutsättningar behöver finnas för att sätta igång med drama, så ligger denna kategori som en nedre grund i utfallsrummet.

5.5.1 Drama kräver tid

En svårighet som tas upp är att drama tar tid, och att den tid man behöver inte alltid finns. I skolans vardag, men även när man träffar vuxna som ses på sin fritid, är tiden ofta en begränsning.

Det är lite tidskrävande. Rakt på sak, för mig är ett dramapedagogiskt förhållningssätt mer tidskrävande än att bara ta med en powerpoint och visa så här ligger det till i världen och här har jag lite tips på vad man kan göra. Det kan man ju bränna av på en stund. Men vill man att gruppen ska uppleva någonting och vill man att saker ska hända och uppstå i gruppen då, att de själva ska... Om man ska göra saker som det känns kul att hålla på med, att det känns viktigt att hålla på med, då måste man låta det ta tid för dem att formulera de här sakerna eller liksom komma fram till de här sakerna och... det är lite tidskrävande.

I denna kategori talas det även om att man inte kan slänga in lite drama i all hast, det behöver vara bäddat för och byggas upp så att förutsättningarna finns i gruppen för att det ska bli bra.

5.5.2 Drama kräver specialistkompetens

Här tas det upp att drama är en speciell kompetens som inte alla har.

Det kanske är nånting, alltså svårigheten är ju, som alltid liksom med drama, det kräver ju nån som kan drama också. (...) Drama är en väldigt fantastisk, men, specialkompetens.

Dessutom påpekar en informant att det faktiskt inte är alla som *vill* leda dramaprocesser, apropå hens arbete med att fortbilda lärare. En annan säger att man behöver vara lite galen, i en positiv bemärkelse, för att vara dramapedagog.

5.5.3 Drama kräver frivillighet och etisk medvetenhet

Här talas om det vikten av att dramaarbete utgår ifrån deltagarna och aldrig påtvingas, att drama alltid måste utgå ifrån deltagarnas upplevelser och inte genomföras utifrån en idé från ledaren att det skulle vara bra med drama.

Så fort drama i sig är viktig liksom och att det är drama. Det är ju inte drama som är viktigt, det är ju förändringen och den potentialen.

Här talas också om att dramaarbete behöver utgå ifrån deltagarna och aldrig påtvingas.

...det bygger på frivillighet, det är en inbjudan, jag vill inte pressa på nån drama. Så, när folk inte vill är det en usel metod. Absolut och sen, och sen finns det så många olika sätt att utföra drama på. När drama är bra så är det fantastiskt, men när drama är dåligt, då tycker jag det är riktigt uselt.

Ett exempel på när drama inte blir bra är när man som ledare genomför det för att visa hur bra drama är, vill imponera på någon i rummet, eller när man blir ombedd att göra någon dramaövning och man säger ja trots att det inte finns bra förutsättningar.

Frivilligheten i rubriken handlar om att deltagande i drama behöver vara frivilligt, medan det etiska medvetandet handlar om ledaren. En del av detta är att som ledare verkligen säkerställa frivilligheten då en informant tar upp att drama kan vara manipulativt, särskilt med grupper eller individer som inte är vana vid arbetssättet. Denna informant önskar att fortsätta utforska hur man säkrar de etiska aspekterna när man arbetar med drama och LHU.

5.6 Mötas

I denna kategori beskrivs det gruppklimat som ligger till grund för dramapedagogernas arbete och är en förutsättning för mycket av det som informanterna beskriver att drama kan ge i relation till hållbar utveckling. Därför ligger denna kategori som en bas i utfallsrummet som kategorierna kring lärande och skapande är beroende av.

Här talar respondenterna om drama som en metod där man ägnar sig åt att skapa goda grupper, där man möts på riktigt, bakom rollen. Att drama aktiverar alla i gruppen och skapar fördjupad delaktighet beskrivs som en nyckel. Här benämns också drama som ett sätt att skapa demokratiska grupper och nå fram till verklig respekt för varandra. Att man i drama arbetar med den sociala hållbarheten nämns av flera.

Ja, men sen det här med att vi hela tiden jobbar med det demokratiska rummet och eh, skapa grupp och den goda gruppen och allt det här. Hela det sättet att arbeta är ju att arbeta för, alltså en hållbar utveckling rent socialt mellan människor.

En respondent beskriver en stark upplevelse från när hen gick dramapedagogutbildningen:

...vi bara gick omkring och att det bara hände något, att vi var en grupp som hade gått från att vara bara individer, vi var på en annan nivå på något sätt...nån annanstans. Så att just det här som händer nu, det här är det viktigaste som finns, det här är demokrati. Det här vill jag ägna mig åt och det här vill jag forska om. Så på något vis tror jag att det är där, och den känslan av att, ja, en annan värld är möjlig. Det finns här, nyckeln till att se annorlunda finns just här, bland de här människorna och en fullständig respekt för de som är i rummet. (...) Så, mina metoder är väl kanske att försöka få till det klimatet.

5.7 Lära

Denna kategori tar upp olika aspekter av drama som gör det till ett lämpligt verktyg i lärande för hållbar utveckling. Att drama är lustfyllt, väcker känslor, innebär ett görande och gestaltande, samt innehåller konstnärliga aspekter - gör att det ger fördjupad kunskap, motivation att ta in kunskap, samt motivation och förmåga att agera för hållbar utveckling.

5.7.1 Drama är lustfyllt

Drama beskrivs här som en metod som hjälper lärandet genom att göra det mer levande och intressant. En person tar upp att Skolverket efterfrågar metoder för LHU som är lustfyllda och skapar engagemang, informanten menar att detta går hand i hand med att använda drama i undervisningen. Att man har roligt när man lär sig är betydelsefullt för lärandet, men tas också upp som något som faktiskt är avgörande för om människor ska vilja engagera sig för förändring. Eftersom arbete för hållbar utveckling är en sådan långsam process får man inte alltid en belöning i att se resultatet, det kanske ger utdelning först i nästa generation och resultatet kanske blir att något oönskat *inte* händer. Då blir det lustfyllda i stunden avgörande för människors engagemang.

Sen blir det väldigt lustfyllt alltihop. Om man gör nåt lustfyllt så, alltså, det är viktigt. (...) att när man gör rätt är det inte säkert att man får någon utdelning av det, något positivt. Något gott av det. Och det gör att... Alla andra handlingar styrs ju av att man får något gott av det. Och i det sammanhanget kan jag tänka att när man jobbar med drama med de här sakerna, det ger en go gemenskap och en rolig och härlig upplevelse. Vilket gör att man, gör att budskapen, det man håller på med kan gå in i folk.

5.7.2 Drama är att göra

Här talas det om görandet som centralt i drama, det beskrivs till och med av en informant som en dramapedagogisk princip.

Så att där kan man säga att jag jobbar med de dramapedagogiska principerna. Det vill säga det bygger på att vi gör tillsammans. Action då är ju centralt. Att göra. För att när man bara pratar så är det ju väldigt lätt att se.. alltså, det är först när vi gör något annorlunda som vi märker vad det blir för konsekvenser.

Samma informant kopplar görandet i drama direkt till LHU och hur görandet, att göra annorlunda är något centralt även inom LHU.

Man kan inte göra drama utan att göra någonting, utan de förutsättningar som är för drama är också de förutsättningar som är för lärande för hållbar utveckling. Så, i allafall i ett transformativt lärande för hållbar utveckling. Och det är den transformativa, det är förändring som vi vill ha. Och det är inte ok, business as usual funkar inte längre och då måste man göra på andra sätt. Em, så det ser jag väl som kärnan i det då.

Görandet kopplas också till reflektionen, att görandet kan vara ett sätt att reflektera, en informant uttrycker att detta är något hen vill utforska mer:

...att vi gör och inte bara att man gör och sen reflekterar, utan hur kan man utveckla former för att vi reflekterar under vägs gång. Det är inte bara pratet som är en form av reflektion, utan när vi gör så är det en form av reflektion.

Görandet beskrivs också som något som kan vara ovant för deltagarna som därför kan behöva lite tid att komma in i det:

Andra eller tredje gången, då kommer de till en djupare nivå med ämnet. Första gången då brukar de vara lite förbluffade "Ah, vad gör vi? Vi sitter inte bara här och lyssnar, utan vi gör!" Om de nu inte är vana vid det arbetssättet.

I denna aspekt av görandet finns en koppling till en av de svårigheter som tas upp med drama, att det faktiskt kräver tid.

5.7.3 Drama är känslöväckande

Här talar respondenterna om att drama är användbart då det ger en känslomässig upplevelse som en start på något och att känslorna behöver vara med för att vi ska vara motiverade till förändring.

Och det handlade ju då om ok, vad har vi för relation till vatten? Eftersom att man måste börja med den känslomässiga, upplevelse.. relationen till, vad har jag för relation till vatten eller jorden eller luften. Har jag någon relation överhuvudtaget, innan jag finner något skäl till att agera.

Men man vill inte bara väcka känslor, det nämns att detta kan vara ångestskapande, i synnerhet kring ett ämne som hållbar utveckling där vi just nu har en inte så hållbar utveckling.

Så det är väldigt viktigt att man dels har en känslomässig upplevelse av att nånting behöver göras i världen, samtidigt som man känner sig kompetent att vara en del av den förändringen. Det är väldigt vanligt att man känner att det är ju bara skit i världen. Särskilt elever, de matas ju av bilder som, ja du vet, vi behöver ha 4 jordklot för att kunna konsumera som vi gör annars är det kört och sådär. Så de har verkligen den känslomässiga upplevelsen av att något borde göras, men det stannar också där, och då får man ju nästan bara ångest kanske eller, eller känner sig likgiltig.

Den gemensamma känslomässiga upplevelsen syftar till att skapa reflektion och i förlängningen är det handling för en hållbar utveckling som man är ute efter.

Alltså, jag har ju en agenda, att folk ska bli medveten och börja agera annorlunda.

5.7.4 Drama är lek, gestaltande och konstnärliga uttryck

I denna kategori beskrivs olika dramatekniker och övningar där gestaltandet används för att väcka frågor, tydliggöra och fördjupa. Här läggs också fokus på det konstnärliga och att drama/teater som konstform har en förmåga att ge mervärden. Dessutom tas det upp att konsten är ett sätt att komma åt andra dimensioner, och att drama förutom att vara ett användbart verktyg ger en konstnärlig upplevelse.

Citatet nedan är ett exempel på hur konsten och det lekfulla kan vara med för att komma åt fler dimensioner:

Och att också notera nästan också, de existentiella dimensionerna, inte bara praktiskt, nu ska [vi] sortera papper liksom. Nej men alltså att det är så... de djupekologiska dimensionerna. De existentiella dimensionerna, de behöver få vara med. De kan ju vara med väldigt lekfullt, där är konsten en otroligt allierad.

5.8 Skapa

Denna kategori har placerats högst upp i utfallsrummet. Medan den förra kategorin handlar om att lära sig, bli motiverad, reflektera och skapa förmåga att agera för hållbar utveckling, handlar det här om att ta steget vidare till att förstå oss själva i sammanhanget och bli skapande av något nytt. Här är inte kunskap eller motivation en fråga, den förutsätts vi redan ha. Här handlar det snarare om hur drama eller de förmågor drama ger, kan vara del i den stora samhällsförändring som behöver ske. Denna kategori rör sig bort från drama som verktyg i lärande, här pekar informanterna istället mot vad som behöver ske i samhället och hur drama kan möta upp i detta.

5.8.1 Drama som ett sätt att ge plats åt fler röster

Denna kategori innehåller tankar om dramas potential att ge plats för många röster. Här talas det om att det är farligt om vi bara kan se saker på ett sätt och att drama kan vara ett sätt att få ett mer lekfullt förhållningssätt där man kan ta in fler perspektiv. Här kan man se en tydlig koppling tillbaka till kategorin *Mötas*, gruppklimatet som gör det möjligt för fler röster att höras. Det talas här om att drama innebär ett horisontellt lärande och ett öppet utforskande som är nödvändigt utifrån att tillsammans hitta vägar mot en hållbar framtid. Att använda det som uppstår i gruppen beskrivs som ett dramapedagogiskt förhållningssätt och öppenheten hos ledaren är då viktig, att hen stannar upp och fångar det som sker. Att använda sig av det som finns i gruppen beskrivs som en dramapedagogisk princip. Att få in flera röster beskrivs som viktigt för att skapa hållbar utveckling och gruppklimatet beskrivs som en förutsättning för att alla röster och perspektiv ska ha en chans att bli hörda.

Vi behöver ha olika perspektiv och vi måste kunna se att det finns mer än en framtid. Framtiden är inte en. Utan vi måste jobba mycket mer aktivt. (...) Att vi går in och tillsammans undersöker och gör och att vi öppnar för det som uppstår. Inte bara den bilden som vi redan har, utan det är framförallt ett sätt att jobba med att få in flera bilder. För så fort man bara har en bild av framtiden så är det farligt. Och att vi inte, det

blir alltid väldigt många som utesluts ur den bilden.

Lek och improvisationer tas upp som metoder för att möjliggöra fler perspektiv och hjälpa till att öppna upp för det som uppstår i stunden. Att med hjälp av drama involvera "kroppen, känslorna, sårbarheten, osäkerheten" ses också som ett sätt att öppna upp för fler perspektiv.

5.8.2 Drama som ett sätt att förstå sig själv i ett större sammanhang

Här handlar det främst om att förstå sig själv bättre. Att förstå sig själv tas också upp som en förutsättning för att förstå sammanhangen ikring en och ens egen del i den stora bilden. I denna underkategori talas det om att drama ger tid och utrymme att utveckla det egna tänkandet och att man i drama lär känna sig själv bättre, att man får arbeta med flera nivåer i sig själv.

Och förmågan till både reflektion och reflexivitet, där tror jag en av styrkorna med [drama] ligger, liksom i att man blir självreflexiv, både individuellt och kollektivt.

Här beskrivs vikten av att vara självreflexiv och att kunna förstå sig själv som del av ett större sammanhang, att detta är en hållbarhetsfaktor inför framtiden. Drama beskrivs ha verktyg för att möjliggöra denna förståelse och dessutom kunna göra den kollektivt synlig.

Och då kommer man till det som jag skulle säga är en djup hållbarhetsdimension, och det handlar om att förstå varifrån i sig själv man kommer. Alltså den inre uppmärksamhetsförmågan, det som drama verkligen tränar och har metod för att göra kollektivt transparent.

5.8.3 Drama som ett samskapande av det nya

Här talas det om dramametodernas potential att sätta oss i kontakt med våra skapande förmågor, så att vi kan visionera, börja tänka nytt och föreställa oss en annan framtid. Att gestalta framtiden och göra rollspel där dåtid, nutid och framtid får mötas är metoder som nämns och sorterats under denna kategori. Att vara skapande snarare än problemlösande lyfts fram:

Alltså man måste skapa det nya, man kan inte ha det problemlösande. (...) Det tror jag är fullständigt avgörande om man ska jobba med det här, det är ingen av oss som orkar. Man måste våga skapa det nya och det transformerar problemen, inte att man fokuserar på problemen.

Det tas också upp att vi inte bara behöver bli mer skapande utan *medskapande*, och att drama kan hjälpa till med nya sätt att samspela, samverka och samskapa.

Och ett problem som miljö idag är väldigt svårt, det hamnar mellan alla och samtidigt angår det alla. Jaha, vi kan inte ha det här manuset och vara organiserade på det här sättet, vi måste skriva om, vi måste kunna vara medskapande i den bemärkelsen att vi också skriver om manuset och premisserna för hur vi ska samspela

liksom.

Skapandet av det nya beskrivs också som ett av svaren på hur man arbetar med och undervisar om dessa frågor utan att allvaret i situationen paralyserar och passiviserar.

Alltså, hur gör man något om det här som inte bara är ett problem? Det har ju varit grundutmaningen. Och det tyckte jag också att vi hamnade i, i den här kursen, alltså hur tar man upp rena miljöfrågor med barn, med ungdomar, utan att man bara skapar ångest liksom. Så att, där tror jag också att skapandet fyller en jätteviktig funktion om man ska undervisa om det hållbara, för det går inte att undervisa om det som, som en katastrof.

5.8.4 Drama som ett kollektivt utforskande av hållbarhetsproblematik

Flera tar upp att de skulle vilja fördjupa och utveckla kunskap kring drama och hållbar utveckling tillsammans med andra på olika sätt. Deltagande aktionsforskning såväl som drama som forskningsmetod tas upp, liksom en önskan om att samlas med andra dramapedagoger för att tillsammans undersöka och utveckla metoder för att arbeta med hållbar utveckling. Dessutom nämns en önskan om att utveckla drama i relation till olika kontexter såsom *social learning* och entreprenöriellt lärande. Önskan om ett gemensamt utforskande och aktionsforskning som ett sätt att komma vidare exemplifieras av citatet nedan:

Ja, men mer systematiskt utforska kopplingen mellan drama och social learning då. Göra det fördjupat. Kanske inte så annorlunda mot det jag gör idag, men göra det mycket mer fördjupat. Och medforskande, att man var en grupp som verkligen verkligen tog det på allvar och undersökte det ihop. Att det verkligen var en fördjupning för alla. Det hade jag tyckt var jättekul att göra, någon form av aktionsfors.. koppla aktionsforskning och drama.

Att dramapedagogik för LHM är ett utforskande utan slut, där det alltid finns mer att lära, belyses av nedanstående citat:

Alltså, det icke-vetande förhållningssättet får man verkligen.. det har jag verkligen lätt att ta till mig. Alltså jag känner att mina kunskaper i dramapedagogik, även om jag utbildades för länge sedan liksom och har jobbat ganska mycket och i väldigt många olika konstellationer. Nej, jag känner inte och jag tycker inte... det där, nej att det finns oceaner kvar att utveckla och lära mig.

5.9 Olika perspektiv hos informanterna

I beskrivningskategorierna har informanternas utsagor presenterats anonymt. Här ges en sammanfattning av de huvudsakliga spår som de olika informanterna talar om, då de kan vara intressant för läsaren att följa även de individuella variationerna i uppfattningar. Namnen är fingerade och valda för att vara könsneutrala.

Ariel rör sig i samtalet kring alla rubriker, men återkommer främst till sådant som sorterats under rubrikerna *Mötas och Skapa*. Vikten av ett icke-vetande förhållningssätt och att skapa demokratiska sammanhang där fler berättelser får plats är viktiga teman. Hen talar om detta som något som behövs generellt i samhället och tycks se drama som ett verktyg i den stora samhällsförändring som behövs.

Bent rör sig främst kring rubriken *Skapa*, även hen är inriktad på de samhällsförändringar som behöver ske och hur drama kan spela en roll i detta. Hen talar mycket om vikten av självreflexivitet, att förstå oss själva som del av ett större sammanhang och bli skapande av det nya. Hen talar om drama som ett verktyg för detta, men nämner också ofta konsten (där hen inkluderar drama).

Cameron vill att människor ska bli medvetna och agera annorlunda. Hen uppskattar drama i arbetet med LHM för dess möjlighet att ge en känslomässig upplevelse samt att det är lustfyllt, och det viktigaste för hen är de utvecklingsprocesser som sätts igång i deltagarna genom dramaarbete.

Dominique menar att människor behöver få fördjupad förståelse för de hållbarhetsproblem vi står inför, hen vill också skapa motivation och stärka deltagarnas förmåga att agera för hållbar utveckling. Drama är en bra metod för detta då det ger en känslomässig upplevelse att arbeta vidare utifrån, dessutom är det lustfyllt.

Eli talar mest om drama kopplat till lärande om hållbar utveckling och fokus är beteendeförändringar, att individen ska göra mer hållbara val. Eli uppskattar drama som metod i detta då det är roligt, får alla att bli aktiva och reflektera.

5.10 Resultatet i relation till forskningsfrågorna

För att få svar på studiens forskningsfrågor genomfördes fem intervjuer, materialet från dessa analyserades sedan med fenomenografisk metod, vilket redovisats ovan. Denna analys skedde och presenterades förutsättningslöst utifrån vad som faktiskt sades. Så hur svarar detta resultat mot de forskningsfrågor som ursprungligen ställdes? Nedan ges en kort sammanfattning av min tolkning av hur resultatet svarar an direkt mot forskningsfrågorna.

Vad gör dramapedagogik användbart som verktyg i vuxnas lärande för hållbar utveckling?

Resultatet visar att drama kan ses som användbart i lärande för hållbar utveckling, då det är en metod som

väcker känslor och engagemang, det är lustfyllt och gör deltagarna aktiva och medskapande i sitt lärande. Detta kan dock sägas gälla allt lärande genom drama och är egentligen inte specifikt för lärande kring hållbar utveckling. Vad som gör drama lämpligt just kring lärande för hållbar utveckling är den potential som finns i drama för att bli skapande av något nytt, den typ av lärande sker i den bortre ovalen i bilden av utfallsrummet. Möjligheten att genom drama nå en fördjupad förståelse av sig själv som del av ett större sammanhang, möjligheten att låta fler röster bli hörda och det samskapande som sker inom drama, är det som gör drama speciellt användbart just i vuxnas lärande för hållbar utveckling.

Vilka möjligheter och svårigheter finns det med att använda drama som del vuxnas i lärande för hållbar utveckling?

Möjligheterna med att använda drama för LHM har i studien visat sig vara många. Resultatet pekar på att de intervjuade dramapedagogerna ser drama dels som ett konkret verktyg i lärandet. Här är drama användbart för att väcka känslor, fördjupa frågeställningar, synliggöra fler perspektiv på en fråga och väcka lust till lärande och förändring. Flera tycks också se drama som något som övar förmågor som behövs i samhället för att forma en hållbar utveckling. Vi behöver individer och grupper med förståelse för sig själva och med förmåga att se sin roll i den stora bilden, vi behöver ha förmågan att ta in flera perspektiv samtidigt och vi behöver kunna vara skapande i de kriser vi är mitt uppe i. De möjligheter som informanterna ser framåt och sätt som man skulle vilja använda drama på handlar om dramas potential som forskningsmetod och en önskan om deltagande aktionsforskning. Det efterfrågas ett gemensamt utforskande genom drama, både kollegialt, men också med dramadeltagare. Dessutom ses möjligheten att föra in drama i olika kontexter såsom *social learning* och entreprenöriellt lärande.

Om vi tolkar *möjligheter med att använda drama* som dramas potential i lärande för hållbar utveckling så skulle jag sammanfatta resultatet på följande sätt: Drama bär en möjlighet att låta människor bli samskapande för en hållbar framtid, genom att de möts öppet i en grupp där alla röster får höras, där de får chans att fördjupa sin förståelse för sig själva, varandra och sammanhanget de befinner sig i, och utifrån detta börja skapa hållbar utveckling tillsammans.

Svårigheterna med att använda drama handlar framförallt om att det är en specifik metod som kräver kompetens för att leda, men också rätt förutsättningar såsom tillräckligt med tid och deltagare som faktiskt vill göra drama.

6. Diskussion

Här diskuteras resultatet i relation till forskningsbakgrunden. Metodval och möjlig framtida forskning tas upp, såväl som förståelsens påverkan på resultatet. Två olika riktningar i synen på drama i vuxnas lärande för hållbar utveckling diskuteras och slutligen ges en avslutande reflektion med en bild som ger en mer intuitiv tolkning av resultatet.

6.1 Resultatet i relation till forskningsbakgrunden

Mycket av det som nämns om LHM och drama i relation till LHM, i de olika undersökningar som presenteras i bakgrunden, tas också upp av informanterna. Wals och Kieft (2010) pekar på vikten av förmågan att dra nytta av olikheter mellan människor och förmågan till social interaktion där ens idéer, uppfattningar och erfarenheter får speglas gentemot andras. Detta återfinns i informanternas utsagor och är sammanfattat beskrivningskategorin *Mötas*. Den sammanställning av fallstudier där man såg att drama och teater kan ha en positiv effekt för att bygga kunskap, förändra attityder och föreställningar, samt viljan att förändra beteenden för hållbar utveckling (Curtis m fl 2013) återspeglas i beskrivningskategorin *Lära*. Denna kategori har också en koppling till det Almers (2009) beskriver som handlingskompetens för hållbar utveckling. En av informanterna berättar att hen inspirerats av Almers och ibland tar in texter ur *Handlingskompetens för hållbar utveckling, Tre berättelser om vägen dit* (Almers 2009) som inspiration i dramaworkshops.

Transformativt lärande presenteras i bakgrunden som ett teoretiskt perspektiv och ett par av informanterna nämner också att det är det transformativa de vill åt. *Skapa* är den beskrivningskategori som i min tolkning täcker in det transformativa lärandet. Här finns dimensionerna av att dels förstå sig själv på nya sätt, att förstå sig själv som medskapare av sammanhanget och förmågan att bli skapande, och samskapande av något nytt. Att drama kräver ett etiskt förhållningssätt tas upp såväl av informanterna som av Butterwick och Selman (2012) kring dramaprocesser för ett transformativt lärande. Informanternas utsagor i *Skapa* ligger också nära vad Teerijoki (2001) skriver om drama som en dörr till högre medvetenhet, förståelse, mental utveckling och kritiskt tänkande, samt om det gemensamma skapande som sker. Teerijoki skriver också om möjligheten att i *devised theatre* gå i flera olika riktningar, vilket ligger nära tankarna i kategorin *Skapa* om att drama öppnar upp för fler perspektiv.

De svårigheter som nämns av informanterna om att drama kräver specialistkompetens och tillräckligt med tid, tas även upp av Osnes (2014). Det problem Osnes dessutom tar upp kring att mycket dramaarbete i utvecklingsprojekt sker ideellt och därför utan strukturer för att ta tillvara och föra vidare de erfarenheter som görs, nämns inte av informanterna. Osnes studie berörde utvecklingsländer och man kan tänka sig att detta problem inte gäller i Sverige i lika hög grad då mycket, men inte allt, dramapedagogiskt arbete här sker professionellt. Samtidigt kan strukturer för att ta tillvara på erfarenheter saknas även här, exempelvis i tillfälliga projekt och verksamheter som präglas av mycket ideellt arbete. Informanterna frågades inte explicit om detta, hade detta gjorts är det inte uteslutet att en problematik framkommit även här.

Wals och Kieft (2010) återger (med hänvisning Michelsen och Adomssent) *Gestaltungskompetenz*. Av de nio punkter som tas upp där täcker respondenterna in följande fem av dessa i sina utsagor om drama:

- förmåga att samarbeta
- förmåga att hålla ett öppet sinne och att samarbeta över kulturgränser
- förmåga till empati, sympati och solidaritet
- förmåga att motivera sig själv och andra
- förmåga till distanserad reflektion kring individuella och kulturella koncept

Wals och Kieft (2010) tar upp förmågan att hantera det oförutsägbara som centralt i hållbarhetskompetens, detta är en tanke som återfinns hos Teerijoki (2001) som menar att uppgiften för dramapedagogiken borde vara att lära oss att hantera att vi inte kan kontrollera världen och att våra idévärldar kommer att falla samman. Detta knyter även informanterna an till genom att tala om öppenhet för olika perspektiv och förmåga att ta in det nya.

Av Slomans (2012) nio punkter för hur deltagande teater verkar berör informanterna direkt nedanstående sex i sina resonemang om varför drama är meningsfullt att använda i arbete för hållbar utveckling:

- Det stärker individer, grupper och samhällen.
- Det höjer medvetenheten och stödjer beteendeförändringar.
- Det skapar möjligheter för konstruktiv dialog i frågor där det finns motsättningar.
- Det kan användas som forskningsmetod och som utvärderingsinstrument.
- Det kan ge röst åt marginaliserade grupper, utmana maktstrukturer.
- Det är roligt och tillgängligt så att människor vill vara delaktiga.

I relation till Sternudds (2000) fyra perspektiv (*konstpedagogiskt, personlighetsutvecklande, kritiskt frigörande och holistiskt lärande perspektiv*) så rör sig informanternas utsagor om drama över alla perspektiven, utan att ha någon tydlig övervikt åt något håll.

Att flera av informanterna tog upp och återkom till att de skulle vilja fortsätta utforska drama och hållbar utveckling tillsammans med andra (här nämns både att dramapedagoger samlas, men också andra aktörer som arbetar för hållbar utveckling, t ex pedagoger och forskare) tolkar jag som om det finns en längtan efter mer gemenskap hos dramapedagoger. Det är ett yrke där man, i likhet med lärare, är ensam med en grupp och leder processer/lärande. Men till skillnad från lärare är det ganska ovanligt att man som dramapedagog har kollegor ur sin yrkeskategori på samma arbetsplats. En längtan efter att mötas, dela erfarenheter och utveckla kunskap tillsammans, ter sig då ganska naturlig.

6.2 Metodval

Man kan diskutera huruvida det är lämpligt att göra en fenomenografisk analys, som syftar till att kartlägga

samtliga sätt att uppfatta ett fenomen på, när studien är av så begränsad omfattning. Det är knappast troligt att en studie med endast fem informanter, lyckas täcka in samtliga sätt som "drama som verktyg i vuxnas lärande för hållbar utveckling" kan uppfattas på. Normalt innehåller en fenomenografisk analys data från 20-50 informanter (Larsson, 1986). Å andra sidan kan man argumentera för att det är så få som arbetar med detta just nu i vår del av världen, att studien kanske relativt väl täcker de uppfattningar som finns just nu. Om det fanns fler dramapedagoger, med mer varierande bakgrund och fler ingångar till frågan, att intervjua, skulle säkert också fler uppfattningar kunna formuleras.

6.3 Förförståelsens påverkan på resultatet

Att jag som dramapedagog hade viss insiderkunskap påverkade naturligtvis undersökningens resultat. Kanske hade en intervjuare utan fördjupad förståelse för dramapedagogik ställt fler följdfrågor och fått mer utförliga svar kring vad drama egentligen är och på vilket sätt det är användbart i LHU. Kanske hade denna betraktare med ett utifrån-perspektiv fått syn på saker som gått mig förbi, då de är självklara för mig och informanterna. Å andra sidan kan samtalen i denna studie ha blivit fördjupade då en gemensam grundförståelse för fenomenet fanns som utgångspunkt för intervjuerna. Inifrånperspektivet på drama i relation till hållbar utveckling kan också ha varit en styrka vid arbetet med analysen, då förförståelsen var en hjälp i att förstå utsagor utifrån deras sammanhang.

6.4 Framtida forskning

Forskningsfrågan kring möjligheter och svårigheter med drama som verktyg i vuxnas lärande för hållbar utveckling kan anses besvarad, om än inte heltäckande. En mer omfattande studie skulle säkert synliggöra fler möjligheter och svårigheter. Även frågan om vad som gör drama användbart kan ses som besvarad, men här finns det naturligtvis utrymme för mer fördjupning och förståelse. Studier som undersöker deltagares upplevelser av drama i lärande för hållbar utveckling skulle ge en kompletterande bild. *Hur* det transformativa lärandet går till skulle jag tycka vore intressant att utforska, alltså en fördjupning av kategorin *Skapa*. Här skulle observationer av dramapass kring hållbar utveckling kunna vara relevant, även deltagande observationer skulle kunna fylla funktionen av en inifrånupplevelse. Att samla deltagare för ett fokussamtal efter att tillsammans ha upplevt ett eller flera LHU-dramapass, tror jag skulle kunna vara mycket givande för att förstå vad det faktiskt är som händer i deltagarna under dramaarbetet. En forskningscirkel där dramapedagoger och andra som arbetar med att kommunicera och undervisa för hållbar utveckling möts skulle kunna ytterligare fördjupa förståelse och bidra till utveckling av arbetssätt och metoder. Detta ligger också i linje med informanternas önskan att möta andra som arbetar med drama för hållbar utveckling

6.5 Drama som del i en omställningsprocess eller drama som verktyg i lärande?

En fenomenografisk analys blir bara meningsfull om respondenterna faktiskt talar om samma fenomen (Larsson, 1986). En tolkning av informanternas utsagor skulle kunna vara att de faktiskt talar om två olika

fenomen; medan några talar om “drama som ett verktyg i lärande för hållbar utveckling, här och nu i gruppen”, talar andra om “dramas potential i en samhällsomställningsprocess”, Det sker naturligtvis också en glidning mellan dessa sätt att tala om drama i relation till LHM. En annan tolkning är att detta är två olika aspekter av fenomenet som analyserats i denna studie, nämligen “drama som verktyg i vuxnas lärande för hållbar utveckling”. De två olika synsätten representeras av de två beskrivningskategorierna *Lära* respektive *Skapa*, och tolkningen görs att kategorin *Skapa* har en högre grad av lärande just i relation till hållbar utveckling. Det är först i *Skapa* som dramaanvändandet går bortom att vara ett instrument för lärande, till att bli del av en transformativ process. Därmed inte sagt att aspekterna av drama representerade i kategorierna *Lära* eller *Mötas* inte har betydelse i skapandet av hållbar utveckling eller att dramaarbetet som sker här kan vara nog så omvälvande och utvecklande för deltagarna.

6.6 Avslutande reflektion

När jag i de sista timmarna av skrivande tittar tillbaka på arbetet, känner jag en tillfredsställelse över att äntligen vara färdig, glädje över allt jag lärt mig och alla tankar jag genom uppsatsarbetet behövt tänka vidare. Men också en oro över att sätta punkt nu. Att genom bilden i utfallsrummet ha paketerat alla data i en form som nu ska presenteras för yttre ögon som någon slags sanning. Alla dessa ord, tankar, funderingar, metaforer och erfarenheter som utgjorde undersökningens datamaterial. Timmar av samtal omvandlat till sidor av text, som sorterats och tänkts kring, sorterats och sorterats igen. Nu destillerade till en stiliserad bild och ett antal beskrivningskategorier, och ett något fler antal ord.

Ett samtal med en naturvetenskaplig professor, som ställer sig frågande till det vetenskapliga i ovan presenterade undersökning. Han som efterfrågar kvantitet, neutralitet och jämförbarhet. Och jag som ställer mig frågande till att överhuvudtaget försöka fånga skeendena i drama i ett vetenskapligt format. Drama som är en process, en konstnärlig och personlighetsutvecklande resa. Möten mellan människor, ett inre uppvaknande, en ny tanke. Hur mäter man det? Hur bevisar man den? Teerijoki (2001) och hennes tankar om att den stora utmaningen är att lära oss att hantera att vi inte kan kontrollera tillvaron, blir här ett stöd.

Och samtidigt, tillfredsställelsen jag upplever när jag får läsa och lyssna på hur erfarna pedagoger och forskare klär dessa processer i ord och försöker sätta fingret på det där som händer i rummet, det som ofta beskrivs som “magiskt”. Tillfredsställelsen i att läsa, lyssna, försöka förstå och själv sätta ord på en praktik som visserligen många gånger är ordlös, men som till stora delar handlar om reflektion och samtal. Jag vill därför som ett komplement till bilden av utfallsrummet göra en mer konstnärlig tolkning av det jag hört under intervjuerna, det som väckts i mig under uppsatsarbetet i möte med forskningsartiklar och intervjuutsagor. Då bilden av utfallsrummet ger, åtminstone mig, illusionen av att innehållet är fastslaget och färdigt, kanske denna bild kan ge mer av en öppning till fler tolkningar och inspiration att välja en del av materialet att fördjupa i en annan studie. Det finns så många stigar att utforska och forska vidare på.



7. Referenser

Adams, P., Gearhart, S., Miller, R., Roberts, A. (2009). The Accelerated Learning Program: Throwing Open the Gates. *Journal of Basic Writing (CUNY)*, vol 28 nr 2 sid 50-69.

Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling - Tre berättelser om vägen dit*. School of Education and Communication Jönköping University Dissertation No. 6, Jönköping.

Andersson, P. (2000). *Att studera och bli bedömd - Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderaandes sätt att erfara studier och bedömningar*. Linköping Studies in Education and Psychology No. 68, Linköping.

Arveklev S. H., Wigert H., Berg L., Burton B., Lepp, M. (2015). The use and application of drama in nursing education - An integrative review of the literature. *Nurse Education Today*, vol 35 sid 12-17.

Baldwin, P. (2012). *With Drama in Mind: real learning in imagined worlds*. London: Continuum.

Belenky, M. F. & Stanton, A. V. (2000). Inequality, Development and Connected Knowing. I Mezirow J. mfl. *Learning as Transformation, Critical Perspectives on a Theory in Progress* (sid 71-102). San Fransisco: Jossey-Bass Inc.

Boal, A. (1980). *Förtrollad, förvandlad, förstenad*. Stockholm: Gidlunds.

Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.

Bolton, G., Heathcote, D. (1999). *So you want to use role play?* Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Brookfield, S. D. (2000). Transformative Learning as Ideology Critique. I Mezirow J. mfl. *Learning as Transformation, Critical Perspectives on a Theory in Progress* (sid 125-150). San Fransisco: Jossey-Bass Inc.

Butterwick S., Selman, J. (2012). Embodied Knowledge and Decolonization: Walking with Theater's Powerful and Risky Pedagogy. *New Directions for Adult and Continuing Education*, nr 134, sid 61-69.

Byréus, K. (2001). *Du har huvudrollen i ditt liv : om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Stockholm: Liber.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Curtis, D. J., Howden, M., Curtis, F., McColm, I., Scrine, J., Blomeld, T., Reeve, I., Ryan, T. (2013). Drama and Environment: Joining Forces to Engage Children and Young People in Environmental Education. *Australian Journal of Environmental Education*, nr 29, sid 182-201.

Ekebergh, M., Lepp, M., Dahlberg, K. (2004). Reflective learning with drama in nursing education – a Swedish attempt to overcome the theory praxis gap. *Nurse Education Today*, 2004 vol 24, nr 8, sid 622 -628.

Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar - En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Uppsala Studies in Education 82, Stockholm: Gotab.

Folke, C., förord i Rockström, J., Klum, M. (2012). *Vår tid på jorden: Välfärd inom planetens hållbara gränser*. Stockholm: Bokförlaget Langenskiöld.

FN-rapport (2005). *60/1. 2005 World Summit Outcome*. <http://www.un.org/womenwatch/ods/A-RES-60-1-E.pdf> (hämtad 10/9 2015).

FN (2015). FN-hemsida om årtiondet för lärande för hållbar utveckling. <http://www.desd.org/about.html>, (hämtad 24/3 2015).

Gadotti, M. (2008). What we need to learn to save the planet. *Journal of Education for Sustainable Development*, vol 2, nr 1, sid 21-30.

Hagberg, A. (2014). *[Fram]tidsbrist - en enkätsammanfattning om hur gymnasielärare ser på lärande för hållbar utveckling*. Skapad av Ungdomar.se inom projektet we_change_lärare.

Heyward, P. (2010). Emotional Engagement Through Drama: Strategies to Assist Learning through Role-Play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol 22, Nr 2, sid 197-203.

Hopkinson, P., Hughes, P., Layer, G. (2008). Sustainable graduates: linking formal, informal and campus curricula to embed education for sustainable development in the student learning experience. *Environmental Education Research*, vol 14 nr 4, sid 435-454.

Hägerhäll, B. (red.) (1987) *Vår gemensamma framtid: rapport för Världskommissionen för miljö och utveckling under ordförandeskap av Gro Harlem Brundtland*. World Commission on Environment and Development.

Högskolelagen, SFS 1992:1434, reviderad till och med SFS 2014:1579.

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/?bet=1992:1434, (hämtad 22/1 2016)

Kalidas, C. S. (2013). Drama: A Tool for Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* vol 123, sid 444-449.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Lehmann, N & Szatkowski, J. (2001). Creative Pragmatics - A Manifesto for The Open Theatre. I Rasmussen, B. mfl. *Nordic Voices, In Drama, Theatre and Education* (sid 59-72). IDEA Publications and IDEA 2001 World Congress- Bergen.

Lucardie, D. (2014). The impact of fun and enjoyment on adult's learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol 142, sid 439-446.

Marton, F., Booth, S. (2000). *Om lärande*. Malmö: Studentlitteratur.

May, T. (2013). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

McKeown, R. (2002). <http://www.esdtoolkit.org/discussion/default.htm>, (hämtat 29/3 2015)

McLellan, R. (red.) (2014). *Living Planet Report 2014 - Species and Spaces, People and Places*. Schweiz:WWF International.

McNaughton, M. J. (2006). Learning from participants' responses in educational drama in the teaching of Education for Sustainable Development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11:1, 19-41.

McNaughton, M. J. (2010). Educational Drama in Education for Sustainable Development: Ecopedagogy in

Action. *Pedagogy, Culture & Society*, Vol 18:3, sid 289-308.

McNaughton, M. J. (2014). From Acting to Action: Developing Global Citizenship Through Global Storylines Drama. *The Journal of Environmental Education*, Vol 45:1, sid 16-36.

Melberg, A. (1997). Inledning och läsanvisning. I Gadamer, H-G. *Sanning och metod, i urval*. Göteborg: Daidalos.

Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult, Core Concepts of Transformation Theory. I Mezirow J. M fl. *Learning as Transformation, Critical Perspectives on a Theory in Progress* (sid 3-33). California: Jossey-Bass Inc.

Misiaszek, G. (2012). Transformative Environmental Education Within Social Justice Models: Lessons from Comparing Adult Ecopedagogy Within North and South America. I Aspin D. N. m fl. *Second International Handbook of Lifelong Learning* (sid 423-440). New York: Springer Dordrecht Heidelberg.

Neelands, J. (2008, andra upplagan). *Advanced Drama and Theatre Studies*. London: Hodder Education.

O'Neill, C. (1996). Theory and Research in Drama. I Taylor, P (red.) *Researching Drama and Arts Education, Paradigms & Possibilities*. London: Routledge Falmer.

Osnes, B. (2014). *Theatre for Women's Participation in Sustainable Development*, London: Routledge.

O'Sullivan, E. (1999). *Transformative Learning: Educational Vision for the 21st Century*. London & New York: Zed Books Ltd.

O'Sullivan E. (2004). Sustainability and transformative educational vision. I Corcoran, P. B. & Wals, A. E. J.(red.) *Higher Education and the Challenge of Sustainability; Problematics, Promise, Practice* (sid 163-173). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Palmer, F. M. (2013). Education for Sustainable Development: The Role of Tertiary Institutions in Nigeria. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, Vol 2, Nr 3.

Pang, M. F. (2003). Two Faces of Variation: on continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 47, Nr 2.

Rockström, J. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, Vol 461, 472-475.

Rockström, J., Klum, M. (2012). *Vår tid på jorden: Välfärd inom planetens hållbara gränser*. Stockholm: Bokförlaget Langenskiöld.

Sloman, A. (2012). Using participatory theatre in an international community development. *Community Development Journal*, vol 47 nr 1, sid 42-57.

SOU 2004:104 (2004). *Att lära för hållbar utveckling*. Betänkande av Kommittén för utbildning för hållbar utveckling, Stockholm.

Sternudd, M. M. F. (2000) *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv - dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Taylor, E. W. (2000). Analyzing Research on Transformative Learning Theory. I Mezirow J. mfl. *Learning as Transformation, Critical Perspectives on a Theory in Progress* (sid 285-328). California: Jossey-Bass Inc.

Teerijoki, P. (2001). The Potential for Change - the Transformative Potential of Drama. I Rasmussen, B. mfl. *Nordic Voices, In Drama, Theatre and Education* (sid 100-109). IDEA Publications and IDEA, World Congress, Bergen.

Tooth, R., Renshaw, P. (2009). Reflections on Pedagogy and Place: A Journey into Learning For Sustainability through Environmental Narrative and Deep Attentive Reflection. *Australian Journal of Environmental Education*, vol 25, sid 95-104.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

UNESCO (2005). *United Nations Decade for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937e.pdf> (hämtat 12:52, 7/5, 2015).

Wallen, R. (2012). Ecological Art: A Call for Visionary Intervention in a Time of Crisis. *Leonardo*, Volume 45, nr 3, sid 234-242.

Wals, A. E. J. & Kieft, G. (2010). *Education for Sustainable Development – Research Overview*, Sida Review 2010:13.

Wasylo, Y. & Stickle, T. (2003). Theatre and Pedagogy: using drama in mental health nurse education. *Nurse Education Today*, nr 23, sid 443–448.

Way, B. (1967) *Utveckling genom drama: Dramatisk improvisation som pedagogiskt hjälpmedel*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Welzer, H. (2009). *Klimatkrig*. Göteborg: Diados.

Wernberg, A. (2007). Lärandets objekt, *Vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. Doktorsavhandling i Pedagogiskt arbete nr 32, Högskolan Kristianstad.

World Bank (2013). *Turn Down the Heat: Climate Extremes, Regional Impacts, and the Case for Resilience*. En rapport till Världsbanken av the Potsdam Institute for Climate Impact Research and Climate Analytics.

Yin, R. K. (2011). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.

Österlind, E. (2012). Emotions - Aesthetics - Education: Dilemmas related to student's commitment in education for sustainable development. *Journal of Artistic and Creative Education*, vol 1, nr 1, sid 32-50.