

# Lek, kropp, framtidshopp

Drama som resurs i hållbarhetsundervisning

Julia Fries





# Lek, kropp, framtidshopp

## Drama som resurs i hållbarhetsundervisning

**Julia Fries**

Akademisk avhandling för avläggande av filosofie doktorsexamen i ämnesdidaktik med inriktning mot de estetiska ämnenas didaktik vid Stockholms universitet som offentlig kommer att försvaras fredagen den 22 maj 2026 kl. 13.00 i hörsal 7, södra huset D, vån 3, Universitetsvägen 10 D och digitalt via Zoom, länk finns tillgänglig på institutionens webbplats.

### **Abstract**

*Embodied playfulness for hopeful futures. Drama as a resource in sustainability education*

In a time marked by ecological and social uncertainty, there is a growing need for educational practices that foster hope, agency, and embodied engagement with the future. This doctoral thesis explores how applied drama can serve as a resource in sustainability education. The study investigates how university students and young adults engage in embodied and imaginative practices that enable them to relate to sustainability issues in new ways. The research is conducted within the framework of drama education and is based on drama interventions with students in a university course and participants in a youth project. Of the 85 participants in four groups, 36 volunteered to be interviewed afterwards about their experiences. The transcribed interviews and other documentation were analysed through an approach that evolved from qualitative to post-qualitative, including arts-based elements. Additionally, the thesis contains autoethnographic traces and reflections from clown work related to sustainability issues.

The findings show drama to be a powerful, yet demanding, pedagogical tool in environmental and sustainability education. It enables emotional expression and embodied and collective reflection in the creation of imagined futures. It also fosters group cohesion and a sense of hope in the face of complex challenges. However, drama as a teaching method requires not only knowledge of both drama and sustainability but also participant willingness, psychological safety, and time to build trust. The research further demonstrates that drama and creative processes can contribute in a meaningful way to knowledge production, particularly when addressing existential and societal crises. The aesthetic dimension is revealed as valuable in order to remain open, playful and creative in the midst of uncertainty.

**Keywords:** *Applied Drama, Environmental and Sustainability Education (ESE), Sustainability, Transformative learning, Arts-based research, Role-Play, Clown, Transgressive learning.*

Stockholm 2026  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-253591>

ISBN 978-91-8107-562-5  
ISBN 978-91-8107-563-2

**Institutionen för ämnesdidaktik**

Stockholms universitet, 106 91 Stockholm



**Stockholms  
universitet**



LEK, KROPP, FRAMTIDSHOPP

Julia Fries





Stockholms  
universitet

# Lek, kropp, framtidshopp

Drama som resurs i hållbarhetsundervisning

Julia Fries

©Julia Fries, Stockholms universitet 2026

ISBN tryckt 978-91-8107-562-5

ISBN PDF 978-91-8107-563-2

Framsidesbild av Klara Andersson efter ett foto av Johan Blomborg.

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm 2026

Till mamma,  
Susanne Loheman



we *must* change the story; the story *must* change (Haraway, 2016, s. 40)



## Förord

Det tog lång tid, men oj så roligt det var! Det är många jag vill tacka, troligen har jag i skrivande stund glömt flera av er, andra får inte plats inom ramen för denna typ av text (löprundan, sjön, ekarna osv.). Så, stort tack till alla glömda och exkluderade!

Tack till min huvudhandledare Eva Österlind som oupphörligen trott på mig och givit mig lagom motstånd. Ditt stöd har gjort allt så mycket lättare och roligare. Att jag fått ta del av den livliga forskningsmiljö du byggt upp bland svenska dramaforskare och internationellt har också varit helt ovärderligt. Min andra handledare Eva Hallgren har utmanat mig i tanken på andra sätt och utifrån andra vinklar. Du har varit med mig i lek, sett vad jag är ute efter och alltid vridit det tillbaka till dramateori och det vi faktiskt gör i drama. Tack för att du hållit mig på banan! Min externa handledare Arjen Wals från Wageningen har funnits mer i bakgrunden men ditt stöd har också varit värdefullt. Du har bidragit med din breda hållbarhetsblick och gång på gång påmint mig om att de kvaliteter jag är ute efter i mitt utforskande också har betydelse för de stora sammanhangen i vår tid.

Tack till alla doktorander som gått före och kommit efter, som inspirerat och stöttat på olika sätt. Ni är så många och fantastiska och har kommit i olika sjok. Först alla SO-doktorander som var så skarpa och duktiga. Och så de gamla estetdoktoranderna välkomnade och peppade, Maria Eriksson och Maria Wassrin. Chester-gänget Anneli Einarsson, Susanne Rosén, Kerstin Bragby och Sofia Cedervall. Och så de nya estetdoktoranderna som kommit in med ny kraft och inspiration, Malin Larsson, Theodora Salti och Jonas Asplund, heja er! Alla härliga från språk, matte och NO-sidan, särskilt Laura Caguli, Kristin Persson och Sara Snoder. Och Kerstin Danckwardt-Lillieström som byggt viktiga broar mellan NO och drama. Men det största doktorandtacket går ändå till Anna Johansson, Elsa Szatek, Ebba Theorell och Lotta Dessen-Jankell, ni som för länge sedan är klara, men som varit närmast och fortsatt vara doktorandgänget i mitt hjärta. Tack också till doktorander på andra platser som mött upp mig (och clownen Maja) längs vägen, med inspel och inspiration: Tim Parrique, Eva Göcksel, Jennifer Hinton, Stacey Sacks. Och Matilda Berg som dessutom tecknade clownbilderna till artikel I, tack för det! Och Lina Isacs! Tack för vänskap genom åren, inom- och utomakademiskt stöd och till och med psykodramautforskande. Ja, tack till alla psykodramavännerna, särskilt Kerstin Jurdell för ditt helhjärtade stöd! Parsamtalsvännerna som lyssnat och hejat! Och dansvännerna, det är på dansgolvet som avhandlingsarbetet verkligen kommit vidare!

Tack också till alla grand old ladies som jag fått se upp till och inspireras av under min tid på HSD och IÄD. Inger Eriksson som hjälpte till med etikansökan. Viveca Lindberg i grannrummet som visat vänlighet och värme, och som väglett kring statistik och forskningsöversikt. Ingrid Carlgren som gjorde en värdefull läsning av mitt 10%-manus. Helen Nicholson som inspirerat och delat med sig av djup kunskap om drama och vetenskapligt skrivande.

Tack till David Kronlid som puffade mig vidare genom 50%-läsningen och Petra Hansson som med 90%-läsningen fick mig att skärpa till saker på slutet. Tack Anja Kraus för ditt spännande impulsreferat av min text, och Jenny Berglund och Cecilia Caiman för er slutganskning av avhandlingen!

Tack alla fantastiska dramakollegor, Sofia Cedervall, Peter Sundebrant, Ulrika von Schantz, David Fopp, Marie Umerkajeff, Kerstin Grip, Kicki Hammarberg och Kerstin Bragby. Tack också till alla underbara estetkollegor! Och HSD-kollegorna! Pernilla Andersson – tack för inspiration i starten! Tack alla härliga tänkare i forskningsgruppen kring didaktik med postteori! Särskilt tack till Karin Gunnarsson och Anna Jobér för er generositet och omtänksamhet och för att ni på olika sätt hjälpte mig att få till artikel III. Tack till hållbarhetsforskare på olika håll, Anna Lehtonen i Finland, Tim Daw, Miriam Huitric, Andrew Merrie och Maria Mancilla Garcia på SRC, Michael Håkansson på IPD och Daniel

Pargman på KTH – för samarbeten, stöd och inspiration på olika sätt. Och Tony Wall borta i England, tack för att du funnits på så många sätt och för att du ville skriva ihop med mig!

Tack till alla som i sina stödfunktioner underlättat avhandlingens tillblivelse: it- och fastighetsavdelningen, HR och administration på HSD och IÄD, universitetets helpdesk, biblioteket både i Katrineholm och på SU och inte minst städarna som givit mig en ren arbetsplats! Tack till alla studierektorer som hunnit passera genom åren – Kristina Lanå, Catrin Björck, Maria Pemsel, Tore Nilsson och Johan Sandahl – så mycket stöd och administrativ koll det har kommit från ert håll!

Tack till kurskoordinatorerna på Cemus som modigt välkomnade mig i era kurser – Aster Tommasini, Nick Fitzpatrick, Aaron Tuckey, Eva Andersson. Tack till alla som jobbade i Scenario 2030 och gjorde forskningen där möjlig, Karolina Lundahl, Anders Nilsson, Sofia Olsson, Leo Noe och Cia Paulsson.

Tack till fantastiska vännerna, allihopa! Ni som lyssnat mest på just avhandlingsvändorna är nog Sofia Olsson, Maria André, Maja Kjellerås, Calle Mattson och Charlotte Kvarnhem. Ett specialtack till Per-Viktor Hjalmarsson, min informella sidohandledare i lek som utmanat och uppmuntrat mitt tänkande. och som dessutom målade bilder till kappan tillsammans med mig! Tack Karin Hamrin, Niklas Lindhardt och Anders Nilsson som målade bilderna till artiklarnas framsidor tillsammans med mig. Tack Klara Andersson som skapat framsidesbilden efter ett foto av Johan Blomborg.

Och familjen! Pojkarna Bülow med mamma – David, Isak, Adam och Helén, tack för att ni finns! Tack Agnes och Per för vardagsstöd på olika sätt. Tack till mamma, jag tillägnar avhandlingen till dig för att du så tidigt tog mig in i de magiska landskapen av teater och kultur, lek och fantasi. Som pedagog är du den största förebilden. Tack till Joel, Jenny, Hanna, Joan, Ruben, Juli, Lycke och Arne för all kärlek och påhejning och barnfri tid! Tack till pappa Ingemar som dog bara veckor innan jag påbörjade min doktorandresa men som varit med mig i varje steg. Tack Peter, Maria, Jugga och mamma för alla hus ni tillhandahållit så att jag fått egen skrivtid med vacker utsikt och någonstans att sova i Stockholm. Tack Vidar för all avhandlingsdistraktion, och fokus – jag har fått så mycket skrivet vid skateparken, fotbollsplanen, i bandyomklädningsrummet, på tennisläktaren och i simhallens café. Anders, tack för allt!

Slutligen vill jag tacka alla deltagare i studien, alla studenter och projektdeltagare som med värme och öppenhet tagit emot mig och mitt sätt att arbeta, och som frikostigt delade era upplevelser och ert tänkande.



Julia Fries, Ökna Bro i mars 2026

## I avhandlingen ingående artiklar

**Artikel I** The Clown as Transgressive Agent on Paths to Sustainable Futures. Publicerad 2022 i boken *Relational and Critical Perspectives on Education for Sustainable Development: Belonging and Sensing in a Vanishing World* (s. 155–167) av C. Schmidt & M. Häggström (Red.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84510-0>

**Artikel II** Drama as a hopeful practice when navigating liminal times. Samförfattad med Tony Wall och publicerad 2023 i *Nordic Journal of Art and Research*, 12(2). <https://doi.org/10.7577/ar.5572>

**Artikel III** Imagining Sustainability: A Nomadic Inquiry of Applied Drama in Higher Education. Samförfattad med Arjen Wals och publicerad 2025 i *Handbook of Ecological Civilization* av M. A. Peters, B. J. Green, G. W. Misiaszek, & X. Zhu (Red.). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-97-8101-0\\_73-1](https://doi.org/10.1007/978-981-97-8101-0_73-1)

**Artikel IV** Drama as a resource for transformative learning in sustainability teaching. Publicerad 2025 i *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(9), 412-426. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1108/IJSHE-10-2024-0756>

## Övriga relevanta publikationer

Fries, J., & Österlind, E. (2019). Att lära ”utanför bokens kanter”. I Y. Ståhle, M. Waermö, & V.

Lindberg (Red.), *Att utveckla forskningsbaserad undervisning: analyser, utmaningar och exempel* (s. 331–356). Natur & Kultur.

Lundahl, K., & Fries, J. (2023). Att drömma stort: en metodbok i att leda visionsprocesser för hållbarhet. Teater K.

Malmberg, K., & Fries, J. (2025). Co-creating a poem about the future. I T. Wall, E. Österlind, & E. Hallgren (Red.), *Sustainability Teaching for Impact: How to Inspire and Engage Students Using Drama* (s. 139–143). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003496359>

Wall, T., Fries, J., Rowe, N., Malone, N., & Österlind, E. (2019). Drama and Theatre for Health and Well-Being. I M. Dietrich, M. Borrello, & O. Harman (Red.), *Handbook of the Historiography of Biology* (Vol. 1). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-69627-0\\_14-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69627-0_14-1)

Wall, T., Österlind, E., & Fries, J. (2019). Arts-Based Approaches for Sustainability. I W. Leal Filho (Red.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2\\_523-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_523-1)

Wall, T., Österlind, E., Lehtonen, A., Khalaim, O., Fries, J., Hallgren, E., & Piasecka, S. (2025). Drama as a transformational capability of sustainability science. *Sustainability Science*, 21. <https://doi.org/10.1007/s11625-025-01751-2>



# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
Problemformulering.....	2
Fantasi och föreställningsförmåga .....	3
Hopp och hopplöshet .....	5
Avhandlingens kontext .....	5
Syfte och frågeställningar .....	6
Avhandlingens disposition och artiklar.....	7
<i>Artikel 1</i> .....	9
<i>Artikel 2</i> .....	9
<i>Artikel 3</i> .....	10
<i>Artikel 4</i> .....	10
2. Centralön.....	11
Hållbarhet.....	11
Plats för känslor .....	12
Lekfullhet.....	13
3. Didaktikholmen .....	15
Lärande .....	18
Lärande genom drama.....	20
Drama och hållbarhet .....	21
Drama, kreativitet och fantasi .....	22
Transformativt lärande.....	24
Transgressivt lärande .....	26
4. Forskningsfältet .....	29
Geografisk och metodologisk spridning .....	30
Inflygning till fältet .....	30
Drama i miljö- och hållbarhetsundervisning.....	33
<i>Processdrama</i> .....	33
<i>Performativa praktiker</i> .....	35
<i>Drama med fler konstformer</i> .....	36
<i>Digitalt drama</i> .....	37
Drama i miljö- och hållbarhetsundervisning i högre utbildning .....	38
<i>Rollspel</i> .....	41
<i>Tillämpad teater i högre utbildning om hållbarhet</i> .....	42
Sammanfattning – drama en resurs i hållbarhetsundervisning .....	43

5. Teoriudden .....	45
Ontologi och epistemologi .....	45
Generativ osäkerhet .....	46
Rhizom.....	47
Nomadiska subjekt.....	48
Liminalitet.....	49
6. Konstkobbarna .....	51
Konstbaserad forskning .....	51
A/r/tografi i ett performativt forskningsparadigm .....	52
Autoetnografi .....	54
Skrivande och andra uttryck .....	54
7. Metodsund .....	57
Att förstå hållbarhet genom clownens blick .....	57
Två sammanhang med dramaundervisning.....	58
Undervisningen .....	59
<i>Sustainable Economic Futures kursomgång 1 (på plats och online)</i> .....	59
<i>Sustainable Economic Futures kursomgång 2 (online)</i> .....	60
<i>Scenario 2030 workshopserie (online)</i> .....	62
<i>Scenario 2030 sommarläger</i> .....	62
Deltagarna .....	63
Empiriskt material.....	63
<i>Intervjuer och samtal mellan deltagare</i> .....	63
<i>Film och ljudupptagning</i> .....	64
<i>Text producerad av deltagare</i> .....	65
<i>Att genomföra intervjuer</i> .....	65
<i>Sammanfattning av empiriskt material</i> .....	66
Etik.....	66
<i>Insamling av personuppgifter</i> .....	67
<i>Ledarens roll och etiska ansvar</i> .....	68
<i>Deltagarperspektiv</i> .....	69
<i>Drama i digitala rum</i> .....	70
8. Analyshamn .....	71
En första analysomgång.....	71
Kondensering i manusform.....	72
Fortsatt undervisning och en andra analysomgång .....	73
Analys av en <i>skinande</i> dialog .....	73

En konstnärlig dimension i materialet .....	74
En sista iteration av analys.....	76
<b>9. Resultatstrand.....</b>	<b>79</b>
Resultat i de fyra artiklarna.....	79
Bild av noder och teman i artiklarna.....	81
Sammanfattning av resultat.....	83
<i>Dramas bidrag till undervisning och lärande för hållbarhet.....</i>	<i>83</i>
<i>Utmaningar med drama i undervisning och lärande för hållbarhet .....</i>	<i>83</i>
<i>Drama som resurs i forskning.....</i>	<i>84</i>
Estetisk gestaltning av resultatet.....	85
<i>Dikten.....</i>	<i>85</i>
<i>Manuset.....</i>	<i>87</i>
<i>Bilden.....</i>	<i>91</i>
<b>10. Resultatdiskussion .....</b>	<b>93</b>
Drama som resurs i hållbarhetsundervisning.....	93
Utmaningar med drama i undervisningen.....	95
Aspekter av tid.....	95
Perspektiv på kognition.....	96
Drama på väg mot en ny berättelse.....	97
<b>11. Metoddiskussion.....</b>	<b>99</b>
Den lekande forskaren .....	99
Olika forskningsansatser och resultat i olika former.....	100
Avhandlingens rörelse .....	103
<b>12. Epilog .....</b>	<b>105</b>
Deltagartexter om framtiden .....	105
Om vitsippor .....	107
<b>13. English summary .....</b>	<b>109</b>
Aim and research questions .....	109
Previous research .....	109
Method .....	110
Theory.....	110
Results.....	110
Discussion .....	112
<b>14. Referenser.....</b>	<b>113</b>



# 1. Inledning

Jo, det var en liten tanke just det här att, vi kommer klara det. Eller, vi *kan* klara det. Om trettio år kan vi faktiskt sitta där och titta tillbaka och tänka att, shit vad sjukt att vi levde som vi gjorde innan. Att vi accepterade status quo som det var och att vi bara tyckte att det är normalt att vi [lever så här] utan möjligheten att se något annat (Erika<sup>1</sup>, deltagare).

Citatet ovan kommer från en av studiens deltagare när hon pratar om sin upplevelse av att vara i roll som en person i framtiden. Förmågan att föreställa sig att tillvaron skulle kunna vara annorlunda är första steget mot att agera för förändring (Greene, 1995). Genom fantiserande kan vi forma bilder och scenarier av det som ännu inte är, och genom att vi föreställt oss något i vår fantasi öppnas också vägar mot förverkligandet av det vi föreställt oss (Camargo-Borges, 2017).

Denna avhandling handlar om drama som ett led i att tillsammans föreställa oss en ljus framtid. Jag har undersökt det eftersom jag i likhet med Greene (1995) tror att förmågan att föreställa sig något kan göra det lättare att bli aktiv och skapande i riktning mot det som önskas. En oro för hur det ska gå för vår egen och andra arter på jorden, men också en längtan till förändring, fick mig som verksam dramapedagog att börja fundera över vad jag kunde bidra med. Jag frågade mig hur dramapedagogers kompetens kan bidra i omställningen till hållbara samhällen.

Vi som utövar drama tränar på att leka, låtsas och föreställa oss det som inte är. Så när jag såg hur lite plats som ges åt visioner för hållbara samhällssystem i samhällsdebatten – trots att vi idag har ekonomiska logiker som leder oss mot kollaps – vaknade min vilja att undersöka dramapedagogikens möjligheter att bidra till skapande och tänkande bortom det som är. En vilja som resulterade i denna avhandling som består av fyra artiklar samt en sammanhållande kapiteltext. Medan artiklarna riktar strålkastarna mot olika aspekter av det som utforskats i avhandlingsarbetet, är kappan det som håller ihop artiklarna och ger dem ett sammanhang.

I avhandlingsarbetet har jag undersökt drama som metod och konstform för att sträcka fantiserandet bortom nuet och skapa bilder av de framtider som vi längtar efter, med särskilt fokus på ekonomiska strukturer. Avhandlingen bygger på antagandet att om vi kan föreställa oss den värld vi vill ha, och tror att den är möjlig, så får vi mer kraft att röra oss i riktning mot denna framtid. Jag har i studien tillämpat dramametoder där deltagare fått använda fantasin för att göra förflyttningar i tid och rum, både i sitt inre och i gemensamma visioner. Avhandlingsarbetet har också inneburit förflyttningar i mitt eget inre. Det har varit en kreativ process där det

---

<sup>1</sup> Alla namn på deltagare i studien är fingerade.

blivit mer och mer tydligt för mig att jag inte kan ställa mig utanför det jag skriver om. Avhandlingen innehåller därför autoetnografiska spår. Dessa blir framförallt blir synliga i den första artikeln som handlar om mitt utforskande ur clownens perspektiv, men också i kappan framträder jag som ett personligt reflekterande subjekt.

Latour (2017) menar att det ekologiska tillståndet i världen gör oss alla galna på ett eller annat sätt; vissa försöker bagatellisera eller rentav förneka klimatförändringar och ekologiska katastrofer, medan andras galenskap tar sig uttryck i försök att ta kontroll över naturen genom *bio-engineering*. Många blir deprimerade när de tar in allvaret i det vi står inför, men de galnaste av alla är enligt Latour de människor som tror att de kan skapa förändring mot alla odds inom nuvarande politiska och ekonomiska ramverk. Latour pekar ut konstnärer och aktivister som några av de få personer som befinner sig utanför dessa galenskaper och istället hittar egna vägar, egna sätt att förhålla sig i vår tid. Jag har med denna avhandling utforskat den konstnärliga och pedagogiska praktiken drama för att låta deltagare undersöka framtidsvägar och glänta på möjlighetsfönster. Jag har gjort det med unga människor i universitetsutbildning och i fritidsverksamhet, och jag har lyssnat till deras upplevelser av det arbetet. Att göra detta har givit mig lite av det hopp som Erika ger uttryck för i det inledande citatet, ”Vi kan klara det”.

## Problemformulering

Since the human failures that created the climate crisis result in part from a crisis of the imagination, we commit to helping our students pursue the energetic release and harnessing of the theatre’s most precious constitutive capacity—that of creativity—to generate the wildest, subtlest, most far-reaching visions, dreams and manifestations of what a post-anthropocentric planet might look like (Alexandrowicz & Fancy, 2021, s. 206).

Flera samtida tänkare beskriver det svåra med att leva i vår paradoxala tid då vi har så mycket kunskap om vad som pågår och samtidigt står handfallna inför problemens komplexitet och omfattning. Dagens globala kapitalistiska ekonomi är inte knuten till en viss plats, utan företag och makt är så utspridda att det är svårt att se var möjligheten till förändring finns (Wals & Peters, 2017). Stengers (2015) pekar ut att många av oss vill agera men står paralyserade inför det stora glapp som råder mellan vad som skulle behöva ske och vad vi som enskilda individer har möjlighet att göra. De katastrofala tider vi enligt Stengers lever i kräver av oss att vi tänker, känner och agerar på nya sätt. Våra nuvarande ekonomiska och demokratiska strukturer räcker inte till för att ta oss igenom de ekologiska och sociala kriser vi står inför. Vi behöver enligt Stengers föreställa oss en värld bortom ekonomisk tillväxt och kapitalistisk marknadsekonomi. Dessutom behöver vi kollektivt ta ansvar för att bygga nya strukturer för produktion och samarbete (Stengers, 2015). Den ekonomiska modell som vi lever i påverkar vår föreställningsvärld

och begränsar vår förmåga att se att något annat är möjligt (Andersson, 2016). Dessutom förs de offentliga samtalen på sätt som gör det väldigt svårt att tänka tankar om och skapa bilder av en värld bortom kapitalismens logiker (Gallagher, 2015; Gallagher & Balt, 2024). I relation till detta lyfter Gallagher fram teatern som en plats där något annat kan ta form. Gibson-Graham (2006) talar på liknande vis om hur våra 'imaginaries', våra gemensamma bilder av vad som är möjligt och önskvärt, formar världen – hur ekonomi yttrar sig i praktiken står i direkt relation till våra ekonomiska föreställningsvärldar. Enligt Burns (2024) handlar de sammanflätade kriser som världen står inför om en perceptionskris, där vi behöver lämna ett tankeparadigm som utgår från separation och dikotomier. Vi behöver skifta våra perspektiv och sätt att vara i världen, och för att kunna göra det krävs en holistisk undervisning som förmår att omfatta den smärta och förvirring det innebär att leva i vår tid (Burns, 2024).

### Fantasi och föreställningsförmåga

Om vi ska kunna ta oss bortom det som är så behöver vi kunna föreställa oss att saker kunde vara annorlunda. Cox beskriver fantasi som avgörande för vår människans överlevnad och pekar på fantasins politiska sprängkraft, "it can inspire empires and bring civilizations to their knees" (Cox, 1969, s. 82). Cox menar att *utopiskt tänkande* är fantasi på samhällsnivå och skiljer detta från *imagination*, som enligt hans sätt att se det handlar om påhittighet *inom* rådande sociala ordningar.<sup>2</sup> Fantasi och utopiskt tänkande ger möjlighet att föreställa sig nya sätt att existera tillsammans, utan att först fråga om det är möjligt. Utopiskt tänkande ger oss bilder som kan skapa sprickor i hur vi ser på våra existerande samhällen, så att de kan omformas (Cox, 1969). Fantasi pekas av Greene (1995) ut som den kognitiva förmåga vi människor har för att kunna föreställa oss alternativa verkligheter. Greene kopplar också fantasi till empati; fantasin möjliggör för oss att överbrygga mellanrummen mellan oss själva och andra, och konsten hjälper till att träna upp empatisk förmåga i människan. Fantasi är för Greene inte ett verktyg för att lösa problem utan har snarare potential att skaka om oss, den kan göra oss mer vakna och hjälpa oss att se sådant som normalt går oss förbi. Fantiserande kan därmed också leda till kritiskt tänkande. Men det räcker inte med fantiserande på individuell nivå, *social imagination* är för Greene vår kollektiva kapacitet att skapa visioner och gemensamt föreställa oss en helare värld. Att kunna föreställa sig en hållbar framtid är också en av de 12 kompetenser som identifieras inom ramverket för EUs hållbarhetskompetenser (Bianchi m.fl., 2022).

---

<sup>2</sup> Jag ansluter mig inte till Coxs definition utan när jag skriver på engelska använder jag mig av *imagination* som uttryck för att tala om tänkande både inom och bortom det som är. På svenska tycker jag att det är svårt att hitta ord som fullt ut speglar innebörden i *imagination*, men använder mig omväxlande av 'fantasi' och 'föreställningsförmåga'.

Brown med flera (2010) lyfter fram fantasi specifikt i relation till hållbarhetsfrågorna, bland annat som en hjälp att komma förbi de kulturella hinder för vårt tänkande som står i vägen för lösningar. Galafassi (2018) skriver fram konceptet *transformative imagination* för att förstå sammanlänkningsen mellan människors fantasi och föreställningsvärldar, och transformationer för hållbarhet. Galafassi beskriver *transformative imagination* som förmågan att känna, se, möta och föreställa sig världen på nya sätt, vilket ligger nära det lärande som eftersträvas i både transformativt och transgressivt lärande – teorier om lärande som kommer att beröras i denna avhandling. Han pekar ut fantasi som förmågan att gå bortom de etablerade ramverken för våra sätt att tänka och känna, och undersöker i sin forskning konstnärliga och deltagarbaserade processer för att möjliggöra detta. Galafassi beskriver behovet av att bygga transformativ kapacitet, vilket innebär förmåga att skapa något nytt när de ekologiska, ekonomiska och sociala system vi lever i inte längre levererar det vi behöver (Galafassi, 2018).

Både Greene (1995) och Galafassi (2018) ser alltså konsten som central för att vidga vår fantasi och ta vårt tänkande till nya platser. Dramapedagogik är en konstform och en undervisningsmetod där verktyg och uttryckssätt från teaterns värld, men också från andra uttrycksformer som bild, dans och lajv, används för pedagogiska syften. Drama är ett processinriktat arbete i ständigt blivande där deltagarna är aktiva medskapare av händelseförlopp som blir underlag reflektion och fortsatt skapande (Lehmann, & Szatkowski, 2001; Sternudd, 2000). Drama innebär ett gemensamt formande av fantasivärldar, där lärandet växer ur de erfarenheter som uppstår genom att hitta på och kliva in i dessa fiktioner (Henry, 2000). Drama kan enligt Gallagher (2007) främja både kreativitet i vardagen och kreativitet och skapande för samhällsproblem. Därför ligger det nära till hands att tänka sig att kreativitet och föreställningsförmåga är resurser som drama specifikt kan bidra med i lärande för hållbarhet, men detta fokus saknas med några få undantag (Heras m.fl., 2016; Lehtonen, 2012; Rhoades, 2021a, 2021b) i den tidigare dramaforskningen.

Trots att kunskap om hållbara lösningar på specifika problem finns i både teori och praktik på olika platser i världen, är förmåga att föreställa sig hållbara samhällen ur ett helhetsperspektiv en bristvara enligt Galafassi (2018). Eller som Latour uttrycker det, "we are extremely poor when it comes to inventing futures" (2016)<sup>3</sup>. Galafassi (2018) pekar ut bristen på kollektiv fantasi som orsak till den otillräckliga respons som världens ledare och institutioner visar inför komplexa sociala och ekologiska problem. I den här avhandlingen undersöks drama som en möjlig resurs för att råda bot på denna kollektiva brist på fantasi.

---

<sup>3</sup> Föreläsning på Faculty of Arts, Aarhus Universitet minut 34.00.

## Hopp och hopplöshet

Avhandlingen har även inspirerats av Rhoades (2021a, 2021b) som lyfter fram behovet av hopp. Rhoades menar att det är hopplöshetskänslor snarare än brist på fantasi som står i vägen för förmågan att vara kreativ i relation till framtiden. Genom forskning tillsammans med marginaliserade unga visar hon hur och drama- och teaterarbete kan ge hopp och kreativ motståndskraft. För att hoppet ska bli en transformativ kraft i undervisning pekar Ojala (2017) på vikten av känslomässig medvetenhet och tillitsfulla relationer i klassrummet. Konstnärliga arbetsätt och uttryck som drama, konst och litteratur nämns av Ojala (2016) som verksamma former för att arbeta på hoppfulla sätt med hållbarhetsfrågor. I den här avhandlingen undersöks drama som ett sätt att bidra till kollektivt fantiserande, och hitta hoppfullhet och gemenskap i svåra frågor. Ojala (2016) uppmanar pedagoger att i undervisning om klimatförändringar lägga tid och utrymme på att tänka kring “probable, preferable, and possible futures” (s. 51). I denna studie har dock även osannolika och till synes omöjliga framtidsvisioner bjudits in i undervisningen med förhoppningen om att vidga de gemensamma föreställningsvärldarna.

Stengers (2015) menar att vi står inför en ny epok och Latour (2017) uttrycker det som att vi är i en tunnel, där vi ännu inte ser ljuset på andra sidan tunneln. I en av avhandlingens artiklar formuleras det som att vi befinner oss i ett liminalt tillstånd, i ett oförutsägbart 'efter det gamla' och 'innan det nya' (Fries & Wall, 2023). Enligt Latour behöver vi alla inse att de ekologiska kriserna nått en dignitet där de inte längre kan betraktas som övergående kriser utan de innebär en ny tid där vi behöver lämna tomma förhoppningar bakom oss och hitta nya sätt att vara i världen (Latour, 2017). För att aktivera de nya hoppfulla platserna behöver var och en kliva ut ur hopplöshetens förlamning och skapa visioner av samhället så som vi önskar det.

### Avhandlingens kontext

Förmågan att forma denna nya epok och göra den till något vi önskar menar jag till stor del handlar om meningsskapande och lärande. Avhandlingen undersöker hur detta lärande kan gå till och specifikt vad drama som lärandeform kan bidra med. I avhandlingen försöker jag, med hjälp av den dramapraktik som jag genomfört i högre utbildning och i ett projekt för unga, samt genom min egen konstnärliga praktik som clown, mejsla fram hur drama kan vara en resurs i lärande och meningsskapande på väg mot nya hållbara framtider. Jag har utforskat dramaundervisning inom högre utbildning i kursen *Sustainable Economic Futures – nature equity and community* på Cemus, Uppsala universitet. Universiteten är en plats där framtidens ledare formas och där behöver nya vägar mot hållbarhet utvecklas (Christie m.fl., 2013). Dessutom behöver utbildningen experimentera med nya undervisningspraktiker för att möta den

föränderliga värld som studenterna kommer ut i (Lotz-Sisitka m.fl., 2015; Wals & Peters, 2017). Givet universitetens nyckelposition i samhället och den kunskap som finns där kan de sägas ha ett särskilt ansvar för hållbarhetsfrågorna och uppmanas att ”become leaders in the movement to prevent global ecological collapse” (Moore, 2005, s. 326). Samtidigt är miljö- och klimatrörelsen i stor utsträckning lokaliserad utanför akademien (Wildemeersch m.fl., 2022) och den andra delstudien genomfördes inom ramen för teatergruppen Teater Ks projekt Scenario 2030, där unga aktivister och klimatengagerade deltog.

## Syfte och frågeställningar

Avhandlingen är en ämnesdidaktisk studie där ekonomi, hållbarhet och framtidsvisioner utgör ämnesinnehållet, drama är undervisningsmetoden. Det jag utforskat är drama som resurs för deltagare att bli kreativa och utveckla sin föreställningsförmåga bortom de normer som format deras tänkande kring det aktuella ämnesinnehållet, men också drama som resurs för att skapa hopp och gemenskap i samband med lärande för hållbarhet.

Syftet med avhandlingen är att utforska möjligheterna att med drama bidra i miljö- och hållbarhetsundervisning. Kunskapsbidraget riktar sig till dramafältet genom att avhandlingen lyfter fram hur den kunskap om drama som redan finns kan användas i relation till hållbarhetsfrågor och framtidsvisionerande. Avhandlingen bidrar också till det större fältet miljö- och hållbarhetsundervisning genom att visa hur drama kan vara en resurs som svarar mot många av de utmaningar som hållbarhetsundervisning innebär. Forskning om drama relateras till transformativt lärande som är centralt för, men inte begränsat till, miljö- och hållbarhetsundervisning. Avhandlingen spänner över dramaundervisning, miljö- och hållbarhetsundervisning samt transformativt lärande och kan ses som ett bidrag till alla tre forskningsfälten.

Till en början ställdes två övergripande forskningsfrågor som fokuserade på drama i undervisning för hållbarhet. Under avhandlingsarbetets gång växte en tredje forskningsfråga fram, som handlade om hur forskning om hållbarhet kan bedrivas och dramas roll sådan i forskning. Slutligen formulerades följande tre frågor:

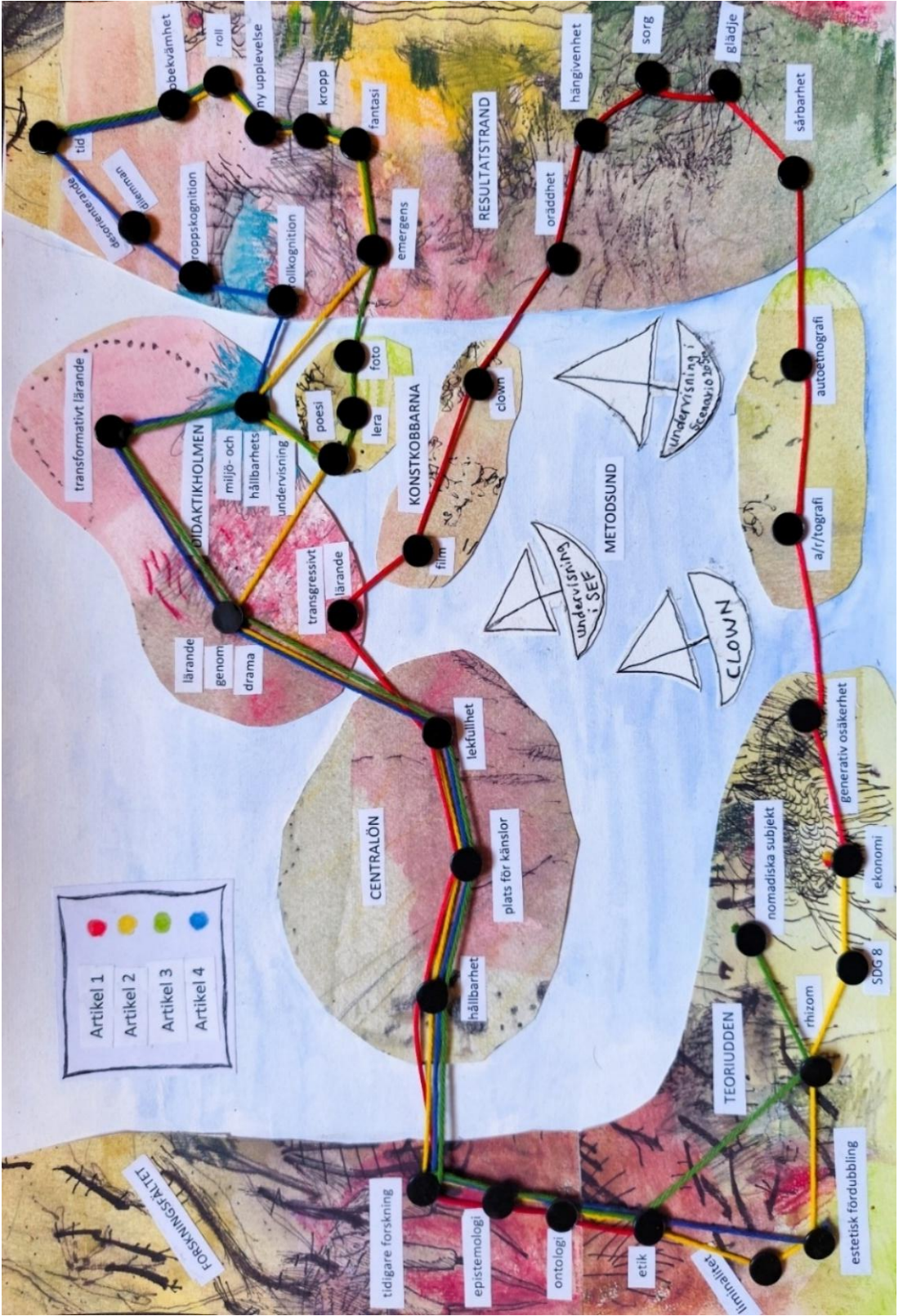
1. Hur kan drama bidra i undervisning och lärande för hållbarhet med unga vuxna?
2. Vilka utmaningar innebär dramaundervisning för hållbarhet med unga vuxna?
3. Hur kan drama och skapande processer vara en resurs i hållbarhetsforskning?

Den första frågan adresseras delvis genom forskningsöversikten som visar på en rad olika sätt som drama använts för att ta sig an hållbarhetsfrågorna. Artiklarna II, III och IV belyser forskningsfråga ett och två med utgångspunkt i den undervisning som genomfördes inom ramen för studien, och deltagarnas beskrivningar av sina upplevelser. Fråga tre adresseras indirekt i

artikel I. Frågan om drama och skapande processer som forskningsmetod har sedan funnits med i arbetet med de följande artiklarna och behandlas vidare i kappan.

### Avhandlingens disposition och artiklar

Avhandlingens frågor besvaras alltså genom fyra vetenskapliga artiklar författade på engelska samt denna sammanhållande kappan. För att åskådliggöra artiklarnas innehåll och kappans disposition har detta gestaltats i form av en tunnelbanekarta (nästa sida). Kartan ger en överblick över de fyra artiklarna. Den kan användas som praktiskt bildstöd för att navigera i avhandlingens innehåll, och betraktas som en poetisk återspeglning av det avhandlingen berättar om. Varje artikel beskrivs metaforiskt som en tunnelbanelinje med en egen färg och staden som linjerna sträcker sig genom består av stadsdelar och öar med olika stationer. Tunnelbanelinjerna stannar vid stationer som bär namn av begrepp, metoder, teorier och resultat. Vid vissa stationer passerar en ensam linje, vid andra stannar flera tunnelbanelinjer och på så sätt synliggörs artiklarnas relation till varandra och avhandlingens centrala begrepp.



Kappans struktur följer kartans delar. Nedan ges en kort introduktion av varje artikel/tunnelbanelinje. Därefter presenteras Centralön, Didaktikholmen, Forskningsfältet, Teoriudden, Konstkobbarna, Metodsund, Analyshamn och Resultatstrand. Kappan (och kartan) innehåller också vissa delar som inte behandlas i artiklarna, såsom ontologi och epistemologi, etik och en översikt av forskningsfältet. Dessa delar utgör en viktig bas och utgångspunkt för artiklarnas innehåll och är placerade på kartans fastland. Kappan avslutas med en resultat- och metoddiskussion.

Nedan presenteras artiklarna med den färg som deras tunnelbanelinje bär. Färgmarkeringarna återkommer sedan i vissa rubriker för att indikera vilka artiklar som berör den aktuella rubriken.

### Artikel 1

Avhandlingens första artikel, *The Clown as Transgressive Agent on Paths to Sustainable Futures* (Fries, 2022) är publicerad som ett kapitel i boken *Relational and Critical Perspectives on Education for Sustainable Development: Belonging and Sensing in a Vanishing World* (Schmidt & Häggström, 2022). Denna text innehåller en tillbakablick på en konstnärlig och lekande praktik som jag ägnade mig åt innan avhandlingsarbetet tog sin början och som jag också tog med mig till universitetet – arbetet med clown. Här analyserar jag mitt eget användande av clownen som resurs för att närma mig ekonomiområdet och hållbarhetsfrågorna, men också den akademiska miljön. Jag utforskar också clownen i relation till transgressivt lärande och visar hur clownens egenskaper har relevans för undervisning som tar sig an så kallade *wicked problems*<sup>4</sup> i vår tid. Texten utgör ett teoretiskt avstamp inför avhandlingens empiriska studie av dramaundervisning i två sammanhang.<sup>5</sup>

### Artikel 2

Artikeln *Drama as a hopeful practice when navigating liminal times* (Fries & Wall, 2023) är samförfattad med Tony Wall och publicerad i ett specialnummer om FNs hållbarhetsmål som gavs ut av *Nordic Journal of Art & Research*. Texten tar sin utgångspunkt i hållbarhetsmål nummer 8, *Anständiga arbetsvillkor och ekonomisk tillväxt*, och det faktum att målet inte ifrågasätter tillväxtbegreppet. I artikeln beskrivs nuläget i vårt samhälle som ett liminalt tillstånd. Detta då kunskapen finns om att ekonomins beroende av tillväxt är ohållbart samtidigt som de

---

<sup>4</sup> Wicked problems beskrevs först Rittel och Webber (1973) i relation till svårösta politiska dilemman och sociala frågor. Rittel och Webber sätter wicked problems i motsats till tama problem (*tame problems*), där det går att formulera ett avgränsat problemområde och, givet att det finns tillräckligt informationsunderlag, hitta en lösning. Wicked problems kräver istället en systemförståelse då deras komplexitet gör att det inte finns *en* lösning, och varje försök till lösning skapar en ny situation med nya problem. Varje wicked problem är också symptomet på ett annat wicked problem. Problemen hänger ihop i en tät väv och det går inte att hitta några definitiva lösningar, lösningarna ligger i pågående sammanflätade processer. Wicked problems har alltid flera förklaringar och flera olika möjliga sätt att förstå dem, ofta innehåller de också målkonflikter.

<sup>5</sup> Artikel I innehåller ett tryckfel på sida 158 rad, 13 står det ett "William" som inte ska vara där.

gemensamma hållbarhetsmålen inte formulerar visioner bortom detta ohållbara. Denna artikel innehåller en analys av två av dramadeltagarnas upplevelser och undersöker vilka spår av att vara i och röra sig genom det liminala som finns i deras berättelser. I texten utforskas drama som ett sätt att navigera i en osäker tid präglad av hållbarhetsutmaningar.

### Artikel 3

Avhandlingens tredje artikel, *Imagining Sustainability: A Nomadic Inquiry of Applied Drama in Higher Education* (Fries & Wals, 2025) samförfattades med Arjen Wals och innehåller en övergripande analys av det empiriska material som studien genererat. Texten är publicerad i *Handbook of Ecological Civilization* (Peters m.fl., 2025). Denna text tar sin utgångspunkt i forskning som pekar på behovet av förnyad undervisning inom högre utbildning och visar hur drama kan bidra till en sådan förnyelse. För denna artikel genomförde jag den sista delen av analysen genom lera, foto och poesi, där lerfigurer sammankopplade med trådar fick gestalta resultatet i form av *Det expanderande lärandets rhizom*.

### Artikel 4

Avhandlingens fjärde och sista artikel, *Drama as a resource for transformative learning in sustainability education* (Fries, 2025) är publicerad i tidskriften *International Journal of Sustainability in Higher Education*. I artikeln analyseras det empiriska materialet i relation till teorier om transformativt lärande och resultatet knyts till forskningsområden som *extended cognition* (Sprevak, 2019), *embedded cognition* (Orazi & Cruz, 2019; Rosch m.fl., 1993; Wilson, 2002) och *enactive cognition* (Sepúlveda-Pedro, 2023). Denna teoridrivna analysiteration bekräftar den bild som framkommit i den tidigare analys som beskrivits i artikel II och III. Samtidigt tydliggörs aspekter av resultaten som kan ses som särskilt värdefulla att lyfta fram i relation till transformativt lärande och *embodied cognition* (Carter & Nicolaidis, 2023). Genom att låta resultaten möta kognitionsforskning formuleras också hur drama bidrar med en specifik *role cognition*.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Artikel 4 innehåller ett tryckfel på sida 416, rad 17. Där det ska stå "Fries and Wall (2023) och Fries and Wals (2025)" står det istället "Xxx and Xxx (2023) och Xxx and Xxx (2025)".

## 2. Centralön

Tre tunnelbanestationer framträder via kartan som särskilt viktiga, *Hållbarhet*, *Plats för känslor* och *Lekfullhet*. Här stannar alla tunnelbanelinjer och det är alltså dimensioner som är tydligt närvarande i avhandlingens alla fyra artiklar. Därför får dessa tre begrepp en inledande presentation, innan vi går vidare till Didaktikholmen där olika dimensioner av didaktik och lärande presenteras.

Hållbarhet 

Hållbarhet är ett ord som används i alla möjliga sammanhang och för olika syften, men det saknas enighet kring vad begreppet egentligen betyder (Quintero-Angel m.fl., 2024). Det kan betyda allt och inget och har också kommersialiserats (Räthzel & Uzzell, 2009). Detta har gjort att vissa menar att begreppet inte borde användas, medan andra ser ordet som uttryck för en process som ständigt behöver vara levande och omformuleras mellan olika aktörer (Christie m.fl., 2013). Jag väljer att använda begreppet och önskar också bidra till att belysa radikaliteten i hållbarhetsbegreppet. Om vi på allvar tar in att våra samhällssystem och sätt att leva idag är ohållbara, då är vi tvungna att förhålla oss till att något nytt kommer att ta form vare sig vi vill det eller inte.

Det har formulerats en distinktion mellan *stark* och *svag* hållbarhet (Huckle & Sterling, 1996; Quintero-Angel m.fl., 2024). Inom ramen för ett svagt hållbarhetsbegrepp uppfattas det som rättfärdigat att acceptera miljömässiga försämringar för ekonomisk tillväxt, men utifrån ett starkt hållbarhetsbegrepp ifrågasätts de ekonomiska strukturer som gör ekonomisk tillväxt nödvändig. Räthzel och Uzzell (2009) talar om *transformativ hållbarhet* utifrån att de sociala och ekonomiska system som skapar miljöförstörelse behöver förändras i grunden.

En etablerad definition av hållbar utveckling<sup>7</sup> är att se det som en utveckling som möter dagens behov utan att kompromissa med kommande generationers möjlighet att möta sina behov (WCED, 1987). Även om den så kallade Brundtland-rapporten som denna definition kommer ifrån inte aktivt synliggör icke-mänskligt liv så ryms, i min tolkning, generationer av alla arter i denna definition. Avhandlingen tar sin utgångspunkt i en stark och transformativ syn på hållbarhet. Viljan att undersöka hur dramaundervisning kan hjälpa deltagare att tänka och utforska bortom det som är, kommer ur förståelsen att det inte går att möta varken nuvarande eller

---

<sup>7</sup> Även hållbar utveckling är ett omdiskuterat begrepp och i stort sett undviker jag det i avhandlingen. Ordet 'utveckling' har setts som problematiskt då det ofta kommit att likställas med ekonomisk tillväxt vilket i sig är ohållbart i längden (Meadows m.fl., 1972). Begreppet 'hållbar utveckling' har också kritiserats för en ensidig syn på utveckling präglad av perspektiv från det globala nord (Sen, 1999). Hållbarhetsdiskursen har rentav beskrivits som ett verktyg för dominans och kontroll över fattiga länder (Escobar, 2012).

kommande generationers behov med mindre än att vi hittar nya sätt att hushålla med resurser (jfr. IPCC, 2023; Parrique m.fl., 2019; Ripple m.fl., 2017).

Plats för känslor 

Att *Plats för känslor* hamnar på Centralön tillsammans med *Hållbarhet* berättar något om avhandlingens bidrag; utforskandet av hur vi ska kunna utforma undervisning i en tid när kunskap om miljö- och hållbarhetssituationen väcker känslor av oro, sorg och ilska. Drama är en undervisningsform där det finns plats för deltagarnas känslor och hos dramapedagoger finns ett yrkeskunnande kring hur dessa känslor kan vara närvarande på sätt som ger näring till lärandet, snarare än att vara skrämmande eller hämmande (Österlind, 2012). Känslor har en central roll i drama; att inta en annan roll, att skapa och vara i en fiktiv berättelse innebär en känslomässig investering och ett känslomässigt engagemang som kan bli en generativ kraft i dramaarbete (Dunn m.fl., 2020; Dunn & Stinson, 2012; Hallgren, 2018).

Hållbarhetsfrågorna är djupt existentiella (Braidotti, 2013; Burns, 2024; Latour, 2017) och hur den känslomässiga dimensionen av miljö- och hållbarhetsundervisning ska hanteras har fått växande uppmärksamhet i forskningen (Ojala, 2023). Ojala har studerat hur känslor hanteras i klassrummen och lyfter fram strategier för att hantera känslor som en viktig del i hållbarhetsundervisning (Ojala, 2019b). Ojala (2021) ger exempel på rollspel som en möjlig metod för att låta en känsla som frustration kanaliseras till engagemang och vilja att agera (jfr. Boal, 1979). Känslor kan också bli ett hinder då undervisning som går på djupet och får oss att ifrågasätta sådant som vi tidigare trott många gånger väcker obehagliga känslor, så kallade *edge-emotions* (Mälkki, 2019). Edge-emotions finns i vår 'känslobiologi' för att hindra oss från faror och säkra vår överlevnad; de får oss att göra motstånd mot lärande som hotar vår självbild och våra trosföreställningar. Den klimatångest som många unga redan känner, eller som kan väckas av undervisning som belyser den rådande situationen, kan alltså bli ett hinder för lärandet (Ojala, 2019a; Schwartz m.fl., 2023; Österlind m.fl., 2025)

Den estetiska distansering som drama erbjuder kan ge det känslomässiga skydd som krävs för att närma sig ett intensivt innehåll utan att deltagarna blir överväldigade (Eriksson, 2007, 2011). Eftersom deltagarna vet att det är på låtsas går det att komma nära svåra frågor och på ett tryggt sätt genomleva även obehagliga känslor som vi normalt håller ifrån oss (Dunn & Stinson, 2012). I drama finns olika tekniker och konventioner som skapar mer eller mindre distans till ämnesinnehållet och till den känslomässiga upplevelsen. Att välja när det är tid för mer eller mindre närhet och att tillföra element som exempelvis innebär estetisk förhöjning är en didaktisk kompetens som tillhör dramapedagogers specifika ämneskunnande.

## Lekfullhet

As humanity, we already know enough. Our challenge is not to acquire more knowledge but to manage the information we have in a way that cultivates and brings forth the best in every situation. This is not a question of smartness but of playfulness (Jannes, 2025, s. 9).

Lekfullhet är den tredje aspekten som finns i alla avhandlingens artiklar. Lek är en mänsklig aktivitet som genomsyrar våra liv och har en djup mening både för individen och samhället (Huizinga, 1945). Enligt Huizinga har den mänskliga kulturen uppstått och utvecklats genom lek. Schiller (1795/1995) beskrev redan på 1700-talet leken som något grundläggande i människans liv. Människan har enligt Schiller två grundläggande drivkrafter. *Sinnlighetsdriften* kommer ur vår omedelbara upplevelse av livet och vår kontakt med världen genom sinnen, det är den del av oss som vill slappna av och njuta av nuet. *Formdriften* är istället den del av oss som vill ha logik, skapa struktur och ordning. Genom estetiken kan dessa två mänskliga drivkrafter, som båda blir destruktiva när de är i obalans, förenas till en *lekdrift* (Schiller, 1795/1995). Genom leken kan vi enligt Schiller vara närvarande i våra sinnen utan att dras med i våra begär på destruktiva sätt, och samtidigt använda vårt logiska tänkande utan att bli rigida.

Lek och lekfullhet är nära förbundna men inte synonyma. Lek kan ses som ett fenomen och lekfullhet som en förmåga. Lekfullhet är inte vad som görs utan *hur* något görs och utgör kärnan i både lek och kreativitet (Jannes, 2025). Kreativitet är enligt Jannes inte möjlig utan lekfullhet, eftersom kreativiteten då förlorat sin essens. Bragby (2020) identifierar i sin forskning om drama och transformativt lärande, en 'allvarlig lekfullhet' där det konstnärliga kan skapa rörelse i djupa lager av vilka vi är, både kollektivt och individuellt. Lekfullhet har också kopplats till fantasi och förmågan att kunna föreställa sig världen annorlunda; 'som-om' dimensionen i drama öppnar för lekfullhet och är en inbjudan till att gestalta världen på nya och oväntade sätt (Szatek & Gunnarsson, 2023).

Lekfullt lärande är framförallt studerat i relation till barns lärande. Forskning kring vuxnas lekfulla lärande och lekfullhet i högre utbildning är fortfarande i sin linda (Jensen m.fl., 2022). Jensen med flera (2022) har i en forskningsöversikt visat hur lekfullhet i högre utbildning bidrar med kreativitet och mänskligt växande, engagemang, glädje, ökad förmåga till samarbete och upplevelse av samhörighet. Lekfulla sätt att ta sig an utbildning och lärande utmanar också normer kring vad det innebär att vara vuxen i utbildningssammanhang och kan fungera som en motvikt mot normaliseringen av värden som effektivitet, konkurrens och prestation i högre utbildning. Samtidigt kan det finnas ett motstånd mot lekfullhet i undervisning med vuxna. Att bygga upp trygghet i gruppen blir viktigt, och genom återkommande lekfulla element får

deltagarna möjlighet att vänja sig vid arbetssättet och att över tid uppleva värdet av lek (Jensen m.fl., 2022).

### 3. Didaktikholmen

Eftersom avhandlingen syftar till att belysa drama i hållbarhetsundervisning blir didaktik och lärande centralt. Det här kapitlet kommer inledningsvis att synliggöra avhandlingens koppling till didaktik, därefter behandlas lärande i relation till hållbarhet och till drama. Slutligen beskrivs lärandeteorierna transformativt lärande och transgressivt lärande.

Didaktik är lärares professionsvetenskap; den akademiska disciplin som studerar och begreppsliggör undervisning (Wickman m.fl., 2018). Didaktik tar sin utgångspunkt i att någon vill lära någon annan något och kretsar kring de tre frågorna *vad*, *hur* och *varför*. Didaktiken har traditionellt tagit form i spänningsfältet mellan den som ska lära ut, den som ska lära sig och det innehåll som ska läras – ofta mycket förenklat synliggjort i den så kallade didaktiska triangeln där läraren befinner sig i ett hörn, eleven i ett annat och undervisningsinnehållet i ett tredje (Lunde & Sjöström, 2021). När didaktik kombineras med ett särskilt ämnesområde får vi ämnesdidaktik, som handlar om att utforska undervisning och lärande i specifika ämnen (Kansanen, 2009).

Didaktikens forskningsfält omfattar både formella och informella utbildningssammanhang. Didaktisk forskning i Sverige har främst belyst undervisning och lärande i formella institutioner där det finns läroplaner och kursplaner, och den didaktiska triangeln speglar hur didaktiken tar form i den typen av lärandesituationer. Eftersom drama inte är ett ämne i svensk grundskola sker dramaundervisning ofta på informella arenor, till exempel kulturskola och andra frivilligverksamheter. Även när drama ingår i formell utbildning, som när drama sker på skoltid (jfr. Ahlstrand, 2014; Einarsson, 2020; Rosén, 2019) eller i högre utbildning, så är drama som metod och konstform präglad av informellt lärande där innehållet i hög utsträckning samförhandlas mellan deltagare och lärare.

Thorgersen (2023) menar att den didaktiska triangeln inte räcker till för att beskriva undervisning i frivillig verksamhet så som den gestaltar sig i kulturskolan, där innehållet i högre utsträckning än i den obligatoriska skolan eller högre utbildning förhandlas fram mellan lärare och elev. Istället för den klassiska triangeln föreslår han en kulturskoledidaktisk bro som modell för en relationell didaktik för estetisk undervisning i kulturskolan. I den typen av verksamheter är undervisningens mål och innehåll mer eller mindre öppet. För att mötas behöver lärare och elever närma sig varandra på den didaktiska bron och hitta en plats där de kan förhandla fram ett meningsfullt undervisningsinnehåll. Thorgersen fokuserar framförallt på musikundervisning. I dramaverksamhet har gruppen och grupprocesserna generellt mer framträdande roller och förhandlingarna sker i stor utsträckning mellan gruppdeltagarna (jfr. Johansson, 2023). En framträdande ämnesdidaktisk kompetens i drama är att kunna leda gruppen genom dessa

förhandlingar i en växelverkan mellan att ha kontroll och att ge frihet till gruppen (Viirret, 2018). I den didaktiska triangeln med lärare-elev-innehåll, osynliggörs dock grupprocesser samt relationer och förhandlingar mellan eleverna.

Szatek resonerar kring vad ämnesdidaktik innebär för dramaämnet när det utspelar sig i ett informellt sammanhang i ”spänningsfältet mellan pedagogik, konst och politik” (2023a, s. 24). I sin avhandling (Szatek, 2023b) undersöker hon en teaterverksamhet där unga tjejer arbetar fram en föreställning. Szatek beskriver hur ämnesinnehållet i den teaterpraktik hon studerade var under ständig omförhandling och skedde i relation till deltagarna, platsen och staden. Här var det alltså inte bara relationerna mellan deltagarna och mellan deltagarna och ledarna som blev viktiga, utan också relationen till det omgivande samhället. Verksamheten innebar inte att deltagarna skulle undervisas i ett specifikt ämnesinnehåll, drama och teaterskapande användes istället för att utforska och gestalta det innehåll som var relevant för deltagarna, vilket gav nya sätt att förhålla sig till lokala maktstrukturer. Szateks forskning belyser undervisning i en verksamhet som saknar formella styrdokument, vilket också gäller den del av avhandlingens studie som utspelar sig i Teater Ks verksamhet.

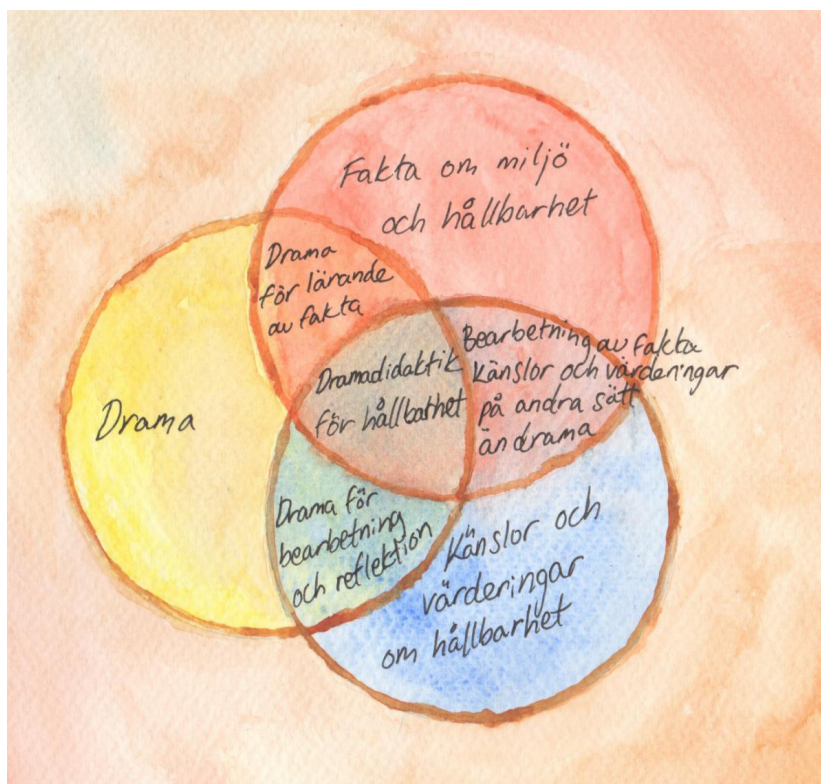
Denna avhandling undersöker undervisningssituationer där drama är undervisningsmetoden snarare än ämnesinnehållet. Lindström (2012) beskriver hur estetik kan ta plats i undervisning på olika sätt. Undervisning kan ske *om*, *i*, *med* och *genom* de olika konstformerna. Dramaundervisningen i denna studie skedde framförallt *genom* drama som användes för att utforska hållbarhet och ekonomiska framtidsvisioner. Samtidigt går det inte att undervisa genom drama utan att ge vissa dramaverktyg och all undervisning med drama innebär därför i viss utsträckning också undervisning *i* drama. Einarsson (2020) lyfter också fram hur det alltid är en sammanflätad process att lära *i* och *genom* drama.

Ämnesinnehållet i denna studie berör främst området miljö- och hållbarhetsundervisning. Undervisningen som genomfördes för avhandlingsarbetet hade ett framtidsfokus och var inriktad på hur jordens resurser skulle kunna användas på mer hållbara sätt i framtiden. Undervisning genom drama gav deltagarna möjlighet att utforska kroppsliga, känslomässiga och fantasifula visioner av hållbarhet och framtid. Studien fokuserar alltså främst på didaktikens *hur*.

Värderingar och etiska aspekter är centralt i miljö- och hållbarhetsundervisning (Lundegård & Caiman, 2019; Manni m.fl., 2017; Tryggvason m.fl., 2023; Öhman & Sund, 2021) och i denna studie var deltagarnas utforskande av värderingar en del av innehållet i undervisningen. Även deltagarnas känslor kring att befinna sig i en ekologisk kris blev del av ämnesinnehållet (jfr. Szatek, 2023a).

Danckwardt-Lillieström (2024) beskriver i sin ämnesdidaktiska avhandling i kemi hur drama kan vara en resurs både för att skapa förståelse för kemiinnehåll och för att bearbeta känslor och etiska dilemman i relation till komplexa miljö- och hållbarhetsproblem. Här var alltså ämnesinnehållet kemi och komplexa hållbarhetsproblem, och undervisningsmetoden drama. Genom drama kunde kemiundervisningen samtidigt ge plats åt såväl samhällseliga och naturvetenskapliga perspektiv, som åt känslor och värderingar. Detta är dimensioner som överlappar varandra när det kommer till hållbarhetsfrågor, vilket skapar särskilda didaktiska utmaningar. I likhet med Danckwardt-Lillieströms studie (2024) formades föreliggande studie i överlappningen mellan drama som metod, och miljö- och hållbarhetsundervisning.

I illustrationen nedan synliggörs hur drama kan användas på olika sätt som didaktisk resurs i hållbarhetsundervisning. Även om miljö- och hållbarhetsundervisning alltid är en sammanflätad process, har en analytisk modell skapats för att tydliggöra att drama kan användas med tonvikt på olika delar av undervisningen. I modellen nedan åskådliggörs dimensionerna 'Fakta om miljö och hållbarhet' och 'Känslor och värderingar om hållbarhet'. Denna avhandling rör sig i mittenfältet "Dramadidaktik för hållbarhet" med en viss förskjutning mot "Drama för bearbetning och reflektion".



Dramadidaktik för hållbarhet

## Lärande

Synen på lärande i avhandlingsarbetet är inspirerad av Deleuzes och Guattaris (2015) förståelse av världen, där både lärande subjekt och allt som ingår i det lärande mötet är i rörelse och ett ständigt blivande. Denna syn på tillvaron har utvecklats inom posthumanismen, en flora av filosofiska inriktningar som både kritiserar och vidareutvecklar humanismen. Ceder (2015) pekar ut hur 1900-talets humanistiska tänkare verkade i skuggan av de två världskrigen där frågan om vad det kan innebära att vara människa tillsammans med andra människor ställdes på sin spets. Relationerna mellan mänskliga subjekt blev således central. Idag lever vi i en tid när det mänskliga ställs på sin spets på nya sätt. De ekologiska kriserna tvingar oss att hantera att vi ingår i ett ekosystem, och människans sammanflätningar med den teknik hon skapat utmanar oss att tänka på nya sätt. Posthumanismen med dess olika inriktningar försöker förflytta människans syn på sig själv från toppen av en världslig hierarki, till det som brukar benämnas som en platt ontologi. Människan betraktas som en aktör bland många och även det materiella liksom icke-mänskliga aktörer tillskrivs agens. Människan ses som rörlig och icke-statisk, i ett ständigt blivande med sin omgivning (Bayley, 2018; Braidotti, 2019). Dessa sätt att närma sig det mänskliga påverkar hur lärande kan betraktas och nya frågor uppstår kring hur vi utbildar, och vad vi utbildar för, något som biologer sedan länge processat (Bayley, 2018). Med utgångspunkt i posthumanismen skriver Ceder (2015) fram vad han kallar *educational relationality*. Det är en syn på lärande som sätter relationen främst, genom att fokusera på det som uppstår i mellanrummen snarare än på vad de olika subjekten bidrar med. Den relationella lärandeteorin fokuserar inte enbart på relationerna mellan mänskliga subjekt utan intresserar sig också för de många relationer som uppstår mellan mänskliga och icke-mänskliga aktörer. Här ses människor och djur, materiella ting som böcker, inredning och arkitektur, såväl som teknologi och kunskap som delar av lärande relationerna. Samtidigt beskriver Thorgersen (2023) att vi är mitt i en relationell vändning både inom estetisk forskning och vad gäller utbildningsvetenskapen i stort, detta är alltså inte unikt för posthumanismen utan ingår i en större strömning i vår tid.

Posthumanismen har omformulerat hur vi ser på subjekt och subjektsskapande och vänt sig emot den antropocentrism som länge dominerat det västerländska tänkandet. Den västerländska humanismen har också kritiserats för hur vissa människor setts som mer mänskliga än andra beroende på kön, etnicitet eller andra egenskaper (Bayley, 2018). Pedagogisk forskning med posthumanistisk ansats har undersökt hur mänskligt lärande samspelar med olika aktörer

i tillvaron såsom teknologi (Haddow m.fl., 2023), icke-mänskliga djur<sup>8</sup> (Pedersen, 2022), miljö (Blom, 2024) och plats (Szatek, 2023b).

Denna avhandling tog sin början i en antropocentrisk ansats där de mänskliga subjektens erfarenheter och upplevelser av dramaarbete undersöktes genom intervjuer och dokumentation från dramaundervisning. Fokus för arbetet har genomgående varit de mänskliga subjektens upplevelser. Samtidigt har forskningsmetoden varit i ett blivande (Lather, 2013), ansatsen har utvecklats med tiden och artiklarna har delvis växt fram genom ett konstnärligt utforskande. Inspirerad av Deleuze och Guattari (2015) beskrivs studiens dramalärande som en rhizom<sup>9</sup> där mänskliga subjekt skapar lärande i samspel med varandra, läraren och undervisningens innehåll. Aktörer som teknik och rum har också bidragit till att forma undervisningen men de har inte varit i fokus för studien. Utöver inslag av posthumanism finns i avhandlingen också en performativ förståelse av lärande.

Østern och Nødtvedt Knudsen (2019) beskriver en performativ syn på lärande som ligger nära den postkvalitativa, också här ses lärande som ett blivande i dialog med världen och omgivningen. Den performativa ingången till lärande är experimentell och improvisatorisk, där medvetenhet om olika performativa agenter och det som formas gemensamt ger möjlighet att omfamna komplexitet. Denna syn krockar med dagens resultatstyrda utbildningssystem format av ett linjärt orsak-verkan-tänkande, inbäddat i en kapitalistisk marknadsekonomi (Burns, 2024). Dahl (2019) skriver fram performativt lärande som något djupt relationellt, som uppstår i mötet mellan olika aktörer. Dahl beskriver ett äldre sätt att se på lärande som att ta till sig kunskap som redan finns 'därute' och kontrasterar detta med en performativ syn på lärande där den existerande kunskapen som finns 'därute' blir en av flera aktörer som är delaktiga i ett lärande som samskapas. Det synsättet ligger också nära Dewey och pragmatismen som betonar hur vi blir till genom de möten vi har i vår vardag, möten som också skapar vår värld (Almqvist m.fl., 2008). Dewey betonar även interaktionen mellan människa och miljö och ser lärandet som processuellt, icke-statiskt och relationellt, men till skillnad från performativa och posthumanistiska synen på lärande så antar han ett antropocentriskt perspektiv, det är människans tänkande och (estetiska) upplevelse som står i centrum (Dewey, 1934/2005). Inom posthumanismen finns en större betoning på de icke-mänskliga aktörerna än hos Dewey, lärandet betraktas som något som sker sammanflätat med den omgivande miljön (Plauborg, 2018).

---

<sup>8</sup> Genom att tala om icke-mänskliga djur synliggörs att människor också är djur.

<sup>9</sup> Rhizom är ett begrepp från Deleuze och Guattari som utvecklas på sida 47.

## Lärande genom drama

Drama är en interaktiv undervisningsform som bygger på kollektivt skapande och utforskande av och i fiktion. Det är också en estetisk undervisningsform som bygger på rollekens grundelement ”roll, handling, rum och tid” och på ”de dramatiska verkkningsmedlen, spänning, kontrast, symboler, ritualer och rytm” (Hallgren, 2018, s. 5).

Att kliva in i en annan roll och anta ett annat perspektiv är kanske det mest unika och kännetecknande för drama som undervisningsform. Rollen och fiktionen ger möjlighet att vara i flera verkligheter samtidigt. Genom möten i roll och det som i dramaforskning beskrivits som estetisk fördubbling (Hallgren, 2018; Østern & Heikkinen, 2001) kan vi se oss själva och andra med ny blick. Vi kan reflektera över tillvaron genom fiktiva situationer, både i roll när vi är i fiktionen och när vi efteråt blickar tillbaka på det gemensamt skapade. Drama erbjuder alltså möjlighet att utforska känslor och idéer, mänskliga och mer än mänskliga erfarenheter inifrån, som deltagare i en fiktiv ram, snarare än bara som reflekterande observatörer från utsidan (Davis, 2015).

Dramaarbete innebär ett görande där kroppen används för att visa och pröva. Som uppvärmning inleds ofta dramapass med fysiska lekar och övningar, många gånger hämtade från eller inspirerade av teaterträning. Att de kroppsliga dimensionerna involveras i lärandet kan förstärka kontakten med oss själva, varandra och världen omkring oss (Lehtonen m.fl., 2020). Drama handlar också om ett samskat kollektivt lärande där något nytt växer fram mellan deltagarna, det Duffy (2014) kallar *collaborative emergences*. Hallgren (2018) har i sin forskning närstuderat hur detta framväxande sker genom de öppna erbjudanden som ges och tas emot i formandet av fiktionen. Drama beskrivs av Rosén (2019) som en komplex process där lärandet som sker går utöver de enskilda deltagarna och vad de gör tillsammans, något nytt uppstår mellan dem.

Drama kan ses som en krävande undervisningsmetod (Fries & Österlind, 2019). Förutom dramakompetens hos pedagogen, rumsliga och tidsmässiga förutsättningar – krävs en villighet hos deltagarna att gå in i fiktionen och låtsas tillsammans (Hallgren, 2018). Att många är ovana vid drama som undervisningsform kan skapa osäkerhet och motstånd. Samtidigt beskriver både Hallgren (2018) och Duffy (2014) glädjen och det djupt tillfredsställande i att vara del av ett skapande, där ens egna impulser gör skillnad. Detta estetiska och känslomässiga engagemang gör att deltagare väljer att vara aktiva, trots att det också innebär ett visst risktagande. Därför krävs att ett öppet och tillåtande klimat skapas, annars blir deltagarna lätt passiva (Hallgren, 2018). Förmåga till relationsbyggande och att stötta öppenhet i gruppen är viktiga kvaliteter hos den som leder dramaarbete.

## Drama och hållbarhet

Det räcker inte med kunskap och ökad information om miljöförstöring för att de samhällsförändringar som krävs ska ske (Heras & Tàbara, 2014; Leal Filho & Pace, 2016). Denna insikt har lett till nya och breddade synsätt på lärande i relation till hållbarhetsfrågor. Problematiken behöver angripas från fler håll än det kognitiva och då blir lärande genom konst och estetiska processer viktigt (Gallagher & Balt, 2024; Ivanova m.fl., 2026; Wall m.fl., 2019b; Österlind m.fl., 2025). Konstbaserad undervisning lyfts fram av FN:s utbildningsorgan UNESCO som central för att stärka förmågan att möta globala utmaningar som miljöfrågorna (UNESCO, 2010). Värdet av att integrera konst och konstnärliga processer i undervisning om hållbarhet har också trätt fram i forskning de senaste åren (Hannigan m.fl., 2025; López m.fl., 2024; Wall m.fl., 2019b, 2019a). Eftersom hållbarhetsfrågorna innehåller ett stort mått av osäkerhet, motsättningar, och kan väcka känslor av oro och hjälplöshet beskrivs konstbaserade angreppssätt som extra värdefulla (Ernstman & Wals, 2013; Ojala, 2016; Pihkala, 2018; Österlind, 2012).

Lärande för hållbar utveckling behöver enligt UNESCO (2020) stärka individens förmåga att agera på en kollektiv nivå för hållbara samhällen.<sup>10</sup> Utbildningen bör därför i hög grad vara transdisciplinär, elevcentrerad, interaktiv och handlingsorienterad, och stötta samarbete och deltagande (UNESCO, 2017). Detta ligger i linje med det lärande som sker i drama (McNaughton, 2006, 2014; Ødegaard, 2023). Ødegaard beskriver hur drama kan ge utrymme för den komplexitet som hållbarhetsfrågorna rymmer; här får deltagarna möjlighet att utveckla agens och träna handling, samt utforska känslomässiga dimensioner (Ødegaard, 2023). Lärande för hållbarhet handlar till stor del om att stötta elever att hitta mod, engagemang och vilja att agera för hållbarhet (Öhman & Sund, 2021). Det estetiska engagemang som uppstår i drama kan vara ett sådant stöd, kanske särskilt aspekten *animation* (Bundy, 2003) som av Hallgren (2018) beskrivs som ”att känna sig uppfylld och villig att engagera sig” (s. 218). Lotz-Sisitka m.fl. (2015) argumenterar för att utbildning för hållbarhet behöver inkludera många röster och perspektiv (jfr. Tryggvason m.fl., 2023) samt bygga ”disruptive capacity” (Lotz-Sisitka m.fl., 2015, s. 74) för att kunna bryta med destruktiva system. Det går att öva upp denna typ av kapacitet i drama eftersom det går att möta utmaningar och prova det omöjliga i fiktionen, vilket kan leda till en känsla av kraft och agens i det egna livet (Boal, 1979; Davis, 2015).

---

<sup>10</sup> UNESCO talar här om Education for Sustainable Development (ESD). Environmental Education (EE) har en längre tradition men ideologin kring ’hållbar utveckling’ började gradvis vinna mark och från slutet av 90-talet går FN över från att tala om EE till att tala om ESD (Sauve, 2005). ESD har kritiserats för att vara politiserat och drivas av en neo-liberal agenda (Jickling & Wals, 2008). I avhandlingen används istället benämningen ’miljö- och hållbarhetsundervisning’, eller bara ’hållbarhetsundervisning’ eftersom undervisningen i studien berörde hållbarhet snarare än miljö. Att välja ’miljö- och hållbarhetsundervisning’ som begrepp innebär att positionera sig i fältet Environmental and Sustainability Education (ESE) som växte fram senare och som ger uttryck för en mer pluralistisk hållning till undervisning kring hållbarhet och miljö (Tryggvason m.fl., 2023).

Givet universitetens betydelse i samhället har förnyelse av högre utbildning efterfrågats, med krav på transformation och förändring på djupet (Eliason Bjurström, 2012; Lotz-Sisitka m.fl., 2015; Sandri, 2013; Wall m.fl., 2025). Christie med flera (2013) har visat på diskrepansen mellan hur hållbarhetsutmaningarna beskrivs i universitetens policydokument och programförklaringar, och hur lite undervisningen faktiskt förändrats i praktiken. Samtidigt pekar Ramaley (2014) på att även universiteten förändras och att kreativitet och fantasi är resurser som är till hjälp i dessa förändringstider. Här fyller konstnärliga utbildningspraktiker en viktig plats (Hunter m.fl., 2018). Burns (2024) beskriver lärande för hållbarhet som en relationell process av "unlearning" (s. 80) och som en del i att transformera våra sätt att vara i världen, med oss själva och med varandra. Lärande för hållbarhet är alltså inte en process som vi kan placera utanför oss själva. I det avseendet kan drama visa vägen då det är en praktik som placerar varje deltagare mitt i lärsituationen som samskapare av den.

## Drama, kreativitet och fantasi

Liu och Lin (2018) lyfter fram visionerande inför framtiden som ett centralt element i hållbarhetsundervisning för att kunna känna hopp inför framtiden. Detta kan ses som extra viktigt i en tid då negativa framtidsscenarioer lätt leder till klimatångest, hopplöshet och passivitet (Ojala, 2016; Pihkala, 2018; Österlind, 2012). Här kommer förmågan att fantisera och föreställa sig något annat in.

Drama beskrivs av Hatton (2024) som en pedagogik där "the imagination is the engine room of learning" (s. 345). Kreativitet är ett begrepp som ligger nära fantasi och föreställningsförmåga men som handlar mer om den skapande akten, de handlingar och avtryck i världen som fantasin kan ge (Moreno & Fox, 1987). Kreativitet är den skapande processen, ett görande där något nytt blir till (Götz, 1981; Moreno, 1953). Salehi (2008) beskriver hur det kreativa skapandet uppstår ur kaos och tar form i skärningspunkten mellan ordning och kaos. Förmågan att skapa nya kombinationer har identifierats som central för kreativitet; sammansättningen av tankar från olika områden eller aspekter som inte har kombinerats tidigare är det som möjliggör det nya. Koestler myntade på 60-talet begreppet *bisociation* för att benämna detta (Davis, 2010), men det var centralt redan för Vygotskijs syn på fantasi och kreativitet (Vygotskij, 1930/1995). Med ett Deleuzianskt synsätt kan vi betrakta kreativitet och fantasi som ett förlopp av blivande, en flyktlinje som bär iväg från det förväntade (Salehi, 2008).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Deleuzes och Guattaris (2015) begrepp flyktlinjer fångar det oförutsägbara och de öppningar som skapas när något bryter sig ut ur sin befintliga färdväg, när något flyger, läcker eller smiter i en ny riktning. Det uppstår dock först när flyktlinjen gör nya meningsfulla kopplingar med andra flyktlinjer, enheter eller rhizom (Thornton, 2020).

Kreativetsbegreppet är på intet sätt unikt för drama. Begreppet används i många olika sammanhang och uppfattas som ett positivt laddat ord, attraktivt att associeras med (Osborne, 2003). Begreppet har också kommersialiserats och Gallagher (2007) menar att kreativitetsdiskursen har kidnappats av ekonomiska intressen. Biesta (2017) påpekar hur konst i utbildningssammanhang omdefinierats till kreativitet, och kreativitet i sin tur omdefinierats till en färdighet som är nödvändig för att klara sig i 2000-talets globala kapitalism.

Davis har tagit sig an kreativetsbegreppet och vad det innebär inom dramafältet (Davis, 2010). Hon påpekar att det finns en mängd definitioner av kreativitet, där de flesta innefattar fantasi-fullhet och att skapa något eget och originellt, som dessutom är meningsfullt, användbart eller till nytta på något sätt. Samtidigt menar Davis att få dramaforskare verkligen har benat ut vad kreativitet innebär i den dramapedagogiska praktiken. Henry (2000) konceptualiserar drama som en process för att skapa fantasivärldar, och de perspektivskiften som sker genom upplevelsen av dessa skapade världar är grunden för lärande i drama. När Davis relaterar generella definitioner av kreativitet till hur det har skrivits om kreativitet specifikt inom drama, så framstår en viss förskjutning mot det kreativa tillsammansskapandet i drama (Davis, 2010). Kreativitet har här starkare inslag av att bygga på varandras idéer, snarare än att fokusera på det individuella skapandet (jfr. Johansson, 2023). Kanske kan det sägas att allt fungerande dramaarbete är kreativt, och dramaforskning handlar således om att undersöka och förstå vad denna specifika typ av kreativitet består av och hur den möjliggörs.

Det finns ett antal begrepp för att definiera olika handlingar som sker i det fantasifullo skapandet i dramasammanhang. Hallgren (2018) har i sin analys av processdrama använt sig av begreppen *postupak* som betecknar dialogiska lek-handlingar, och *perezivanie* som rör sig om en intensivt genomlevd känslomässig upplevelse. Hon myntade begreppet *expectagency*, en lek med agensbegreppet, där dramadeltagare bidrar med något, och samtidigt har tillit till att det ska bli emottaget och förväntar sig något tillbaka, en ”förväntans- och förhoppningsagens” (Hallgren, 2018, s. 239). Tilliten blir central för att våga bidra och förvänta sig ett givande och ett mottagande, denna tillit byggs upp successivt av erfarenheter av att bli emottagen. Szatek har använt sig av Braidottis (2013) begrepp *potentia* för att visa rörelsen ”mot det som ännu inte är” (Szatek, 2023b, s. 45), och hur kreativitet och motstånd hänger ihop i dramaarbete.

För att vi ska kunna föreställa oss något som ännu inte finns krävs enligt Hatton (2024) en utökad uppmärksamhet och djupt lyssnande till det som är. Hatton menar att konstarna erbjuder ”generative ways to notice, revolt and rethink how we live” (s. 344) i vår tid av ekologisk kris, och placerar drama i centrum för ett sådant lärande:

Perhaps our drama learning processes, now and in the future, should be focussed on multi-species wellbeing, justice and radical activism, where students are cast to be active players and agents rather than the inheritors of a dying planet. Drama can be a place to dwell inside and within, and thereby imagine ways forward, in the safety of the fiction as a rehearsal for everyday life. (Hatton, 2024, s. 344)

En teoribildning om lärande för att tänka och handla på nya sätt som varit en utgångspunkt i denna studie är transformativt lärande.

## Transformativt lärande

Transformativt lärande beskrivs av dess upphovsperson Mezirow som en process där problematiska referensramar ändras så att de blir mer inkluderande, reflexiva, öppna och känslomässigt fria (Mezirow, 2009). Det handlar om att utvärdera och omvärdera sina värdesystem och den grund utifrån vilken vi tar in och tolkar den information vi får till oss. Brown (2006) beskriver det transformativa lärandet som en process av experimentellt lärande, kritisk reflektion och resonering samt, som tillsammans gör att våra grundantaganden om världen utmanas. Denna process sätts enligt Brown i gång av andra människor, såväl som av händelser och sammanhang vi ställs inför. Transformativt lärande har också rötter i kritisk teori, och i Freires pedagogik för förtryckta med ett tydligt maktperspektiv (Freire, 1985). Transformativt lärande kan beskrivas som ett lärande för personlig transformation som också syftar till att förändra samhället genom att öppna för människors kreativa skapande av sina samhällen, och politiska och ekonomiska strukturer (Lange, 2004). Beroende på vilken utgångspunkt pedagogen har läggs tonvikten mer på den personliga eller den samhällseliga transformationen (Taylor, 2009). Samtidigt som perspektivskiftet är centralt i transformativt lärande är detta också den dimension som enligt Taylor (2007) är mest svårfångad. Transformativt lärande kan även innebära djupgående terapeutiska processer och Mezirow (2009) pekar ut hur transformativt lärande inte sällan är ett resultat av insikter om tidiga traumatiska upplevelser. Det transformativa lärandet kan dessutom innefatta ett läkande av kollektiva trauman, där Mezirow exemplifierar med kvinnorrörelsen och medborgarrörelsen. Även om perspektivskiftet är centralt i teoribildningen om transformativt lärande så betraktas inte lärandeprocessen som fullständig om den inte resulterar i nya handlingar (Kokkos & Fleming, 2024).

Idag har transformativt lärande alltmer knutits till ekologisk hållbarhet, där de omfattande förändringar som fordras oundvikligen kommer att innebära transformationer både inom oss, mellan oss och av våra samhällen (Rodríguez Aboites & Barth, 2020). De transformationer av våra samhällen som behövs av hållbarhetsskäl innebär också transformationer av människans förståelse av sig själv i relation till andra människor och till allt levande, och kräver alltså en undervisning som kan hantera detta (O'Sullivan m.fl., 2002). Transformativt lärande i vår tid

handlar om lärandeprocesser där också förnekelse, desperation och sorg behöver hanteras (Lange, 2023).

Transformativt lärande innebär också ett ontologiskt skifte där vi behöver fråga oss hur vi kan förstå världen och våra sätt att vara i den på nya sätt (Burns, 2024; Lange, 2023; 2018; 2004). Att byta perspektiv är inte alltid enkelt och kan få negativa konsekvenser både på ett personligt och ett socialt plan (Taylor, 2007). Att exempelvis ta in vad det innebär att vi lever på ohållbara sätt och låta det faktumet skaka om oss kan leda till att vi behöver göra nya val i våra liv, men också konfronteras med känslor av sorg och maktlöshet (Carter & Nicolaidis, 2023). Detta förutsätter en undervisningssituation där känslor får plats att finnas som de är, och ett pedagogiskt ledarskap som inte försöker forcera fram insikter. Det behövs också en särskild varsamhet och ett gruppklimat präglad av värme och tillit när vi försöker iscensätta transformativt lärande (Capra, 2007; Taylor, 2009). Kunskap om hur pedagoger kan bygga tillitsfulla relationer i grupper och metoder för detta har utvecklats under många år inom dramafältet. Samtidigt betonar Hallgren (2018) hur drama kan erbjuda möjlighet att inte bara ge trygghet för att våga delta i transformativa processer, utan också skapa lärandesituationer som är så engagerande att deltagare inte kan låta bli att kliva in trots att personen då går utanför sin komfortzon, vilket kan väcka både rädsla och otrygghet (Mälkki, 2019). Inom drama är möjligheten till konstnärlig förhöjning och variation av den känslomässiga distansen resurser för att närma sig en problematik i lagom takt, så att det inte blir överväldigande för deltagarna (Eriksson, 2007, 2011). Detta är högst relevant i relation till transformativt lärande.

Transformativt lärande så som det först formulerades av Mezirow (1978) har fått kritik för att ensidigt fokusera på det kognitiva skiftet och missa känslomässiga och kroppsliga aspekter av lärandet (Brown, 2006; Lange, 2023). Även om det samtal som Mezirow initierade om transformativt lärande tog sin utgångspunkt i det kognitiva, har behovet av mer affektiva och kroppsliga sätt att förstå och arbeta med lärande uppmärksammats inom fältet och kritiken har också erkänts som värdefull av Mezirow själv (2000). Transformativt lärande som fält har på senare år gått mot en mer holistisk och ibland även postkvalitativ syn på lärande och transformation, där fantasi, intuition och känslomässigt engagemang ses som centrala delar (Burns, 2024; Lange, 2023; Le Pertel m.fl., 2020; Melacarne, 2019). Den mest kraftfulla vägen till transformativt lärande är enligt Taylor att erbjuda upplevelser som är ”direct, personally engaging and stimulate reflection upon experience” (2007, s. 182). Drama är en undervisningsform som erbjuder just detta och det finns ett flertal exempel på hur transformativt lärande med drama kan se ut i praktiken (Acosta m.fl., 2023; Black & Bernardes, 2012; Bragby, 2020; Elsey, 2024; Romano, 2019b, 2019a; Whitehurst, 2022; Williamson, 2023).

Transformativt lärande är avhandlingens huvudsakliga lärandeteori, men den gren av denna som benämns transgressivt lärande tar plats i artikel I där clownen beskrivs som en *transgressiv agent*.

## Transgressivt lärande

Transgressivt lärande är en vidareutveckling av transformativt lärande och ett förhållningssätt till lärande som tar i beaktande att mycket av det som i samhället betraktas som normalt i själva verket är destruktivt och behöver överskridas. hooks<sup>12</sup> som myntade begreppet talar också om betydelsen av att ta in verkligheten som den är, samtidigt som vi behåller vår förmåga att tillsammans föreställa oss något annat (hooks, 1994). Tänkandet kring transgressivt lärande har efter hooks tagits vidare av forskare som undersöker och vidareutvecklar teorin om transformativt lärande för att på olika sätt möta och hantera den hållbarhetskris vi befinner oss i.

Macintyre (2019) pekar på hur ordet *transgression* betyder att bryta mot moraliska och rentav gudomliga principer. Han liknar detta med det som händer i vår tid, när våra sätt att leva i och förhålla oss till världen sätter själva planetens ekosystem ur balans – de tabun som bryts är av biblisk dignitet (Macintyre, 2019). Transgression betyder också mer allmänt att gå över en gräns eller en begränsning, *att ta sig bortom* det som är. Utifrån angelägenhetsgraden i den situation vi befinner oss i, blir det rimligt att fråga sig hur vi kan bryta med det rådande och gå bortom de normsystem som lett fram till de ekologiska och sociala kriser mänskligheten står inför. Macintyre med flera (2020) pekar också på att det ekonomiska paradigmet som vi lever i, och det sätt som vi distanserat oss från naturen behöver bli ”heavily disrupted” (s. 2) för att vi ska kunna utveckla nya, mer hållbara relationer med vår omgivning. Transgressivt lärande grundar sig i ett systemtänkande, och Lotz-Sisitka med flera (2016) menar att det syftar till att utmana och stoppa “systemic dysfunction or systemic violence” (s. 51).

Transgressivt lärande står alltså för ett radikalt synsätt som bjuder in till att störa och gå i konflikt med ohållbara normer och gamla maktstrukturer. Detta kan låta brutalt, men vägs upp av det transgressiva lärandets grund i *ethics of care* (Gilligan, 1993; Noddings, 2012). Macintyre och Chaves (2017) beskriver balansen mellan en undervisning som är aktivistisk och sätter ner foten mot ohållbara strukturer, och samtidigt ger stor plats åt empati och utrymme för både pedagoger, forskare och deltagare att vara i sin sårbarhet. Detta kräver reflektion kring *vad* som behöver förändras och *hur* lärandet ska iscensättas för att bidra till förändring, men framförallt förståelse för hur den förändring som sätts i rörelse påverkar både natur och människor. Även om de förändringar som våra samhällen står inför är oundvikliga, kan de innebära osäkerhet

---

<sup>12</sup> bell hooks skriver sitt namn med gemener som en politisk och estetisk markering.

och förvirring hos den som inte är beredd på eller villig till förändring (Macintyre & Chaves, 2017). Kraus pekar i linje med idéerna i transgressivt lärande på hur ”moments of disruption” (Kraus, 2017, s. 10) kan öppna för nya sätt att se på verkligheten, och att exempelvis möten med konst kan leda till ett lärande som går i nya banor.

Bengtsson (2019) skriver fram en teori om transgressivt lärande, baserad på hur begreppet har konceptualiserats inom forskningen och konstaterar att det finns vissa gemensamma drag. Samtidigt betonar han att det inte finns någon fast definition av transgressivt lärande och att innebörden i själva begreppet finns ett undflyende och ett motstånd till fasta definitioner. Detta påminner om Deleuzes och Guattaris koncept flyktlinjer som pekar mot det oväntade och skapar öppningar som tar oss bortom det förgivet tagna som begränsar fantasin. En flyktlinje är något som tar en ny väg, smiter bort från det väntade och skapar nya kopplingar (Deleuze & Guattari, 2015). Sådana nya kopplingar och plats för det oväntade menar jag är centralt för vad dramaarbete kan erbjuda i hållbarhetsundervisning.



## 4. Forskningsfältet

Avhandlingen är en ämnesdidaktisk studie där drama undersöks i miljö- och hållbarhetsundervisning för att skapa hopp och formulera nya berättelser om framtida hållbara ekonomier. Utifrån detta syfte följer här en forskningsöversikt rörande *drama i miljö- och hållbarhetsundervisning*.<sup>13</sup> Eftersom drama i hållbarhetsundervisning är ett framväxande fält och fortfarande relativt begränsat har det varit möjligt att ta ett helhetsgrepp, vilket inkluderar studier som inte har direkt bäring för min forskning. Att ge en samlad bild av drama i hållbarhetsundervisning är i sig ett bidrag till fältet. De dramametoder som presenteras närmare, exempelvis processdrama och performativa praktiker, har använts i studiens undervisning.

Forskningsöversikten visar ett fält som inte har några skarpa konturer. Urvalet av studier är baserad på mina bedömningar där det som ligger närmare min specifika studie har fått mer utrymme i texten. Exempelvis har jag när det gäller högre utbildning sökt och inkluderat studier som undersöker rollspel även när dessa rollspel inte sker i en dramakontext, men inte sökt efter forskning om rollspel med yngre deltagare. Trots att min studie rör vuxna och unga vuxna har jag inkluderat studier gällande drama i hållbarhetsundervisning med barn, eftersom det inte finns särskilt mycket forskning som undersöker drama i hållbarhetsundervisning med vuxna. Dessutom verkar det som om mycket av det vi kan lära oss om dramaarbete gäller oavsett deltagarnas ålder. Dock har gränsen dragits vid skolbarn, studier som rör förskolebarn har inte tagits med.

Dramaarbete benämns på olika sätt i olika texter, begrepp som applied drama, applied theatre, drama in education, creative drama, performative methods, drama pedagogy, sociodrama och dramatic arts in education florerar. Gränserna för vad som definieras som dramaarbete är flytande men jag har gjort en 'generös' bedömning. Professionell scenkonst om klimat och miljö har inte inkluderats. Däremot har studier gällande teaterföreställningar som har arbetats fram tillsammans med deltagare, eller som innehåller någon grad av publikinteraktivitet eller fokus på process tagits med. Jag har också sökt efter forskning om tillämpad teater kring

---

<sup>13</sup> Sökningar har gjorts i Stockholms universitets artikelsöksystem som samlar många databaser. Sökningarna har innefattat kombinationer som: "drama AND sustainab\* AND learning", "drama AND sustainab\* AND "higher education"", "drama AND "environmental education"", ""role play" AND "higher education" AND sustainab\*", ""applied theatre" AND sustainab\* AND "higher education"" och "drama AND sustainab\* AND econom\* AND (learning or education or teaching or training)". Ytterligare texter har hittats i referenslistorna till artiklar som kom upp i dessa sökningar, samt genom att följa var en viss text kommit att citeras i senare publikationer. Översikten täcker referee-granskade forskningsartiklar och kapitel i vetenskapliga bokpublikationer, däremot har konferensbidrag uteslutits. Översikten behandlar enbart forskningsstudier, därmed har teoretiska texter utan empiri uteslutits. Sökningar har gjorts vid flera tillfällen under avhandlingsarbetet, med den första sökomgången under våren 2018 och den sista under hösten 2024. Inget filter för publikationstidpunkt sattes vid sökningarna, fältet är ungt och den äldsta publikationen är från 1998.

hållbarhetsfrågor men gör där en något mer övergripande sammanfattning. Däremot har jag inkluderat alla studier jag hittat som berör tillämpad teater för hållbarhet i högre utbildning, eftersom en stor del av min studie utspelar sig där.

Även gränserna för vad som ingår i miljö- och hållbarhetsundervisning är flytande. Studier som berör undervisning om miljömässig eller ekonomisk hållbarhet har inkluderats, däremot inte studier om social hållbarhet då i princip allt dramapedagogiskt arbete kan sägas syfta till att bygga social hållbarhet. Artiklar där författarna gjort kopplingar till hållbarhetsfrågan i sin text men den studerade dramaundervisningen inte konkret berört miljö eller hållbarhet har uteslutits. Även artiklar som fokuserar på miljöundervisning där drama används för faktainläring i exempelvis biologi snarare än för att bearbeta hållbarhetsfrågor har också uteslutits.

### Geografisk och metodologisk spridning

Översikten innehåller ett 60-tal studier, de flesta från globala nord, övervägande från EU-länder och Oceanien, men även Storbritannien och Nordamerika är tämligen väl representerade. Från den afrikanska kontinenten finns en handfull studier och lika många från Turkiet. Endast ett fåtal publikationer finns från övriga världen (Mexiko, Indonesien, Vietnam) och några studier är sampublicerade (Singapore, Filippinerna) med lärosäten i globala nord. Enbart studier publicerade på engelska eller svenska är inkluderade.

De flesta studier av drama i miljö- och hållbarhetsundervisning är praktiktäna, forskaren är många gånger också pedagog och/eller planerar drama i nära samarbete med den undervisande läraren. Detta speglar hur det ser ut i dramafältet i stort där praktiktäna forskning är norm och det oftast rör sig om småskaliga studier (Gjærum m.fl., 2022). Det har endast gjorts en storskalig internationell studie (Cziboly, 2010) av drama där både kvantitativa och kvalitativa data analyserats (Gjærum m.fl., 2022). De flesta studier i denna översikt är kvalitativa och varierar i sin utformning från praktikbaserad forskning där forskarens, konstnärens och pedagogens roll är tätt sammanflätade, till forskningsupplägg som mer liknar designforskning där dramaundervisning genomförs med för- och eftertest. Ett fåtal studier bygger på kvantitativa data och statistiska analyser. Endast en studie hittades som inkluderade både för- och eftertest, statistiska analyser av data samt en kontrollgrupp (Bakkaloglu & Özdemir Simsek, 2021).

Nedan ges en inflygning till forskning om drama och hållbarhet generellt, därefter struktureras översikten utifrån teman i de genomgångna studierna.

### Inflygning till fältet

Drama är den form av konstbaserat lärande som står i fokus, och jag redogör här för forskning som berör drama i miljö- och hållbarhetsundervisning. När begreppet drama används i

avhandlingen syftar det på en bredd av dramapedagogiska aktiviteter. Det som kallas *tillämpad teater* (*applied theater*) är nära besläktat med dramapedagogik då det handlar om teater som äger rum i samhället, utanför de etablerade teaterinstitutionerna och syftar till social förändring. Tillämpad teater kan se ut på många olika sätt, men den skapas i regel tillsammans med de människor som berörs av innehållet, personer som många gånger själva tar plats på scenen (Nicholson, 2014; Prendergast & Saxton, 2009). Det finns alltså inga skarpa skiljelinjer mellan drama och tillämpad teater utan tillämpad teater betraktas här som något som innefattas i drama. Begreppet tillämpad teater används också i forskning för att beskriva flera av de praktiker som i denna avhandling benämns som dramapedagogiska, exempelvis inkluderar Heras och Tåbara (2014) såväl psykodrama<sup>14</sup> och forumteater<sup>15</sup>, som skapande av enklare sketcher och drama/teater i klassrum i sin forskningsöversikt över användningen av *applied theater* inom *sustainability science*.

I en forskningsöversikt har Heras och Tåbara (2014) kartlagt drama och tillämpad teater inom hållbarhetsforskning och visar hur drama kan stödja transformativt lärande på olika sätt. Här spelar förkroppsligandet av kunskap en viktig roll och Heras och Tåbara lyfter fram hur olika perspektiv kan synliggöras i det utforskande mellan fantasi och verklighet som performativa metoder erbjuder. Översikten visar att de estetiska dimensionerna ger plats åt komplexitet, stärker reflexivitet och erbjuder utrymme för gemensamma samtal och förståelse. Det känslomässiga engagemang som performativa metoder innebär kan enligt Heras och Tåbara (2014) leda till handling i världen.

Antologin *Theatre Pedagogy in the Era of Climate Crisis* (Alexandrowicz & Fancy, 2021) innehåller teoretiska och filosofiska resonemang kring drama- och teaterpraktiker i relation till klimatförändringar. Här presenteras också fallstudier och exempel på hur drama och teater kan användas för att bearbeta olika aspekter av klimatförändringar. Alexandrowicz och Fancy menar att undervisningspraktiker som innefattar drama och teater kan bidra till att ompositionera den problematiska dikotomin mellan det mänskliga och icke-mänskliga, där det mänskliga ständigt värderas högre än det icke-mänskliga. De betonar särskilt vikten av post-antropocentriska perspektiv och att undervisning i drama och teater behöver omformuleras i ljuset av de ekologiska kriserna. Tillämpad teater lyfts också fram som en kraft som kan knyta samman västvärldens ontologier med ursprungsbefolkningars sätt att förstå och vara i världen (Aysal,

---

<sup>14</sup> Psykodrama är en gruppterapimetod utvecklad av Jacob Levi Moreno i början av 1900-talet. Psykodrama ses normalt inte som en del av dramapedagogiken, men den närbesläktade metoden sociodrama som bygger på samma tekniker har stora likheter med vanligt dramapedagogiskt arbete.

<sup>15</sup> Forumteater och forumspel används flitigt av dramapedagoger och ingår som självklara delar av dramapedagogutbildningen i Sverige.

2021). I ett avslutande manifest för teaterpedagogik i relation till klimatkrisen konstaterar författarna att teaterns språk, genom att beröra på en fysisk, spirituellt, intellektuell, känslomässig och social nivå, innebär en unik möjlighet att skapa engagemang i klimatfrågorna (Alexandrowicz m.fl., 2021).

En djupgående analys av dramaprocesser för hållbarhet och transformativt lärande finns i Bragbys avhandling (2020) där hon utforskar hur rolltagande, improvisation och gestaltning i fiktion kan bygga upp kollektiv kreativitet och tillit. Genom fyra aktionsforskningsstudier som på olika sätt berör hållbarhet i praktiken – med lärare, kvinnliga entreprenörer, personer med funktionsvariationer, samt genom en autoetnografisk beskrivning av sin egen process som skådespelare och universitetslärare – synliggör hon hur dramametoder kan bidra till en utvidgad uppmärksamhet där vi är förankrade i oss själva samtidigt som vi är lekfullt riktade utåt, redo att vara skapande tillsammans. Bragby (2020) beskriver detta som *transformativ agens*, och visar hur den kan övas upp genom dramametoder.

I två fallstudier beskriver Rhoades (2021a, 2021b) hur dramaarbete kan kopplas till ungas engagemang i sociala rörelser. Resultaten visar hur drama och tillämplig teater kan utgöra en fristad från ett neoliberalt tryck på unga om att deras lärande ska vara inriktat på att bidra till ekonomisk tillväxt, och att deras politiska engagemang ska inrättas i en liberal individualism. I ett projekt med *etnodrama* – ett kollektivt forskningsbaserat teaterskapande – utforskades bilder av framtiden och vägar dit. Då de unga deltagarna bar på mycket hopplöshet och mörka framtidsbilder erbjöd teaterarbetet sätt att gemensamt utarbeta strategier för att arbeta för en bättre värld och gav känslor av hopp (Rhoades, 2021a, 2021b).

Genom teater- och dramaprocesser i två kustsamhällen i Kenya och England, sårbara för klimatförändringar, utforskades både invånarnas erfarenheter i relation till de miljöhot som de lever med och dramametodernas potential att arbeta med dessa frågor på inkluderande och lösningsinriktade sätt (Brown m.fl., 2017). I studien identifieras tre faktorer som är av betydelse när drama inkluderas i deltagarorienterad forskning och därmed bidrar med kvaliteter som normalt inte är så framträdande i samhällsvetenskaplig forskning. Dessa tre faktorer är *upplevelse*, *empati* och *känslor*.

Utifrån fallstudier med drama för kvinnors delaktighet i hållbarhetsarbete i Guatemala, Indonesien och Eritrea, beskriver Osnes (2014) hur drama kan hjälpa deltagare att kliva bortom begränsande levnadssätt och föreställa sig nya sociala strukturer. Afolabi med flera (2024) ger också olika exempel på användning av tillämplig teater i relation till FN:s hållbarhetsmål. Det finns fler studier av hur drama och tillämplig teater använts i hållbarhetsprojekt och integrerats i hållbarhetsforskning framförallt i det globala syd (Barnes, 2013; Inyang, 2016; Okuto &

Smith, 2017; Young, 2017) men då fokus här är drama i undervisningssammanhang förflyttar vi oss nu till forskning om drama i miljö- och hållbarhetsundervisning.

## Drama i miljö- och hållbarhetsundervisning

Det är ont om forskning som specifikt rör drama i undervisning om eller för hållbar ekonomi, men det finns vissa anekdotiska exempel. I en artikel om transformativ miljöundervisning diskuterar Rätzl och Uzzel (2009) behovet av att ifrågasätta grundläggande principer för hur våra ekonomier fungerar. De föreslår forumteater som en möjlig metod, men enbart på teoretisk nivå utan praktiska exempel. I en avhandling om hållbarhets- och ekonomiundervisning på gymnasienivå (Andersson, 2016) ges ett exempel på forumspel som metod, men det är inte i fokus för studien. Det finns också ett tidigt exempel på hur rollspel använts i en miljöekonomikurs med syfte att hjälpa studenterna att integrera kursinnehållet i långtidsminnet (Alden, 1999).

Forskning om drama i miljö- och hållbarhetsundervisning i vidare bemärkelse är ett relativt nytt fält. Bailey och Watson (1998) var tidiga både med att introducera drama i miljöundervisning, och med att anta icke-antropocentriska perspektiv. Deras studie fokuserade på miljöundervisning som syftade till att förstå ekologiska koncept 'från insidan' genom att vara i roll som olika fenomen. De barn som genomförde det dramarollspel som ingick i studien visade avsevärt högre kunskapsnivåer gällande förståelsen för samspel i ekologiska system än kontrollgruppen som fick konventionell undervisning.

Efter Baileys och Watsons studie dröjde det några år innan forskning om drama i miljö- och hållbarhetsundervisning tog fart, men idag finns en relativt rik flora av studerade praktiker. De beskrivs nedan under rubrikerna *processdrama*, *performativa praktiker*, *drama med fler konstformer* och *digitalt drama*. Återigen finns inga definitiva gränser mellan de olika dramapraktikerna, uppdelningen är konstruerad för överblick och ökad läsbarhet.

### *Processdrama*

Processdrama är den dramaform som tidigt kom att undersökas i hållbarhetsundervisning (Appleby, 2005; McNaughton, 2004, 2006, 2008, 2010, 2014). Appleby (2005) beskriver en fallstudie med lärarperspektiv och i likhet med Bailey och Watson (1998) lyfter hon fram vikten av icke-antropocentriska perspektiv. McNaughton genomförde själv undervisning i samarbete med lärare i grundskolan (McNaughton, 2004, 2006, 2008, 2010), samt handledde lärare i 28 klasser som implementerade drama i sin miljö- och hållbarhetsundervisning (McNaughton, 2012, 2014). McNaughton pekar på hur den fiktiva aspekten av drama möjliggör för deltagare att vidga sin fantasi och föreställa sig scenarier bortom det som är. Att undervisningen kan nå

utöver en kognitiv nivå och ge utrymme åt affektiva och kroppsliga dimensioner är enligt McNaughton en extra styrka i relation till hållbarhetsfrågor.

Processdrama kombinerat med ny teknik och berättande har utforskats av Busby med flera (2024) i ett projekt där de tog sin an utmaningen att ge kunskap om klimatförändringar utan att lägga orimligt ansvar för lösningar på de unga och på redan utsatta grupper (dramarbetet genomfördes i skolor i Kenya, med barn boende i kåkstäder). Studien visade att det gick att utforska och kommunicera kring klimatförändringar och *slow violence* (Nixon, 2011) på ett mjukt undersökande sätt som väckte förundran och djupa samtal utan att skapa oro hos barnen eller göra arbetet ytligt.

Hatton (2024) beskriver ett projekt där tre klasser med 10-11-åringar skapade ett dramaförlopp om människors och kustfåglars sammanflätningar. Arbetet var inspirerat av Haraways (2016) uppmaning om att *stay with the trouble* och drama användes för att ”play within the trouble” (Hatton, 2024, s. 337). Hatton pekar på möjligheten att med fantasi som hjälp föreställa sig och skapa nya världar i drama, men också att tillsammans ta in kunskap om och lära sig leva med den ekologiska förstörelse som pågår.

I en designstudie med tre iterationer samarbetade drama- och naturkunskapslärare kring genomförandet av ett processdrama där eleverna (8–11 år) fick spela klimatexperter. Forskarna utvecklade undervisningen för att stötta eleverna att förstå forskarrollen och tillämpa vetenskapliga förhållningssätt, som att både komma med och kritiskt granska påståenden (Baskerville & Anderson, 2021). Värdet av att tänka och agera som expert har också utforskats av McGregor med flera (2023) under tre naturkunskapslektioner med 9-10 åringar. Med olika dramakonventioner, som lärare-i-roll, gestaltande och fysiskt utforskande, samt med skapande i lera och av konsthantverk, stärktes elevernas vetenskapliga förhållningssätt i relation till hållbarhet och naturvetenskap.

Olika processdramaupplägg studerades på en högstadieskola där eleverna intervjuades och fyllde i en enkät efter sitt deltagande. Drama användes här över längre tid när hållbarhetsfrågor bearbetades i både SO- och NO-ämnena. Dramaförloppen möjliggjorde ett ämnesintegrerat arbetssätt där en berättelse skapade engagemang i relation till ämnesinnehållet i de olika ämnena. Eleverna beskriver ett annorlunda, utvidgat och integrerat lärande, men också att drama ibland krockade med skolkontexten (Fries & Österlind, 2019). Dessa resultat ligger i linje med en småskalig kvalitativ intervjustudie med nio lärare som använde drama och teater i sin undervisning men uppgav att bristande tid och stora elevgrupper försvårade implementerandet av drama i hållbarhetsundervisningen (Moreno-Fernández, 2020).

I en annan högstadieskola undersöktes ett sociodramaupplägg<sup>16</sup> i miljöundervisning, studien genomfördes med för- och eftertest, samt med en kontrollgrupp som istället för dramaundervisning fick miljöundervisning på konventionellt sätt (Alaba & Tayo, 2014). Dramaupplägget visade sig öka elevernas kunskaper om miljö avsevärt mer än undervisningen i kontrollgruppen och dessutom ökade elevernas engagemang i miljöfrågor.

Om och hur processdrama kan stärka ungas agens i relation till *wicked problems* undersöktes på två gymnasieskolor i en designstudie i kemiundervisning kring plastavfall. Forskarna visar hur eleverna använde och utvecklade kemikunskaper, samt fick ett engagemang kring att hitta samhällslösningar på plastproblematik. Genom rolltagande i processdramat blandade eleverna fiktion och verklighet, samt vävde in erfarenheter från sitt vardagskunnande för att bli skapande och hitta lösningar i fiktionen. Dramaarbetet tycktes också göra att värderingar och sociala perspektiv i kemiundervisningen framträdde tydligare för eleverna (Danckwardt-Lillieström m.fl., 2024).

Det finns alltså rika exempel på hur processdrama använts i hållbarhetsundervisning med barn och ungdomar. Det har då ökat både kunskaper och engagemang, samt gjort plats för att tillsammans ta in den ekologiska situation som råder och vara skapande kring lösningar. Däremot saknas exempel på processdrama med fokus på ekonomi.

### *Performativa praktiker*

Performativa praktiker syftar här på verksamheter där deltagarna arbetat fram teaterföreställningar eller använt andra former av gestaltningar för att bearbeta hållbarhetsfrågorna. I en aktionsforskningsstudie som fokuserade på dramaarbete kring framtidsscenarier beskriver Lehtonen (2012) dramaarbete 'från idé till föreställning' tillsammans med 11-12-åringar. Studien visar hur dramaarbetet gjorde barnens bilder av framtiden nyanserade och realistiska, men också kreativa genom det gemensamma forandet av dessa bilder. Framtidsscenarier har också utforskats i ett projekt där deltagarna (13–18 år) genom workshops med teaterövningar, statyarbete och forumspel fick formulera sina visioner för det naturskyddsområde där de bodde. Data från de 90 deltagarna analyserades både kvalitativt och kvantitativt och resultaten visar att dramaarbetet hjälpte deltagarna att föreställa sig i olika framtidsscenarier, känna ansvar och engagemang för sitt naturområde, samt förstå de utmaningar som området stod inför (Heras m.fl., 2016). I ett annat projekt deltog unga (16-18 år) ur en ursprungsbefolkning Mexico i teater- och berättarworkshops, vilket resulterade i en teaterföreställning som visades för

---

<sup>16</sup> Sociodrama är nära besläktat med Morenos (1953) psykodrama, motsvarande tekniker används men arbetet sker på ett kollektivt plan och liknar på så sätt ett dramapedagogiskt arbetssätt.

lokalbefolkningen (Heras & Tàbara, 2016). Drama- och teaterarbetet ledde i båda projekten till ett lekfullt kollektivt utforskande som gav deltagarna kontakt med sig själva och andra, känslomässigt engagemang och fördjupad förståelse för frågorna som bearbetades (Heras m.fl., 2016; Heras & Tàbara, 2016).

Ytterligare en studie med framtidsfokus var ett projekt där barn (8-10 år) tillsammans med en performancekonstnär tog fram föreställningen *Lookout* (Wake & Birdsall, 2020). Föreställningen skapades ur barnens tankar om deras stad i framtiden och presenterades av barnen för vuxna, där varje vuxen fick uppleva föreställningen individuellt med ett barn. Arbetet visade sig ha djupgående konsekvenser för de medverkande barnens tankar om miljö och framtid och deras relation till sin stad. Det ledde också till beteendeförändringar för barnen själva och deras familjer.

Drama, teater, berättande och gestaltningar används för att kommunicera om och skapa engagemang för hållbarhet av både naturvägledare (Adcock & Ballantyne, 2007) och av teatergrupper som besöker skolor och andra platser (Curtis m.fl., 2013; Everett, 2015; Vasileva & Pachova, 2021). Både kvalitativa och kvantitativa studier visar att drama- och teaterinterventioner ger resultat gällande ökad kunskap om miljöfrågor, förändrade värderingar och attityder i relation till miljöfrågor, vilja att förändra beteenden, samt faktiskt ändrade beteenden såsom minskad vatten- och energikonsumtion (Curtis m.fl., 2013).

Freiburg Scientific Theatre består av forskare från olika områden inom hållbarhetsfältet och uppträder framförallt på forskningskonferenser med syfte att kommunicera om klimatförändringar. Gruppens föreställningar följs upp med publikdialog och Juárez-Bourke (2018) noterar hur samtalen efter den gemensamma känslomässiga teaterupplevelsen blir mjukare än de normala vetenskapliga samtalen vid forskningskonferenser. 'Som om-dimensionen' i teaterföreställningarna beskrivs bidra till en öppenhet för fler perspektiv, dels hos forskarna under processen att skapa föreställningarna, dels i mötet mellan forskarna och publiken (Juárez-Bourke, 2018).

Performativa praktiker har alltså studerats med både barn, ungdomar och vuxna och studierna visar på deltagarnas ökade kunskap, engagemang och ansvarskänsla, samt förändringar i värderingar och beteende. Det finns exempel på studier av performativa praktiker som fokuserar på framtidsvisioner, men inga som särskilt går in på ekonomi.

### *Drama med fler konstformer*

Drama är en pedagogisk praktik där gestaltningar och arbetssätt lånade från teaterns värld ofta kombineras med andra konstformer. Det finns forskning om berättelsers kraft i miljö- och

hållbarhetsundervisning där drama använts som resurs (Payne, 2010; Tooth, 2010; Tooth & Renshaw, 2009, 2011). I ett berättarprojekt i årskurs 4 visade sig arbetssättet med drama och skapande ge en mer jämlik lärandemiljö vilket gav plats och röst till elever som tidigare varit marginaliserade (Silo & Khudu-Petersen, 2016). Utifrån en fyra-timmars interaktiv föreställning med berättande och drama i naturen tillsammans med 9-åringar beskriver Aaltonen (2015) hur drama kan ge en djupare kontakt med det 'mer-än-mänskliga'.

Preston (2023) har använt berättande tillsammans med dockteater i en interventionsstudie med barn i åldrarna 10-15 år och menar att dockteater har en ännu större transformativ potential än andra konstbaserade uttryck. Dockan erbjuder en fysisk distansering som i Prestons studie gav deltagarna tillgång till berättar- och skapanderesurser som de inte fick fatt i utan dockan som hjälpmedel. Dockor användes också i ett forskningsprogram som riktade sig till tjejer i årskurs 10 och handlade om utrotningshotade arter och klimatförändringar (Hannigan & Ferguson, 2021). Undervisning om hotade arter och deras habitat varvades med docktillverkning och föreställningsarbete – konsten och naturvetenskapen vävdes tätt samman. Författarna menar att dockorna blev förkroppsligade metaforer som kunde stötta processen att hantera de ungas ekologiska oro och sorg över miljöförstöring (Hannigan & Ferguson, 2021).

I ett projekt med barn i årskurs 3 till 5 som handlade om träd användes drama som en av flera konstbaserade metoder (dans, teckning, foto, poesi) i hållbarhetsundervisning. Fallstudien hade 68 deltagare och utvärderades genom fokusgruppsintervjuer och reflektioner som barnen gjorde i text och bild. Det engagemang som skapades genom projektet kunde till stor del härledas till att aktiviteter genomfördes utomhus och utanför skolmiljön, men användandet av konstnärliga metoder skapade en meningsfull ram till interaktionen i och med naturen (Davis, 2018).

Det finns alltså ett litet antal studier om hållbarhet där dramaarbete kombineras med andra konstformer, främst tillsammans med berättande och dockor. Både berättande och dockarbete kan ses som genrer som också är integrerade delar av dramapedagogiken. Studierna berör barn och tonåringar, deltagarna har som äldst varit 15 år. Vuxnas dramaarbete tillsammans med andra konstformer inom hållbarhetsundervisning är alltså ett utforskat område.

### *Digitalt drama*

I en forskningsöversikt om hållbarhetsundervisning och drama med digitala verktyg fann författarna 27 empiriska studier av dramautövande i digitala medium (Zakopoulos m.fl., 2023). Författarna beskriver 'digitalt drama' som en framväxande genre, en "new aesthetic epistemology" (s. 12) där traditionella dramametoder används i kombination med en flora av digitala tekniker. Övergången till onlineundervisning under Covid-19-pandemin satte dramautövares

kreativitet på prov och lockade fram en rad nya arbetssätt som har utvecklats till en pedagogisk praktik i sin egen rätt, bortom ett nödvändigt svar på en kris. Den pedagogiska betydelsen av digitalt drama i hållbarhetsundervisning är enligt författarna åsidosatt i litteraturen. Samtidigt visar översikten att digitalt dramaarbete tycks ha samma effekter som traditionellt drama; kognitiva förmågor inklusive kritiskt tänkande förbättras, problemlösningsförmåga och meta-tänkande utvecklas. Känslomässigt engagemang och empati med annat levande stärks, samtidigt som de kollaborativa aspekterna i drama understödjer kommunikation, kontakt och samarbete (Zakopoulos m.fl., 2023).

I det internationella *Water Reckoning Project* arbetade fem grupper (14-18 år) på olika platser i världen med gemensamt dramanarrativ om en miljökatastrof. Berättelsen skapades både lokalt av de olika grupperna och online så att grupperna kunde bygga vidare på varandras arbete och väva ett gemensamt narrativ. Forskningsprojektet använde sig av dramakonceptet *rolling role*<sup>17</sup> och utvecklade det för internationellt samarbete i en digital tid. Projektet har beskrivits och utvärderats i bokform och i flera artiklar (Davis, 2016; Davis & Simou, 2014; Hatton, 2022, 2024; Hatton m.fl., 2014, 2016; Hatton & Nicholls, 2018). Resultaten visar att kombinationen av lärande på plats och online förstärkte deltagarnas engagemang och att skapandet av drama-innehåll i en internationell kontext gav djup och bredd både till dramaarbetet och till deltagarnas tankar om hållbarhet.

Tidigare forskning visar alltså att trots att det mänskliga mötet och det fysiska samspelet är centralt i drama så går det att skapa meningsfullt dramaarbete med liknande effekter även i digitala rum. De digitala rummen möjliggör också att koppla ihop dramagrupperns arbete på olika platser på jorden och i kombination med att arbeta tillsammans lokalt blir det särskilt kraftfullt.

## Drama i miljö- och hållbarhetsundervisning i högre utbildning

Trots att drama i undervisningen har starkt stöd i forskning så är drama marginaliserat i skolan, och i synnerhet inom högre utbildning (Österlind, 2018). Eftersom avhandlingens studie till stor del utspelar sig inom högre utbildning får tidigare forskning i den miljön här ett eget avsnitt.

Drama om miljö och hållbarhet i högre utbildning är sparsamt representerat i forskning, de studier som finns visar dock på lovande resultat. Största delen av forskningen är genomförd med blivande lärare (Akyol m.fl., 2018; Avsar Erumit m.fl., 2024; Brinia m.fl., 2019; García-

---

<sup>17</sup> Rolling role är ett dramakoncept som utvecklades av Dorothy Heathcote för att samma roller och dramanarrativ skulle kunna användas för ett ämnesintegrerat arbetssätt i många ämnen och/eller i flera olika klasser på en skola.

Puchades & Martos-García, 2022; Karakas, 2019; Lehtonen m.fl., 2020; Wall m.fl., 2019; Österlind, 2018, 2020, 2022), ett par studier har även gjorts med verksamma lärare (Fanioudaki m.fl., 2024; Lehtonen m.fl., 2020; Moreno-Fernández, 2020). Andra undersökningar har deltagare som studerar hållbar turism (Balyali, 2023), teater (Hassall, 2018; Hassall & Rowan, 2019; Redling, 2024), ett internationellt masterprogram i hållbarhet (Davis & Tarrant, 2014) eller akademiker och inbjudna maktbärare (García-Barrios m.fl., 2008).

Österlind har i flera texter beskrivit resultat av en dramaworkshop om hållbarhet som genomförts med studentgrupper i tre olika länder, där totalt 123 studenter fyllt i ett formulär i direkt anslutning till undervisningen (Lehtonen m.fl., 2020; Wall, m.fl., 2019; Österlind, 2018, 2020, 2022). Trots att det bara rörde sig om en enstaka dramaworkshop så visade deltagarna ökad självinsikt och uppgav villighet att göra förändringar i det egna livet i riktning mot ökad hållbarhet. Dramaarbetet tycks ha gett deltagarna en mer nära och direkt relation till hållbarhetsfrågorna och Österlind pekar på hur deltagarnas svar kan tolkas som att dramaarbetet gjorde att de i ökad grad såg sig själva som en del av problemet och därmed också som en del av lösningen (Wall m.fl., 2019).

Utifrån en fallstudie i en universitetskurs om miljö- och hållbarhetsundervisning genom drama beskriver Lehtonen med flera (2020) dramaarbetets potential för transformativt lärande. Drama bidrog till en ökad känsla av ”interconnectedness” (s. 20) och gav vidgade perspektiv på hållbarhet. Dramaarbetet bestod av tre dramaworkshops, dels ovan nämnda workshop beskriven av Österlind, dels dramaarbete i naturen samt en avslutande workshop där innehållet i de två första delarna bearbetades genom drama. Att bearbeta upplevelserna genom drama var en del av forskningsmetoden för att bredda förståelsen för vilka utmaningar som miljö- och hållbarhetsundervisning innebär, samt hur drama kan vara ett svar på vissa av dessa utmaningar genom att engagera kropp, tanke och känsla i arbetet. Detta har också utforskats av Davis och Tarrant (2014) i en internationell kurs om hållbarhet där upplevelser i naturen, rollspel och möten med gestaltade karaktärer ingick i undervisningsupplägget.

Liknande inslag ingick i en studie med kulturpromenader kring de grekiska antika dramerna (Brinia m.fl., 2019). Här deltog 45 lärarkandidater som intervjuades efter upplevelsen och svaren analyserades kvalitativt. Att känna en koppling till människor förr gav en upplevelse av att vara en del av historien och ansvarskänsla inför kommande generationer. Att gestalta delar av ett antikt grekiskt drama sades ge en djupare kontakt med platsen och landskapet samt en känsla av gemenskap. Närliggande resultat framkom i en studie med 50 lärare som var del i att ta fram ett utbildningsprogram med drama i miljöundervisning för högstadies- och gymnasieungdomar om den Minoiska kulturen. Utvecklingen av programmet ledde till tydliga förändringar i

lärarnas kunskaper och attityder, och en mer positiv inställning till dramametoder i undervisning för hållbarhet (Fanioudaki m.fl., 2024).

Att skifta perspektiv och förståelsehorisont med hjälp av drama har undersökts i ett par studier med blivande lärare. Med idrottslärarstudenter användes dramainslag i undervisning om FNs hållbarhetsmål för att lyfta fram de politiska dimensionerna av dessa (García-Puchades & Martos-García, 2022). Studenterna fick gestalta personer med politiska åsikter långt ifrån sina egna och leva sig in i dessa personers perspektiv och bevekelsegrunder, vilket initialt visade sig väcka starka känslor. Dessa känslor mattades så småningom av och ersattes med fördjupad förståelse för sina egna åsikter och ställningstaganden samt förändrade åsikter om hur högerextrema krafter kan bemötas (García-Puchades & Martos-García, 2022). Drama har också utvärderats i arbete med blivande lärare för att öka deras medvetenhet om ekologiska fotavtryck men utifrån forskningens utformning är det svårt att dra några slutsatser om resultatet (Karakas, 2019).

Genom en kvalitativ analys av intervjuer med studenter som deltagit i ett dramaprogram (18 timmar) i en högskolekurs om hållbar turism konstateras att dramaarbetet var ett stöd för lärande och minne, men att det också gav en ökad känslighet inför miljöfrågor och väckte tankar kring vilken värld vi lämnar efter oss till kommande generationer. Studenterna beskrev dessutom att dramaarbetet bidrog till deras personliga utveckling, de förändrade handlingar i sin vardag och fick en ökad vilja att engagera sig för en hållbar framtid (Balyali, 2023). Det finns också en studie där förskollärarstudenter fick dramaundervisning (20 timmar) för att själva kunna leda drama med barn på temat hållbarhet, något studenterna också gjorde inom ramen för studien och fokus här var på dramas potential för barnens lärande om hållbarhet (Akyol m.fl., 2018).

Samtidigt som drama om hållbarhet börjar leta sig in i högre utbildning visar Hassal (2018) hur miljö- och hållbarhetsundervisning också tar plats på drama- och teaterutbildningar. Hassal och Rowan (2019) arbetade med teaterstudenter för att skapa en medvetenhet om hur teater kan vara en del i att ställa om till ett hållbart samhälle, dels genom att minska teaterproduktioners miljöpåverkan, dels genom att skapa scenkonst som bidrar till samhällsförändring. Utifrån sin praktikbaserade forskning beskriver de hur ekokritiska perspektiv genom föreställningsarbete kan bli levande för studenterna och skapa tro på att det är möjligt att utmana strukturer som bygger på ohållbar konsumtion (Hassal & Rowan, 2019).

Redling (2024) beskriver hur kritisk reflektion och etiskt ansvarstagande, två kvaliteter som är viktiga för att möta hållbarhetskriser, kan stärkas hos drama- och teaterstudenter. Drama och teater sägs kunna fungera som motvikt till negativa konsekvenser av det höga tempo som

digitalisering och tillgång till nya tekniker medför och som kan göra att kritisk reflektion och etiska överväganden får stå tillbaka. Genom två fallstudier utforskar Redling hur teaterundervisning kan erbjuda både kritisk distans och affektiv närhet för att sakta ner och skapa plats för ödmjukhet och känsla av samhörighet.

Drama i högre utbildning kan sammanfattningsvis resultera i att studenterna får en starkare koppling till hållbarhetsfrågorna, till sin omvärld och till kommande generationer, vilket lett till ansvarskänsla, förändrade åsikter och villighet till beteendeförändringar.

### *Rollspel*

Rollspel är en väl etablerad metod som används i olika sammanhang. Exempelvis används det relativt ofta inom högre utbildning, men vanligtvis utan att ledarna har dramautbildning och rollspelen har då en mer kognitiv karaktär (Österlind, 2018). Rollspel är en central del av dramaarbete utan att nödvändigtvis definieras som rollspel, vilket också var fallet med undervisningen som studeras i avhandlingen. Medan rollspel som del av en dramapraktik normalt betonar inlevelse, kräver liten förberedelse och lämnar stort utrymme för improvisation, är rollspel som genomförs inom andra discipliner ofta väl underbyggda med fakta och instudering från studenternas sida, men ägnar mindre uppmärksamhet åt estetiska dimensioner (jfr. Blanchard & Buchs, 2015; Paschall & Wüstenhagen, 2012). Ett vanligt koncept för sådana rollspel tycks vara förhandlingar mellan olika parter i miljöfrågor (jfr. Cruickshank & Fenner, 2012; Cutler & Hay, 2000; Oliver, 2016; Paschall & Wüstenhagen, 2012). Nedan presenteras forskning om rollspel utanför en dramakontext.

Rollspel uppges stötta kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikationsförmåga och kontextuellt tänkande (Schnurr m.fl., 2014), det skapar också en känslomässig relation till undervisningsinnehållet och stärker empati i relation till aktörer som drabbas av olika beslut i miljöfrågor (Buchs & Blanchard, 2011; Cruickshank & Fenner, 2012). Undervisningsformen innebär ett aktivt deltagande vilket ger möjlighet att kommunicera komplexitet (McEwen m.fl., 2014) och sägs leda till bättre förståelse och fördjupat lärande (Cutler & Hay, 2000; Schnurr m.fl., 2014), samt ökade kunskapsnivåer (Schnurr m.fl., 2015). En studie som undersöker beteendeförändringar visar på lägre CO<sub>2</sub>-utsläpp hos studenterna efter deltagande i rollspel (Oliver, 2016). Chen och Martin (2015) föreslår rollspel som en lämplig metod för transformativt lärande i miljö- och hållbarhetsundervisning och ser lärande genom rollspel som samhällsvetenskapernas motsvarighet till naturvetenskapens laboratorium. Chens och Martins resultat (2015) som pekar på den transformativa potentialen i rollspel bekräftas av Gordon och Thomas (2018). De analyserar studenters respons på det rollspel de genomförde utifrån Wiek med fleras (2011) *nyckelkompetenser för hållbarhet*, och ser att rollspelet stärker studenterna inom samtliga fem

kompetensområden *systemtänkande, föreställningsförmåga, normativ, strategisk och mellanmänsklig kompetens*. I en annan studie med lärarstudenter användes rollspel tillsammans med platsbaserad undervisning för att undersöka hur fördjupad förståelse av det lokala kan länkas till en global nivå och *global citizenship* (Avsar Erumit m.fl., 2024).

*Gamification*, eller spelifiering – att använda motiverande aspekter från spelvärlden i undervisning – är ett växande område (Hallinger m.fl., 2020). Rollspel ligger nära simuleringar och området *simuleringsbaserad utbildning* (Schnurr & Taylor, 2021) tangerar också *serious games* (Hallinger m.fl., 2020) och användandet av rollspelsliknande brädspel (Cleland m.fl., 2012). Rollspel förekommer också i studier som utvärderar simuleringar och spelifiering. Där har rollspelen, i linje med annan rollspelsforskning, visats stötta kunskapsinhämtning, utveckling av kritiskt tänkande och engagemang, samt ge plats åt känslomässiga dimensioner (Sierra, 2020a, 2020b; Sierra & Rodríguez-Conde, 2021). Rollspel nämns också som ett av flera pedagogiska verktyg i studier om att utveckla hållbarhetsundervisning i riktning mot mer interaktivitet och studentcentrering, även om studierna inte specifikt fokuserar eller utvärderar just rollspel (Ely, 2018; Iglesias-Sánchez m.fl., 2019; Vasina, 2023).

Ett exempel på hur avancerade datorsimuleringar kan kombineras med rollspel och dramatiseringar ges av García-Barrios med flera (2008). De beskriver en 6–10 timmar lång workshop kring naturresurshantering som har genomförts med doktorander och forskare, regeringsrepresentanter, samt personer som arbetar med naturresurshantering. Kombinationen av simuleringar av vilka konsekvenser olika beslut i spelet får och inlevelserika gestaltningar (inklusive kostym) av de intressekonflikter som spelet rymmer tycks ha gjort arbetet både meningsfullt och lärorikt för deltagarna.<sup>18</sup>

Det finns alltså jämförelsevis gott om studier av rollspel inom högre utbildning, inom många olika ämnesdiscipliner. Även om rollspel inom högre utbildning ofta genomförs utanför en dramakontext visar forskningsresultaten på liknande effekter som studier av drama i hållbarhetsundervisning – ökad kunskap, ökat engagemang och plats för känslomässiga dimensioner av lärandet.

#### *Tillämpad teater i högre utbildning om hållbarhet*

Tillämpad teater är en genre som i regel äger rum i lokalsamhället med berörda grupper, därför är det ovanligt i universitetsmiljö (Wall, m.fl., 2019b). Det finns dock några exempel på tillämpad teater om hållbarhet i högre utbildning, i samarbeten med kringliggande samhällen. Till

---

<sup>18</sup> Rollspel i hållbarhetsundervisning har också undersökts med yngre barn i relation till elevengagemang och kreativitet, samt förmåga att hantera komplexa problem, samarbeta och argumentera (Dedieu & Plé, 2023).

exempel ger Tainan University kurser där studenter, lärare och boende i lokalsamhället skapar teater som är förankrad i både lokala och globala hållbarhetsfrågor (Wang, 2017). I ett internationellt projekt bearbetades pjäsen *Revisorn* av Gogol genom dramaworkshops och i vissa fall sattes pjäsen även upp på scen (Eliason Bjurström, 2012). Studenter, aktivister, amatörer och professionella teaterarbetare deltog i arbetet som såg olika ut i de medverkande länderna.<sup>19</sup> Gemensamt för det arbete som Wang (2017) och Eliason Bjurström (2012) beskriver är att det handlade om att lyfta konkreta berättelser om brist på hållbarhet och koppla de lokala problemen till globala ekonomiska strukturer på systemnivå.

I ett projekt som utforskade utbildningsmodellen STEM (Sustainability Transdisciplinary Education Model) möttes universitetsstudenter, skolbarn och deltagare från övriga samhället i gemensamt lärande kring hållbarhet. Här integrerades flera konstnärliga uttryck, bland annat drama och teater, med vetenskap och civillsamhälle i ett försök att överbrygga den problematiska uppdelningen mellan olika aktörer, inte minst mellan högre utbildning och övriga samhället. Forskarna betonar vikten av utbildning som involverar och integrerar lokalsamhälle, konst och vetenskap för att möta hållbarhetsproblematik (Clark & Button, 2011).

### Sammanfattning – drama en resurs i hållbarhetsundervisning

De studier som presenterats av drama i miljö- och hållbarhetsundervisning visar att drama kan vara en resurs som innefattar och går utöver ökade kunskaper och fördjupad förståelse. De affektiva och kroppsliga dimensionerna i drama, i kombination med att tillsammans med andra skapa och undersöka händelseförlopp genom gestaltning och rolltagande, kan enligt forskningsöversikten bidra till vidgade perspektiv och en ökad känsla av samhörighet med människor nu och i andra tider, såväl som med annat levande. Meta-tänkande, kritiskt tänkande och problemlösningsförmåga har också stärkts genom drama. Forskningen beskriver dessutom att dramadeltagare har ökat sitt engagemang i miljöfrågor och gjort beteendeförändringar, samt fått hjälp att hantera ekologisk oro och sorg.

Många studier består av praktisknära forskning genomförd i forskarens egen verksamhet vilket kan kritiserats utifrån att det riskerar att ge en ensidig bild. Samtidigt, när det kommer till pionjärsatser och nyskapande aktiviteter är det ofta den som initierar den nya praktiken som också tar initiativ till och genomför forskning. Sådana studier tenderar att lyfta fram det som fungerar bra, medan fler kritiska perspektiv träder fram när ett forskningsfält blir mer etablerat (Österlind, 2009). För att kraftfullt kunna driva policyfrågor behövs studier i större skala (Omasta & Snyder-Young, 2014). Samtidigt är det de småskaliga, kvalitativa och postkvalitativa studierna

---

<sup>19</sup> Länder som deltog var Australien, Bolivia, Ecuador, Filippinerna, Indien, Peru, Sverige, Tanzania, Uganda och Ukraina.

som fördjupar och utvecklar forskningen om *hur* drama kan vara en resurs i miljö- och hållbarhetsundervisning. Då forskningsfältet om drama i miljö- och hållbarhetsundervisning är relativt nytt behövs fortsatt forskning om dramas möjligheter i relation till hållbarhetsfrågorna i både liten och stor skala. Denna avhandling bidrar med en kvalitativ studie med fokus på deltagarnas upplevelser av arbetet.

Även om studierna visar en bredd gällande drama i relation till hållbarhetsfrågorna, finns det dimensioner av drama i miljö- och hållbarhetsundervisning som hittills inte är särskilt väl utforskade. En av dem är den fiktiva 'som-om-dimensionen' i drama som påminner oss om att saker skulle kunna vara annorlunda (Eliason Bjurström, 2012). Den potential som drama erbjuder för att både föreställa sig och gestalta hur andra möjliga världar skulle kunna se ut i relation till hållbarhet började utforskas av Lehtonen tillsammans med barn (2012) och har senare fått viss uppmärksamhet av Heras med flera (2016) och Rhoades (2021a, 2021b). Trots att drama erbjuder konkreta metoder för att skapa och uppleva fiktiva samhällen och situationer så har den aspekten av drama alltså inte studerats i någon större utsträckning i relation till hållbarhet, vilket denna avhandling avser att göra.

Forskningsöversikten visar att merparten av tidigare forskning är riktad mot barn och ungdomar, studiens bidrag är därför att belysa lärandet hos vuxna och unga vuxna. Avhandlingens fokus på både formella och informella utbildningssammanhang bidrar också med ny kunskap då dramaforskning om vuxnas informella lärande om hållbarhetsfrågor förefaller obefintlig. När det kommer till forskning inom högre utbildning riktar sig den studerade undervisningen oftast till blivande eller verksamma pedagoger, även i det avseendet innebär alltså denna studie ett bidrag till fältet.

I studier av transformativt och transgressivt lärande finns en förståelse för betydelsen av konstnärliga och experimentella undervisningsmetoder, och inom dessa fält efterfrågas metodutveckling och mer forskning kring detta (Bentz & O'Brien, 2019; Butterwick & Lawrence, 2009; Kokkos & Fleming, 2024; Lotz-Sisitka m.fl., 2016; Wals, 2012), ett behov som denna avhandling är ett svar på. Att undersöka ekonomi, fantasi och drama tillsammans, i undervisning för vuxna både i och utanför de formella utbildningssystemen, innebär alltså ett bidrag till såväl dramaforskningsfältet som till forskning om miljö- och hållbarhetsundervisning.

## 5. Teoriudden

Här presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter och begrepp som varit viktiga i analysen av det empiriska materialet. Rubrikerna finns representerade på tunnelbanekartan, där ontologi och epistemologi är placerade på fastlandet, medan de följande rubrikerna har tunnelbanestationer på Teoriudden.

### Ontologi och epistemologi

Hur vi ser på världen och vad vi föreställer oss om hur den är, vår ontologi, påverkar vilka frågor vi närmar oss och hur vi griper oss an det valda kunskapsområdet. Ontologi är också tätt sammanflätat med epistemologi, hur vi ser på kunskap och på vilka sätt det går att få kunskap om världen. Vilka vi är präglar hur vi forskar och vad vi forskar om/i/genom, och naturligtvis om vi överhuvudtaget har möjlighet eller vilja att kliva in på forskningens arena. Samtidigt påverkar forskningen också personen som forskar (Bresler, 2023), det är ett ömsesidigt förhållande. Omöjligheten för forskaren att ställa sig utanför det hen forskar om är ett viktigt grundantagande inom postkvalitativa forskningsansatser (St. Pierre, 2014) och det performativa forskningsparadigm (Østern m.fl., 2023) som avhandlingen befinner sig i. Gunnarsson och Bodén (2021) beskriver det som att varandets praktiker är tätt sammanflätade med vetandets praktiker. Barad har satt ord på det som ontoepistemologi (Barad, 2007). Detta innebär att forskaren behöver ”beakta att själva forskningsprocessen alltid formar och omformar, producerar men också reproducerar det studerade fenomenet på specifika sätt” (Gunnarsson & Bodén, 2021, s. 16).

Forskning tolkas alltså som ett görande som delvis också formar den värld som studeras (Coleman & Ringrose, 2013). Coleman och Ringrose (2013) argumenterar för att vi behöver tänka kring forskning på nya sätt, och ifrågasätta och omskapa relationen mellan teori och metodologi. Law (2004) ifrågasätter i samma anda, likt många postkvalitativa tänkare, de etablerade forskningsmetoderna inom samhällsvetenskapen då han menar att de saknar förmåga att hantera tillvarons komplexitet och *messiness*. I den konventionella forskningens försök att släta till och ordna en verklighet som är vag, mångfacetterad och i ständig förändring, kan forskningen enligt Law i själva verket skapa förvirring istället för förståelse. Law efterfrågar därför mer variation i forskningsmetoder och ”a wider or more generous” (Law, 2004, s. 4) syn på metod. Utmaningen i vår tid är enligt Law att skapa forskningsmetoder som kan hantera tillvarons föränderlighet och komplexitet, och sträcka sig bortom det replikerbara.

Som vit kvinna i väst, upp vuxen i en sekulär intellektuell medelklassmiljö, har jag fått med mig en viss syn på världen och mig själv i den. Det arv och de kunskapstraditioner som mitt

tänkande formats av lägger sig ofrånkomligen som ett raster framför min blick på världen. Genom att synliggöra det egna historiska arvet, exempelvis en kristen kyrka där den vita människans av tradition setts som skapelsens krona och ett dualistiskt tänkande i Descartes fotspår, kan de förgivettagna ontologiska antagandena lätta något (Alexandrowicz & Fancy, 2021). Att aktivt omfamna andra sätt att se på världen, exempelvis kunskapstraditioner bevarade av urfolk (Wildcat & Voth, 2023) eller i religiösa och filosofiska traditioner såsom daoism<sup>20</sup> (Kohn, 2019), är ett annat sätt att skapa lite mer rymd i tänkandet.

Och ändå. Det är svårt att bryta sig loss från det tidigt nedärvda, det kulturella vatten som under hela livet omslutit en. Samtidigt, i en ontologi av blivande (jfr. Braidotti, 2012, 2019; Deleuze m.fl., 2015) är både vattnet och det egna jaget i ständig rörelse och skapas tillsammans med sin omgivning. Mitt tänkande, sätt att förstå och vara i världen, har omformats under tiden som doktorand och sammanflätat med mitt doktorand-blivande har även världen blivit delvis ny. Mina göranden under doktorandtiden har format världen och världen har format mig. Denna positionering ger ett aktivt förhållningssätt där jag inte är offer för, utan medskapare av vår verklighet.

## Generativ osäkerhet ●

Samtidigt som avhandlingen till stor del inspirerats av de postkvalitativa antagandena om världen har jag under avhandlingsarbetets gång också tvivlat. Det är något som skaver med att placera avhandlingen i en specifik ontologi och epistemologi, att välja *ett* visst sätt att tolka och förstå världen. Även om de postkvalitativa perspektiven öppnar för just osäkerhet och det instabila, har jag ibland uppfattat att framväxten av ett nytt forskningsparadigm tycks medföra ett behov av att ta spjörn mot det gamla, vilket i sig leder till dikotomier. Nord och Connells (2012) idé om *generative uncertainty* (generativ osäkerhet) blir då användbar. De uttrycker en agnostisk inställning till hur världen är beskaffad och hur vi får kunskap om den. Generativ osäkerhet handlar om att komma ihåg att våra antaganden om tillvaron är just antaganden, och att förhålla sig öppen i relation till universella 'regler' för tänkande, vetenskaplig metod och mänskliga värderingar. Denna acceptans kring att det är så mycket ingen kan veta med säkerhet gör att osäkerheten blir generativ – den öppnar för nya insikter och för ett lärande tillsammans med andra, även personer med andra utgångspunkter och trossystem. Utifrån detta uppmuntrar Nord och Connell användandet av idéer från olika håll och att kombinera dem på sätt som blir meningsfulla, utan att bry sig om "conventional theoretical boundaries" (2012, s. xxii). Jag uppfattar detta som närliggande Braidottis "epistemological humility" (2006, s. 115), en

---

<sup>20</sup> Daoismen är en gammal kinesisk religiös och filosofisk tradition som berörs i korthet i artikel III.

ödmjukhet inför att det är mycket som vi inte vet eller förstår. Även ur ett hållbarhetsperspektiv kan det vara av betydelse att omfamna flera perspektiv och synsätt för att så många människor som möjligt ska känna sig inkluderade och vilja engagera sig för hållbarhet (Stables, 2020).

De teorier som används i forskning utgör generativa ramverk genom vilka vi kan producera kunskap och få syn på olika saker, och enligt Carmargo-Borges (2017) finns det ingen anledning att hålla sig till en teori. Beroende på vilka syften forskningen har och vilka problem som ska lösas, blir olika teorier användbara.

Avhandlingsarbetet har drivits av en vilja att utveckla och förstå dramapraktik i relation till hållbarhetsfrågorna och för detta har olika teoretiker och angreppssätt varit meningsfulla. Mina inspirationskällor har varierat över tid och eftersom avhandlingen består av artiklar har dessa tagit form i lite olika riktningar. Det är särskilt tydligt i den fjärde artikeln där både de postkvalitativa perspektiven och det konstnärliga utforskandet utelämnats. Istället närmar sig denna artikel kognitionsforskning – vilket i sig inte innebär en motsättning till postkvalitativa perspektiv (jfr. Aronsson & Lenz Taguchi, 2018). I artikel IV presenteras resultatet av en analys som inledningsvis var närmast deduktiv, här sattes forskningsresultaten i relation till teori om transformativt lärande, vilket är en kontrast mot den rhizomatiska analysens trevande improvisation i artikel II och III.

## Rhizom

Deleuze och Guattaris (2015) tankar om rhizom användes i analysen av forskningsmaterialet och skrivs fram i artikel II och III. Rhizom är rotsystem som har ett decentraliserat växtsätt och saknar centrum. De kan växa i alla riktningar och om en del av rhizomet kapas så fortsätter de kapade delarna att växa utifrån sina nya förutsättningar. Från sina noder har rhizomen möjlighet att skicka skott ovan jord för att producera gräs, blad, blommor och frukt. Detta gör att växter med rhizomatiskt växtsätt är motståndskraftiga och lätt sprider sig.

Deleuze och Guattari (2015) har använt rhizombilden för att förstå och utforska många andra system i samhället, politiken, biologin och lingvistik. Att tänka utifrån rhizom möjliggör rörelse, improvisation och nya kopplingar, istället för den klassiska trädmetaforen som enligt Deleuze och Guattari formar vårt tänkande mot hierarki och linjäritet. Även om Deleuze och Guattari ställer rhizomatiska strukturer mot trädstrukturer, ser de dem inte som separata – det finns trädstrukturer i rhizom, och träd kan skjuta skott på rhizomatiska sätt. En rhizom kan börja växa i ett träd, och träd är en del av existensens större rhizom. Genom rhizombegreppet utforskar Deleuze och Guattari hur tillvaron är sammankopplad. Ett exempel de ger är hur människor skapar rhizom med andra djur genom virus. Deleuze och Guattari betonar hur vilken punkt som helst i en rhizom kan kopplas till vilken annan punkt som helst. Att tänka med

rhizombilden i avhandlingsarbetet bidrog till att utvidga analysen, från försök att hitta kategorier och avgränsningar, till att se kopplingar och sammanflätningar.

Honan (2007) pekar på att det kan vara svårt att sammanföra vetenskapliga förväntningar på en linjär text med en sammanhållen logik med det rhizomatiska tänkandets sökande efter nya kopplingar, överlappningar och oväntade vridningar. Tunnelbanekartan på sida 8 är ett försök att ge en översiktlig icke-linjär förståelse av avhandlingens kunskapsinnehåll. På sida 91 presenteras ytterligare en bild, en sammanfattning av avhandlingen som i ännu högre grad än tunnelbanekartan saknar linjär logik. Där blir det rhizomatiska än mer tydligt genom att avhandlingens olika aspekter ges poetisk form.

## Nomadiska subjekt

Nomadism är ytterligare ett begrepp från Deleuze och Guattari (2015) som sätter ord på det som rör sig lätt, icke-linjärt och på varierande sätt utifrån rådande förutsättningar. Det nomadiska står för det icke-hierarkiska och lättrorliga, vilket kontrasteras mot det statliga som låser in i fasta strukturer. Braidotti (2006, 2012) har med utgångspunkt i Deleuzes och Guattaris nomadism utvecklat en subjektteori inriktad på vad subjekten kan bli i sin gemensamma rörelse. För Braidotti är de nomadiska subjekten en del av de kollektiva sammansättningar som uppstår genom kopplingar till andra mänskliga och icke-mänskliga aktörer. I nomadisk teori är kroppen utgångspunkten för subjektifieringen, det vi gör, tänker och känner tar sin utgångspunkt i våra kroppar. Kroppen är alltså avgörande för hur vi blir till som subjekt (Rosén, 2019).

Nomadisk teori användes i analysen som presenteras i artikel III, den blev en hjälp att förstå det blivande som dramadeltagarna befann sig i. I nomadisk teori ses inte subjektet som en avgränsad individ, utan som någon som är inbäddad i det gemensamma sammanhanget. Samtidigt som deltagarna talar om sina egna erfarenheter av dramaarbetet är detta också uttryck för det gemensamt skapade. Betoningen av det relationella i nomadisk teori, att påverka och låta sig påverkas, användes för att förstå de rörelser som uppstod mellan deltagarna och i mötet med dramaundervisningen. Nomadisk teori hjälpte mig också att ta analysen vidare, att fånga upp den konstnärliga dimensionen som jag uppfattade bortom orden och forma en konstnärlig analys. Genom att låta mig själv bli ett nomadiskt lärande subjekt i mötet med forskningsmaterialet skapades något nytt. I ett lekfullt samspel tillsammans med empiri och teori kunde jag låta det icke-linjära och processuella i dramaarbetet speglas i hur analysen genomfördes och vad den genererade. Det ledde till att jag producerade lerfigurer, fotografier och dikter som blev både analysresultat och nytt forskningsmaterial i en samtidig process.

## Liminalitet

Liminalitet är ett teoretiskt begrepp som används i artikel II för att förstå det som sker i vår tid och i dramaarbetet. Begreppet formulerades först av antropologer för att benämna det gränstillstånd som människor befinner sig i under övergångsriter, exempelvis vid giftermål eller i ritualer för att lämna barndomen och bli vuxen. Sådana övergångstillstånd beskrivs som riskabla och oförutsägbara, men de bär också på kreativ potential och utrymme för nya saker att ta form (Horvath m.fl., 2015). Det liminala har beskrivits som en tröskel där personen blir avklädd sin vanliga samhällsstatus och auktoritet (O'Neill, 1989). Personen kliver in i det liminala tillståndet som en person och kommer ut som någon annan. Liminala tillstånd kan också vara kollektiva; exempelvis mellan krig och fred eller mellan hälsa och pandemi, samt bortom det mänskliga som övergångsfasen mellan en årstid och en annan (Turner, 1979). Under de kollektiva övergångsfaserna finns möjlighet för kulturen att ifrågasätta och omvärdera värden som tagits för givna. Samtidigt visar journalisten Klein (2008) hur kollektiva chocker som försätter en befolkning i ett liminalt tillstånd, exempelvis krig eller naturkatastrofer, ofta utnyttjas av den ekonomiska eliten för att genomföra nyliberala reformer som annars hade mötts av protester från majoritetssamhället.

Huizinga beskriver platser där lek uppstår som ”tillfälliga världar inom den vanliga världen” (1945, s. 19). Inom drama har liminalitet kopplats ihop med Heathcotes (1991) beskrivning av drama som en ’straff-fri-zon’; i dramarummet gäller andra spelregler än i den omgivande kulturen och genom ’lärare-i-roll’<sup>21</sup> kan en annan typ av dialog mellan elev och lärare uppstå (O'Neill, 1989). Det liminala tillstånd som drama innebär, möjliggör transformation och nya tolkningar av världen. I denna process blir läraren en ”liminal servant” (O'Neill, 1989, s. 537) som stöttar gruppen genom de osäkerheter och oförutsägbarheter som dramaarbete för med sig. I artikel II pekas det liminala tillstånd som skapas i drama ut som en möjlighet att utveckla kapacitet för att möta och hantera det kollektiva och skrämmande liminala tillstånd som vår kultur befinner sig i när multipla kriser, *polycrisis*, hotar själva existensen (Søgaard Jørgensen m.fl., 2023).

---

<sup>21</sup> Lärare-i-roll är en dramakonvention där läraren kliver in i dramat i en roll och påverkar handlingen inifrån fiktionen (Hallgren, 2018).



## 6. Konstkobbarna

En risk med forskning är att forskare bara letar efter sådant de vet hur de ska hitta, då kan konsten enligt Eisner (1997) vara till hjälp genom att stimulera vår förmåga till förundran och nya perspektiv. Att ta in konsten i forskningsprocessen är att bjuda in det oväntade, det ger möjlighet att komma åt verkligheten från nya håll och hjälper forskaren att se, tänka och kommunicera på nya sätt (Leavy, 2017). I följande del ges en bild av hur konstnärliga processer inkluderats i avhandlingsarbetet och på vilka sätt det har betydelse.

### Konstbaserad forskning

Konstbaserad forskning (på engelska *arts-based research*, ofta förkortat ABR) är ett paraplybegrepp för många sätt att inkorporera konst i forskning. I grunden handlar det om att använda konstskapande som sätt att förstå och tolka världen (Leavy, 2017). Det är ett transdisciplinärt förhållningssätt till kunskapsproduktion som innebär att konst och estetik tas in i någon eller alla delar av forskningsprocessen – från frammejslandet av forskningsfrågor till presentation av forskningsresultat.

Konst i konstbaserad forskning syftar inte på konst som en akademisk disciplin eller något som endast utbildade konstutövare har tillgång till. Konst ses som tillgängligt för alla och konstbaserad forskning innebär att som forskare befinna sig i en utökad epistemologi där olika sätt att uppleva och skaffa sig kunskap om tillvaron får plats (McNiff, 2017). Kunskapsprocessen i en utökad epistemologi har formulerats som innehållande fyra delar där *upplevelsekunskap* (experiential knowing) kommer ur den direkta upplevelsen av något (Heron & Reason, 2008). Denna erfarenhet ger i sig impulser till att transformera och uttrycka erfarenheten som *gestaltad kunskap* (presentational knowing), det kan vara genom text, berättelser, bilder, rörelse eller andra konstformer. *Propositionell kunskap* (propositional knowing) är den intellektuella förståelsen av något och *praktisk kunskap* (practical knowing) är förmågan att använda kunskapen praktiskt i världen. Drama och teater beskrivs av Bragby (2020) och Rasmussen (2014) som praktiker med utrymme att hantera de olika dimensionerna av en utökad epistemologi, där de sinnliga erfarenheterna och de intellektuella förståelserna kan mötas och omsättas både i kreativa uttryck och i handling.

Samtidigt som mitt studieobjekt är konstformen drama, så har jag använt mig av andra konstnärliga uttryck under forskningsprocessen, framförallt i analysen men också i presentationen av resultat. Det är bara inom drama jag har formell kompetens. Den dramaundervisning jag utformat och genomfört har varit det studieobjekt som jag närmat mig genom konstnärliga uttrycksformer som jag inte har ett fördjupat kunnande i. Leavy (2017) menar att även om det

konstnärliga hantverket har betydelse och ska respekteras inom konstbaserad forskning så är det inte konstskapandet som är det centrala utan konstens funktion och användbarhet i forskningsprocessen. Att använda mig av konstnärliga metoder i analysen har varit ett sätt att ge plats åt och erkänna intuition och kreativitet som viktiga delar i kunskapsprocessen (jfr. Janesick, 2000).

Forskning och konst är två olika sätt att utforska och gestalta världen, som också bär på likheter. Leavy (2017) menar att kvalitativ forskning och konst ligger särskilt nära varandra då båda praktikerna kan betraktas som hantverk där konstnären och den kvalitativa forskaren använder sig själva som redskap. Konst såväl som forskning involverar reflektion, ställer frågor och utforskar problem (Leavy, 2017). Turner (1979) menar att vetenskap, med sina hypoteser, experiment och filosofiska spekulationer, kan betraktas som en form av lek, precis som konst. Samtidigt finns det krav på systematik och transparens inom forskning som är en avgörande skillnad i relation till konst. Där konstnären är fri att gå i alla riktningar behöver forskarens upptäcktsfärder förhålla sig till tidigare forskning, och de behöver gå att följa för en utomstående betraktare. Scheffer med flera (2015) lyfter fram konst som ett viktigt komplement till vetenskap då konstnärer har en förmåga att fånga det som är meningsfullt att fokusera på i en komplex verklighet. Medan forskare tränas för att minimera risken för misstag, tränas konstnärer att ta risker på kontrollerade sätt för att bana nya vägar. En aspekt av konst handlar om att få syn sådant som inte passar i den egna världsbilden och att skapa det oväntade (Thorgersen, 2018), något som kan förväntas bana väg för nya vetenskapliga upptäckter (Scheffer m.fl., 2015).

### A/r/tografi i ett performativt forskningsparadigm

Østern med flera (2023) menar att det numera går att tala om ett performativt forskningsparadigm som omfattar både konstnärlig forskning och postkvalitativ forskning inom samhällsvetenskap och utbildningsvetenskap. Performativ forskning tar spjörn mot det kvalitativa forskningsparadigmet på liknande sätt som det postkvalitativa, men är sprungen ur konstnärlig och praktikbaserad forskning (Østern m.fl., 2023). Den performativa ingången till forskning ligger alltså nära den postkvalitativa men är tydligare orienterad mot praktisk handling och konst. Det performativa forskningsparadigmet kan ses som ett tredje forskningsparadigm vid sidan av det kvantitativa och kvalitativa. Haseman (2006) beskriver det mycket förenklat som att om siffror får återge forskningen i kvantitativ forskning och ord får återge forskningen i kvalitativ forskning, så blir den performativa forskningens uttryck (som kan vara siffror, ord eller annat) här inte bara en återgivning, utan uttrycket blir i sig en del av forskningen. Hur forskningen genomförs och hur den återges är alltså sammanflätat och formar vad forskningen gör i världen.

Praktikbaserad forskning har växt fram ur hantverkstraditioner (Eriksson, 2021) och konstnärliga praktiker (Nelson, 2013). Jag har i mitt arbete hämtat inspiration från den sammansmältning av aktionsforskning och konstnärlig praktikbaserad forskning som kallas *a/r/tography*, eller *a/r/tografi* på svenska. Här vävs konstnärens (artist), forskarens (researcher) och lärarens (teacher) perspektiv samman med utgångspunkt i en pedagogisk praktik. Det är forskning som utgår från postkvalitativa antaganden med en kunskapssyn där teori och praktik ses som tätt sammanvävda, och kroppsliga och affektiva aspekter av kunskap har en självklar plats (Springgay m.fl., 2009). Här återfinns också tankar från Barad om hur det materiella tillsammans med det diskursiva påverkar framväxten av kunskap (Barad, 2003). I likhet med aktionsforskning handlar *a/r/tografi* om att genom utforskande processer aktivt skapa förutsättningar för ny kunskap att ta form, snarare än att nå fram till kunskap som redan 'finns där ute', redo att avtäckas (Springgay m.fl., 2009). Gunnarsson och Bodén (2021) menar att praktikinära forskning baserad på postkvalitativa antaganden handlar om att "forskning inte enbart ska sträva efter att beskriva en praktik såsom den *är* – utan undersöka vad den kan *bli*" (Gunnarsson & Bodén, 2021, p. 61, kursivt i orig.).

Dramapedagogik är en sammansmältning av drama som konstform och pedagogisk praktik. Grundpremisen för *a/r/tografi*, att teori och pedagogisk och konstnärlig praktik tar form i täta sammanflätningar, ligger nära dramapedagogiken där görandet i den samskapade konstnärliga praktiken varvas med reflektion. Både praktiken och den teoretiska förståelsen är viktiga delar av allt dramaarbete (Sternudd, 2000). För mig har också själva forskningsprocessen varit sådan, ett prövande i den pedagogiska praktiken, och ett eget konstnärligt utforskande för att kunna återföra det jag erfart till teori och fördjupad förståelse. Att ta in konstbaserade praktiker på olika sätt har varit sätt att fördjupa, förhöja och leda tankarna vidare i avhandlingsarbetet. Inom ett performativt forskningsparadigm finns det inga förutbestämda metoder att tillämpa, det handlar om att tänka *med* teori och låta användningen av teorierna ta form i mötet med forskningspraktiken (Jackson & Mazzei, 2018; St. Pierre, 2014). Forskaren som kroppslig varelse ses i det performativa forskningsparadigmet som integrerad med kunskapsprocessen, "the researcher body" med sina sinnen och sitt engagemang är en central resurs för att skapa kunskap, men blir också ett resultat i sig (Østern m.fl., 2023, s. 273). Metod, resultat och forskare bildar en forskar-resultat-metod-sammanflätning som genererar en i högsta grad situerad kunskap (Haraway, 1988).

## Autoetnografi

[D]et finns många tillfälligheter, känslomässiga erfarenheter, maktkamper och kompromisser dolt mellan raderna i den akademiska texten. Det är aspekter som har betydelse för vilken riktning forskningen tar och som därför bör lyftas fram. De är en del av kunskapsprocessen. (Johansson, 2013, s. 18)

Autoetnografi är en forskningsmetod där något kartläggs hos en själv som forskare för att förstå något som är större än självet. Autoetnografi kommer ur en tradition av att vilja lämna idén om forskaren som en värderingsfri åskådare och istället kliva in med sitt jag och skärskåda den egna positionen. Det är ett sätt att uppmärksamma hur den egna erfarenheten påverkar forskningsprocessen (Ellis m.fl., 2011). Autoetnografi kan beskrivas som en skärningspunkt mellan autobiografi och etnografi; den innefattar både processen att ha sig själv som undersökningsobjekt, och den framskrivna autoetnografiska texten som produkt (Ellis m.fl., 2011).

Autoetnografisk forskning tar form i växelverkan mellan teori, empiri och den egna personen. Det är alltså ett skrivande som tar avstamp i den egna personliga upplevelsen, men som inte stannar där utan låter berättelsen bli allmängiltig genom mötet med teori, empiri och andra texter (Johansson, 2013). Akehurst och Scott (2023) beskriver det som en rörelse mellan levd erfarenhet och analytisk reflektion, en process som kan vara både spontan och osystematisk.

Macintyre har tillsammans med andra arbetat med något de kallar transgressive action research (Macintyre m.fl., 2019, s. 68) där de uppmärksammar den samtidiga processen av att arbeta med transformationer och att därigenom genomgå transformation. Att inkludera en medvetenhet om den egna transformationen och att låta detta vara något som redovisas i forskningsresultaten ses här som en kvalitetsaspekt av forskningen. I linje med detta låter jag kappan innehålla spår av min egen forskningsprocess för att förstå hur vi kan vara skapande i den osäkerhet som vår tid innebär. I övrigt är det autoetnografiska mest framträdande i artikel I där jag synliggör mitt utforskande genom clown.

### Skrivande och andra uttryck

Skrivande är ofrånkomligt i forskning, det är det etablerade sätt på vilket forskare kommunicerar sina tankar och slutsatser. Skrivandet har för mig också varit en metod för att nå fram till mina egna tankar. Johansson (2013) lyfter fram skrivandet som en del av forskningen och en del av forskaren. Hon visar hur vi genom skrivandet ”genererar [...] frågor, bearbetar inhämtat material och tydliggör erfarenheter under processens gång” (Johansson, 2013, s. 82).

Då autoetnografi handlar om att forskaren sätter sina egna erfarenheter och upplevelser i fokus, gifter den sig väl med praktikbaserad forskning, där forskarens handlingar och prövanden utgör basen för forskningen. Autoetnografiskt skrivande kan också hjälpa till att få syn på och kritiskt

granska de egna bakomliggande värderingarna och föreställningarna (Taylor & Settelmaier, 2003). Gärdenfors (2005) pekar på hur våra tankeprocesser inte kan separeras från den yttre världen eller våra handlingar. Det är i görande som våra tankar får hjälp att ta form likväl som våra tankar ger näring åt görandet, i detta fall handlar görandet om *att skriva*. Genom skrivandet artikuleras inte bara tankarna för mig, det kan vara först i skrivandet som de blir tillgängliga, och ibland är det i själva skrivprocessen som de faktiskt uppstår. Samtidigt beskriver Thorgeresen (2018) det akademiska skrivandet som en tvångströja som inom akademien inte igenkänns som sådan eftersom den blivit så hemtam. Skrivandet kan alltså komma att bli något som begränsar istället för att befria tänkandet. Att använda fler uttrycksätt har varit viktigt för mig för att artikulera tankar eller få fatt i insikter som ibland är svårgripbara. Till en början var det leken med clownen som hjälpte mig. Senare, i analysprocessen och i skrivandet av kappan var det olika typer av bildskapande som tog mig vidare, bortom och innanför orden. Att låta forskningsfenomen ta andra uttryck och utforskas på fler språk än med text och ord ger möjlighet att återge, förstå och skapa kunskap på rikare, mindre begränsande sätt (Østern m.fl., 2023).



## 7. Metodsund

Forskning handlar om ett systematiskt sökande efter det som vi ännu inte vet och Appadurai (2006) pekar på det motsägelsefulla i att på ett systematiskt sätt ta sig mot en okänd plats. Detta är en inbyggd paradox i själva idén om forskning, som kanske blir extra tydlig i forskning som sker tillsammans med andra och i sammanhang som är svåra att kontrollera eller förutse. Den är också besläktad med Menons paradox, tankefiguren som Platon lägger fram om att vi inte medvetet kan skaffa oss ny kunskap eftersom vi inte vet vad vi ska leta efter om vi inte redan har kunskap om det – och om vi vet vad vi ska leta efter så är det inte ny kunskap. Polanyi menar att det är den tysta kunskapen som lösningen på denna paradox (Polanyi, 2013). Genom att det finns en tyst, eller underförstådd dimension av kunskap kan vi ha en aning om vad det är vi letar efter innan vi vet exakt vad det är, och på så sätt treva oss fram till ny kunskap. Genom att låta vår intuition guida oss kan vi ta hjälp av den tysta kunskap vi redan har, för att ta oss vidare till ny kunskap och artikulera denna.

På liknande sätt har studiens utformning varit ett sökande, där förståelsen för hur jag skulle få svar på mina frågor vecklat ut sig efter hand. Under studiens gång har jag fått mer och mer klarhet både i vad det är jag faktiskt söker efter, och hur jag ska kunna få reda på det. Med mina övergripande frågor som ledstång har jag trevat mig fram. Hur det sedan fallit ut handlar om en kombination av medvetna och genomtänkta val, omständigheter jag inte kunnat påverka, och val som jag gjort utifrån en intuitiv aning om att de kan leda mig mot det jag är ute efter, i enlighet med Polanyis förståelse av en underförstådd dimension av kunskap.

I följande del ges först en beskrivning av hur jag använde clownens perspektiv för att utforska hållbarhetsfrågorna. Clownstudien kan ses som ett teoretiskt och konceptuellt förarbete till den undervisningsstudie som är avhandlingens huvudsakliga bidrag. Efter avsnittet om clownens roll i avhandlingen beskrivs undervisningsstudien och vilket empiriskt material som den resulterade i.

### Att förstå hållbarhet genom clownens blick

Clown är en konstnärlig praktik och ett dramapedagogiskt verktyg som har varit med mig sedan jag utbildade mig till dramapedagog i början av 2000-talet. Jag hade också använt min clown-karaktär Maja för att utforska hållbarhets- och ekonomifrågor innan jag påbörjade avhandlingsarbetet. Som clown hade jag gjort filmade intervjuer med människor om deras tankar om klimat och ekonomi, deltagit på klimatdemonstration och skapat en clownföreställning om klimat och ekonomi.

Som doktorand lät jag clownen följa med mig till universitetet. Utifrån vem clownfiguren är och har varit historiskt, undersökte jag vad jag kunde få syn på när jag tittade på hållbarhetsfrågorna och på min egen forskning med clownens blick. Clownen är drastisk och radikal, hennes fokus är att det är bråttom, hon vill skapa förändring *nu* och hon talar högt om det. Clownen blev ett sätt att synliggöra de värderingar som ligger bakom min studie och inledningsvis sätta dem i förgrunden. Att låta clownen vara delaktig med sin omedelbarhet och otålighet, gav mig som Julia mer utrymme att ägna mig åt den långsamma doktorandprocessen. I mitt forskningsarbete fick värderingarna som är studiens drivkraft ställa sig i bakgrunden, clownen kunde bära de delarna under tiden.



Jag använde clownen som metod då jag lät henne vara medforskare, någon att tänka med och genom. Clownarbetet blev också ett teoretiskt analysverktyg i och med de aspekter på clownen som beskrivs i artikel I. Även om clown som angreppssätt inte handlar om att ansluta sig till en viss teori så finns det teoribildning kring clown med vars hjälp det går att få syn på nya saker. Clownarbetet i sig handlar om att kunna stå ut med och vara närvarande i det oförutsedda och obehagliga, att tillåta sig att vara i ett tillstånd av icke-vetande och låta något nytt uppstå ur detta. Det finns sceniska tekniker där detta övas tillsammans med en publik (Laanela & Sacks, 2015). Att hantera icke-vetande, det oförutsedda och obehagliga är centrala aspekter när det kommer till utbildning för hållbarhet, men kan kanske vara viktiga nycklar i varje forskningsprocess.

Jag använde clownen i min doktorandutbildning utan något specificerat mål, hon fick vara en del av det intuitiva sökande som beskrivs ovan. Efterhand som jag uppfattade att utforskandet med clownen hade bäring för mina forskningsfrågor valde jag att göra en analys av befintlig dokumentation av clownarbetet och presentera resultatet i en inledande artikel.

### Två sammanhang med dramaundervisning

Avhandlingens huvudsakliga studie innebar att genomföra dramaundervisning i två olika sammanhang. Det ena sammanhanget var kursen *Sustainable Economic Futures – Nature, Equity and Community* (SEF) vid Cemus, Uppsala Universitet. Kursen omfattar 15 hp och ges på

halvfart över en termin. Jag medverkade i kursen de två första gångerna den genomfördes, vårterminen 2020 och vårterminen 2021. Båda kursomgångarna var det tänkt att jag skulle genomföra fyra undervisningstillfällen à 2,5 timme per gång. Vårterminen 2020 hade jag hunnit genomföra två undervisningstillfällen när undervisningen övergick till digitalt format på grund av utbrottet av Covid -19. Jag bedömde att den undervisning jag planerat inte gick att genomföra och gjorde endast ett kortare avslutande inslag online. Vårterminen 2021 genomförde jag fyra undervisningstillfällen online då kursen denna termin var helt förlagd till det digitala rummet.

Det andra sammanhanget var Teater Ks projekt Scenario 2030, ett Arvsfondsfinansierat projekt om ungas visioner kring hållbar ekonomi. Teater K var min arbetsplats innan jag blev doktorand och jag fortsatte arbeta deltid där under doktorandtiden. I projektet genomförde jag undervisning som del av studien, men också annan undervisning som inte inkluderades i forskningen. I doktorandstudien ingick en workshopserie (5 träffar à 2 timmar) online samt ett fem dagar långt sommarläger.

## Undervisningen

Den undervisning som det empiriska materialet grundar sig på skedde alltså med fyra olika grupper. Grundidén var densamma i de fyra grupperna, men den varierade lite beroende på sammanhang, tid att tillgå och på om undervisningen skedde på en fysisk plats eller online. När Covid -19 bröt ut våren 2020 trodde jag först att det bara skulle fördröja mitt avhandlingsarbete något, jag avbröt den planerade lektionsserien och räknade med att kunna genomföra mitt planerade upplägg när kursen gick följande vår. Men pandemin höll i sig, undervisning fortsatte att bedrivas online och jag fick kapitulera inför det faktum att jag skulle behöva genomföra resterande del av min studie digitalt. Detta gjorde också att jag i viss mån fick ändra upplägget eftersom delar av det jag hade planerat inte lät sig göras digitalt. Nedan beskrivs kortfattat undervisningen i respektive grupp, i den ordning som den genomfördes.

### *Sustainable Economic Futures kursomgång 1 (på plats och online)*

Pass 1 genomfördes fysiskt tidigt i kursen. Efter en enklare dramauppvärmning med fokus på att lära känna varandra påbörjades en process av att bygga upp ett framtida hållbart samhälle. Deltagarna fick fundera på hur de ville bo och hitta grannar i rummet att prata med. De fick fundera på vad som gav dem mening i det liv de levde i detta samhälle och skriva ner det på lappar som jag samlade in och läste upp. Därefter flyttades fokus till samhällsstrukturerna och jag lade ut lappar på golvet med olika områden som behöver lösas i ett samhälle (t.ex. utbildning, matförsörjning, transporter, produktion och resursfördelning). Deltagarna fick som

invånare i samhället gå runt mellan lapparna och skriva ned vad de önskade se inom varje område för att sedan välja en grupp att ingå i som skulle hitta lösningar för ett visst område, t.ex. matförsörjning. Resten av lektionspasset ägnades åt att respektive grupp skapade samhällsinstitutioner som skulle möta medborgarnas önskemål inom området och dessa institutioner byggdes också upp med hjälp av bildmaterial. Vi avslutade med att titta på vad vi skapat följt av en kort slutrunda där varje deltagare fick säga ett ord. Detta lektionspass är en förkortad och modifierad variant av ett upplägg framtaget av Transition Towns i Totnes och jag tackar dem för inspirationen.



*Bildskapande under pass 1*

Pass 2 handlade om den ekonomiska modellen deltagarekonomi och följde direkt efter en föreläsning om deltagarekonomi i kursen. Genom ett rollspel fick deltagarna följa ekonomiska beslut i ett fiktivt deltagarekonomiskt samhälle. De fick vara i roll både som medborgare och som arbetare på en arbetsplats. De fick vara delaktiga i hur staden skulle hantera sin vattenbrist, eventuell övergång från vattenklosetter till mulltoa, samt ta ställning till möjligheten att upplåta ett naturområde för gruvdrift.

Pass 3 ställdes in pga övergång till onlineundervisning i samband med Covid-19.

Pass 4 var studenternas sista lektionstillfälle i kursen och handlade om att blicka framåt, jag ledde en timme av detta pass. Deltagarna fick då gå i roll som sig själva i en framtid där mänskligheten hittat nya hållbara sätt att samarbeta och de intervjuade varandra två och två om hur det var i den framtiden. Utifrån det de hörde i sina intervjuer valde de 10 ord var som de sedan i grupper satte ihop till dikter. Avslutningsvis läste varje liten grupp upp sin dikt för hela gruppen.

#### *Sustainable Economic Futures kursomgång 2 (online)*

Pass 1 handlade om att tänka på en framtid och en ekonomi som deltagarna skulle önska, och att utforska den på lekfulla sätt. Först gjorde vi en fysisk uppvärmning, var och en vid sin

skärm. Därefter blev deltagarna guidade av mig till att upptäcka i sin kropp hur de påverkas av att leva i den ekonomi vi har idag. Vad gör det med våra tankar, relationer och syn på oss själva? Med vår andning, vår blick, vår hållning? Deltagarna fick hitta varsin form i kroppen och överdriva den. I grupper visade deltagarna sedan sina former för varandra och pratade om vad de upptäckt i övningen. Deltagarna fick också fylla i en Mentimeter<sup>22</sup> där de skrev några ord om vad de hörde i grupperna. Efter en kort föreläsning om ekonomi som samarbete om resurser fick deltagarna istället föreställa sig att de befann sig i en framtida hållbar ekonomi. De intervjuade varandra om den framtiden, de turades om att vara i roll i framtiden och att ställa frågor från sitt nutidsperspektiv. I grupper om fyra fick deltagarna sedan fortsätta att utforma sitt framtida samhälle, hur de bor och hur de samarbetar. De fick också fylla i en Mentimeter kring vad som gör livet i detta samhälle meningsfullt. Därefter fick deltagarna i grupper reflektera över vilka större ekonomiska strukturer som skulle behövas för att deras önskesamhälle skulle kunna bli verklighet. Detta avslutades med en Mentimeter där de fick skriva ner vad som var signifikant för denna ekonomi. Passet avslutades med att deltagarna återigen fick stå och känna i sin kropp hur det skulle kännas att leva i den nya ekonomi som de fantiserat om, de fick hitta ett fysiskt uttryck för den känslan och hålla den som en form. Deltagarna fick minnas den första formen som de skapat utifrån hur det är att leva i dagens ekonomi och i grupper visa sina två former för varandra. Smågrupperna skapade sedan enkla gestaltningar genom att röra sig i slowmotion från den första formen till den andra. Gestaltningarna visades för de andra i hela gruppen.

Pass 2 och 3 handlade om deltagarekonomi. Samma rollspel som förra kursomgången genomfördes, nu modifierat för att fungera online och utifrån lärdomar som drogs vid det första tillfället. En viktig slutsats från tillfället innan var att tiden var alltför knapp och att det var bra att ha teorin insprängd i dramaarbetet snarare än som en egen separat föreläsning. Därför fördelades nu undervisningen på två kurstillfällen och jag stod för de teoretiska inslagen om deltagarekonomi som vävdes in i rollspelet.

Pass 4 var mycket likt sista passet vid den tidigare kursomgången men nu fanns det mer tid. Deltagarna samtalade med varandra i roll som sina framtida jag i en värld där deras ideala ekonomi blivit verklighet. Efter samtalen fick deltagarna stanna kvar i roll som dessa framtids-personer och skriva brev till en vän på en annan plats i världen för att berätta om hur deras liv gestaltade sig. Ur sina brev fick de sedan välja ut tio ord som de tog med till arbete i grupper

---

<sup>22</sup> Mentimeter är ett digitalt verktyg för att anonymt samla in kortare eller längre text och få det i ett gemensamt dokument. Texten blir visuellt framställd på något sätt, t.ex. i form av ett *wordcloud*.

om fyra där de satte ihop sina samlade ord till en dikt. Passet avslutades med diktläsning och gemensam reflektion.

### *Scenario 2030 workshopserie (online)*

Workshopserien bestod av fem träffar à två timmar som leddes av mig och Anders Nilsson från Teater K. En stor del av innehållet var inte drama och jag återger inte i detalj vad vi gjorde vid varje pass utan lyfter fram dramamomenten. Många av övningarna var samma som de i SEF-kursen.

Första tillfället innehöll enbart vissa lekfulla moment som en associationsrunda och gemensam rörelse. Deltagarna hade också inför passet tittat på en filmad version av Teater Ks föreställning ”Livskrisen - folkmusikterapi för en hotad art”.<sup>23</sup> Vid det andra tillfället fick deltagarna göra övningen att uppleva i kroppen hur det är att leva i dagens ekonomi och samhälle, och hitta en form i kroppen. De fick också gå in i roll som sig själva i en framtida önskad ekonomi och intervjua varandra. Pass 3 handlade om deltagarekonomi och var en förkortad variant av det rollspel som genomförts i SEF-kursen. Pass 4 och 5 handlade om att deltagarna fick formulera sig kring vilka ekonomiska strukturer de ville se genom att leva sig in i en fiktiv region i en framtid där någon slags kollaps skett. Den fiktiva regionen var övergiven och tom på människor men alla resurser fanns kvar: odlingsbar mark, vatten, hus och övergivna produktionslokaler. Våra deltagare var i roll som en förtrupp som kommit till denna region för att planera för sin befolknings ankomst till regionen. De fick fundera på hur strukturer skulle kunna formas när inget är givet från början och ingen äger något på förhand, samt hur samarbete kring de befintliga resurserna på platsen kunde ske på bästa sätt.

### *Scenario 2030 sommarläger*

Under lägret ville vi skicka med deltagarna samma innehåll som under onlineserien, dramamomenten var i princip desamma även om både upplevelse och uttryck påverkas när kroppar möts i ett rum. Övningen med att känna i kroppen hur det är att leva i dagens ekonomi respektive en ideal ekonomi byggdes här ut till en statyövning i grupper som ledde till små framträdanden. Workshopen om deltagarekonomi genomfördes på liknande sätt som tidigare gånger. Det fanns också mer utrymme för lek och uppvärmningsövningar under sommarlägret.

---

<sup>23</sup> Inspelningen finns på Youtube under namnet ”Teater K spelar LIVSKRISEN Folkmusikterapi för en hotad art”.  
<https://youtu.be/pCmFxxoCvyc?si=0FvXZ0-cJZHjGkvh>

## Deltagarna

Även om undervisningen skedde i två skilda sammanhang, det ena inom högre utbildning och det andra inom frivillig verksamhet för unga vuxna, så fanns det likheter mellan grupperna. Kursen på Cemus och i Teater Ks projekt fokuserade på samma ämnesinnehåll, att undersöka hur hållbara ekonomier kan se ut i framtiden, och tycks ha attraherat en liknande målgrupp av miljöengagerade unga vuxna. Mitt intryck var att SEF-studenterna var något äldre än Scenario 2030-deltagarna som alla var mellan 18 och 25 år gamla, med undantag för en person som var äldre. På SEF-kursen var undervisningsspråket engelska och cirka hälften av deltagarna (utifrån min bedömning) var icke-svenska studenter. Scenario 2030-projektet bedrevs på svenska och hade deltagare med huvudsakligen svensk bakgrund. Merparten av deltagarna i Scenario 2030 studerade på högskola men några hade just avslutat gymnasiet. SEF-studenterna hade ofta längre studietid bakom sig. Dessutom deltog de i en kurs där de ägnade sig åt ämnesinnehållet på halvfart och var alltså över lag väl inlästa kring frågor om hållbarhet i relation till ekonomi. Å andra sidan hade Scenario 2030-deltagarna ett så stort engagemang att de valde att delta i ett projekt på sin fritid. Deltagarna i projektet var alltså också insatta och pålästa men i varierande grad. De delade inte heller samma gemensamma kunskapsbas som studenterna. Båda grupperna visade ett stort intresse för frågorna och tycktes också motiverade att bearbeta ämnesinnehållet på nya sätt.

## Empiriskt material

Det empiriska materialet består i huvudsak av intervjuer och samtal mellan deltagare, och analysen baserar sig främst på transkriberingar av dessa. Det finns också material i form av film, ljud och texter från deltagare som funnits med som referensmaterial och inspiration. Nedan följer en beskrivning av hur det empiriska materialet genererades.

### *Intervjuer och samtal mellan deltagare*

Den första intervjuomgången med SEF-studenter bestod av individuella intervjuer genomförda och inspelade via Zoom. Sexton intervjuer genomfördes, varav två var med kurssamordnarna. Kurssamordnarna intervjuades också tillsammans innan dramaundervisningen, utifrån sin roll som kurssamordnare. När de intervjuades efter dramainslagen så var det främst utifrån sina upplevelser som deltagare under dramapassen, även om de delvis även reflekterade utifrån sin kurssamordnarroll. Intervjuerna varade mellan 20 minuter och en timme. Som stöd för intervjun hade jag en intervjuguide (se bilaga 1).

När jag ett år senare gjorde intervjuer med nästa kursomgång av SEF valde jag att inte göra individuella intervjuer. Jag trodde att samtalen skulle bli mer levande om deltagarna fick lyssna

på varandra istället för att vara i direkt och enskild dialog med mig. Min intention var att låta deltagarna samtala i grupper om 3-4 personer utan mig närvarande. Av olika praktiska orsaker blev det i slutänden två personer som jag intervjuade tillsammans, samt en grupp om fyra och ett par som samtalande utan mig. Jag intervjuade också kursamordnarna för denna kurs tillsammans, utifrån sin roll som kursamordnare. I Scenario 2030s onlineserie intervjuade jag deltagare parvis så att det blev ett samtal mellan mig och två personer, tre sådana intervjuer gjordes. Den sista intervjun i Scenario 2030 gjordes med lägerdeltagare och var ett samtal mellan fyra personer utan mig närvarande. Samtal mellan deltagare som genomfördes utan mig närvarande skedde i mitt digitala Zoomrum och spelades in på min dator. Dessa samtal skedde med en liknande intervjuguide som jag använde när jag intervjuade deltagare (se bilaga 2<sup>24</sup>). Eftersom deltagarna ställts inför samma eller liknande intervjufrågor oavsett om samtalen skett med eller utan mig så hänvisar jag till dem som intervjuer och gör ingen differentiering mellan dem i min analys.

Inspirerad av postkvalitativa antaganden om kunskap som situerad (Haraway, 1988), samt subjektet som samskapat och i rörelse (Braidotti, 2012) betraktas intervjusituationen här som ett gemensamt meningsskapande mellan mig och den/de intervjuade (jfr. Strauven, 2024). Oftast ställde jag frågorna så som de var formulerade i intervjuguiden, men vissa gånger var det mer naturligt att ställa dem på ett annat sätt. Jag ställde också följdfrågor när jag uppfattade det som befogat. Ibland valde jag att avstå från att ställa en fråga då jag bedömde att informanten redan pratat om den, men vissa gånger ställde jag frågan ändå, för att se om informanten skulle utveckla det mer eller berätta något annat. Varje intervju fick olika utfall beroende på kontakten mellan mig och informanten, hur samtalet utvecklades, hur bekväm jag kände mig med att fråga vidare och hur mycket informanten ville berätta. Eftersom jag hade genomfört undervisningen pratade vi om en gemensam upplevelse där jag och informanten haft olika positioner och delvis olika syften med vårt deltagande. I intervjusituationen fanns både element av att jag frågade deltagaren om dennes upplevelse och av att vi gemensamt konstruerade en förståelse av vad som skett. Intervjusituationerna innebar kunskapsproduktion i vilken både jag och deltagarna var aktiva, min uppgift som intervjuare var att stötta den intervjuade att utveckla och artikulera sina tankar om dramaupplevelsen (jfr. Strauven, 2024).

### *Film och ljudupptagning*

Den första lektionen som genomfördes inom ramen för studien spelade jag in med ljud. Den andra lektionen filmades. Det finns också filmmaterial från vissa delar av Zoomlektioner. Jag

---

<sup>24</sup> Intervjuguiderna skiljde sig något åt beroende på grupp i beskrivningen av vad de upplevt, men själva frågorna var desamma. Därför läggs endast en variant av intervjuguiden.

var från början tveksam till om jag ville filma, men var samtidigt rädd för att låta bli. Jag hade tidigt en idé om att det var deltagarnas tankar och upplevelser som intresserade mig, snarare än att göra ingående analyser av skeendena i rummet. Ändå valde jag att filma för att se vad det kunde ge, jag visste inte om det kunde tillföra aspekter som jag inte såg på förhand och ville skapa öppningar för att ta nya riktningar i min analys. Jag har tittat igenom filmmaterialet men valt att inte analysera det, helt enkelt för att jag inte sett hur det ska hjälpa mig besvara mina forskningsfrågor. Kanske hade det kunnat vara en annan väg mot att besvara forskningsfrågorna, men jag såg inte den vägen och den väckte inte mitt intresse.

### *Text producerad av deltagare*

Olika former av text producerades under passen, deltagarna skapade dikter gemensamt i grupp och de skrev individuella brev till en fiktiv vän när de var i roll i framtiden. Deltagarna fick också skriva ner tre ord var om vad som var viktigt för dem i den fiktiva framtid i vilken de just då befann sig. Dessa texter har inte varit huvudfokus i analysen, men funnits med som kontext och bidragit till en helhetsförståelse av vad dramaundervisningen inneburit. En av dikterna avslutar artikel II och ett textkollage med ett urval av deltagarnas texter finns under rubriken *Deltagartexter om framtiden* på sida 105.

### *Att genomföra intervjuer*

Intervjuer är en utbredd metod för att inhämta information och producera forskningsdata, av många ses det som den mest robusta metoden för att inhämta förståelse för människors upplevelser (Brinkmann, 2014). Samtidigt finns det problematiska aspekter att ha i åtanke. Forskaren och den intervjuade har olika, både medvetna och omedvetna, motiv till att genomföra intervjun och det kan finnas maktaspekter som är viktiga att förhålla sig till (Strauven, 2024). Frågorna kommer dessutom att tolkas på varierande sätt av olika personer, och även hur forskaren förstår en viss fråga kommer att kunna variera över tid. Stora delar av det som pågår under en intervju är icke-verbalt kommunikation och vissa aspekter som har stor påverkan på hur intervjun faller ut pågår enbart inom deltagarna (Scheurich, 1995). En risk med intervjuer är att den intervjuade vill vara forskaren till lags och ge hen något värdefullt, och därigenom ger förutsägbara svar som kanske inte berör det som verkligen skulle bidra till forskningen (Brinkmann, 2014). Att låta deltagarna samtala med varandra och svara på intervjufrågorna utan mig närvarande var ett försök att motverka risken att deltagarna skulle säga det de trodde att jag ville höra. Jag upplevde det delvis som svårt att fråga om min egen undervisning och hade nog varit mer bekväm om intervjun berört någon annans undervisning. Det finns också kritik mot intervjuer som metod från postkvalitativt håll där synen på den intervjuade som ett sammanhållet subjekt som intervjuaren kan inhämta information ifrån ifrågasätts. Istället ses intervjun mer som en

iscensättning där något produceras mellan intervjuaren och den intervjuade (Mazzei, 2013; Strauven, 2024), ett synsätt som jag delar.

### *Sammanfattning av empiriskt material*

Sustainable Economic Futures – Nature, Equity and Community (SEF) vårterminen 2020

- 16 individuella intervjuer efter dramaarbetet (ytterligare en intervju genomfördes men finns inte dokumenterad pga problem med tekniken)
- 1 intervju med de två kurskoordinatorerna innan arbetet påbörjades
- Ljudupptagning från pass 1 + foton från samma tillfälle
- Filmmaterial från pass 2
- Dikter från pass 3

SEF vårterminen 2021

- 1 fokussamtal mellan 4 deltagare utifrån intervjuguide
- 1 fokussamtal mellan 2 deltagare utifrån intervjuguide
- 1 intervju med 2 deltagare
- 1 intervju med de två kurskoordinatorerna efter avslutad kurs
- Inspelad övning från pass 1, 7 inspelningar med totalt 14 deltagare
- Inspelade samtal från pass 3, 3 inspelningar med totalt 12 deltagare
- Dikter och brev från pass 4

Scenario 2030

- 3 intervjuer gjorda parvis, totalt 6 deltagare efter avslutad onlinegrupp
- 1 fokussamtal mellan 4 deltagare efter läger, utifrån intervjuguide
- Brev från onlineserie och läger

### Etik

Samtidigt som vi befinner oss i en osäker tid så gör våra handlingar avtryck i världen, oavsett om vi väljer att agera aktivt eller inte. Vår syn på världen och varandra är avgörande för hur vi formar denna värld. På så sätt är ontologi och epistemologi tätt sammanflätade med etik, så till den grad att Barad (2007) valt att kalla det *ethico-onto-epistem-ology*. Eller som Haraway uttrycker det, "[i]t matters what stories make worlds, what worlds make stories" (2016, s. 12).

Våra gemensamma berättelser har möjliggjort politiska och ekonomiska system som i sin tur håller oss kvar i en viss berättelse, även om den av fler och fler uppfattas som obsolet. Människor har skapat ekonomiska strukturer som styr produktion och konsumtion samt påverkar politiska och personliga val. Dessa val går många gånger emot våra egna och gemensamma etiska och moraliska kompasser. Fysiska och sociala strukturer håller oss kvar i handlingar som bygger på en föråldrad världsbild där resurserna sågs som oändliga, tillväxten var utan slut och en osynlig hand skulle se till allas bästa genom marknaden (Marçal, 2013). Samtidigt finns en växande insikt om att vi människor behöver hitta nya sätt att leva tillsammans med varandra och med annat levande på planeten.

Greene (1995) menar att den som har förmåga att föreställa sig något bättre bortom det vi lever i också har en plikt att agera för den världen. Dramapedagoger har inte större förmåga än andra att tänka bortom de ekonomiska och politiska strukturer som håller oss kvar i ohållbarhet, men har en yrkeskompetens som består i att leda processer där tänkandet sätts i rörelse. Att undersöka hur det kan göras och att utveckla den typen av undervisning kan därför ses som ett etiskt val, som jag förstår Greene. Som dramapedagog och doktorand står jag i ett etiskt spänningsfält mellan den dominerande politisk-ekonomiska berättelsen, och egna erfarenheter och insikter som får mig att vilja designa undervisning och forskning på sätt som kan synliggöra, och kanske rucka på, denna berättelse.

#### *Insamling av personuppgifter*

Utifrån att personuppgifter i form av ljud- och filminspelningar skulle behandlas i studien och att dessa eventuellt skulle kunna klassas som känsliga skickades forskningsplanen till Etikprövningsmyndigheten (Dnr 2019-06012) innan studien påbörjades. Etikprövningsmyndigheten hade inga invändningar i relation till forskningen och bedömde inte personuppgifterna som känsliga. Allt deltagande i studien har varit frivilligt och det har gått att ta del av undervisningen utan att ingå i studien. Deltagarna har givit skriftligt informerat samtycke och alla namn som förekommer i studiens resultat är fingerade. Jag har dock valt att benämna de verksamheter där studien ägt rum vilket kan öka risken för att deltagare identifieras. Detta beslut har skett i samråd med verksamheterna men inte med deltagarna. Det var en intresseavvägning mellan risken att enskilda deltagare lämnas ut och att osynliggöra verksamheter som aktivt bidragit till forskningen och därmed förtjänar att lyftas fram (jfr. Vetenskapsrådet, 2024). Det faktum att personuppgifterna inte är att betrakta som känsliga, att fokus för studien inte är deltagarna utan deras upplevelser av dramaarbetet, samt att risken för igenkänning är liten utifrån hur materialet är presenterat, gjorde att jag i samråd med verksamheterna valde att benämna dem.

Ett av de fysiska dramapassen filmades vilket kan innebära en inskränkning av individens integritet (Vetenskapsrådet, 2024). Vid ytterligare ett dramapass spelades ljud in. Dessutom ombads studenter vid onlineundervisningen att, om de ville, själva spela in en övning i roll som gjordes i par samt ett samtal i smågrupper, båda i 'breakout rooms' i Zoom. Informerat samtycke hade inhämtats innan all inspelning och filmandet verkade inte påverka studenterna nämnvärt. Ändå påverkar en filmkamera i ett rum och det var ett etiskt val att inte filma det inledande fysiska dramapasset på Cemus, utan först det andra passet när studenterna kände mig lite och hade upplevt mitt arbetssätt. Filmandet genomfördes när studien fortfarande var i ett öppet utforskande skede. Så småningom valde jag att rikta min uppmärksamhet mot deltagarnas egna beskrivningar av sina upplevelser, snarare än mot det filmade materialet. Det faktum att filmer från dramapasset och onlineövningen inte kom att användas annat än som referensmaterial i analysen av materialet kan alltså i efterhand ses som en onödig inhämtning av empiri. Samtidigt ger olika former av empiriinsamling en bredd i materialet och det går inte alltid att på förhand bedöma vad som kommer att bli relevant.

#### *Ledarens roll och etiska ansvar*

I Deleuzes och Guattaris filosofi finns enligt Theorell (2021) en etisk uppmaning att "se och skapa det nya" (2021, s. 51). En ontologi av blivande öppnar för både möjlighet och förmåga att agera, vilket gör etiken ständigt närvarande och konst kan ge en "multitude of possibilities" (Lehtimäki m.fl., 2024, s. 32) i detta blivande och skapande.

Med utgångspunkten att forskning är medskapare av världen, är de etiska övervägandena aktiva i hela forskningsprocessen (Gunnarsson & Bodén, 2021). Etiska överväganden är enligt Bazzul (2022) själva kärnan i utbildningens väsen, varje pedagogiskt val i en undervisningssituation är också ett etiskt val. Hur signaleras allas lika värde i rummet, vad berättar pedagogens kroppsspråk, blick och ordval om vem som är betydelsefull och vad som betyder något?

Mina värderingar som forskare, det jag tycker är viktigt, har givetvis påverkat valet av forskningsfokus men också spelat roll för själva genomförandet av studien (jfr. Douglas, 2016). Dramaundervisningen har färgats av min kunskap, mina tidigare erfarenheter och mina uppfattningar om vad som skapar en god undervisningssituation. Dessutom är det jag som genomfört undervisningen där varje samspelessituation med studenterna/deltagarna, varje pedagogiskt val och mina etiska överväganden har påverkats av mina mål, tolkningar och bedömningar. Att vara en reflekterande praktiker (Schön, 2003) som handlar i stunden, med alla dess etiska överväganden, är en nödvändig del av det ledarskap som präglat studiens undervisningssituationer.

I studien introducerades dramaundervisning i sammanhang där det inte självklart förväntades, vilket innebar att exponera personer för dramaarbete utan att de nödvändigtvis önskat det. Att

lägga in dramaundervisning i kurserna var kurskoordinatorernas och ledarnas val och inte deltagarnas. Drama är en ovan arbetsform för många och den kräver något annat av deltagarna än att sitta stilla och lyssna. Att delta i dramaarbete innebär att bidra till gestaltande arbete i grupp, att röra sig i rummet, att uttrycka sig med röst och kropp, samt att samspela med andra. Detta kan få deltagare att känna sig obekväma, vilket också framkommit i studiens resultat. Det var alltså etiska avvägningar som jag behövde göra både i planeringen av dramaundervisningen och under varje dramapass: Fungerar övningarna för deltagarna? Känner varje person att det är lätt och oladdat att ställa sig vid sidan av om hen *inte* skulle känna sig bekväm i en övning? I början av varje pass med Cemus-studenterna och inledningsvis i Scenario 2030s workshopserie och läger berättade jag att var och en deltar på det sätt som är bekvämt för hen, och att det alltid går bra att bara observera. Ändå kan det vara en social tröskel att ställa sig vid sidan av eller att göra på annat sätt än övriga gruppen, därför behöver ledaren vara lyhörd för om alla känner sig bekväma i arbetet och fånga upp om någon behöver något annat. Både att vara ledare och forskare är en maktposition och även om deltagarna inte befann sig i beroendeställning till mig, så kan den positionen ge en tyngd att vara uppmärksam på. Inga av de pass som innehöll drama var obligatoriska, så det fanns alltså möjlighet för deltagare som inte ville uppleva drama att avstå.

#### *Deltagarperspektiv*

Att undervisa om hållbarhetsfrågor innebär i sig en etisk dimension eftersom det är så allvarliga och känsloladdade frågor. Vissa kommer till undervisningen med klimatångest och tycker det är skönt att inte vara ensam i det svåra. Andra som kanske undvikit att tänka på eller sätta sig in i frågorna kan istället uppleva ångest och obehag av undervisningen, vilket kan bli ett etiskt dilemma. I studien hade alla deltagare frivilligt sökt sig till verksamhet som fokuserade just på hållbarhet och framtidsfrågor, så dilemmat med risken att väcka oro genom att lyfta frågan var inte aktuellt. Samtidigt beskrev flera av studenterna på Cemus att kursens innehåll var tungt och de uppskattade att det i dramaundervisningen fanns plats också för den känslomässiga dimensionen av hållbarhetsfrågorna. Även om drama och rolltagande kan göra deltagare obekväma så kan rollen också fungera som ett skydd. Det kan kännas tryggare att utforska och uttala sig om saker i skydd av rollen än som sin egen person (Bolton m.fl., 2008).

Även om intervjuerna visar att studenterna till övervägande del var positiva till dramaarbetet kan det ha funnits deltagare som inte uppskattade det. Det är sannolikt att de som inte kände sig bekväma med dramaarbetet dels drog sig undan och undvek att delta, dels valde att inte ge av sin fritid för att medverka i en intervju, så att dessa röster inte kom fram.

### *Drama i digitala rum*

Att skapa ett tillåtande arbetsklimat och att löpande göra etiska bedömningar utifrån vad som händer i arbetet är ett hantverkskunnande och ett ansvar som varit mitt under genomförandet av all undervisning i studien. Min bild är att detta fungerat väl, även om övergången till undervisning online gjorde dessa bedömningar svårare. Att vara tillsammans i ett rum ger betydligt bättre förutsättningar att uppfatta deltagarnas subtila signaler och hur arbetssättet tas emot, vilket också ger möjlighet att anpassa arbetet efter det. I den digitala formen blir samspelet stympat och jag upplevde att min fingertoppskänsla för hur jag skapar kontakt och bidrar till trygghet i gruppen delvis försvann. Detta kan ha sänkt kvaliteten på undervisningen och gjort att personer som var tveksamma till arbetsformen inte fick möjlighet att delta på samma sätt som om vi varit tillsammans i ett rum. Samtidigt är det ur ett etiskt perspektiv också lättare att dra sig undan i undervisning online. Det går att delta passivt och även stänga av kameran utan att det blir ett lika stort steg som i rummet. Vissa deltagare berättade i intervjuerna att de kände sig mer bekväma med att ha drama online, att de kände sig skyddade av distansen som det innebar. Samtidigt var det andra som trodde att det skulle ha känts tryggare att vara tillsammans i ett fysiskt rum. Trots den begränsning som online-formatet innebar har jag, både under lektionerna och genom den bild som deltagare och kurskoordinatorer givit i intervjuer, uppfattat att de digitala dramainslagen varit uppskattade delar av kurserna och tillfört aspekter som höjt kvaliteten på helheten.

## 8. Analyshamn

Läst och läst och läst, strukit under, ringat in, skrivit i kanten, läst igen, läst utvalda delar, klippt isär till lappar, namngivit lappar, lagt lappar i högar, sorterat om högar, namngivit högar. Sammanfattat högarna och det jag läst i ett manus. Släppt högarna och lapparna och läst och kodat om allt i Nvivo. Fått digitala högar i Nvivo. Jämfört med mina analoga högar. Promenerat i skogen, släppt alla etiketter och funderat helt fritt. Vad vill materialet berätta? Vad är det de säger och vad blir relationen till forskningsfrågorna? Läst teori, hittat förbindelser, likheter. Gjort fler intervjuer, transkriberat, kodat i Nvivo. Fått inspiration och tappat den. Väntat. Blivit stressad. Läst materialet igen. Pillat i Nvivo. Börjat skriva analys. (Sammanfattning av analysprocessen i egen anteckning tidig höst 2021.)

Braun och Clarke (2006) problematiserar hur analysmetoder ofta beskrivs knapphändigt av forskare och hur det blir svårt att bedöma kvaliteten i forskningsresultat utan att förstå tillvägagångssättet i analysen och vilka antaganden som slutsatserna grundade sig på. När jag själv som doktorand genererat ett omfattande empiriskt material och försökte förstå hur jag skulle ta mig an det så kände jag också att de tunna beskrivningarna som andra forskare gav blev ett praktiskt problem. Jag längtade efter handfast vägledning, men började ändå arbeta med forskningsmaterialet efter bästa förmåga. När jag tittar tillbaka på mitt eget analysarbete inser jag att det är stora delar som är svåra att sätta ord på, men jag gör ett försök i följande kapitel. I linje med Gunnarsson och Bodén (2021) förstår jag analys som en ständigt pågående process i forskning som finns närvarande redan vid val av forskningsfokus och frågeställningar. Ändå låter jag berättelsen om min analysprocess här ta sin början efter den första iterationen under visning och genomförandet 16 individuella intervjuer under våren 2020, då den mer uttalade delen av analysen påbörjades.

### En första analysomgång

Varje intervju transkriberades ordagrant. Vissa partier där vi småpratar om sådant som inte är kopplat till studien eller då jag sammanfattar undervisningsinnehållet för att hjälpa personen att minnas, avstod jag från att transkribera, istället gjorde jag en kort anteckning om innehållet. När alla intervjuer från den första intervjuomgången var transkriberade läste jag dem rakt igenom en gång. Därefter läste jag dem ytterligare en gång och gjorde anteckningar kring saker jag slogs av och teman som tycktes återkomma. Vid tredje läsningen av intervjuerna gjorde jag en sammanfattning av varje intervju. Jag skrev ner nyckelord och någon mening om vad jag uppfattade som kännetecknande för det varje person uttryckte i intervjun. När dessa tre läsningar var klara klippte jag isär intervjuutskriften i kortare eller längre stycken, så som jag tyckte att de hängde ihop. Jag gav varje stycke ett ord eller mening som jag tyckte kännetecknade det stycket, en form av kodning alltså. Att skriva koden och att avgöra hur textavsnitten

skulle delas upp var en viktig del av analysen som avgjorde hur de olika uttalandena sedan samlades tillsammans med andra utsagor med liknande ord/meningar. Koderna skapades genom att jag skrev det ord eller den fras som jag tyckte kännetecknade uttalandet. Detta skedde intuitivt och induktivt, inte utifrån någon förutbestämd idé om vilka kategorier det sedan skulle utveckla sig till. Jag strävade inte heller efter att hitta en viss uppsättning koder, utan det ord eller den mening som jag tyckte passade blev det jag skrev, även om denna kod var ensam i sitt slag. Samtidigt hade jag redan under de tidigare läsningarna börjat se mönster och genomgående drag i intervjuerna, som framträdde ännu tydligare under processen med att klippa och koda. Idéer om kategorier hade därför börjat växa fram redan innan det uttalade kategoriserandet tog vid. Kategorierna utkristalliserade sig genom att kodord som jag tyckte hörde ihop med varandra lades tillsammans. Ibland under arbetet med att kategorisera såg jag något nytt i uttalandena och valde att koda om textstycken, eller klippa isär dem ytterligare. Jag kanske såg att jag tagit fasta på en viss aspekt av uttalandet och bortsett från någon annan. Kategorierna hade givetvis kunnat se ut på olika sätt, vilket omkodningarna också pekar på. Vad jag valde att ta fasta på färgades sannolikt av min förförståelse av drama, mitt intresse för lärande för hållbarhet, den upplevelse jag delat med deltagarna vid undervisningstillfällena och intervjutillfället, samt mina forskningsfrågor.

### Kondensering i manusform

När jag hade någorlunda tydliga ansamlingar av utsagor som hörde ihop, början till det jag då tänkte på som kategorier, läste jag igenom varje hög, gav den en rubrik och skrev en liten manusdialog utifrån den. Manusdialogerna blev ett sätt att i kondenserad form ge uttryck för det jag uppfattat från deltagarna. Därefter fick dessa utsagor flytta in i ett kuvert med rubriken skriven utanpå. Fortfarande var det många textstycken som inte hörde hemma någonstans och nästa steg var att gå igenom dessa. När manusdialogerna skrevs var det fortfarande många utsagor som inte hittat hem i något kuvert. Många av dessa innehöll komplexa uttalanden som kunde höra hemma i flera kuvert, andra var ensamma uttalanden som pekade på något som jag uppfattade som viktigt, men som inte passade i något kuvert. Vid detta stadium blev jag irriterad av tanken på att göra absolut avgränsade kategorier och därmed att strunta i hur intrasslade i varandra de olika kategorierna och uttalandena var. Istället för att fortsätta att kondensera och hitta minsta gemensamma nämnare valde jag att stanna upp där en tid. Jag läste igenom manuset som vuxit fram och de lappar som inte ville inordna sig. Vissa av de fortfarande lösa textstyckena letade sig in i manuset och manuset blev ett narrativ som gav en mer rättvisande bild av intervjumaterialet som helhet än vad en uppsättning kategorier kunde göra (jfr. Cedervall,

2020). Detta manus återfinns i förkortad form vid Resultatstrand under rubriken *Manuset* på sida 87.

### Fortsatt undervisning och en andra analysomgång

När manuset tagit form lät jag analysen vila medan jag fortsatte med ytterligare undervisning, både i projekt Scenario 2030 och SEF-kursen på Cemus. I planeringen och genomförandet av denna undervisning hade jag naturligtvis med mig det jag hört från deltagarna i intervjuerna, och mina egna erfarenheter från den första undervisningsomgången. Jag justerade delvis undervisningen utifrån det jag lärt mig av det empiriska materialet vilket också kan förstås som en del av analysprocessen, precis som själva genomförandet. Parallellt med den nya undervisningsomgången gjorde jag också om all kodning av det transkriberade materialet i mjukvaruprogrammet Nvivo. Den digitala kodningen gjorde att jag fick möta materialet igen om än inte på samma taktila sätt som med lapparna. Att koda digitalt istället för att klippa isär utskrifter gjorde att jag kunde koda ett uttalande på flera sätt. Detta gjorde att jag inte behövde tvinga bort den intrasslade karaktär det empiriska materialet har. Genom att uttalanden kunde kodas med flera koder när det var aktuellt såg jag också hur olika aspekter av dramaarbetet hängde ihop.

I juni 2021 var all dramaundervisning inom ramen för studien avklarad och den sista intervjun genomfördes strax efteråt. Vid transkriberingen av den andra omgångens intervjuer kodade jag direkt i Nvivo. Jag gjorde alltså inte om den fysiska processen av att klippa lappar och sortera. Denna kodning gick också fortare. Jag hade genom den tidigare, mer långsamma analys- och kodningsprocessen fått en 'uppvärmd blick'. Jag kände igen mycket av det som sades från de tidigare intervjuerna och de kunde inordnas i samma koder. När allt intervjumaterial var transkriberat och kodat i Nvivo började jag närma mig det från olika vinklar. Jag läste de olika koderna, kodade om vissa avsnitt, döpte om koder, funderade på hur de hängde ihop. Denna process resulterade dels i valet att stanna upp vid en del av materialet och göra en närmare analys av två personers samtal, en analys vars resultat presenteras i artikel II, dels i valet att göra en övergripande analys av hela intervjumaterialet där fem noder kunde identifieras och som presenteras i artikel III.

### Analys av en *skinande* dialog

Jag stannade alltså upp vid en del av materialet, ett samtal mellan två deltagare som för mig framstod som särskilt intressant. Samtalet skedde utifrån en intervjuguide utan min närvaro och utspelade sig mellan två unga kvinnor som deltog i den andra omgången av dramaundervisning i SEF-kursen på Cemus. Kvinnorna, i texten kallade Sara och Erika, pratade om sina

dramaupplevelser på ett sätt som påminde om hur många andra deltagare beskrev sina upplevelser, men just den här dialogen i materialet framstod för mig som *glowing* (MacLure, 2013b) eller *skinande* på svenska. MacLure beskriver hur något som skiner i ett forskningsmaterial identifieras genom en intuitiv process, det *känns* på ett affektivt och kroppsligt sätt i analysarbetet. Detta uppstod när jag arbetade med Erika och Saras samtal, det hade en fylldhet som lockade mig. Erika och Sara pratade på liknande sätt som andra deltagare om dramaarbetet, men de artikulerade sina tankar tydligare. De gjorde också kopplingar där de vävde ihop olika aspekter av dramaarbetet, sådant som återkommer utspritt på många ställen i det empiriska materialet som helhet. Det märks också att Erika och Sara hade kul under samtalet, deras dialog flödade på ett till synes njutbart sätt och de uttalade på slutet att de uppskattat att tänka tillsammans. Det faktum att de befann sig i ett gemensamt nyfiket utforskande av vad dramaarbetet betytt för dem tycks ha hjälpt dem att fånga och uttrycka med tydlighet sådant som går igen i materialet som helhet. Samtidigt är inte Erikas och Saras samtal representativt för hela materialet. Även om deltagarna generellt uttrycker sig positivt om dramaarbetet så hör Erika och Sara till de mer entusiastiska. Genom rhizomatiskt inspirerad analys (Honan, 2007; Honan & Sellers, 2011; Strom & Martin, 2017) identifierades fyra noder i samtalet mellan Erika och Sara, vilka blev utgångspunkten för artikel II.

### En konstnärlig dimension i materialet

Under arbetet med analysen i laborerandet och lekandet med koderna i Nvivo uppmärksammade jag teman, dessa hade börjat gro redan under min första analysomgång då de kodade uttalandena grupperades i kategorier. Dessa teman tänkte jag kring på lite olika sätt och de rörde sig i bakgrunden av mina tankeprocesser. Vid ett tillfälle när jag satt och grafiskt sorterade koderna – egentligen mest för att lära mig en viss funktion i programmet – såg jag plötsligt hur koderna i min tolkning hängde ihop. Jag fick känslan av att 'här är min analys'. Denna sortering blev början till den övergripande analys som presenteras i artikel III. De första fem teman som jag kunde urskilja i materialet kallade jag drama som *nytt lärande*, *expanderande lärande*, *gemensamt lärande*, *personligt lärande* och *krävande lärande*. Jag valde då att kalla det teman, men formulerade dem senare som noder, inspirerad av rhizombilden (Deleuze & Guattari, 2015; Honan, 2007). De är utan distinkta gränser, tätt sammanflätade och ger näring åt varandra. Exempelvis gör de *nya* elementen som drama tillför just att det är *krävande* och kanske tack vare att lärandet sker *gemensamt* kan det leta sig in till en *personlig* nivå. Det finns utsagor som berör två teman på samma gång. Det ser jag inte som ett problem utan som ett uttryck för den sammansatta, komplexa verksamhet som drama är.

När jag tror att jag är färdig med min analys och ska presentera den i artikelform så finner jag inte riktigt inspirationen. Jag känner ett behov av att göra om analysen, vända på allt ett varv till. Analysen känns korrekt, men platt. Jag vill hitta sätt att arbeta med materialet som gör deltagarnas erfarenheter och berättelser rättvisa, och som gör mina erfarenheter rättvisa.

Samtidigt som jag tänker på min analys läser jag alltmer posthumanistiska teorier. Det är som om jag sugts med i dessa sätt att se på världen, de sätter igång min egen fantasi. Jag tänker på rhizom; hur allt är sammanflätat på de mest fantastiska sätt, och på flyktlinjer; hur vissa saker bryter sig loss från det förutsägbara och skapar nya förbindelser, öppnar för det oväntade. Jag längtar efter konstnärliga sätt att gripa mig an mitt material. Det som var ett samspel mellan människor, möten och kontakt mellan mig och deltagarna, har blivit ljudinspelningar och ordagranna transkriberingar. Det som var lek och utforskande, utmanande och undersökande, har blivit text på papper och koder i ett mjukvaruprogram. De posthumanistiska tänkarna bjuder in mig att lyfta från detta och låta leken ta plats i de vetenskapliga rummen. De berättar för mig att de konstnärliga dimensionerna har sin legitima plats i ett seriöst utforskande av verkligheten. Att de metoder som vi traditionellt uppfattar som mer robusta och säkra sätt att få kunskap på, bara klarar av att artikulera vissa delar av tillvaron, medan andra dimensioner förbises (Østern m.fl., 2023). Vad är det jag förbiser?

Kodning är ofrånkomligen en språklig process vilket gör det svårt att genom kodning fånga de aspekter av verkligheten som går bortom språket, såsom kroppsliga och affektiva dimensioner (MacLure, 2013a). Kodning tenderar enligt MacLure att osynliggöra hur det språkliga och det materiella är sammanvävt. MacLure föreslår att vi kan se på kodning som ett pågående görande för att förstå vårt forskningsmaterial där vi dyker ner nära materialet, snarare än som en process där vi distanserar oss och försöker ge en statisk representation av verkligheten genom kategorier. Självt har jag också upplevt kodandet och sökandet efter teman i materialet på detta sätt; som om det hjälpt mig att verkligen läsa varje uttalande noga och försöka ta till mig betydelsen för att kunna omtolka det till en kod. Men nu behövs något mer, något bortom språket.

Jag går tillbaka till mitt material. Skriver av alla koder igen för hand, jag vill komma i fysisk kontakt med orden. Jag leker med trådar och funderar över hur en rhizomatisk bild av mitt material skulle se ut. Jag arbetar med lera, låter figurer ta form. Jag vet inte ännu vad det har för betydelse för min analys, men det tar mig tillbaka till skapandet, ett skapande som jag var i kontakt med tillsammans med deltagarna. Jag formar människor i dramatiseringar. Det tar mig närmare deltagarna och gör att jag kan tänka på deras berättelser på andra sätt än när jag tittar på deras ord på en skärm. När jag sedan återgår till textmaterialet och ser över mina koder, framträder något som finns underliggande i materialet, något som jag inte tänkt på och som

faktiskt ingen av deltagarna pratar explicit om – den konstnärliga dimensionen. Samtidigt hänger den ihop med så mycket. Det expanderade lärande som jag vid det här laget ser som min huvudnod, blir begripligt genom den konstnärliga aspekten. Det handlar inte bara om vad vi gör, att vi gör det tillsammans, i lek, på nya sätt och i inlevelse som är viktigt. Det vi gör i drama aktiverar också något i oss, öppnar oss på sätt som är svåra att artikulera. Detta kan närmast beskrivas som en konstnärlig eller poetisk dimension som deltagarnas utsagor pekar mot på olika sätt.

Mitt utforskande med lera och trådar blir en tredje analysomgång som resulterar i *Det expanderande lärandets rhizom* (The rhizome of expanded learning). Detta presenteras i artikel III tillsammans med de fem noder som tar form i rhizomet: *Emergens* (Emergence), *Expansion genom roll* (Expansion through role), *Förkroppsligande* (Embodiment), *Kontakt med sig själv och andra* (Connection to self and others) och *Avgörande komponenter* (Crucial conditions).



*Fotografi av Det expanderande lärandets rhizom, uppställt utomhus.*

## En sista iteration av analys

I arbetet med den fjärde artikeln valde jag att vända mig till kognitionsforskning och teorier om transformativt lärande för att genomföra en ny analys av forskningsmaterialet i ljuset av dessa. Det empiriska materialet analyserades nu alltså i relation till existerande teorier på ett närmast deduktivt sätt. Jag återgick till forskningsmaterialet, de transkriberade intervjuerna, deltagarnas texter och filminspelningar. Jag läste igenom all text igen och tittade på delar av filmmaterialet. Läsningen skedde med en blick som nu, i slutet av avhandlingsprocessen, hade

mer distans till genomförandet av undervisning och intervjuer, och hade flera iterationer av analys bakom sig. Som ett första teoretiskt ramverk användes en sammanfattning av faserna i transformativt lärande baserad på flera empiriska studier gällande transformativt lärande och hållbarhet (Grund m.fl., 2024). Här blev det tydligt att deltagarnas berättelser på olika sätt berörde alla faser och korresponderande känslor i modellen från Grund med flera (2024). Denna insikt var i linje de resultat som redan presenterats i artikel II och III. Eftersom analysen bekräftade de tidigare resultaten men inte tillförde något nytt så sökte jag vidare efter teoretiska aspekter dit analysen skulle kunna riktas. Detta fann jag i den första fasen i transformativt lärande – desorienterande dilemman/nya erfarenheter, samt i kroppslig kognition (embodied cognition). Analysprocessen kan här beskrivas som abduktiv där läsningen pendlade mellan forskningsmaterial och teori i jakt på meningsfulla möten däremellan (jfr. Alvesson & Kärreman, 2007; Tavory & Timmermans, 2014).

Genom denna analys växte det fram två sätt att förstå drama i relation till den första fasen i transformativt lärande, dels som en igångsättare av transformativt lärande i och med att det för många var nytt och ovant. Dels som ett stöd i det transformativa lärande som det innebar för deltagarna att bearbeta hållbarhets- och framtidsfrågor. Att tänka på drama i relation till kognition och kroppslig kognition ledde också fram till att de kvaliteter som rolltagandet i drama tillför, formulerades som *rollkognition* (role cognition).


Analysen ledde alltså fram till att olika dimensioner av forskningsmaterialet synliggjordes, vilket presenteras i avhandlingens fyra artiklar och sammanfattas nedan i kapitlet *Resultatstrand*.




## 9. Resultatstrand


I avhandlingens fyra artiklar presenteras clownstudiens och undervisningsstudiens resultat i form av teman, noder och koncept. I kappan fungerar tunnelbanekartan som ett sätt att visualisera avhandlingens innehåll, de fyra artiklarna och deras inbördes relationer. Här vid Resultatstrand beskrivs först resultatet från respektive artikel helt kortfattat, följt av en bild som ger överblick över artiklarnas noder, teman och koncept. Därefter sammanfattas resultatet som helhet. Slutligen, för att ge läsaren en mer komplett förståelse, gestaltas resultatet i form av en dikt, ett manus och en bild.


### Resultat i de fyra artiklarna

Avhandlingens första artikel  *The Clown as Transgressive Agent on Paths to Sustainable Futures* (Fries, 2022) är en autoetnografisk analys av mitt eget arbete med att närma mig hållbarhetsfrågorna som clown. Med en öppen ingång analyserar jag filmmaterial av mig själv som clown tillsammans med mina egna minnen och anteckningar. Utifrån detta formuleras fyra aspekter av clownen: *Oräddhet* (Fearlessness), *Viktighet och hängivenhet – frälsarclownen* (Urgency and devotion – the saviour clown), *Sorg och sårbarhet – clownen som ser* (Vulnerability and sorrow – the acknowledging clown) och *Glädje och lekfullhet – den akademiska clownen* (Joy and playfulness – the academic clown). Resultatet visar att clownens öppenhet för det oväntade och hennes förmåga att befinna sig i det osäkra är en resurs i mötet med hållbarhetsfrågorna. Clownens egenskaper som direktet och oräddhet, glädje och engagemang har relevans för undervisning som tar sig an komplexa hållbarhetsfrågor. Genom att kunna vara i både sårbarhet och lekfullhet, pekar clownen på möjliga förhållningssätt för att hantera de utmaningar som vår tid för med sig.

Avhandlingens andra artikel  *Drama as a hopeful practice when navigating liminal times* (Fries & Wall, 2023) utforskar drama som en resurs för att navigera i det liminala tillstånd som våra samhällen befinner sig i. Här undersöks deltagarnas upplevelser av att vara med och röra sig genom det liminala tillståndet. Resultatet presenteras som fyra noder. Noden *Plats för känslor* (Space for emotions) lyfter fram drama som ett arbetssätt som ger utrymme till, och möjlighet att integrera, de svåra känslor som kan uppstå i relation till hållbarhetsproblematiken. Noden *Öppningar och inbjudningar – en ny lärupplevelse* (Openings and invitations – a new learning experience) belyser drama som en okonventionell undervisningsform som öppnar för kreativitet och nya insikter. Noden *Att låtsas mot nya verkligheter* (Pretending towards new realities) pekar mot hur det genom dramats 'som-om'-dimension, går att ta sig bortom det osäkra liminala tillståndet och i fantasin utforska nya önskade världar. Den fjärde och sista noden *Obekvämheter och dess omtolkningar* (Discomfort and its reinterpretations) beskriver en

parallell mellan liminala tillstånd och delar av dramaarbetet som upplevs som utmanande och obekväma. Genom att stanna i det obekväma och utforska detta tillsammans kan något nytt uppstå.

Avhandlingens tredje artikel  *Imagining Sustainability: A Nomadic Inquiry of Applied Drama in Higher Education* (Fries & Wals, 2025) syftar till att skapa förståelse för det lärande som sker när drama används för att föreställa sig alternativa och mer hoppfulla framtider. Resultatet presenteras i form av fem noder med tillhörande lerfigurer och dikter. Här lyfts den konstnärliga dimensionen i drama fram genom att resultatet också får en estetisk gestaltning. De fem noderna är *Emergens* (Emergence) som berättar om hur något nytt och oväntat får möjlighet att födas i dramaarbetet. *Expansion genom roll* (Expansion through role) handlar om värdet av rolltagande, och *Förkroppsligande* (Embodiment) om vad det tillför att drama är en kroppslig praktik. *Kontakt med sig själv och andra* (Connection to self and others) belyser hur drama ger utrymme både till egen reflektion och kontakt inåt, och till gemenskap och kontakt med andra. *Avgörande aspekter* (Crucial conditions) lyfter fram att drama är en krävande undervisningsform och vissa omständigheter krävs för att det ska bli lyckat. Dessa fem noder och de fyra noderna från artikel II överlappar delvis varandra. Gemensamt tecknar de bilden av drama som ett expanderat lärande och den installation av lerfigurer och trådar som gestaltar resultatet i artikel III bär namnet *Det expanderade lärandets rhizom*.

Avhandlingens fjärde och sista artikel  *Drama as a resource for transformative learning in sustainability education* (Fries, 2025) svarar mot frågorna hur drama kan vara en resurs i undervisning som syftar till transformativt lärande och vilka kvaliteter i drama det är som bidrar till en sådan undervisning. Här visas att drama fungerar både som en igångsättare av transformativt lärande och som en resurs för det transformativa lärande som redan pågick hos deltagarna i relation till hållbarhetsdilemman. Drama beskrivs här som ett lärande där *Kroppskognition* (Embodied cognition) är centralt och *Rollkognition* (Role cognition) presenteras som ett nytt begrepp för att beskriva de specifika kvaliteter som det tillför att vara i roll.

## Bild av noder och teman i artiklarna

Bilden på nästa uppslag visar noder, teman och koncept från artiklarna. Det är bubblor i samma färg som den artikel de hör till och är placerade i relation till varandra för att synliggöra att de hänger ihop och delvis överlappar. Bilden är dock ingen komplett eller exakt återgivning av noderna och temans inbördes relationer, utan är tänkt som en översiktsbild. Överlappningarna och intrasslingarna är fler än vad bilden återger. Jag ser det som bubblor som kommer upp ur ett gemensamt hav av dramalärande. I avhandlingen har jag genom analysen formulerat de olika noderna och givit dem en färg, form och avgränsning, men under ytan hänger de ihop. Emergensen, det som växer fram, har också fått komma upp på flera ställen och koppla ihop olika noder och teman för att påminna om hur det som växer fram i dramaarbetet hänger ihop med vartannat. Det går också en röd prickad linje genom ringarna och denna har tre aspekter som fått heta *oräddhet*, *konst* och *glädje*. *Oräddhet* framkom i artikel I som ett genomgående tema i clownens arbete och i bilden får den fortsätta genom övriga artiklars bubblor eftersom jag förstår oräddheten som högst relevant även där. Den konstnärliga dimension som trädde fram i analysen av studiens intervju-material formuleras här helt enkelt som *Konst* och passerar alla bubblor. *Glädje* är ytterligare ett tema som formulerades i artikel I som en aspekt av clownen, men som tydligt framgår i hela studiens material. Att deltagarna har roligt tillsammans i dramaarbetet är något de pratar mycket om i intervjuerna. Det finns underliggande i artiklarnas noder och teman, och jag väljer att lyfta fram glädje här som en del av den prickade linjen för att påminna om att det också är något genomgående i hela materialet.



## Sammanfattning av resultat

I följande avsnitt sammanfattas resultatet mot bakgrund av avhandlingens syfte att undersöka möjligheterna att med drama bidra i miljö- och hållbarhetsundervisning, samt avhandlingens tre övergripande forskningsfrågor:

1. Hur kan drama bidra till undervisning och lärande för hållbarhet med unga vuxna?
2. Vilka utmaningar innebär dramaundervisning för hållbarhet med unga vuxna?
3. Hur kan drama och skapande processer vara en resurs i hållbarhetsforskning?

### *Dramas bidrag till undervisning och lärande för hållbarhet*

Sammantaget berättar studiens resultat om drama som en möjlighet att gå mot ett expanderat lärande. Drama är en läranderesurs som möjliggör för kropp, fantasi och lekfullhet att ta plats i undervisningen. Detta kan ses som särskilt värdefullt i relation till hållbarhetsfrågor eftersom de kan väcka känslor av oro och hopplöshet.

Resultaten visar att dramaarbetet gav utrymme för reflektion och möjlighet för känslor att ta plats. Den kollektiva aspekten av dramaarbetet gjorde också att deltagarna kom samman som grupp och stöttade varandra i det som upplevdes som svårt. Dramaarbetet stärkte gemenskapen mellan deltagarna, vilket tillsammans med personlig reflektion och kroppslig förankring beskrevs av deltagarna som betydelsefullt i processandet av svåra frågor, samt gav en känsla av hopp. Dramaarbetet möjliggjorde för nya händelser inom och mellan deltagarna, i ett gemensamt blivande. Drama framstår som ett emergent lärande som bygger på improvisation och ger plats för nya insikter att ta form mellan deltagarna. Drama erbjuder möjlighet att skapa nya bilder av framtiden och att undersöka dessa bilder genom att vara i roll, något som beskrevs som betydelsefullt av studiens deltagare. Samspel i roll möjliggör en utvidgad förståelse av sig själv och omvärlden, vilket i avhandlingens fjärde artikel formulerades som *rollkognition* (role cognition).

Studien visar att drama är en användbar resurs som leder till fördjupat lärande genom att integrera kunskap med personliga erfarenheter och låta tysta dimensioner av deltagarnas kunnande komma fram och synliggöras. Drama bidrar dessutom med en konstnärlig dimension, som genom analysen framkom som ett underliggande stråk (detta beskrivs i analysdelen på sida 74). Leken, rolltagandet och gestaltningarna genererar sammantaget något mer än de enskilda momenten.

### *Utmaningar med drama i undervisning och lärande för hållbarhet*

Den andra forskningsfrågan fokuserade på utmaningar i relation till dramaundervisning för hållbarhet. Dessa visade sig främst i relation till institutionella förutsättningar som brist på tid

och att dramaundervisningen var separerad från övrig undervisning i universitetskursen på Cemus. (I projektet Scenario 2030 var dramaundervisningen invävd i verksamheten.) Flera av studenterna uppgav att de hade velat ha mer drama och mer integrerat i den övriga undervisningen. Exempelvis uttryckte en deltagare att hen ville ha en stunds drama i samband med varje föreläsning, för att bearbeta kunskapen och ge plats åt känslomässiga dimensioner.

Utmaningar med undervisningen var även kopplade till deltagarnas ovana vid drama, vilket också hänger ihop med tid; deltagarna behövde tid för att komma in i arbetet och känna sig bekväma med att exempelvis röra på kroppen tillsammans. Deltagarna beskrev också förväntningar på hur universitetsutbildning ska vara utformad som gjorde att det fanns en tröskel till att ge sig in i dramaarbetet. Drama är en annorlunda undervisningsform och den kan upplevas som utmanande. Då krävs en villighet från deltagarna att anta den utmaningen och kliva utanför sin komfortzon. Även med mer tid och vana är drama sannolikt en undervisningsform som inte passar alla.

#### *Drama som resurs i forskning*

Avhandlingens tredje forskningsfråga berör drama och skapande som möjlig resurs i forskning. Avhandlingsarbetet tog sin utgångspunkt i ett autoetnografiskt utforskande av mitt eget clownarbete. Jag började med att rikta blicken inåt och lät clownens egenskaper och sätt att ta sig an hållbarhetsproblematiken utgöra ett avstamp för avhandlingens fortsatta riktning.

Drama var alltså inledningsvis ett tydligt inslag i forskningsprocessen genom insikter ur clownens perspektiv. Senare fick andra uttrycksformer plats genom bildskapande i lera och på papper, samt skapande i text genom dikter och manus. Att låta konst finnas med som en viktig del av forskning som berör de stora samhällsutmaningar och den existentiella kris som hållbarhetsfrågorna innebär, har under processens gång framstått som mer och mer angeläget. Att ta in konstnärliga metoder i analysen och presentationen av resultaten blev också ett sätt att fånga upp och återspegla den konstnärliga dimension som finns i dramaundervisning. Avhandlingens resultat synliggör parallellen mellan de osäkerheter och oförutsägbarheter som hållbarhetsfrågorna för med sig och konstens erbjudande om att förhålla sig öppen, lekfull och skapande i mötet med det som är svårt. Den utökade epistemologi (Bragby, 2020; Heron & Reason, 2008; Rasmussen, 2014) som varit närvarande i avhandlingen blir alltså betydelsefull både i relation till hållbarhetsfrågorna och till att göra deltagarnas upplevelser av dramaarbetet rättvisa. En utökad epistemologi uppfattar jag också som ett argument för den estetiska gestaltning av resultaten som följer nedan.

## Estetisk gestaltning av resultatet

Den sammanfattande syntesen av avhandlingens artiklar och doktorandtidens process resulterade i tre bilder. Dels tunnelbanekartan (sida 8) med artiklarnas linjer och tunnelbanestopp som rör sig över en abstrakt stad, dels sammanställningen av artiklarnas noder och teman (sida 82) och slutligen landskapsbilden (sida 91) där avhandlingens centrala aspekter gestaltas. Förutom bilderna uttrycks resultatet nedan i en dikt och ett manus. Genom att låta resultaten ta olika form kommer olika dimensioner av resultaten till uttryck. Dessa dimensioner finns där som lager i resultatet, men osynliggörs om resultatpresentationen begränsas till akademiskt skriven text. Naturligtvis finns det oändliga dimensioner och möjliga sätt på vilka resultatet kunnat gestaltas. Framställningen här har begränsats av den förmåga jag har att uppfatta och uttrycka resultatet. I ett performativt forskningsparadigm är inte heller resultaten särskilda från forskaren (Østern m.fl., 2023).

### *Dikten*

I dikten nedan återfinns tunnelbanekartans stationer från Resultatstrand inbakade och fetmarkerade. Dikten är skapad för att fånga det jag uppfattar som viktiga delar i resultatet. Den är också en fortsättning på de dikter som var centrala delar av resultatet i artikel III. Där samspe-lade dikterna med fotografier, här återfinns fragment av de dikterna översatta till svenska och nya delar har tillkommit för att spegla helheten av avhandlingens resultat.

### **Gemenskap**

Vi här. Rör oss tillsammans.

Mindre ensam i ett osäkert landskap

Stöd i lärandet, att lära med stöd

Tillsammans.

Något uppstår i mellanrummet, mellan oss och tillsammans

Det oväntade, bubblar fram som **fantasi**

Det skapas tillsammans

Var kom det där ifrån?

Var det min eller din idé, kom det ur mig eller ur mellanrummet

### **Emergens**

#### **Sorg och sårbarhet**

Tröst i det tunga. Stå i det tunga. Stå kvar.

Stå kvar tillsammans i sårbarhet.

Ge plats åt det sårbara. Osäkra. Osäkrade.

Ändå bubblar det upp

## **Glädje**

Kommer ihåg

Vad som är viktigt

Glädjen, mitt i allt

Ger riktning, öppnar tanken i alla riktningar.

Låter mig vara hängiven

i **hängivenhet**

och orädd

i **oräddhet**

Rädsla            osäkerhet            undvikande

stanna kvar där

trots **obekvämheter**

Ovant            okänt            obekvämt

Konstigt

**Ny upplevelse**, skakar om

Blickar på varandra, alla gör konstigt, skratt, släpp

Med **tiden**

blir jag bekväm, vänjer mig

Tiden stannar

Räcker inte till

Tiden får det att landa i mig.

I min **Kropp**

Kroppen i lärandet                            i rörelse

**Kroppskognition**

Att tänka med kroppen, genom kroppen

Rör mig, tänker, lär mig

Jag är med, här, med er.

Något i mig som kommer ut                            i rörelse

Jag är här, med mig i lärandet

Går in i

**Roll**

Känna förändringen    vara förändringen    leka förändringen

byta perspektiv, se något nytt

## Rollkognition

Koppla loss tanken      blicka bortom      vara bortom  
Här nu tillsammans      tänker en ny tanke      förstår på nytt sätt

### *Manuset*

Under analysprocessen växte ett manus fram där deltagarnas utsagor om sina upplevelser av dramaarbetet kondenserades till ett fiktivt samtal.<sup>25</sup> Det som följer är en nedkortad variant av detta manus. Manuset skrevs utifrån analysen av intervjuerna som genomfördes efter den första undervisningsomgången i kursen Sustainable Economic Futures på Cemus. Även om manuset alltså bara bygger på en del av det empiriska materialet så speglar det helheten väl. Personerna i manuset är fiktiva sammansmältningar av deltagarnas röster, det innehåller inga direkta citat från deltagare men tonen och andemeningen klingar i dialogen. Manuset är min bild av hur det skulle kunna ha låtit om de deltagare som jag pratade med individuellt hade mötts i gemensamma samtal (jfr. Cedervall, 2020). Syftet med att här presentera en förkortad manusversion är att ge läsaren en överblick över deltagarnas respons och samtidigt en känsla av närhet till forskningsmaterialet.

*På scenen finns doktoranden Julia, studenterna Signe, Emil, Chris, Beatrice, Charlotte och Anna samt kurskoordinatorn William. Julia introducerar samtalet och sätter på en diktafon.*

**William:** Jaha, ok. Ja, men tack för att du varit hos oss i kursen. Det blev ju bra. Jag måste erkänna att jag var lite osäker innan. Jag menar vi som kurskoordinatörer är ju ansvariga för att kursen håller hög kvalitet. Och även om Cemus använder sig av experimentell pedagogik, så ja... Det du gör är ju ännu mer experimentellt och alltså, vi visste ju inte egentligen vilken kvalitet det du gör skulle hålla. Eller hur det skulle tas emot av studenterna. Men jag tycker att det blev bra.

**Julia:** Okej.

**William:** Fast redan där har vi ju ett problem med drama då. Att det finns en skepsis och kanske ett motstånd redan från början. Jag menar vi är ju öppna för ny pedagogik. Och ändå var i alla fall jag lite orolig innan. Så det betyder ju att det inte kan vara lätt att få plats med drama i högre utbildning, att övervinna det där motståndet om till och med jag har det, som ser mig själv som väldigt öppen.

**Julia:** (*vänder sig till deltagarna*) Så vad gjorde det då, att ha drama?

**Signe:** Ja men det fördjupade lärandet på något vis. Vi fick arbeta med dimensioner som var bortom ord.

**Emil:** Det kopplade ihop teori och praktik på ett sätt så att det sätter sig i minnet.

---

<sup>25</sup> Analysprocessen beskrivs närmare under rubriken *Kondensering i manusform* på sida 72.

**Chris:** Precis, ja tänk på allt vi lärt oss på kursen, alla föreläsningar vi lyssnat på. Jag menar, ärligt talat, det är ju mycket jag inte minns. Men om jag tänker tillbaka på dramat – jag minns ju precis vad vi sa i det där rollspelet, hur vi satt och allt det.

**Beatrice:** Ja, fast jag minns mer upplevelsen, kanske inte exakt vad vi sa, men *upplevelsen*. Så då sätter det sig ju i minnet.

**Charlotte:** Ja, upplevelsen! Alltså det blev ju så kraftfullt.

**Emil:** Jag blev förvånad över hur något som egentligen var ganska simpelt blev så starkt, som när vi gjorde statyerna.

**Charlotte:** Ja, eller egentligen reflektionen som blev av det tycker jag. Att vi gjorde något väldigt enkelt som kändes lekfullt, som sedan visade sig ha många bottnar.

**Signe:** När vi bytte roll med oss själva i framtiden var också något som var enkelt, men blev stort för mig. Att få råd från framtiden.

**Anna:** Alltså, det här med drama är ju annorlunda, ovant. Jag kände mig inte helt bekväm med allt. När vi skulle röra på kroppen och så där.

**Emil:** Jag kände mig också obekvämt ibland, men på ett bra sätt. Jag kan ju se nu efteråt att det var bra.

**Beatrice:** Exakt! Lärande handlar ju om att växa, då behöver vi kliva ur vår bekvämlighetszon.

**Emil:** Ja, det är utmanande att behöva vara kreativ och kliva ur den vanliga rollen av en akademisk student som betar sig på ett visst sätt i klassrummet. Det krävs lite av en för att våga vara mer i känslan och mindre konkret. Men när vi väl kom dit så var det väldigt givande.

**Charlotte:** Och då fick vi skratta ihop och se varandra bortom den där akademiska studenten. Uppvärmningsövningarna satte oss liksom i rätt mindset. Alla blev delaktiga och fick bidra.

**Beatrice:** Jo, det byggde en gemenskap i klassen. Att vi larvade oss tillsammans gjorde också att vi kunde öppna oss för att vara mer kreativa.

**Emil:** Just det, det håller jag med om. Det gav mig jättemycket när jag fick se de andras statyer och jag förstod att andra är lika upprörda som jag över orättvisor i samhället. Då kände jag mig mindre ensam.

**Chris:** Ja, att känna igen sig i varandras tankar. Det var häftigt att se att vi tänkte så lika.

**Charlotte:** Fast lite läskigt också tycker jag, det är lätt att det blir ett grupp tänkande och krav på konsensus.

**Signe:** Jag tänkte på att det var som att många perspektiv fick plats samtidigt. Ja, i en vanlig diskussion får inte alla riktigt utrymme, eller kan inte höras samtidigt. Men här kunde allas åsikter formuleras och man kunde se andras idéer växa fram.

**Charlotte:** Jag tycker det var så flera gånger, att komplicerade saker blev lätta. Att genom till exempel en staty eller ett rollspel så kunde vi fånga väldigt många aspekter samtidigt.

**Signe:** Det där med att vi levde oss in i, det gjorde ju att lärandet kopplades till en själv. Det blev inte bara teorier långt borta liksom. Man fick tänka, hur skulle det vara för *mig*?

**Chris:** Ja, och att känslorna fick vara med. Det ger en djupare förståelse.

**Beatrice:** Mm, nu är vi tillbaka i det där med upplevelse!

**Chris:** Och inlevelse. Inlevelsedimensionen fick vi ju när vi gick in i andra roller.

**Charlotte:** Det är ju så abstrakt mycket av det vi lär oss i kursen, genom övningarna blev det mer konkret, och vi fick en gemensam bild.

**Emil:** Ja, och genom att ha en gemensam bild så blev det inte bara ord som flöt omkring, utan något som vi tillsammans kunde förhålla oss till. Det blev lättare att reflektera då.

**Signe:** Det var som att vi i statyerna förkroppsligade skiftet till en hållbar ekonomi. Det är svårt att förklara, men på något sätt gav det en känslomässig upplevelse av att det skulle vara möjligt att gå till ett annat samhälle.

**Beatrice:** Jag tyckte det var häftigt hur tankarna utvecklades efter hand när jag var i roll. Att jag inte visste innan vad jag skulle tänka eller säga, men att det kom genom dialogen.

**Emil:** Mycket av det vi gjorde satte ju igång fantasin. Genom att vi klev utanför hur det är nu, så kunde jag tänka längre. Och tänka på vad jag *vill*, egentligen.

**Chris:** Det är ju så svårt att tänka sig något som inte är, eller har varit tidigare – det är som ett mentalt hinder. Och jag tror faktiskt att drama kan vara *ett* sätt att komma runt vår begränsning i tanken där.

**Charlotte:** Men sen var det ju väldigt kul också.

**Emil:** Ja, alltså när vi gjorde statyerna – jag skrattade *så* mycket.

**Chris:** Ja det var som att skrattet och leken också gjorde att vi tänkte längre och att det skapade en öppenhet för att tänka friare.

**Emil:** Mm, fast det finns ju en risk då att teorin och de verkliga frågorna försvinner i allt skoj. Jag tyckte det blev så ibland faktiskt. Jag ville gå in ordentligt i rollspelet, verkligen uppleva hur det skulle vara att leva i en sån ekonomi, men andra tog det inte seriöst utan flamsade bort det.

**Signe:** Men det kanske också blev så för att det var lite otydligt, jag förstod faktiskt inte riktigt vad det var vi skulle göra. Och så var det ont om tid.

**Chris:** Alltså, att hitta fram till kreativitet tar tid, det märktes också på att vi släppte loss mer på slutet.

**Beatrice:** Ja, fast med vissa grejer var det ju bra att vi fick kort tid på oss. Då blev det inte så kravfyllt utan man vågade sätta igång och göra, det blev kul istället för pinsamt.

**Chris:** Och vi blev mer kreativa när vi skulle komma med lösningar fort.

**Signe:** Jag upplevde att det generellt fanns mycket tid i dramamomenten. Att vi fick tid att gå in i oss själva och låta saker landa i oss.

**Charlotte:** Ja, jag brottades lite med att vi fick så mycket tid under det första passet, vi fick tid att tänka och dela våra tankar och åsikter, det var ovanligt för mig faktiskt. Först var det svårt, men sen var det en av mina bästa upplevelser under kursen.

**Julia:** Sitter du och tänker på något Anna?

**Anna:** (*Har suttit tyst hela tiden.*) Alltså, jag har väl tyckt det var ok. Det var ju bra att det gjorde att vi lärde känna varandra bättre i klassen. Men drama är nog inte riktigt min grej. Jag gillar mer att lyssna på föreläsning och sedan diskutera. Jag såg liksom inte syftet så tydligt, jag fattar att det är problematiskt, men om jag vet att det inte kommer på nån tenta så blir det inte lika motiverande liksom.

**Signe:** Men det är ju precis det kursen handlar om! Att ifrågasätta den typen av tänkande. Det tyckte jag blev väldigt tydligt genom dramat, att vi behöver tänka på andra sätt.

**Emil:** Fast jag hade nog ändå behövt lite mer teori in i det, för att kunna koppla det tydligare till kursens innehåll.

**Chris:** För mig blev det tydligt efter hand hur det vi gjorde på dramat hängde ihop med kursen. Nu efteråt ser jag ju att det där första passet var en perfekt sammanfattning av hela kursen. Att kunna tänka sig det nya samhället.

**Charlotte:** Ja, men drama blir ju mer som ett komplement. För att integrera kunskapen, men kanske inte lika mycket för att tillföra kunskap.

**Emil:** Jag hade velat ha mer drama.

**Beatrice:** Ja, fast mer invävt i undervisningen, lite drama varje gång. Så att man faktiskt förstår i kroppen vad det är man pratar om i föreläsningarna och i texterna.

**Chris:** Och hur teorin vi lär oss kan kopplas till oss, som personer.

**Charlotte:** Lycka till med din forskning, den låter jättespännande!

## Bilden

Här får en tecknad bild ge en mer intuitiv tolkning av avhandlingens resultat. Bilden tog form efter att jag hade skapat tunnelbanekartan. Jag fann att vissa dimensioner av avhandlingsarbetet gick förlorade i den mer konkret återgivande tunnelbanekartan. När jag tänkte fritt på vad forskningsresultaten innebär så dök helt andra bilder upp. Jag började därför skissa på en landskapsbild där koncept, begrepp och filosofer tar plats i symboliken, och jag tog hjälp av konstnären PerViktor Hjalmarsson för att samskapa bilden. Vi arbetade samtidigt på pappret, ritade olika delar och fyllde i varandras figurer. Därefter efterbearbetades bilden i Photoshop. Bilden är en konstnärlig sammanfattning av avhandlingen så som jag förstår den när jag blickar tillbaka på den kunskap och förståelse som trätt fram genom avhandlingsarbetets göranden. Men landskapsbilden pekar också framåt, mot möjliga forskningsstigar att trampa upp i framtiden.



*Landskapsbild som sammanfattar avhandlingens resultat.*

Här finns berg där olika känslor kan dyka upp, känslor som behöver mötas. Det finns en hängbro av Liminalitet och riskfyllda passager över skrevor. Här finns Nomadiska subjekt på vandring. De vandrar ensamma och tillsammans, de följer leden som är uppmärkt Fearlessness och de rör sig fritt i terrängen. De slår läger och sitter i ring runt lägerelden. De har tid för reflektion,

tid för vila och tid för äventyr. Där finns vattenfyllda moln med undervisning som regnar ner på bergen, ett moln som lagt sig att sova i en bergsskrevla och andra fantasimoln där några har slagit upp tält. Från bergen rinner fjällbäckar som blir till större vattendrag. Ett vattendrag rinner ut i havet, havet som har lyft från marken, kommande generationer som flyger, seglar iväg mot okända framtider. Det finns icke-mänskliga djur, växtlighet, buskar och träd. Där finns också myllan, jorden där rhizomatiska rottrådar rör sig och skickar upp skott ovan jord. Mykorrhiza och andra underjordiska svampar kommunicerar med varandra i jordlagret och skapar det som växer, på sätt som är bortom det vi människor ser och förstår. Ur denna mylla träder leken och det hoppfulla skapandet fram.

## 10. Resultatdiskussion

Avhandlingens syfte är att utforska drama i miljö- och hållbarhetsundervisning vilket har gjorts genom att genomföra dramaundervisning och intervjua deltagarna om deras upplevelser. I detta kapitel diskuteras de resultat som framkommit genom studien i relation till tidigare forskning.

### Drama som resurs i hållbarhetsundervisning

Avhandlingens resultat visar att den estetiska fördubbling som är så central i drama (Hallgren, 2018; Østern & Heikkinen, 2001) också blir en resurs i hållbarhetsundervisning. I avhandlingens studie fick deltagarna på olika sätt befinna sig i alternativa verkligheter och de beskrev hur de kunde tänka längre när deras tankar inte begränsades av vad som framstår som realistiskt idag. Precis som Davis (2015) beskriver hur något nytt händer när vi kliver in i den fiktiva ramen så beskrev studiens deltagare hur deras tänkande vidgades när de kände, pratade och skrev utifrån en fiktiv positiv framtid. I studien formulerades detta som rollkognition, vilket liknar estetisk fördubbling, det vill säga möjligheten att reflektera från två positioner samtidigt, både i rollen och utifrån sitt vanliga jag (Davis, 2015; Hallgren, 2018; Østern & Heikkinen, 2001).

De hållbarhetsutmaningar vi står inför innebär många osäkerheter och avhandlingen visar hur drama kan erbjuda lekfulla sätt att förhålla sig till dessa osäkerheter. Drama är en metod som kan sätta den generativa osäkerhet som Nord och Connell (2012) talar om, i rörelse och stötta deltagare att gemensamt vara kvar i osäkerheten. Förutom lekfullheten, som både clownen och dramaarbetet bidrog med, är rollbytet en viktig resurs för att skapa mer trygghet. Den estetiska distansering som Erikson (2007, 2011) beskriver, ger ett skydd. Genom att vara någon annan, i en annan tid, på en annan plats kunde deltagarna i studien få tillräckligt med distans till dagens hållbarhetsutmaningar för att hitta hopp och tänka kreativt om möjliga vägar mot en hållbar framtid.

Heras (2022) visar i en forskningsöversikt hur konstnärliga metoder tillför nya värdefulla kvaliteter till hållbarhetskompetenserna. Många av de resurser som det konstnärliga bidrog med enligt Heras översikt, träder också fram som centrala i denna avhandlings resultat. Exempelvis har noden i artikel III, *Kontakt med sig själv och andra* (Connection to self and others), stora likheter med det som av Heras beskrivs som en medvetenhet om sig själv, sin kropp, om gruppen och om agensen, både hos en själv och gruppen. Samtidigt som Heras lyfter värdet av konstnärliga processer i hållbarhetsundervisning pekar hon på risken att anamma en alltför instrumentell syn på konstarterna i lärande. När vi designar och planerar undervisning är det lätt att kompromissa med den inneboende kraften hos konsten som bland annat handlar om

utrymme för det oförutsedda att ta form – det som i artikel III formulerades som *Emergens* (Emergence). Konst kan vara ett verktyg för lärande, men är också en kunskapsform med ett eget värde (Heras, 2022). Jag menar att den dramaundervisning som iscensattes i denna studie hade kunnat utvecklas, med mer tid hade mer plats kunnat ges åt det oväntade att ta form och den konstnärliga dimensionen framträda än tydligare.

Burns (2024) menar att det viktigaste vi har att förändra i denna tid av hållbarhetskris handlar om perception, våra sätt att se på saker och våra sätt att vara. Därför kan några av de viktigaste resurserna som drama har att erbjuda vara just perspektivskiften och möjligheter att prova nytt i en fiktiv praktik. Med hjälp av drama går det att inte bara prova, utan också dröja sig kvar i det nya och uppleva det på djupet. ”Drama can be a place to dwell inside and within, and thereby imagine ways forward, in the safety of the fiction as a rehearsal for everyday life” (Hatton, 2024, s. 344). Fiktionen erbjuder enligt Hatton trygghet och ett skydd, men det krävs också trygghet i gruppen för att deltagarna ska vilja och våga ge sig in i dramapraktiken, vilket tydligt framgick av avhandlingsstudiens resultat. Något gemensamt skapas som ingen vet i förväg vad det kommer att bli. För att det ska ske krävs att några tar risken och kliver fram med ett erbjudande till de andra, i hopp om att det ska bli emottaget och besvarat med ett nytt erbjudande eller tillägg. Denna process kräver ett visst mått av tillit, och samtidigt ökar tilliten genom dessa erbjudanden och det som Hallgren (2018, 2022) formulerat som *expectagency* byggs upp. Studien visar också att tilliten växte ju längre tid som deltagarna var i dramaarbetet. Drama bygger alltså tillitskapital som vi så väl behöver i denna tid.

Drama övar förmågan att improvisera i snabbt skiftande förutsättningar och samarbeta för att tillsammans bygga något tidigare okänt. Att i drama handla trots ovisshet bär en likhet med den osäkerhet som kännetecknar hållbarhetsfrågorna; vi behöver agera för det vi tror på trots att framtiden är okänd, och föreställa oss hoppfulla framtider trots att den nuvarande kollektiva färdriktningen tycks leda till en mörk plats. Att använda drama för att skapa bilder av hoppfulla framtider och genom fiktionen kliva in i dessa framtider har gjorts i ett fåtal tidigare studier (Heras m.fl., 2016; Lehtonen, 2012; Rhoades, 2021a; Wake & Birdsall, 2020) och det finns mycket kvar att utforska när det kommer till drama som resurs i detta sammanhang.

En stor del av dramaarbetet i studien genomfördes online, vilket var nästan okänt i dramasammanhang före pandemin 2020 och skapade en del osäkerhet om utfallet. Studiens resultat ligger dock i linje med Zakopoulos med fleras (2023) forskningsöversikt gällande digitalt drama i hållbarhetsundervisning som visar positiva effekter av drama oavsett i vilken form det genomförs.

## Utmaningar med drama i undervisningen

I avhandlingens resultat framgår det också att drama kan vara en krävande undervisningsform. För att kunna leda drama i hållbarhetsundervisning krävs förutom dramakompetens också ett kunnande om hållbarhetsfrågor. Pedagogen behöver kompetens för att planera undervisning som matchar ämnesinnehållet och gruppens behov, och kunna improvisera i relation till det som uppstår i stunden, utifrån ett ämnesinnehållsligt och estetiskt lyssnande. Jag menar dessutom att pedagoger själva behöver ha upplevt ett fördjupat lärande genom estetik och erfarit vad det kan göra med en att vara i poetiskt skapande.

Det behövs också en villighet hos deltagarna att kliva in i fiktion och lek. En grundförutsättning för denna villighet är att deltagandet är frivilligt, och dessutom behöver en trygghet ha byggts upp i gruppen. Först då finns förutsättningar för att deltagarna ska våga ge sig in i ett gemensamt skapande och vara i sin lekfullhet, vilket kan vara sårbart. Drama är en ovan undervisningsform för många och det är först när arbetssättet är bekant som det verkligen kan leda till fördjupat lärande. Därför är tid annan grundförutsättning vilket utvecklas mer under nästa rubrik.

Dessa utmaningar ligger i linje med vad Jensen med flera (2022) lyfter fram i sin forskningsöversikt gällande lekfulla inslag i högre utbildning. Därutöver är det endast ett par studier som tar upp utmaningar och hinder med drama och teater i hållbarhetsundervisning (Fries & Österlind, 2019; Moreno-Fernández, 2020), även dessa belyser kompetens hos ledaren och tillräckligt med tid som avgörande faktorer för att arbetet ska bli konstruktivt. Att utforska de svårigheter som det innebär att integrera drama i hållbarhetsundervisning i olika utbildningsmiljöer är angeläget i framtida forskning, för att hitta vägar fram så att drama som resurs kan nå sin fulla potential (Gallagher & Balt, 2024; Österlind m.fl., 2025).

### Aspekter av tid

Tiden var en central aspekt för dramaarbetet. Deltagarna upplevde ibland att tiden gick för fort, ibland för långsamt, och som ledare ville jag ständigt ha mer tid. Taylor (2009) lyfter fram att tidsbrist är en faktor som ofta begränsar möjligheten till transformation. Att lyssna på varandra, bygga upp tillitsfulla relationer och låta lärandet landa i både kropp och sinne tar tid. Drama-processer med möjlighet att gå på djupet är helt enkelt tidskrävande. Dessutom kan det vara så att undervisningen sätter igång processer som bär frukt långt senare och kan ge resultat som pedagogen eller forskaren aldrig får kännedom om (Butterwick & Lawrence, 2009).

Tid är också en signifikant faktor i relation till hållbarhetsfrågorna – här är det bråttom. Omfattande samhällsförändringar behöver ske under kort tid för att inte klimatförändringarna ska

få än mer katastrofala följder (IPCC, 2023) och denna tidspress kan verka förlamande. Samtidigt verkar klimatförändringarna paradoxalt nog ”in the vast slowness of geological time” (Alexandrowicz & Fancy, 2021, s. 11) vilket kan göra att det som sker upplevs som abstrakt och svårt att ta till sig.

Vi lever också i en era där tiden av många uppfattas gå allt fortare, människors uppmärksamhetsspann har troligen minskat som en följd av ständig tillgång till skärmar och sociala mediernas snabba format (Baumgartner m.fl., 2025). Att delta i studiens dramaundervisning innebär att stanna upp och reflektera vilket uppskattades av många, men det visade sig också vara utmanande och gå emot idén om hur universitetsundervisning ska gå till. Deltagare beskrev att det var ovant och obekvämt att ta tid till reflektion och förväntas ge uttryck för något som faktiskt kom ur dem själva. Gerofsky och Ostertag (2018) använder swingdans och parkour som metaforer, men också faktiska praktiker för att hitta alternativa sätt att förhålla sig till rigida skolstrukturer och tidspress. De föreslår tidsbegränsningar som något att ta spjörn emot för att lek ska uppstå:

The grid of a rigid tempo is treated in swing as something to balance on, swing from[...]. For teachers coping with context of the ‘very strict time’ and space of schooling, and of strictly gridded and categorised curriculum, this knowledge of the nature of swing offers a different way of thinking of the grid, one that neither rejects nor accepts the grid, but ‘swings’ it. Like a child swinging upside-down and rightside-up through the cubic metal grids of old-fashioned playground equipment (once known as ‘jungle gyms’), can we as teachers and teacher-educators find generative ways to balance, create resistance to, use and play with the grids we find ourselves negotiating? (Gerofsky & Ostertag, 2018, s. 183)

Schiller (1795/1995) beskriver i sina estetiska brev *lekdriften* som något av det mest centrala hos människan. Lekdriften uppstår i ett spänningsfält mellan *formdriften* som är människans längtan efter ordning och struktur, och *simnlighetsdriften* som är i ständig rörelse och kopplad till våra omedelbara behov och begär. De tids- och rumsbegränsningar som dramaarbetet i studien omgärdades av är uttryck för formdriften, de gav struktur och förutsägbarhet. Inom denna ram kunde dramaverksamheten pågå där lek, skapande och spontanitet fick utrymme. Självt har jag i min doktorandroll svingat mig i akademien, dansat och lekt i, och med, landskapet – lärt känna dess begränsningar och därigenom också hittat fasta platser att ta spjörn emot för att lek, och akademisk text, ska kunna uppstå.

### Perspektiv på kognition

Avhandlingen belyser det specifika med skapande i roll ur ett kognitivt perspektiv. Att rolltagande är centralt för lärande i drama är väl känt, och uttrycket rollkognition som formulerades i artikel IV ligger nära den estetiska fördubbling som många dramaforskare talar om (Bragby,

2020; Hallgren, 2018; Johansson, 2023; Østern & Heikkinen, 2001). Forskningsområden som *extended cognition* (Sprevak, 2019), *embedded cognition* (Orazi & Cruz, 2019; Rosch m.fl., 1993; Wilson, 2002) och *enactive cognition* (Sepúlveda-Pedro, 2023) visar att det finns intresse för den typ resurs som drama kan vara. Dessa tre områden kallas tillsammans med *embodied cognition* för *4E cognition* (Sprevak, 2019). Hur drama relaterar till dessa fyra perspektiv på kognition och vilka nya förståelser tillskottet *role cognition* kan ge, är uppslag till framtida dramaforskning. Detta utvidgade sätt att se på kognition kan också utforskas i relation till postkvalitativa perspektiv. I avhandlingens artiklar behandlas de kognitiva perspektiven separat från de postkvalitativa. Framtida forskning innebär möjligheter att undersöka och synliggöra hur dessa perspektiv hänger samman.

### Drama på väg mot en ny berättelse

Vi lever i en tid när allt fler efterfrågar en ny kollektiv berättelse om människan och världen (Eisenstein, 2013; Haraway, 2016; Latour, 2023; Monbiot, 2017; Veland m.fl., 2018). Då framstår dramapedagogiken där skapandet av berättelser är så centralt som en självklar del av lärandeprocesser för hållbarhet. Berättelserna som skapas i drama hämtar många gånger inspiration och näring från traditionella sagor och myter, men samskapas också i stunden i ett kollektivt lärande. Drama är dessutom en undervisningsform som inkluderar kroppen, känslorna och leken, och varvar utforskandet i fiktion med gemensam reflektion kring det upplevda. När dramaarbete är som bäst har det byggts upp så mycket tillit i gruppen och lust att komma framåt i berättelsen eller skapandet, att deltagarna också vill och vågar stå i den osäkerhet och utsatthet som det innebär att erbjuda sina idéer till andra och improvisera tillsammans mot ett okänt mål (jfr. Hallgren, 2018). Sammantaget gör det drama till en didaktisk resurs som är väl lämpad för att navigera i den liminala tid av hållbarhetsutmaningar som vår civilisations snabba acceleration av resursuttag, och ojämna fördelning av dessa resurser, har pressat ut mänskligheten i.

Min önskan är att avhandlingen kan vara ett bidrag till att synliggöra de subtila, känslomässiga och konstnärliga processer som lärande i drama innebär och hur dessa kvaliteter kan bidra i en tid av ekologisk och samhällslig transformation.



## 11. Metoddiskussion

I följande kapitel beskrivs de metodval jag gjort under avhandlingsprocessen och hur dessa val hänger ihop med de teorier jag valt att stödja mig mot och forma mitt utforskande med.

### Den lekande forskaren

Svaret på mina forskningsfrågor finns i leken och de konstnärliga dimensionerna. Svaret *är* leken och de konstnärliga dimensionerna. Jag har också själv behövt leka mig fram till förståelsen att leken är viktig, som om svaren på avhandlingens forskningsfrågor finns i en särskild lekdimension som bara går att få tillgång till genom att själv vara där. Det låter platt när det skrivs och utmaningen med avhandlingsarbetet har varit att sätta ord på något som är så mångfacetterat, där orden bara kan omfatta vissa delar. Kan orden någonsin omfatta mer än vissa delar?

Frammejslandet av resultaten har skett i en växelverkan mellan det 'vanliga' vetenskapliga hantverket att läsa, analysera, skriva och tänka, och ett mer konstnärligt, lekande utforskande. Samtidigt finns det ingen skarp skiljelinje mellan det jag just delade upp som 'vanligt' vetenskapande och konstnärligt, lekande utforskande. Det jag beskrev som växelverkan var i själva verket en sammanflätad process. Det är svårt att hitta ett språk som inte skapar dikotomier, ett akademiskt språk som kan berätta om lek utan att döda leken, som kan sätta ord på det ordlösa utan att förstöra just den dimension som ska lyftas fram. Samtidigt som jag skriver om strävan att hitta ett språk som inte skapar dikotomier så vänder jag mig emot denna strävan. Dikotomier finns också, de hjälper till att synliggöra aspekter av tillvaron. Jag tror dessutom att dikotomierna ger näring åt leken, de kan vara de 'grids' som Gerofsky och Ostertag (2018) talar om. De ger skapandet något att ta spjärm emot, såsom swingmusikens begränsningar ger swingdansen dess arena att balansera på (Gerofsky & Ostertag, 2018). Det påminner om Schillers (1795/1995) beskrivning av spänningsfältet mellan formdriften och sinnlighetsdriften. Det liknar också Deleuze och Guattaris (2015) beskrivning av hur världen är i ständig rörelse, där strukturer och ordningar både löses upp och formas på nytt.<sup>26</sup>

Jag uppfattar drama som ett arbetssätt som ger plats för 'både och'; arbetet innebär en rörelse mellan det kaotiska, bubblande skapandet och det ihopsamlade, distanserade reflekterandet. Att leda drama innebär att både släppa kontrollen för att välkomna deltagarna in i lek, och att ge struktur, riktning och fokus. Kanske är detta vad det innebär för dramaledare att vara de *liminal servants* som O'Neill (1989) talar om.

---

<sup>26</sup> Deleuze och Guattari benämner detta som deterritorialisering och reterritorialisering.

All forskning innebär kreativt skapande och utforskande på väg mot okänd kunskap, även om alla kanske inte skulle beteckna det som konst eller lek. Stora vetenskapliga framsteg har gjorts tack vare lekfulla eller konstnärliga perspektiv. Exempelvis har Jonas Salk som uppfann poliovaccinet berättat hur han i sitt arbete föreställde sig hur det var att vara virus, cancercell och immunsystem. Han levde sig in i de olika aktörerna, spelade igenom olika scenarier och designade sedan sina laboratorieexperiment utifrån de insikter han fått genom sina inre rollspel (Paul, 2021).

### Olika forskningsansatser och resultat i olika former

Jag har i avhandlingen rört mig i både kvalitativa och postkvalitativa forskningstraditioner. Jag är skolad i en kvalitativ forskningskultur och den var min hemmahamn när jag påbörjade doktorandutbildningen. Jag har ägnat mig åt ett utforskande där de postkvalitativa perspektiven hjälpt mig att få syn på vissa saker, medan mer traditionella kvalitativa angreppssätt har låtit mig se något ur en annan vinkel, placerat min förståelse i en annan ram och hjälpt mig att klä den i andra ord.

St. Pierre (2014) argumenterar för att kvalitativ forskning inte går att kombinera med postkvalitativ dito. Hon menar att i och med att det postkvalitativa innebär ett ontologiskt skifte och ett helt nytt sätt att vara ("new mode of being" s. 15) kräver det helt andra sätt att närma sig kunskap. Jag vänder mig emot denna syn på att det kvalitativa och postkvalitativa skulle vara väsensskilt. Istället ser jag post-prefixet som en utvidgning och ett tillägg till den kvalitativa forskningen (jfr. Gunnarsson & Bodén, 2021; Szatek, 2023b). Gunnarsson och Boden (2021) beskriver hur det postkvalitativa tar form genom en "förening eller transformation av så kallat traditionella samt kreativa och experimenterande metoder" (s. 3).

Texter om transformativt lärande och transgressivt lärande visar likheter med sådant som de postkvalitativa tänkarna sätter ord på. En längtan efter att gå bortom det rådande tycks vara gemensam, liksom viljan att skaka om, men samtidigt hålla en tydlig etisk linje i detta omskandande. Den pragmatiska synen på lärande inspirerad av Dewey har också en relationell ingång till lärande. Och även om kognitionsforskning vid en första anblick ser ut att befinna sig långt från det posthumanistiska fältet så innefattar det *embodied* och *embedded cognition* (Orazi & Cruz, 2019; Wilson, 2002), vilket är slående likt *situerad kunskap* (Haraway, 1988) och *embeddedness* (Braidotti, 2012), två centrala begrepp inom postkvalitativa perspektiv. Och den socialkonstruktionistiska synen på cognition handlar inte om funktionen hos en individuell hjärna, utan om en hjärna inbäddad i sociala och relationella nätverk (Orazi & Cruz, 2019). Det blir uppenbart att begrepp skiftar med modet i den akademiska kulturen, och likartade företeelser kläs med varierande ord inom olika fält.

Min djupaste hemvist är i den dramapedagogiska praktiken och viljan att utveckla och förstå den har stått i centrum för mitt akademiska arbete. I avhandlingen har jag framförallt använt begrepp och inspiration hämtad från det som Østern med flera (2023) beskriver som ett performativt forskningsparadigm och från det som jag efter St. Pierre (2014) sammanfattande benämnt postkvalitativt. Jag har också vänt mig till teorier om transformativt lärande som formats av en kvalitativ tradition, men där det finns en rörelse mot det postkvalitativa, inte minst inom den transgressiva inriktningen av transformativt lärande.

Avhandlingsarbetet tog sin början i konventionella kvalitativa metoder. Hur jag hade genomfört min studie om jag varit förankrad i det posthumanistiska fältet redan från början är omöjligt att svara på. Men det var när jag tänkte *med* postteori (jfr. Jackson & Mazzei, 2018) som jag upplevde mig komma nära de tysta dimensionerna av dramaarbete som är svåra att klä i ord. Ju mer jag släppte in mitt eget konstnärliga utforskande och ju mer jag tog in de existentiella aspekterna av hållbarhetskriserna, desto mer användbara blev de postkvalitativa perspektiven för mig.

St. Pierre (2014) menar att postkvalitativa perspektiv ofta har svårt att få genomslag i de praktiska delarna av studier då de kvalitativa (och kvantitativa) sätten att skapa kunskap är så dominerande. Många studier som har en postkvalitativ ansats gör avkall på att låta de ontologiska antagandena på allvar speglas i forskningens utformning, utifrån behovet av anpassning till den rådande normen för kvalitativ forskning. De postkvalitativa perspektiven har inte heller något recept på *hur* forskning ska genomföras. Jag har använt mig av nomadisk teori, men också *varit* en nomadisk forskare som rört sig mellan teorier, och låtit min osäkerhet bli en generativ osäkerhet (Nord & Connell, 2012). Jag har undersökt vilka förståelser som uppstår genom olika sätt att producera kunskap. Jag har låtit olika dimensioner av drama som resurs i hållbarhetsundervisning träda fram genom att vända mig till traditionella kvalitativa metoder såväl som till konstnärliga uttryck och postkvalitativa perspektiv. Resultaten har därför tagit form på olika sätt som en dikt, ett manus och en bild i kappan. Ett annat exempel är begreppet *role cognition* i artikel IV, för att sätta ord på något av dramapedagogikens särart i relation till kognitionsfältet. Samtidigt har resultatet uttryckts genom dikter, som den på nästa sida, publicerad i artikel III.

*I am stuck but longing to be free*

*Threads pulling me*

*Playing me, moving me*

*Will I dare?*

*In role new light falls on the old*

*Opening up my brain*

*Me but not me*

*Surprise!*

Och genom bilder som denna:



*Det expanderade lärandets rhizom, uppställt under en workshop.*

Studiens prövande och till synes inkonsekventa design kan ses som problematisk utifrån en traditionell syn på vetenskap. Exempelvis genomfördes intervjuerna på olika sätt som del av ett lärande kring hur skilda intervjuformer får olika konsekvenser. Det kan därför ifrågasättas hur jämförbara deltagarnas svar egentligen är. Samtidigt genomfördes så pass många intervjuer att det oavsett intervjuform framträdde en relativt samstämmig bild. Några intervjuer blev rikare än andra och olika aspekter fick varierande betoning i de olika typerna av intervjuer, men de pekar ändå i samma riktning. Tillsammans med de bilder, texter, ljudinspelningar och filmer som producerades i forskningsprocessen formar de en sammanhängande berättelse. Denna berättelse har många aspekter och vinklar, jag har med min situerade forskarkropp fångat några av dem i avhandlingens artiklar. I artiklarna framträder på så vis olika delar av en och samma berättelse om drama, hållbarhet och lärande, som också bekräftar tidigare forskning om drama i hållbarhetsundervisning. Det är en berättelse som formulerats vid olika tidpunkter i

avhandlingsarbetet, i samarbete med olika personer, i dialog med olika teorier och ur lite olika vinklar. Berättelsen om drama som resurs i hållbarhetsundervisning har därmed fått olika klang, men den har en samstämmighet som i sin mest kondenserade form sammanfattas i avhandlingens titel *Lek, kropp, framtidshopp*. För att utveckla det hela kan nyckelord som *roll*, *fantasi* och *gemenskap* läggas till, och utforskandet av vad det innebär att vara en kännande människa tillsammans med andra människor genom gemensamt skapade berättelser.

## Avhandlingens rörelse

Avhandlingsarbetet tog sin början i en vilja att ta mig an hållbarhetsfrågorna med särskilt fokus på ekonomi, eftersom våra ekonomier är helt avgörande för möjligheterna att forma verkligt hållbara samhällen. Ekonomi är ett område där vi som kollektiv tycks ha svårt att tänka bortom det rådande, trots att vi nu *vet* att mer av det rådande är livsfarligt. Jag ville utforska om och hur dramaarbete kunde hjälpa deltagare att tänka utanför det nuvarande ekonomiska paradigmet, och tänka nytt i skapandet av ekonomiska visioner. Denna ingång upplevde jag så småningom som alltför snäv, den ledde lätt till ett instrumentellt fokus på drama som metod. Under avhandlingsarbetets gång har mitt intresse vridits mer mot det som är dramapedagogikens kärna; berättelserna, leken och det öppna utforskande där något nytt kan uppstå. Jag betraktar fortfarande drama som ett meningsfullt verktyg för att utveckla tänkande om just ekonomi och välkomnar vidare forskning kring hur detta kan se ut, men mitt intresse har breddats. Hållbarhetsfrågorna skakar om samtidsmänniskan på många sätt och avhandlingsarbetet har bidragit med förståelse kring drama som resurs när vi ska hantera och hitta framkomliga vägar mitt under denna omskakning.

Utifrån mina insikter från avhandlingsarbetet ser jag utforskande av drama i längre och djupare processer för hållbarhet som en värdefull riktning för framtida forskning. Det finns fortfarande mycket att lära om vad som händer i lärande som får växa fram organiskt mellan deltagarna, med öppenhet för improvisation och oväntade, samskapade vändningar. De dramapass som genomfördes i denna studie var noga planerade på förhand, genom att iscensätta mer öppna processer skulle det gå att söka efter hur verklig hållbarhet skulle kunna gestalta sig i ett samskapat dramautforskande.

Samtidigt kan drama vara en resurs på många olika sätt, vilket inte minst avhandlingens forskningsöversikt visat. Att drama inte används mer i undervisningssammanhang kan alltså inte härledas till bristande potential, utan beror sannolikt på att det är en lärandeform som kräver särskild kompetens och vissa tidsmässiga och lokalmässiga förutsättningar. Att det dessutom är en lärandeform som delvis innehåller tysta, poetiska och trevande dimensioner gör det

troligen svårt för drama att ta plats i ett utbildningsparadigm som präglas av knappa resurser, målstyrning, effektivitet och mätbarhet.

Även om mitt eget intresse under forskningsprocessen förskjutits från ett mer instrumentellt användande, till ett konstnärligt utforskande av drama, så ser jag värdet av båda. Jag önskar att framtida dramaforskning tar sig an hela spännvidden av dramametodernas potential, och att möjligheterna med drama som resurs i hållbarhetsundervisning belyses från olika perspektiv, med olika metoder och teoretiska ingångar. Jag är övertygad om att den som riktar blicken mot drama med en mer naturvetenskaplig lins – forskning som exempelvis mäter puls, andning och stresshormoner relaterat till dramadeltagande – kommer att fylla en viktig funktion med sin forskning. Det behövs också storskaliga studier där det som dramaforskningen pekar mot kan synliggöras på sätt som gör avtryck i hur skolans läroplaner, lärarutbildning och annan högre utbildning utformas.

Braidotti (2022) menar att vår tid kräver nya praktiker och definitioner kring vad det innebär att vara människa. Avhandlingen bidrar till detta genom att lyfta fram drama som en kroppslig och skapande praktik som kan hjälpa oss att formulera och forma dessa nya sätt att vara människor på. Jag menar att dramarummet är en plats där det går att ge utrymme åt olikheter och många sätt att vara, och samtidigt tillsammans utforska vad den nya tid vi står inför kan bli. Eftersom drama innebär ett utforskande som också ger möjlighet att prova olika sätt att vara människor på, så är målet och medlen sammanflätade, och skapas i stunden.

## 12. Epilog

Genom det empiriska material som genererats i avhandlingen framkom förutom deltagarnas upplevelser av dramaarbete en hel del om deras tankar om framtiden – deras farhågor men framförallt deras längtan. Dramaarbetet innehöll tre moment som resulterade i text producerad av deltagarna: samskapade dikter, brev skrivna i roll som en person i ett framtida hållbart samhälle, och ord som sammanfattar det som ger mening åt deltagarnas liv i det framtida hållbara samhället. Utifrån svårigheten att avgöra i vilken utsträckning deltagarnas tankar hade en direkt koppling till dramaarbetet, har inte denna del av materialet analyserats i avhandlingen. Samtidigt skapar utelämnandet av deltagarnas texter om framtiden ett tomrum. Det var unga personer som genom dramaundervisningen uttryckte sin vilja, sina drömmar, visioner och hopp. Avslutningsvis vill jag därför ge plats åt deltagarnas egna ord om framtiden, så som de formulerats övningarna. För att ge en bild av de framtider deltagarna uttryckte att de önskar leva i, deras syn på möjliga vägar dit och vilka värderingar de önskar ska genomsyra det framtida samhället, presenteras i följande avsnitt ett kollage bestående av citat ur texten som deltagarna producerat. Urvalet är gjort för att spegla de perspektiv som framkommit och vad som är dominerande i deltagarnas texter, men är inte resultatet av en formell innehållsanalys. Engelsk text är översatt till svenska.

### Deltagartexter om framtiden

Det är svårt att tänka sig att saker kunnat förändras så mycket sen vi sågs. Nu har vi politiska och ekonomiska system präglade av gemenskapsvärderingar. Vi lever i lokal gemenskap med regionala och globala samarbeten.

Vi stöttar varandra

i

ödmjukhet, lyssnande, tacksamhet

Vi omfamnar rädslan, omfamnar hoppet

Världen vaknade från sitt slumrande tillstånd, från sin hypnos  
De stora företagen fråntogs sin makt. Miljardärer är ett minne blott.  
Fram växte nya skyddade områden.

Många stora företag klarade inte att följa med i transformationen och anamma cirkulära företagsmodeller. Den stora finanskrisen 2008 var ett faktum. Trots att det blev utbredd arbetslöshet och trauma för många påbörjades det stora skiftet till att bygga den framtid vi har idag.

I och med att det kapitalistiska sättet att organisera ekonomin har ersatts har också många andra värden vuxit fram. Människor är mindre målinriktade, på ett bra sätt, mindre egoistiska, mindre lyckorussökande. Istället får man cred av att dela med sig. Och att INTE göra saker hela tiden.

Själviskhet får inte längre styra.

I våra samhällen skördar vi omsorg.

Vi samlas i den gemensamma trädgården, är tillsammans, äter, leker, spelar musik.

Jag har svårt att förstå varför det var så mycket fokus på att äga allting själv förut.

Vi delar på så mycket så jag behöver knappt äga något själv längre. Det är en sådan frihet.

Vi har till slut börjat se på människor som del av naturen, och som beskyddare av naturen. Vi vårdar det vi har, i en värld som besvarar frågan "Vad är viktigt på riktigt?"

Jag vet att du aldrig gillade skolan så som den varit upplagd, att bli placerad in en box och prestera för betyg med kunskap som någon bestämt skulle vara relevant... du höll aldrig med om det och jag tror du hade tyckt om utbildningen som den ser ut här. Den är mer praktisk och i varje kurs ingår moment där vi är ute i naturen, vi lär oss om sambanden mellan oss och allt annat liv runt om oss. Vi värderar kreativitet och att alla får göra sin röst hörd.

I den här världen är vi inte rädda, vi känner tillit. I den här världen utbildas människor i former som skapas av nyfikenhet, törst efter kunskap, människan som får växa.

Vi tar ansvar för den skada vi gjort. Vi slipper vara hycklare. Vi som är vuxna har blivit vuxna.

Vi är Tillräckliga, Kapabla, Blomstrande. Så annorlunda.

Det är kris där du är, tiden är knapp, men du. Det finns hopp!

## Om vitsippor

När jag lägger sista handen vid avhandlingen får jag berättat för mig om vitsipporna, denna vackra skira lilla blomma som får hagmarkerna där jag bor att explodera i vit fröjd om våren. Jag får veta att den rhizom som är dess rotsystem kan leva i flera decennier, och eftersom de sprider sig vegetativt så finns möjligheten att de vitsippor vi ser idag är genetiskt identiska kloner till de vitsippor som växte på samma plats redan på stenåldern.

Jag tänker på den livskraft och motståndskraft som finns i det levande, parallellt med det skira och ömtåliga, det som bryter fram och blommar ut men också är förgängligt. Jag tänker på alla möten med deltagare i dramaarbetet som burit på så mycket kraft och riktning framåt, men också visat på den skörhet vi bär på inför varandra. De har tydliggjort vilken varsamhet och noggrannhet pedagoger behöver visa i undervisning, särskilt när vi vill utmana våra deltagare och be dem gå utanför sina vana, trygga sätt att vara och göra. Och jag minns hur resultatet av den rhizomatiska analysen till artikel III också innehåller vitsippor; fotografierna jag tog av lerfigurerna som bildar *Det expanderande lärandets rhizom* omges av vitsippor. Utan att då ha en tanke på vitsippornas rhizomatiska växtsätt och utan kunskap om deras stabila varande genom århundradena, bjöd jag in dem att delta i gestaltningen av den rhizomatiska analysen och berättelsen om det rhizomatiska lärandet.

Sedan kommer en annan vän, hon påpekar att trots vitsippornas underjordiska rhizom så sprider de sig framförallt genom frön i vinden och vitsipporna jag ser är troligen genetiska blandningar i relation till gångna tiders vitsippor. Det känns tryggt att naturen har både hängslen och livrem i dessa tider. Jag låter därför lerfigurerna och vitsipporna få sista ordet som en påminnelse om tiden som burit fram det vi ser omkring oss idag, och om möjligheten att idag vara skapande av det som komma skall.



*Det expanderade lärandets rhizom gestaltat av lera och trådar i vårsolen.*



## 13. English summary

This thesis explores how applied drama can contribute and be part of the solutions in the ongoing great transformation of societies, economic structures and belief systems. These times are conceptualised in the thesis as liminal, a destabilized state between worlds. The relatively stable and predictable era of Holocene has ended and we have entered the geological age of the Anthropocene, where humanity is understood as the dominating geological force. However, humanity has not yet stepped up to the responsibility that this entitles. We know that the old stories about domination, exploitation and unequal distribution of resources are obsolete, the planetary boundaries have no pardon. New stories and new ways of doing are emerging, but they have not yet reached social tipping points. Lack of imagination, as well as fear and hopelessness stand in the way of believing that humanity can form a flourishing world for everyone.

### Aim and research questions

The thesis explores applied drama as a resource in sustainability education that focuses on imagining sustainable and hopeful futures. The following over-arching research questions were posed, with the aim of exploring the potential of drama education to contribute in our current time of transition:

1. How can drama serve as a resource for sustainability teaching and learning with young adults?
2. What challenges arise in drama-based sustainability education with young adults?
3. How can drama and creative processes be a resource in sustainability research?

### Previous research

Earlier research shows that drama can support environmental and sustainability education (ESE) in ways that go beyond cognitive learning. Its affective and embodied dimensions, along with collective exploration and role-play, can foster expanded perspectives and a sense of connection – with other people, across time, and with more-than-human life. Drama has also been linked to enhanced metacognition, critical thinking, problem-solving, and increased engagement with environmental issues, including behavioural change and emotional support in facing ecological grief and anxiety. The possibility of drama work to help envision and enact alternative futures has reached some attention from researchers such as Lehtonen (2012), Heras et al. (2016) and Rhoades (2021). However, how to use the imaginative aspects of drama in futures work remains underexplored – a gap that this dissertation addresses.

Most existing research focuses on children, while sustainability education among adults has received less attention. This dissertation contributes to the field by examining the intersection of future thinking, imagination and drama in adult education, in both formal and informal learning settings.

## Method

In an action-based study in Sweden, drama teaching was performed in two different settings, a university course about sustainable economic futures and a youth project about visioning for sustainable economic models. The teaching was conducted as two teaching iterations with two different groups in each setting, there were thus four groups and 85 participants in total. Each group received 8-12 hours of drama teaching, distributed over 3-5 sessions. 36 of the participants volunteered to be interviewed afterwards regarding their experiences. The transcribed interviews and other documentation from the work was analysed with an approach that evolved from qualitative to post-qualitative and also contained arts-based elements. Additionally, the thesis contains autoethnographic traces where I share my process, as Julia and as my clown character Maja.

## Theory

The dissertation is grounded in post-qualitative and performative research paradigms, emphasizing that knowledge and reality are co-created through the research process. My positionality as researcher – a white, Western woman with a secular, intellectual, middle-class background – is acknowledged as shaping the inquiry, echoing Barad's concept of *onto-epistemology*, where being and knowing are inseparable. The work also embraces *generative uncertainty* (Nord & Connell, 2012), promoting openness to multiple ways of knowing and a willingness to draw on diverse theoretical traditions.

Concepts such as *rhizome* (Deleuze & Guattari, 1987) support non-linear, relational thinking, reflected in both the structure of the dissertation and its artistic research methods. The theory of *nomadic subjectivity* (Braidotti, 2006, 2012) further enriches the analysis, emphasizing relationality, bodily knowing, and becoming. Drama participants' experiences are understood as nomadic movements within shared processes of learning and transformation. *Liminality*, the transitional in-between, is used to frame both societal crises and the transformative space of drama, which offers a creative zone for navigating uncertainty. Transformative learning theory and understandings from cognitive science are also used to analyse the results.

## Results

The results of the study are presented in the four articles of the thesis:

**Article I** The Clown as Transgressive Agent on Paths to Sustainable Futures. Published 2022 in the book *Relational and Critical Perspectives on Education for Sustainable Development: Belonging and Sensing in a Vanishing World* (p. 155–167) by C. Schmidt & M. Häggström (Eds.) Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84510-0>

**Article II** Drama as a hopeful practice when navigating liminal times. Co-authored with Tony Wall and published 2023 in *Nordic Journal of Art and Research*, 12(2). <https://doi.org/10.7577/ar.5572>

**Article III** Imagining Sustainability: A Nomadic Inquiry of Applied Drama in Higher Education. Co-authored with Arjen Wals and published 2025 in *Handbook of Ecological Civilization* by M. A. Peters, B. J. Green, G. W. Misiaszek, & X. Zhu (Eds.). Springer.

**Article IV** Drama as a resource for transformative learning in sustainability teaching. Published 2025 in *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(9), 412-426. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1108/IJSHE-10-2024-0756>

In the compilation text the results are also expressed in the form of a manuscript, a poem and a painting.

The dissertation began as an autoethnographic exploration of my own clowning practice and the first article investigates the clown's role as a norm-breaker and an empathic figure, offering alternative ways of engaging with the challenges of sustainability. Clowning served as both a theoretical and practical entry point, highlighting traits such as vulnerability, playfulness, and a capacity to endure with uncertainty when approaching sustainability issues. These qualities resonate with the concept of transgressive learning and the clown was conceptualised as a transgressive agent.

Articles II, III, and IV present the main empirical material from drama-based teaching sessions and interviews with participants. Article II analyses a conversation between two participants, identifying four nodes: *space for emotions*, *openings to new learning*, *pretending towards new realities*, and *discomfort and its reinterpretations*. These nodes illustrate how drama can create space for emotional processing, imaginative exploration, and navigating discomfort.

Article III takes a broader look at the interview material and includes an artistic analysis. Using the rhizome as a guiding metaphor, five nodes are identified: *emergence*, *expansion through role*, *embodiment*, *connection to self and others*, and *crucial conditions*. Together, the findings from Articles II and III articulate drama as a form of expanded learning, framed as the *Rhizome of Expanded Learning*. The results in article III were also analysed and expressed through clay sculptures, photographs and poems.

In Article IV, the analysis of the empirical material is connected to transformative learning theory and cognitive science. Drama is shown to both initiate and support transformative learning in response to sustainability issues. The concept of *role cognition* is introduced to capture how role-based engagement in drama fosters deep understanding.

Across the articles, drama emerges as a demanding yet powerful pedagogical tool. It enables collective reflection, emotional expression, and the creation of imagined futures. It also fosters group cohesion and hope in the face of complex challenges. However, successful drama teaching requires not only drama and sustainability knowledge but also participant willingness, safety, and time to build trust. The aesthetic dimension is revealed as a valuable way for both participants and the researcher to stay open, playful, and creative in the midst of uncertainty.

## Discussion

The discussion highlights how drama, as a didactic practice, can operate at the intersection of body, learning, and hope for the future. The study explores alternative understandings of learning and teaching in a time marked by ecological and existential crises. Learning in drama is understood as something that emerges in interaction, in movement, and in the yet-to-be-known.

In drama, space is created to explore, embody, and experience – not merely as representation, but as a way of being with the world. The discussion shows how drama can open up a liminal space where the experiences of students and young adults are allowed to unfold, and where the unexpected and the vulnerable become integral to knowledge-making. Aesthetic processes, affective layers, and bodily perception appear as essential elements in a form of teaching that does not aim to control the outcomes, but rather to hold space for the unpredictable.

To conclude, drama is a knowledge practice that can cultivate attentiveness, embodied presence, and collective responsibility. Within this practice lies the potential for sustainability education that is not primarily about transferring facts, but about giving shape to what has not yet been spoken – and thus, inviting hope.

## 14. Referenser

- Aaltonen, H. (2015). Voice of the forest: post-humanism and applied theatre practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(3), 417–421. <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1059263>
- Acosta, S., Liu, J., Goodson, P., Goltz, H., & Chen, T. (2023). A Collaborative and Poetic Self-Study of Transformative Learning, Professional Identity, and Teaching in Academe. *Studying Teacher Education*, 19(2), 225–245. <https://doi.org/10.1080/17425964.2022.2158456>
- Adcock, L., & Ballantyne, R. (2007). Drama as a Tool in Interpretation: Practitioner Perceptions of its Strengths & Limitations. *Australian Journal of Environmental Education*, 23, 31–44. <http://www.jstor.org/stable/44656486>
- Afolabi, T., Hakib, A. K., & Smith, B. (2024). *Applied Theatre and the Sustainable Development Goals: Crises, Collaboration, and Beyond*. Routledge.
- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen: En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-106147>
- Akehurst, G., & Scott, S. (2023). Out of the blue and into it: Autoethnography, emotions and complicated grief. *Qualitative Research*, 23(2), 434–450. <https://doi.org/10.1177/14687941211033456>
- Akyol, T., Kahriman-Pamuk, D., & Elmas, R. (2018). Drama in Education for Sustainable Development: Preservice Preschool Teachers on Stage. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 102–115.
- Alaba, S. O., & Tayo, O. K. (2014). A study of the effectiveness of socio-drama learning package in promoting environmental knowledge and behaviour of secondary schools students in Osun State, Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1325–1330. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n23p1325>
- Alden, D. (1999). Experience with Scripted Role Play in Environmental Economics. *The Journal of Economic Education*, 30(2), 127–132. <https://doi.org/10.2307/1183266>
- Alexandrowicz, C., Anderson, M., Asoloko, G., Aysal, L., Beer, T., Cole, S., Davidson, D., Dunn, K., Fancy, D., Gupa, D. D., Kovacs, A., Rhoades, R., Sadeghi-Yekta, K., Svich, C., & Vivian, D. (2021). Epilogue: Theatre pedagogy and the climate crisis – a manifesto. I C. Alexandrowicz & D. Fancy (Red.), *Theatre Pedagogy in the Era of Climate Crisis* (s. 204–207). Routledge.
- Alexandrowicz, C., & Fancy, D. (2021). *Theatre Pedagogy in the Era of Climate Crisis*. Routledge.
- Almqvist, J., Kronlid, D., Quennerstedt, M., Öhman, J., Öhman, M., & Östman, L. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 17(3), 11–24. <https://doi.org/10.48059/uod.v17i3.888>

- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2007). Constructing Mystery: Empirical Matters in Theory Development. *The Academy of Management Review*, 32(4), 1265–1281.
- Andersson, P. (2016). *The Responsible Business Person – Studies of business education for sustainability* [Doktorsavhandling, Södertörns högskola]. <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.1.1335.7846>
- Appadurai, A. (2006). The Right to Research. *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 167–177.
- Appleby, E. (2005). Mrs Blue Gum, Some Puppets and a Remnant Forest: Towards Sustainability Education through Drama Pedagogy. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 1–10.
- Aronsson, L., & Lenz Taguchi, H. (2018). Mapping a Collaborative Cartography of the Encounters between the Neurosciences and Early Childhood Education Practices. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(2), 242–257. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/01596306.2017.1396732>
- Avsar Erumit, B., Namdar, B., & Oğuz Namdar, A. (2024). Promoting preservice teachers' global citizenship and contextualised NOS views through role-play activities integrated into place-based SSI instruction on climate issues. *International Journal of Science Education*, 46(6), 590–619. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2251189>
- Aysal, L. (2021). Strategies for climate crisis adaptation: Bringing Indigenous and Western knowledge systems together through theatre. I C. Alexandrowicz & D. Fancy (Red.), *Theatre Pedagogy in the Era of Climate Crisis* (s. 32–46). Routledge.
- Bailey, S., & Watson, R. (1998). Establishing Basic Ecological Understanding in Younger Pupils: A Pilot Evaluation of a Strategy Based on Drama/Role Play. *International Journal of Science Education*, 20(2), 139–152. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/0950069980200202>
- Bakkaloglu, N., & Özdemir Simsek, P. (2021). An Evaluation of the Creative Drama Method Used in Third- and Fourth-Grade Classes on Environmental Topics by Teaching Method and Teacher Effect. *Journal of Baltic Science Education*, 20(4), 590–611. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.590>
- Balyali, T. Ö. (2023). The importance of experiential learning in sustainable tourism and development education and a creative drama-based course proposal. I G. Sart (Red.), *Considerations on Education for Economic, Social, and Environmental Sustainability* (s. 94–120). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8356-5.ch005>
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Barnes, H. (2013). *Arts Activism, Education, and Therapies: Transforming Communities Across Africa*. Rodopi.

- Baskerville, D., & Anderson, D. M. (2021). Responding to Climate Change: Developing Primary Children's Capability to Engage with Science Through Drama. I P. J. White, J. Raphael, & K. van Cuylenburg (Red.), *Science and Drama: Contemporary and Creative Approaches to Teaching and Learning* (s. 93–105). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-84401-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-84401-1_6)
- Baumgartner, S. E., Parry, D. A., Beyens, I., Wiradhany, W., Uncapher, M., Wagner, A. D., & Bavelier, D. (2025). The Short- and Long-Term Effects of Digital Media Use on Attention. I D. A. Christakis & L. Hale (Red.), *Handbook of Children and Screens: Digital Media, Development, and Well-Being from Birth Through Adolescence* (s. 31–37). Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_5)
- Bayley, A. (2018). *Posthuman Pedagogies in Practice: Arts based Approaches for Developing Participatory Futures*. Springer International Publishing. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-70978-9>
- Bazzul, J. (2022). *An intense calling: how a multiplicitous ethics is the essence of education*. University of Toronto Press.
- Bengtsson, S. (2019). Engaging with the Beyond – Diffracting Conceptions of T-Learning. *Sustainability*, 11(12), 3430. <https://doi.org/10.3390/su11123430>
- Bentz, J., & O'Brien, K. (2019). ART FOR CHANGE: Transformative learning and youth empowerment in a changing climate. *Elementa: Science of the Anthropocene*, 7, 52. <https://doi.org/10.1525/elementa.390>
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, G. M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/13286>
- Biesta, G. (2017). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta, & D. Cole (Red.), *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315143880>
- Black, G., & Bernardes, R. (2012). Using Arts-Based Activities to Foster Transformative Learning during a Teaching Practicum in Kenya. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 5, 98–102.
- Blanchard, O., & Buchs, A. (2015). Clarifying Sustainable Development Concepts Through Role-Play. *Simulation and Gaming*, 46(6), 697–712. <https://doi.org/10.1177/1046878114564508>
- Blom, S. M. (2024). *Returning Learning: A Diffractive, Posthuman Exploration of Nature Perceptions and Pedagogies with Early School Years' Teachers*. Routledge.
- Boal, A. (1979). *The theatre of the oppressed*. Pluto Press.
- Bolton, G., Sörmark, A., & Grünbaum, A. (2008). *Drama för lärande och insikt: om dramapedagogik i teori och praktik* (Anna Sörmark, Övers.). Daidalos.

- Bragby, K. (2020). *Presence that makes a difference: cultivating a transformative agency in education through research-based applied theatre and drama* [Doktorsavhandling, Chester University]. <https://chesterrep.openrepository.com/handle/10034/623546>
- Braidotti, R. (2006). *Transpositions: on nomadic ethics*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2012). *Nomadic Theory: The Portable Rosi Braidotti*. Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Wiley.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman Knowledge*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2022). *Posthuman feminism*. Polity Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bresler, L. (2023). Journals as Spaces for Tuned Listening: Metaphors, Origins, and Evolving Vitality. *International Journal of Education & the Arts*, 24. <http://www.ijea.org/v24ia1/>
- Brinia, V., Psoni, P., & Ntantasiou, E.-K. (2019). How to Instill Cultural Values in the New Generation through Cultural Promenades and Ancient Drama: A Field Research. *Sustainability*, 11(6), 1758. <https://doi.org/10.3390/su11061758>
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. I P. Leavy (Red.), *The Oxford handbook of qualitative research* (s. 277–299). Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.001.0001>
- Brown, K., Eernstman, N., Huke, A., & Reding, N. (2017). The drama of resilience: learning, doing, and sharing for sustainability. *Ecology and Society*, 22(2). <https://doi.org/10.5751/ES-09145-220208>
- Brown, K. M. (2006). Leadership for Social Justice and Equity: Evaluating a Transformative Framework and Andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 700–745. <https://doi.org/10.1177/0013161X06290650>
- Brown, V. A., Harris, J. A., & Russell, J. Y. (Red.). (2010). *Tackling wicked problems through the transdisciplinary imagination*. Earthscan.
- Buchs, A., & Blanchard, O. (2011). Exploring the Concept of Sustainable Development Through Role-Playing. *Journal of Economic Education*, 42(4), 388–394. <https://doi.org/10.1080/00220485.2011.606089>
- Bundy, P. (2003). Aesthetic Engagement in the Drama Process. *Research in Drama Education*, 8(2), 171–181.
- Burns, H. (2024). *Transformative Sustainability Pedagogy: Designing and Facilitating Eco-Spiritual Learning*. Palgrave Macmillan.
- Busby, S., Dean, M., Mwashu Litonde, P., & Sutton, P. (2024). Kenyan Rock Art: protecting the past, facilitating the future through immersive technologies, archaeology, and drama education. *Research in Drama Education*, 29(2), 259–277. <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2337682>

- Butterwick, S., & Lawrence, R. L. (2009). Creating Alternative Realities: Arts-Based Approaches to Transformative Learning. I J. Mezirow & E. W. Taylor, *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education* (s. 35–45). Jossey-Bass.
- Camargo-Borges, C. (2017). Creativity and Imagination: Research as World-Making! I P. Leavy (Red.), *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford Publications.
- Capra, F. (2007). Foreword. I A. Wals (Red.), *Social learning towards a sustainable world: principles, perspectives, and praxis* (s. 13–15). Wageningen Academic Publishers.
- Carter, P. L., & Nicolaidis, A. (2023). Transformative Learning: An Emotional (R)evolution. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (177), 25–36.  
<https://doi.org/10.1002/ace.20476>
- Ceder, S. (2015). *Cutting through water: towards a posthuman theory of educational relationality*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. <http://lup.lub.lu.se/record/8410784>
- Cedervall, S. (2020). *Crafting Collaborations of Art and School: Contextual Studies in Sweden* [Doktorsavhandling, University of Chester]. <https://chesterrep.openrepository.com/handle/10034/623326>
- Chen, J. C., & Martin, A. R. (2015). Role-Play Simulations as a Transformative Methodology in Environmental Education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 85–102.  
<https://doi.org/10.1177/1541344614560196>
- Christie, B. A., Miller, K. K., Cooke, R., & White, J. G. (2013). Environmental sustainability in higher education: how do academics teach? *Environmental Education Research*, 19(3), 385–414. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.698598>
- Clark, B., & Button, C. (2011). Sustainability transdisciplinary education model: interface of arts, science, and community (STEM). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(1), 41–54. <https://doi.org/10.1108/14676371111098294>
- Cleland, D., Dray, A., Perez, P., Cruz-Trinidad, A., & Geronimo, R. (2012). Simulating the Dynamics of Subsistence Fishing Communities: REEFGAME as a Learning and Data-Gathering Computer-Assisted Role-Play Game. *Simulation & Gaming*, 43(1), 102–117.
- Coleman, R., & Ringrose, J. (2013). *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh University Press.
- Cox, H. (1969). *The Feast of Fools: A Theological Essay on Festivity and Fantasy*. Harper Colophon Books.
- Cruickshank, H., & Fenner, R. (2012). Exploring key sustainable development themes through learning activities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(3), 249–262.  
<https://doi.org/10.1108/14676371211242562>
- Curtis, D. J., Howden, M., Curtis, F., McColm, I., Scrine, J., Blomfield, 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*, 29(2), 182–201. <https://doi.org/10.1017/aee.2014.5>
- Cutler, C., & Hay, I. (2000). ‘Club Dread’: Applying and refining an issues-based role play on environment, economy, and culture. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(2), 179–197. <https://doi.org/10.1080/713677381>
- Cziboly, A. (2010). *The DICE has been cast: research findings and recommendations on educational theatre and drama*. DICE.
- Dahl, T. (2019). The poiesis and mimesis of learning. I A.-L. Østern & K. N. Knudsen (Red.), *Performative Approaches in Arts Education: Artful Teaching, Learning and Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444159>
- Danckwardt-Lillieström, K. (2024). *Bringing chemistry to life: exploring how drama can support students’ learning in upper secondary chemistry education* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-234884>
- Danckwardt-Lillieström, K., Andréé, M., & Rundgren, C.-J. (2024). Process drama as a tool for participation in explorations of ‘wicked problems’ in upper secondary chemistry education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 12(2), 50–79. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.12.2.2132>
- Davis, S. (2010). Creativity in Drama: Explorations and Explanations. *NJ: Drama Australia Journal*, 33(2), 31–44.
- Davis, S. (2015). Transformative learning: Revisiting Heathcote and Vygotsky for the digital age. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, 2. [https://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page\\_id=1835](https://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page_id=1835)
- Davis, S. (2016). *Learning That Matters: Revitalising Heathcote’s Rolling Role for the Digital Age*. Sense Publishers.
- Davis, S. (2018). The Engagement Tree: Arts-Based Pedagogies for Environmental Learning. *International Journal of Education & the Arts*, 19(8). <http://www.ijea.org/v19n8/v19n8/>
- Davis, S., & Simou, P. (2014). Revisiting Heathcote’s Rolling Role Model through the Water Reckoning Project: Pre-texts, dramatic materials and digital mediation. *Drama Research*, 5, 1–20.
- Davis, S., & Tarrant, M. (2014). Environmentalism, stories and science: exploring applied theatre processes for sustainability education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(2), 190–194. <https://doi.org/10.1080/13569783.2014.895613>
- Dedieu, L., & Plé, E. (2023). A Sustainable Development Project Including a Role-Play: Analysis of Teachers’ Intentions to Promote Students’ Engagement. *Environmental Education Research*, 29(8), 1104–1117. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2185573>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2015). *Kapitalism och schizofreni: Tusen platåer* (G. Holmbäck & S.-O. Wallenstein, Övers.). Tankekraft.

- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin books.
- Douglas, H. (2016). Values in Science. *The Oxford Handbook of Philosophy of Science*: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199368815.013.28>
- Duffy, P. (2014). The blended space between third and first person learning: drama, cognition and transfer. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 89–97. <https://doi.org/10.1080/13569783.2013.872428>
- Dunn, J., Bundy, P., & Stinson, M. (2020). Process drama in five international contexts: Considering emotional responses and dramatic structuring. *Applied Theatre Research*, 8(2), 177–195. [https://doi.org/10.1386/atr\\_00037\\_1](https://doi.org/10.1386/atr_00037_1)
- Dunn, J., & Stinson, M. (2012). Learning through Emotion: Moving the Affective in from the Margins. *International Journal of Early Childhood*, 44(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0058-x>
- Eernstman, N., & Wals, A. (2013). Locative Meaning-making: An Arts-based Approach to Learning for Sustainable Development. *Sustainability*, 5, 1645–1660.
- Einarsson, A. (2020). *Drama as an Ecotone in the Ecosystem of Primary Education* [Doktorsavhandling, Chester University]. <https://chesterrep.openrepository.com/handle/10034/624299>
- Eisenstein, C. (2013). *The more beautiful world our hearts know is possible*. North Atlantic Books.
- Eisner, E. W. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4–10. <https://doi.org/10.2307/1176961>
- Eliason Bjurström, Å. (2012). Trying to Make "Reality" Appear Different: Working with drama in an intercultural ESD setting. *Social Alternatives*, 31(4), 18–23. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1177/15413446231177653>
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Elsley, M. (2024). ITAF Pedagogy in Theory and Practice: An Action Research Study of Transformative Growth and Development in University Classrooms. *Journal of Transformative Education*, 22(1), 64–83. <https://doi.org/10.1177/15413446231177653>
- Ely, A. V. (2018). Experiential learning in "innovation for sustainability": An evaluation of teaching and learning activities (TLAs) in an international masters course. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(7), 1204–1219. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2017-0141>
- Eriksson, L. (2021). *Att gestalta måltider - mise en place, dukning och servering En metodstudie i ser-vitörens hantverkskunnande*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet] <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-90513>
- Eriksson, S. A. (2007). Distance and Awareness of Fiction: Exploring the Concepts. *NJ: Drama Australia Journal*, 31(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/14452294.2007.11649505>

- Eriksson, S. A. (2011). Distancing. I S. Schonmann (Red.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (s. 65–71). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_11)
- Escobar, A. (2012). *Encountering development: The making and unmaking of the Third World*. Princeton University Press.
- Everett, L. (2015). Dramatic science teaching: a case study of Canada’s Evergreen Theatre. *NJ*, 39(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/14452294.2015.1083139>
- Fanioudaki, E., Drinia, H., & Fassoulas, C. (2024). Geocultural Interactions in Minoan Crete: An Environmental Education Perspective through Drama Techniques. *Sustainability*, 16(2). <https://doi.org/10.3390/su16020907>
- Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power, and liberation*. Macmillan.
- Fries, J. (2022). The Clown as Transgressive Agent on Paths to Sustainable Futures. I C. Schmidt & M. Häggström (Red.), *Relational and Critical Perspectives on Education for Sustainable Development: Belonging and Sensing in a Vanishing World* (s. 155–167). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84510-0>
- Fries, J. (2025). Drama as a resource for transformative learning in sustainability education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(9), 412–426. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2024-0756>
- Fries, J., & Wall, T. (2023). Drama as a hopeful practice when navigating liminal times. *Nordic Journal of Art and Research*, 12(2). <https://doi.org/10.7577/ar.5572>
- Fries, J., & Wals, A. (2025). Imagining Sustainability: A Nomadic Inquiry of Applied Drama in Higher Education. I M. A. Peters, B. J. Green, G. W. Misiaszek, & X. Zhu (Red.), *Handbook of Ecological Civilization* (s. 1–24). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-97-8101-0\\_73-1](https://doi.org/10.1007/978-981-97-8101-0_73-1)
- Fries, J., & Österlind, E. (2019). Att lära ”utanför bokens kanter”. I Y. Ståhle, M. Waermö, & V. Lindberg (Red.), *Att utveckla forskningsbaserad undervisning: analyser, utmaningar och exempel* (s. 331–356). Natur & Kultur.
- Galafassi, D. (2018). *The transformative imagination: re-imagining the world towards sustainability* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. urn:nbn:se:su:diva-152294
- Gallagher, K. (2007). Conceptions of Creativity in Drama Education. I L. Bresler (Red.), *International Handbook of Research in Arts Education* (s. 1229–1245). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9\\_84](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_84)
- Gallagher, K. (2015). Responsible art and unequal societies: Towards a theory of drama and the justice agenda. I *Drama and Social Justice: Theory, research and practice in international contexts* (s. 53–66). <https://doi.org/10.4324/9781315755977>
- Gallagher, K., & Balt, C. (Red.). (2024). *Global Climate Education and Its Discontents: Using Drama to Forge a New Way*. Routledge.

- García-Barrios, L., Speelman, E., & Pimm, M. (2008). An educational simulation tool for negotiating sustainable natural resource management strategies among stakeholders with conflicting interests. *Ecological Modelling*, *210*(1/2), 115–126.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecolmodel.2007.07.009>
- García-Puchades, W., & Martos-García, D. (2022). Politicizing the Learning of Sustainable Development Goals through Drama Performances and Agonistic Debates: A Teacher Training Experience from the Perspective of Radical Democracy. *Environmental Education Research*, *28*(11), 1656–1671. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2085248>
- Gerofsky, S., & Ostertag, J. (2018). Dancing Teachers Into Being With a Garden, or How to Swing or Parkour the Strict Grid of Schooling. *Australian Journal of Environmental Education*, *34*(2), 172–188.
- Gibson-Graham, J. K. (2006). Imagining and Enacting a Postcapitalist Feminist Economic Politics. *Women's Studies Quarterly*, *34*(1/2), 72–78.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gjærum, R. G., Cziboly, A., & Eriksson, S. A. (2022). ILSA in Arts Education: The Effect of Drama on Competences. I T. Nilsen, A. Stancel-Piątak, & J.-E. Gustafsson (Red.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education: Perspectives, Methods and Findings* (s. 547–577). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8_23)
- Gordon, S., & Thomas, I. (2018). 'The learning sticks': reflections on a case study of role-playing for sustainability. *Environmental Education Research*, *24*(2), 172–190.  
<https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1190959>
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass Publishers.
- Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A. G. (2024). Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review. *Sustainability Science*, *19*(1), 307–324.  
<https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5>
- Gunnarsson, K., & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbh>
- Gärdenfors, P. (2005). *The Dynamics of Thought*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3399-0>
- Götz, I. L. (1981). On Defining Creativity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, *39*(3), 297.  
<https://doi.org/10.2307/430164>
- Haddow, G., Åsberg, C., & Timeto, F. (2023). Cyborg Figurations: Exploring the Intersections of Technology, Embodiment, Identity, and Ecology. *Tecnoscienza*, *14*(1), 123–154.  
<https://doi.org/10.6092/issn.2038-3460/17747>

- Hallgren, E. (2018). *Ledtrådar till estetiskt engagemang i processdrama* [Doktorsavhandling. Stockholms universitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1186545/FULLTEXT01.pdf>
- Hallgren, E. (2022). Drama in education and the value of process. I M. McAvoy & P. O'Connor (Red.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (s. 45–52). Routledge.
- Hallinger, P., Wang, R., Chatpinyakoo, C., Nguyen, V.-T., & Nguyen, U.-P. (2020). A bibliometric review of research on simulations and serious games used in educating for sustainability, 1997–2019. *Journal of Cleaner Production*, 256. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120358>
- Hannigan, S., & Ferguson, J. (2021). Art-Science Education in the Anthropocene: Embodied Metaphor with Puppets and Performance. I P. J. White, J. Raphael, & K. van Cuylenburg (Red.), *Science and Drama: Contemporary and Creative Approaches to Teaching and Learning* (s. 163–178). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-84401-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-84401-1_10)
- Hannigan, S., Hradsky, D., Bellingham, R., Raphael, J., & White, P. J. (2025). Reimagining climate change futures: A review of arts-based education programs. *Futures*, 173, 103667. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2025.103667>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia*, 118(1), 98–106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Hassall, L. (2018). Climate Literacy and Collaborative On-Line Landscapes: Engaging the Climate Conversation Through Drama Facilitation in Distance and e-Learning Environments. I U. M. Azeiteiro, W. Leal Filho, & L. Aires (Red.), *Climate Literacy and Innovations in Climate Change Education: Distance Learning for Sustainable Development* (s. 375–388). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-70199-8\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70199-8_22)
- Hassall, L., & Rowan, S. (2019). Greening Theatre Landscapes: Developing Sustainable Practice Futures in Theatre Graduates. I W. Leal Filho & R. Leal-Arcas (Red.), *University Initiatives in Climate Change Mitigation and Adaptation* (s. 143–158). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-89590-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-89590-1_9)
- Hatton, C. (2022). Drama as a Pedagogy of Connection: Using Heathcote's Rolling Role System to Activate the Ethical Imagination. I M. McAvoy & P. O'Connor (Red.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (s. 153–165). Routledge.
- Hatton, C. (2024). Playing within the trouble: using drama to cultivate tentacular thinking and response-ability in schools in times of crisis. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 29(2), 335–353. <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2346265>

- Hatton, C., Mooney, M., & Nicholls, J. (2014). Into the sea of imagination: re-considering role and collaboration in the Sydney Water Reckoning Drama Project. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, 5(1), 1–24.
- Hatton, C., Mooney, M., & Nicholls, J. (2016). Digital rolling role across global classrooms: a geodramatic framework. *NJ*, 40(1), 27–39. <https://doi.org/10.1080/14452294.2016.1239501>
- Hatton, C., & Nicholls, J. (2018). 'If This Was Real ...': Researching Student Meaning Making in a Digital Rolling Role Drama. *Ethnography and Education*, 13(3), 377–395. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1441040>
- Heathcote, D. (1991). *Collected Writings on Education and Drama*. Northwestern University Press.
- Henry, M. (2000). Drama's Ways of Learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 45–62. <https://doi.org/10.1080/135697800114195>
- Heras, M. (2022). Art and Connectedness within Sustainability: Educating Through Aesthetic Pedagogies. I P. Vare, N. Lausset, & M. Rieckmann (Red.), *Competences in Education for Sustainable Development: Critical Perspectives* (s. 145–157). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6_18)
- Heras, M., & Tàbara, J. D. (2014). Let's play transformations! Performative methods for sustainability. *Sustainability Science*, (3), 379.
- Heras, M., & Tàbara, J. D. (2016). Conservation Theatre: Mirroring Experiences and Performing Stories in Community Management of Natural Resources. *Society & Natural Resources*, 29(8), 948–964. <https://doi.org/10.1080/08941920.2015.1095375>
- Heras, M., Tàbara, J. D., & Meza, A. (2016). Performing biospheric futures with younger generations: a case in the MAB Reserve of La Sepultura, Mexico. *Ecology and Society*, 21(2). <https://doi.org/10.5751/ES-08317-210214>
- Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice*. SAGE.
- Honan, E. (2007). Writing a rhizome: an (im)plausible methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(5), 531–546. <https://doi.org/10.1080/09518390600923735>
- Honan, E., & Sellers, M. (2011). *So how does it work? Rhizomatic methodologies*. Konferensbidrag.
- hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Horvath, A., Thomassen, B., & Wydra, H. (2015). *Breaking Boundaries: Varieties of Liminality*. Berghahn Books, Incorporated.
- Huckle, J., & Sterling, S. R. (1996). *Education for sustainability*. Earthscan.
- Huizinga, J. (1945). *Den lekande människan: homo ludens*. Natur & Kultur.
- Hunter, M. A., Aprill, A., Hill, A., & Emery, S. (2018). *Education, Arts and Sustainability: Emerging Practice for a Changing World*. Springer.

- Iglesias-Sánchez, P. P., Jambrino-Maldonado, C., & de las Heras-Pedrosa, C. (2019). Training Entrepreneurial Competences with Open Innovation Paradigm in Higher Education. *Sustainability*, *11*(17), 4689. <https://doi.org/10.3390/su11174689>
- Inyang, E. (2016). Community theatre as instrument for community sensitisation and mobilisation. *Tydskrif vir Letterkunde*, *53*(1). <https://doi.org/10.4314/tvl.v53i1.10>
- IPCC. (2023). *AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023 — IPCC*. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle/>
- Ivanova, E., Rimanoczy, I., & Singhal, D. (Red.). (2026). *The Power of Arts-Based Pedagogies: Transforming Mindsets to Shape Our Future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003666325>
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2018). Thinking With Theory: A New Analytic for Qualitative Inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 717–737). Sage.
- Janesick, V. J. (2000). *Intuition and Creativity: A Pas de Deux for Qualitative Researchers*. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=0af13d90-fa2d-36d3-9658-5416b06f9fc3>
- Jannes, K. B. (2025). *Playfulness in Adult Life: Unlocking the Creativity Flow and Beyond*. Books on Demand.
- Jensen, J. B., Pedersen, O., Lund, O., & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review. *Arts and Humanities in Higher Education*, *21*(2), 198–219. <https://doi.org/10.1177/14740222211050862>
- Jickling, B., & Wals, A. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, *40*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>
- Johansson, A. (2023). *Barns teaterskapande: En ämnesdidaktisk studie av drama och teater i kulturskolan* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-216231>
- Johansson, S. (2013). *Rytmen bor i mina steg: en rytmanalytisk studie om kropp, stad och kunskap* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-204630>
- Juárez-Bourke, S. (2018). Performative Methods for Climate Change Communication in Academic Settings: Case Study of the Freiburg Scientific Theatre. I W. Leal Filho, E. Manolas, A. M. Azul, U. M. Azeiteiro, & H. McGhie (Red.), *Handbook of Climate Change Communication: Vol. 3: Case Studies in Climate Change Communication* (s. 145–159). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-70479-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70479-1_9)

- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/14681360902742845>
- Karakas, H. (2019). An Activity to Increase Ecological Footprint Awareness of Primary School Teacher Candidates: Educational Drama. *Research in Pedagogy*, 9(1), 16–27. <https://doi.org/10.17810/2015.88>
- Klein, N. (2008). *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism* (1:a uppl.). Macmillan USA.
- Kohn, L. (2019). *Daoism: A Contemporary Philosophical Investigation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203731437>
- Kokkos, A., & Fleming, T. (2024). Toward a Pedagogy of Critical and Social Imagination: The Arts in Adult Education. *Journal of Transformative Education*, 22(4), 397–414. <https://doi.org/10.1177/15413446241255908>
- Kraus, A. (2017). Corporeal Linkages between Ethics and Aesthetics as a Task of General Education (Didactics). *Culture, Biography & Lifelong Learning*, 3(3), 1–11.
- Laanela, N., & Sacks, S. (2015). *The Clown Manifesto*. Oberon Books Ltd.
- Lange, E. (2004). Transformative and Restorative Learning: A Vital Dialectic for Sustainable Societies. *Adult Education Quarterly*, 54, 121–139. <https://doi.org/10.1177/0741713603260276>
- Lange, E. (2018). Transforming Transformative Education Through Ontologies of Relationality. *Journal of Transformative Education*, 16(4), 280–301. <https://doi.org/10.1177/1541344618786452>
- Lange, E. (2023). *Transformative Sustainability Education: Reimagining Our Future*. Taylor & Francis Group.
- Lather, P. (2013). Methodology-21: what do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634–645. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788753>
- Latour, B. (2017). *Facing Gaia: eight lectures on the new climatic regime*. Polity Press.
- Latour, B. (2023). *Var landar vi?: politisk orientering i den nya klimatregimen* (L. Gummesson & N. Haga, Övers.). Bokförlaget Faethon.
- Latour, Bruno: *Why Gaia is not the Globe*. (2016, juni 15). <https://www.youtube.com/watch?v=7AGg-oHzPsM>
- Law, J. (2004). *After method: mess in social science research*. Routledge.
- Le Pertel, N., Fisher, J., & van Dam, N. (2020). Neuroscience of embodied reflection: somatic/mind-body/contemplative practices, health, and transformative learning. *Reflective Practice*, 21(6), 803–818. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1827492>
- Leal Filho, W., & Pace, P. (2016). *Teaching Education for Sustainable Development at University Level*. Springer International Publishing. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-32928-4>
- Leavy, P. (2017). *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford Publications.

- Lehmann, N., & Szatkowski, J. (2001). Creative Pragmatics - A Manifesto for The Open Theatre. I B. Rasmussen, T. Kjolner, V. Rasmusson, & H. Heikkinen (Red.), *Nordic Voices: In Drama, Theatre and Education* (s. 59–72). IDEA Publications.
- Lehtimäki, H., Piironen, S., & Isaac, M. (2024). Art in Fostering Our Capacity to Re-Imagine the Sustainable Future. I H. Lehtimäki, S. S. Taylor, & M. G. Lyra (Red.), *Art and Sustainability Transitions in Business and Society: Theoretical Insights and Engagement* (s. 31–53). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-44219-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-44219-3_3)
- Lehtonen, A. (2012). Future Thinking and Learning in Improvisation and a Collaborative Devised Theatre Project within Primary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.547>
- Lehtonen, A., Österlind, E., & Viirret, T. L. (2020). Drama in Education for Sustainability: Becoming Connected through Embodiment. *International Journal of Education & the Arts*, 21(19). <http://www.ijea.org/v21n19/>
- Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education*, 31(2), 166–179. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x>
- Liu, S.-C., & Lin, H. (2018). Envisioning preferred environmental futures: exploring relationships between future-related views and environmental attitudes. *Environmental Education Research*, 24(1), 80–96. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1180504>
- López, U. H., Vázquez-Vílchez, M., & Salmerón-Vílchez, P. (2024). The Contributions of Creativity to the Learning Process within Educational Approaches for Sustainable Development and/or Ecosocial Perspectives: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(8), 824. <https://doi.org/10.3390/educsci14080824>
- Lotz-Sisitka, H., Ali, M. B., Mphepo, G., Chaves, M., Macintyre, T., Pesanayi, T., Wals, A., Mukute, M., Kronlid, D., Tran, D. T., Joon, D., & McGarry, D. (2016). Co-designing research on transgressive learning in times of climate change. *Current Opinion in Environmental Sustainability, Sustainability Challenges*, 20, 50–55. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2016.04.004>
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability, Sustainability Science*, 16, 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018>
- Lunde, T., & Sjöström, J. (2021). Didaktiska modeller som kärnan i ämnesdidaktik: forskning som eftersträvar en professionsvetenskap för lärare. *ATENA Didaktik*, 3(1). <https://doi.org/10.3384/atena.2020.3299>
- Lundegård, I., & Caiman, C. (2019). Didaktik för naturvetenskap och hållbar utveckling - Fem former av demokratiskt deltagande. *Nordic Studies in Science Education*, 15(1), 38–53. <https://doi.org/10.5617/nordina.4822>

- Macintyre, T. (2019). *The transgressive gardener: Cultivating learning-based transformations towards regenerative futures* [Doktorsavhandling, Wageningen University]. <https://library.wur.nl/WebQuery/wurpubs/557436>
- Macintyre, T., & Chaves, M. (2017). Balancing the Warrior and the Empathic Activist: The Role of the Transgressive Researcher in Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 22, 80–96.
- Macintyre, T., Monroy, T., Coral, D., Zethelius, M., Tassone, V., & Wals, A. (2019). T-labs and climate change narratives: Co-researcher qualities in transgressive action–research. *Action Research*, 17(1), 63–86. <https://doi.org/10.1177/1476750319829203>
- Macintyre, T., Tassone, V. C., & Wals, A. (2020). Capturing transgressive learning in communities spiraling towards sustainability. *Sustainability (Switzerland)*, 12(12). <https://doi.org/10.3390/SU12124873>
- MacLure, M. (2013a). Classification or Wonder?: Coding as an Analytic Practice in Qualitative Research. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.), *Deleuze and Research Methodologies* (s. 164–183). Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g0b6xx.13>
- MacLure, M. (2013b). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658–667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>
- Manni, A., Sporre, K., & Ottander, C. (2017). Emotions and values: a case study of meaning-making in ESE. *Environmental Education Research*, 23(4), 451–464. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1175549>
- Marçal, K. (2013). *Det enda könet: varför du är förförd av den ekonomiske mannen och hur detta faktum förstör ditt liv och världsekonomin*. Månipocket.
- Mazzei, L. A. (2013). A voice without organs: interviewing in posthumanist research. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 26(6), 732–740. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788761>
- McEwen, L., Stokes, A., Crowley, K., & Roberts, C. (2014). Using role-play for expert science communication with professional stakeholders in flood risk management. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(2), 277–300. <https://doi.org/10.1080/03098265.2014.911827>
- McGregor, D., Frodsham, S., & Deller, C. (2023). Participatory Inquiries That Promote Consideration of Socio-Scientific Issues Related to Sustainability within Three Different Contexts: Agriculture, Botany and Palaeontology. *Sustainability*, 15(8). <https://doi.org/10.3390/su15086895>
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, (2), 139.
- McNaughton, M. J. (2006). Learning from Participants' Responses in Educational Drama in the Teaching of Education for Sustainable Development. *Research in Drama Education*, 11(1), 19–41.

- McNaughton, M. J. (2008). *Imagined worlds, real learning: examining the use of drama in sustainable development education* [Doktorsavhandling, University of Strathclyde]. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=4e946ed0-766d-3a51-9ee7-f8eaf30e6950>
- McNaughton, M. J. (2010). Educational Drama in Education for Sustainable Development: Ecopedagogy in Action. *Pedagogy, Culture and Society, 18*(3), 289–308.
- McNaughton, M. J. (2012). We know how they feel: Global Storylines as transformative, ecological learning. I A. Wals & P. B. Corcoran (Red.), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (s. 457–476). Wageningen Academic.
- McNaughton, M. J. (2014). From Acting to Action: Developing Global Citizenship through "Global Storylines" Drama. *Journal of Environmental Education, 45*(1), 16–36.
- McNiff, S. (2017). Philosophical and Practical Foundations of Artistic Inquiry: Creating Paradigms, Methods, and Presentations Based in Art. I P. Leavy (Red.), *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford Publications.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & William, B. I. (1972). *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Potomac Associates. <https://www.clubofrome.org/publication/the-limits-to-growth/>
- Melacarne, C. (2019). The Theory and Practice of Evaluating Transformative Learning Processes. I T. Fleming, A. Kokkos, & F. Finnegan (Red.), *European Perspectives on Transformation Theory* (s. 193–206). Springer International Publishing AG.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly, 28*(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (1a uppl.). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. I J. Mezirow & E. W. Taylor (Red.), *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education* (s. 18–31). Jossey-Bass.
- Monbiot, G. (2017). *Out of the wreckage: a new politics for an age of crisis*. Verso.
- Moore, J. (2005). Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 6*(4), 326–339. <https://doi.org/10.1108/14676370510623829>
- Moreno, J. L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and socio-drama* (2a uppl.). Beacon House.
- Moreno, J. L., & Fox, J. (1987). *The essential Moreno: writings on psychodrama, group method, and spontaneity*. Springer.
- Moreno-Fernández, O. (2020). Theatre as a Teaching Resource to Work on Socio-Environmental Problems in Primary Education. *International Electronic Journal of Environmental Education, 11*(1), 79–90.

- Mälkki, K. (2019). Coming to Grips with Edge-Emotions: The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning. I T. Fleming, A. Kokkos, & F. Finnegan (Red.), *European Perspectives on Transformation Theory*. Springer International Publishing AG.
- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: principles, protocols, pedagogies, resistances*. Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2014). *Applied drama: the gift of theatre*. Palgrave Macmillan.
- Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Nord, W. R., & Connell, A. F. (2012). *Rethinking the Knowledge Controversy in Organization Studies: A Generative Uncertainty Perspective* (1:a uppl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203833391>
- Ojala, M. (2016). Facing Anxiety in Climate Change Education: from Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning. *Canadian Journal of Environmental Education*, 21, 41–56.
- Ojala, M. (2017). Hope and anticipation in education for a sustainable future. Young People’s Communication with Parents, Friends, and Teachers about Global Environmental Problems: Emotions, Coping, and Self-Efficacy. *Futures*, 94, 76–84. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.10.004>
- Ojala, M. (2019a). Eco-anxiety. *The RSA Journal*, (4), 10–15.
- Ojala, M. (2019b). Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslkompetens i klimatundervisning. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 13(2), 1–17. <https://doi.org/10.5617/adno.6440>
- Ojala, M. (2021). Safe spaces or a pedagogy of discomfort? Senior high-school teachers’ meta-emotion philosophies and climate change education. *The Journal of Environmental Education*, 52(1), 40–52. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1845589>
- Ojala, M. (2023). Climate-change education and critical emotional awareness (CEA): Implications for teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 55(10), 1109–1120. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2081150>
- Okuto, M., & Smith, B. (2017). Reflecting on the challenges of applied theatre in Kenya. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 292–300. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1293509>
- Oliver, S. (2016). Integrating Role-Play with Case Study and Carbon Footprint Monitoring: A Transformative Approach to Enhancing Learners’ Social Behavior for a More Sustainable Environment. *International Journal of Environmental and Science Education*. <http://www.ijese.net/makale/216.html>
- Omasta, M., & Snyder-Young, D. (2014). Gaps, silences and comfort zones: dominant paradigms in educational drama and applied theatre discourse. *Research in Drama Education: The Journal*

- of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 7–22.  
<https://doi.org/10.1080/13569783.2013.872432>
- O’Neill, C. (1989). Dialogue and Drama: The Transformation of Events, Ideas, and Teachers. *Language Arts*, 66(5), 528–540.
- Orazi, D. C., & Cruz, A. G. B. (2019). LARPNography: an embodied embedded cognition method to probe the future. *European Journal of Marketing*, 53(8), 1637–1664.  
<https://doi.org/10.1108/EJM-10-2017-0656>
- Osborne, T. (2003). Against ‘creativity’: a -philistine rant. *Economy and Society*, 32(4), 507–525.  
<https://doi.org/10.1080/0308514032000141684>
- Osnes, B. (2014). *Theatre for women’s participation in sustainable development*. Routledge.
- O’Sullivan, E., Morrell, A., & O’Connor, M. A. (Red.). (2002). *Expanding the Boundaries of Transformative Learning*. Palgrave Macmillan US.
- Parrique, T., Barth, J., Kerschner, C., Briens, F., Kraus-Polk, A., Kuokkanen, A., & Spangenberg, J. H. (2019). *Decoupling debunked – Evidence and arguments against green growth as a sole strategy for sustainability*. EEB - The European Environmental Bureau.
- Paschall, M., & Wüstenhagen, R. (2012). More Than a Game: Learning About Climate Change Through Role-Play. *Journal of Management Education*, 36(4), 510–543.  
<https://doi.org/10.1177/1052562911411156>
- Paul, A. M. (2021). *The extended mind: the power of thinking outside the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Payne, P. G. (2010). Remarkable-tracking, experiential education of the ecological imagination. *Environmental Education Research*, 16(3–4), 295–310.  
<https://doi.org/10.1080/13504621003613160>
- Pedersen, H. (2022). Organizing a Real that is Yet to Come: A Critical Inquiry of Education in Animal Organization Studies. I L. Tallberg & L. Hamilton (Red.), *The Oxford Handbook of Animal Organization Studies* (s. 73–84). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780192848185.013.5>
- Peters, M. A., Green, B. J., Misiaszek, G. W., & Zhu, X. (Red.). (2025). *Handbook of Ecological Civilization*. Springer.
- Pihkala, P. (2018). Eco-Anxiety, Tragedy, and Hope: Psychological and Spiritual Dimensions of Climate Change. *Zygon®*, 53(2), 545–569. <https://doi.org/10.1111/zygo.12407>
- Plauborg, H. (2018). Towards an agential realist concept of learning. *Subjectivity*, 11(4), 322–338.  
<https://doi.org/10.1057/s41286-018-0059-9>
- Polanyi, M. (2013). *Den tysta dimensionen*. Daidalos.
- Prendergast, M., & Saxton, J. (2009). *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Digital Theatre Plus.

- Preston, C. (2023). Green Man You Owe Me: Surprises using puppetry with rural children in environmental education. *Southern African Journal of Environmental Education*, 39. <https://doi.org/10.4314/sajee.v39.10>
- Quintero-Angel, M., Duque-Nivia, A. A., & Molina-Gómez, C. A. (2024). A Teaching Strategy Based on Active Learning Which Promotes Strong Sustainability That Empowers Students to Have a Different Type of Relationship with the Environment. *Environmental Education Research*, 30(4), 560–579. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/13504622.2023.2211757>
- Ramaley, J. A. (2014). The Changing Role of Higher Education: Learning to Deal with Wicked Problems. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 7–22.
- Rasmussen, B. (2014). The art of researching with art: Towards an ecological epistemology. *Applied Theatre Research*, 2(1), 21–32. [https://doi.org/10.1386/atr.2.1.21\\_1](https://doi.org/10.1386/atr.2.1.21_1)
- Redling, E. (2024). Enhancing Critical Thinking Skills and Ethical Responsibility in UK Higher Education in Times of "Polycrisis": Two Case Studies from Drama and Theatre Arts. *ArtsPraxis*, 11(1), 83–105.
- Rhoades, R. (2021a). Ethnodrama of projectivity as hopeful pedagogy in envisioning non-dystopic futures with youth. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 335–351. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1884059>
- Rhoades, R. (2021b). Nurturing hopeful agency: Applied theatre pedagogy in collaboration with social movements. I C. Alexandrowicz & D. Fancy (Red.), *Theatre Pedagogy in the Era of Climate Crisis* (s. 17–31). Routledge.
- Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Galetti, M., Alamgir, M., Crist, E., Mahmoud, M. I., & Laurance, W. F. (2017). World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice. *Bioscience*, 67(12), 1026–1028. <https://doi.org/10.1093/biosci/bix125>
- Rittel, H. W., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy sciences*, 4(2), 155–169.
- Rodríguez Aboytes, J. G., & Barth, M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: a systematic literature review (1999-2019). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 993–1013. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2019-0168>
- Romano, A. (2019a). How to embed performative Theatre of the Oppressed in Higher Education systems. *Education in the North*, 26(1), 26–41. <https://doi.org/10.26203/aged-nz97>
- Romano, A. (2019b). New Scenario for Transformation: How to Support Critical Reflection on Assumptions Through the Theatre of the Oppressed. I T. Fleming, A. Kokkos, & F. Finnegan (Red.), *European Perspectives on Transformation Theory* (s. 161–176). Springer International Publishing AG.
- Rosch, E., Thompson, E., & Varela, F. J. (1993). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press Ltd.

- Rosén, S. (2019). *Drama in School - Events of Learning and Processes of Becoming: An example from Sweden* [Doktorsavhandling, Chester University]. <https://chesterrep.openrepository.com/handle/10034/626350>
- Räthzel, N., & Uzzell, D. (2009). Transformative environmental education: a collective rehearsal for reality. *Environmental Education Research*, 15(3), 263–277. <https://doi.org/10.1080/13504620802567015>
- Salehi, S. (2008). *Teaching Contingencies: Deleuze, Creativity Discourses, and Art* [Doktorsavhandling, Queen's University]. <http://hdl.handle.net/1974/1209>
- Sandri, O. J. (2013). Exploring the Role and Value of Creativity in Education for Sustainability. *Environmental Education Research*, 19(6), 765–778. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2012.749978>
- Sauve, L. (2005). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 11–37. <https://doi.org/ezp.sub.su.se/10.1080/15512169.2021.1920419>
- Scheffer, M., Bascompte, J., Bjordam, T., Carpenter, S., Clarke, L., Folke, C., Marquet, P., Mazzeo, N., Meerhoff, M., Sala, O., & Westley, F. (2015). Dual thinking for scientists. *Ecology and Society*, 20(2). <https://doi.org/10.5751/ES-07434-200203>
- Scheurich, J. J. (1995). A postmodernist critique of research interviewing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(3), 239–252. <https://doi.org/10.1080/0951839950080303>
- Schiller, F. von. (1995). *Schillers estetiska brev* (G. Fant, Övers.). Kosmos.
- Schmidt, C., & Häggström, M. (Red.). (2022). *Relational and Critical Perspectives on Education for Sustainable Development: Belonging and Sensing in a Vanishing World*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84510-0>
- Schnurr, M. A., De Santo, E. M., & Green, A. D. (2014). What do students learn from a role-play simulation of an international negotiation? *Journal of Geography in Higher Education*, 38(3), 401–414. <https://doi.org/10.1080/03098265.2014.933789>
- Schnurr, M. A., De Santo, E. M., Green, A. D., & Taylor, A. (2015). Investigating Student Perceptions of Knowledge Acquisition within a Role-Play Simulation of the Convention on Biological Diversity. *Journal of Geography*, 114(3), 94–107. <https://doi.org/ezp.sub.su.se/10.1080/00221341.2014.937738>
- Schnurr, M. A., & Taylor, A. (2021). Simulating the Sustainable Development Goals: Scaffolding, Social Media and Self-Reported Learning Outcomes amongst Entry-Level Students. *Journal of Political Science Education*, 17(1), 255–274.
- Schwartz, S. E. O., Benoit, L., Clayton, S., Parnes, M. F., Swenson, L., & Lowe, S. R. (2023). Climate change anxiety and mental health: Environmental activism as buffer. *Current Psychology*, 42(20), 16708–16721. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02735-6>
- Schön, D. A. (2003). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Arena.

- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Anchor Books.
- Sepúlveda-Pedro, M. A. (2023). *Enactive Cognition in Place: Sense-Making as the Development of Ecological Norms*. Palgrave Macmillan.
- Sierra, J. (2020a). The importance of simulation in teaching and learning economics: The students' perspective. *Innovations in Education & Teaching International*, 57(5), 521–531.  
<https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1647268>
- Sierra, J. (2020b). The potential of simulations for developing multiple learning outcomes: The student perspective. *International Journal of Management Education (Elsevier Science)*, 18(1).  
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100361>
- Sierra, J., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2021). The Microfinance Game: Experiencing the dynamics of financial inclusion in developing contexts. *International Journal of Management Education (Elsevier Science)*, 19(3). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100540>
- Silo, N., & Khudu-Petersen, K. (2016). Hearing ancestral voices through creative art – a tool for environmental education for sustainability. *International Journal of Education & the Arts*, 17(9).
- Sprevak, M. (2019). Extended cognition. I *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780415249126-V049-1>
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (Red.). (2009). *Being with a/r/tography*. Sense Publishers.
- St. Pierre, E. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research: Toward “Post Inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2). <https://doi.org/10.63997/jct.v30i2.521>
- Stables, A. (2020). Environmental Ethics and Ontologies: Humanist or Posthumanist? The Case for Constrained Pluralism. *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 888–899.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12464>
- Stengers, I. (2015). *In Catastrophic Times: Resisting the Coming Barbarism*. Open Humanites Press.
- Sternudd, M. M. F. (2000). *Dramapedagogik som demokratisk fostran?: fyra dramapedagogiska perspektiv: dramapedagogik i fyra läroplaner* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-472>
- Strauven, S. (2024). Exploring the Incommensurability of the Interview in Postqualitative Research: A Narrative Practice-Informed Approach. *Qualitative Report*, 29(12), 62–81.  
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.7802>
- Strom, K. J., & Martin, A. D. (2017). Rhizomatic Inquiry. I K. J. Strom & A. D. Martin (Red.), *Becoming-Teacher* (s. 25–40). SensePublishers, Rotterdam. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-872-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-872-3_3)
- Szatek, E. (2023a). De estetiska ämnenas didaktik; att göra ämnesinnehåll med kroppar, affekter, känslor och plats. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(2), 22–38.  
<https://doi.org/10.23865/jased.v7.4160>

- Szatek, E. (2023b). "Vi vill bli hörda!": En studie om communityteater med unga tjejer och platsen som aktör [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-217948>
- Szatek, E., & Gunnarsson, K. (2023). Spaces for ambiguities: playing with hair in community theatre for teenage girls. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 28(4), 678–693. <https://doi.org/10.1080/13569783.2023.2192342>
- Søgaard Jørgensen, P., Jansen, R. E. V., Avila Ortega, D. I., Wang-Erlandsson, L., Donges, J. F., Österblom, H., Olsson, P., Nyström, M., Lade, S. J., Hahn, T., Folke, C., Peterson, G. D., & Crépin, A.-S. (2023). Evolution of the polycrisis: Anthropocene traps that challenge global sustainability. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 379(1893), 1–17. <https://doi.org/10.1098/rstb.2022.0261>
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. University of Chicago Press.
- Taylor, C., & Settelaier, E. (2003). Critical autobiographical research for science educators. *Journal of Science Education Japan*, 27(4), 233–244.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173–191. <https://doi.org/10.1080/02601370701219475>
- Taylor, E. W. (2009). Fostering transformative learning. I J. Mezirow & E. W. Taylor (Red.), *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education* (s. 3–17). Jossey-Bass.
- Theorell, E. (2021). *Kraft, form, transformationer: Om kinestetisk musikalitet och kroppsvärdande i pojks krigslek* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-198024>
- Thorgersen, K. (2018). Estetik tack! Estetisk kommunikation och konsten att lära. I U. von Schantz, K. Thorgersen, & A. Lidén (Red.), *De estetiska ämnenas didaktik* (s. 3–23). Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bap>
- Thorgersen, K. (2023). Den kulturskoledidaktiska bron. Relationell pedagogik i frivillig konstpedagogik. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel, & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderande kraft: Perspektiver fra forskning til forandring*. Cappelen Damm For skning. <https://doi.org/10.23865/noasp.188>
- Thornton, E. (2020). On Lines of Flight: The Theory of Political Transformation in A Thousand Plateaus. *Deleuze and Guattari Studies*, 14(3), 433–456. <https://doi.org/10.3366/dlgs.2020.0411>
- Tooth, R. (2010). Using a New Body/Mind Place-Based Narrative Pedagogy to Teach Values Education in the Age of Sustainability. *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, 937–945. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4\\_53](https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_53)

- 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*, 25, 95–104.  
<https://doi.org/10.1017/S0814062600000434>
- Tooth, R., & Renshaw, P. (2011). Storythread pedagogy for environmental education: Australia. I R. Lingard, B. Lingard, P. Thomson, & T. Wrigley (Red.), *Changing schools: alternative ways to make a world of difference* (s. 113–127). Taylor and Francis.
- Tryggvason, Á., Öhman, J., & Van Poeck, K. (2023). Pluralistic environmental and sustainability education – a scholarly review. *Environmental Education Research*, 29(10), 1460–1485.  
<https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2229076>
- Turner, V. (1979). Frame, Flow and Reflection: Ritual and Drama as Public Liminality. *Japanese Journal of Religious Studies*, 6(4), 465–499.
- UNESCO. (2010). *Seoul Agenda: goals for the development of arts education*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*.  
<https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- Vasileva, R., & Pachova, N. (2021). Educational Theatre and Sustainable Development: Critical Reflections Based on Experiences from the Context of Bulgaria. I E. Wagner, C. Svendler Nielsen, L. Veloso, A. Suominen, & N. Pachova (Red.), *Arts, Sustainability and Education: ENO Yearbook 2* (s. 97–111). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-3452-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-16-3452-9_5)
- Vasina, E. A. (2023). Developing Chinese Students' Communication Skills through Synchronous Distance Interpreting Course. *Russian Journal of Education and Psychology*, 14(2), 7–31.  
<https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-2-7-31>
- Veland, S., Scoville-Simonds, M., Gram-Hanssen, I., Schorre, A., El Khoury, A., Nordbø, M., Lynch, A., Hochachka, G., & Bjørkan, M. (2018). Narrative matters for sustainability: the transformative role of storytelling in realizing 1.5°C futures. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 31, 41–47. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2017.12.005>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssted 2024*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssted-2024.html>
- Viirret, T. L. (2018). Dialogicality in teaching process drama: three narratives, three frameworks. *NJ*, 42(1), 51–61. <https://doi.org/10.1080/14452294.2018.1482728>
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.
- Wake, S. J., & Birdsall, S. (2020). "Lookout" for Learning: Exploring the Links between Drama and Environmental Education Pedagogies. *Australian Journal of Environmental Education*, 36(3), 234–245. <https://doi.org/10.1017/ae.2020.22>
- Wall, T., Clough, D., Österlind, E., & Hindley, A. (2019). Conjuring a 'Spirit' for Sustainability: A Review of the Socio-Materialist Effects of Provocative Pedagogies. I W. Leal Filho & A.

- Consorte McCrea (Red.), *Sustainability and the Humanities* (s. 313–327). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-95336-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-319-95336-6_17)
- Wall, T., Österlind, E., & Fries, J. (2019a). Art-Based Teaching on Sustainable Development. I W. Leal Filho (Red.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2\\_195-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_195-1)
- Wall, T., Österlind, E., & Fries, J. (2019b). Arts-Based Approaches for Sustainability. I W. Leal Filho (Red.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2\\_523-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_523-1)
- Wall, T., Österlind, E., & Hallgren, E. (Red.). (2025). *Sustainability Teaching for Impact: How to Inspire and Engage Students Using Drama*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wals, A. (2012). Learning Our Way Out of Unsustainability: The Role of Environmental Education. I S. D. Clayton (Red.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (s. 628–644). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0032>
- Wals, A., & Peters, M. A. (2017). Flowers of Resistance: Citizen science, ecological democracy and the transgressive education paradigm. I *Sustainability Science: Key Issues* (s. 29–52). Routledge.
- WCED. (1987). *Our Common Future*. United Nations Environment Programme. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Whitehurst, J. (2022). Building stories, trust and confidence: The transformative power of drama improvisation for adult EAL learners. *Fine Print*, 45(3), 14.
- Wickman, P.-O., Hamza, K., & Lundegård, I. (2018). Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen. *NorDiNa*, 14(3), 239–249. <https://doi.org/10.5617/nordina.6148>
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Wildcat, M., & Voth, D. (2023). Indigenous relationality: definitions and methods. *AlterNative*, 19(2), 475–483. <https://doi.org/10.1177/11771801231168380>
- Wildemeersch, D., Laessøe, J., & Håkansson, M. (2022). Young Sustainability Activists as Public Educators: An Aesthetic Approach. *European Educational Research Journal*, 21(3), 419–434. <https://doi.org/10.1177/1474904121990953>
- Williamson, S. (2023). "Some witchcraft you've done in the past twelve months!": an exploration of the transformative value of learning through the arts in professional teacher education for the lifelong learning sector [Doktorsavhandling, University of Huddersfield]. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=6cdb26da-2fc9-3937-9465-0ce15f2a11fd>

- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636.  
<https://doi.org/10.3758/BF03196322>
- Wang, W.-J. (2017). Combating global issues of land reform, urbanisation and climate change with local community theatre devising and praxes in Taiwan. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(4), 506–509.  
<https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1366263>
- Young, C. E. (2017). *The Impact of Narrative and Participatory Drama on Social Interactions, Attitudes, and Efficacy around Health and Environmental Issues in Malawi* [Doktorsavhandling, Cornell University].
- Zakopoulos, V., Makri, A., Ntanos, S., & Tampakis, S. (2023). Drama/Theatre Performance in Education through the Use of Digital Technologies for Enhancing Students' Sustainability Awareness: A Literature Review. *Sustainability*, 15(18), 13387.  
<https://doi.org/10.3390/su151813387>
- Ødegaard, M. (2023). Using Drama in Science Education and for Sustainability Issues. I D. McGregor & D. Anderson (Red.), *Learning Science Through Drama. Contributions from Science Education Research*. [https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/978-3-031-17350-9\\_5](https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1007/978-3-031-17350-9_5)
- Öhman, J., & Sund, L. (2021). A didactic model of sustainability commitment. *Sustainability*, 13(6).  
<https://doi.org/10.3390/su13063083>
- Österlind, E. (2009). Dramaforskning i Sverige - två steg fram och ett tillbaka. *DRAMA: Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, (3), 16–23.
- Österlind, E. (2012). Emotions - Aesthetics - Education: Dilemmas related to students' commitment in Education for Sustainable Development. *Journal of Artistic and Creative Education*, 6(1), 32–50.
- Österlind, E. (2018). Drama in higher education for sustainability: work-based learning through fiction? *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(3), 337–352.  
<https://doi.org/10.1108/HESWBL-03-2018-0034>
- Österlind, E. (2020). "I Can Be the Beginning of What I Want to See in the World": Outcomes of a Drama Workshop on Sustainability in Teacher Education. I V. Brinia & J. P. Davim (Red.), *Designing an Innovative Pedagogy for Sustainable Development in Higher Education* (s. 49–68). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9780429060199>
- Österlind, E. (2022). Dramaworkshops as Single Events in Higher Education – What can we learn? I *The Routledge Companion to Drama in Education*. Routledge.
- Österlind, E., Hallgren, E., & Wall, T. (2025). Applied Drama – A Resource for Sustainability Teaching in Higher Education. *The Taylor & Francis SDGs Online Collection: Thought Leaders*.
- Østern, A.-L., & Heikkinen, H. (2001). The Aesthetic Doubling. I B. Rasmussen, T. Kjolner, V. Rasmussen, & H. Heikkinen (Red.), *Nordic Voices: In Drama, Theatre and Education* (s. 110–121). IDEA Publications.

- Østern, A.-L., & Nødtvedt Knudsen, K. (Ed.). (2019). *Performative Approaches in Arts Education: Artful Teaching, Learning and Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444159>
- Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P., & Bjørkøy, I. (2023). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 23(2), 272–289. <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

### Intervjuguide med vägledande frågor:

Jag är intresserad av alla sorters svar! Både det positiva och negativa är lika intressant. Jag är intresserad av alla upplevelser.

#### Inledning

1. Kan du berätta hur du upplevde de dramapass vi haft tillsammans i kursen?
2. Är det något särskilt som sticker ut i ditt minne, vad hände då?

#### De olika momenten

3. Hur upplevde du de olika momenten?
  - Pass 1, inre bild, uppvärmning, hur vill du bo, vad är viktigt för dig, bildarbete
  - Pass 2, lek, rörelse, vara i roll, fyra hörn, statyer
  - Pass 3, intervjuer i roll, diktskapande
4. Vad tänker du om pass 1 i relation till att tänka om framtida ekonomier?
5. Vad tänker du om pass 2 i relation till att tänka om framtida ekonomier?
6. Vad tänker du om pass 3 i relation till att tänka om framtida ekonomier?

#### Dramapassen och kreativitet/skapande

7. Var det någon gång du kände att det var lätt att hitta på och skapa i dramat? Vad tror du gjorde att det blev så?
8. Var det någon gång det kändes svårt att skapa i dramat, eller när arbetet inte kändes meningsfullt? Vad tror du gjorde att det blev så?

#### Kursen som helhet

9. Tillförde drama något i relation till kursens innehåll, hållbara framtida ekonomier? Vad i så fall?

#### Drama som undervisningsform

10. Hur ser du på drama som undervisningsform jämfört med annan undervisning?

**Instructions for group conversation**

Thank you for your willingness to contribute to my study! The aim of my research is to understand how drama pedagogy can contribute to teaching for sustainability and sustainable economy. I am interested in what the creative processes look like and what can enable us to be more imaginative and open when thinking about sustainable economic futures.

For your memory, I have worked together with you during four sessions in the course: *11/2 Dreamweaving*, *16/3 Life in a participatory economy part 1*, *18/3 Life in a participatory economy part 2*, *18/5 Gazing forward*.

There have been drama components in all of these sessions. Examples of what we have done that I here define as drama:

We have used role in different ways. You have stepped into the role of yourself in the future and into the role of someone else in role plays. You have also written letters in the role of yourself in an ideal future. The poems you created, that the letter-writing led up to, were also part of the drama work. We have used movement, both as warmups, but also in the first session where you embodied and made still images of living in this economy and living in an ideal economy.

**In this group conversation I would like you to speak about the questions below.** Make sure that everyone has the chance to speak on each question. However, it is fine to jump between questions, add aspects that are additional to the questions and ignore questions that are not relevant for you. Also, feel free to ask each other follow-up questions!

If all of you in the group speak Swedish, it is fine to speak in Swedish. I am recording your conversation, but not listening in while you speak. If you need me during your session you can reach me by phone +45(0)70-5408750. When you are done you can leave the meeting, after one hour I will come to close the session.

1. What are your thoughts on the drama work in the course, what reflections first come to your mind?
2. Is there something in particular that you remember from the sessions, something that made a special impression?
3. Did the drama add anything in relation to your thinking and perspectives on sustainable economic futures? In what way?
4. When did it feel easy and that you were in flow, and when did it feel hard? What do you think made it feel that way?
5. Final questions if you have time: What are your thoughts on drama as a form of teaching, in relation to other forms of teaching? What do you think of the fact that we did the teaching online, in what ways was it limiting and what advantages did it bring?

Good luck and enjoy your conversations! Best wishes, Julia +46 (0)70 540 87 50