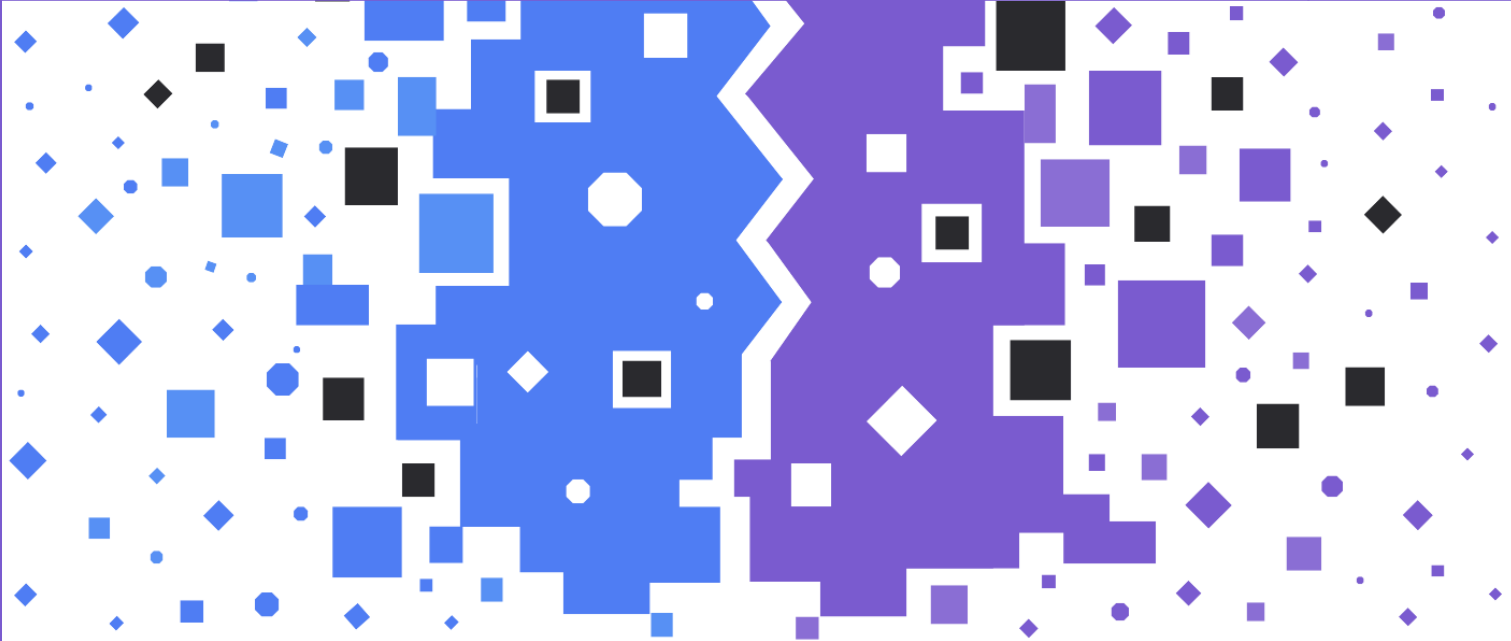




dystolarp

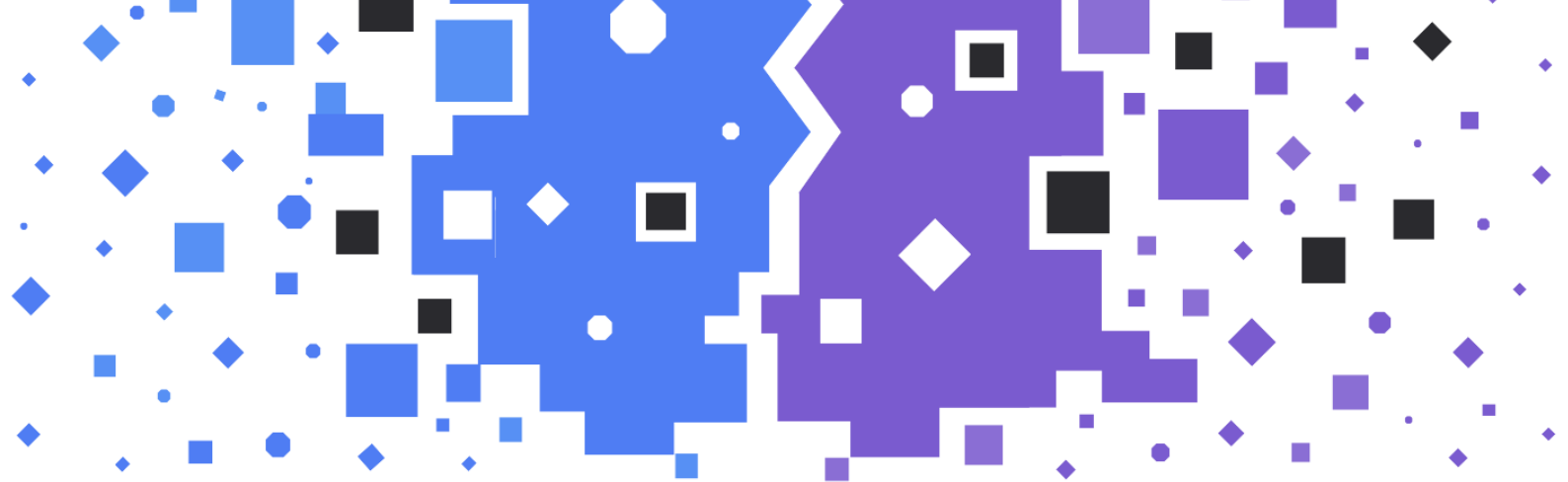
Broschyr om dystopi som medborgarutbildning

LIVEFORM



Medfinansieras av
Europeiska unionen



**Projektnamn & kod**

Dystolarp (2025-1-PL01-KA220-YOU-000364734)

Projekresultatnamn

WP2A1 Dystopia as Civic Education Booklet

Leveransdatum

September 2026

Deltagande författare och organisationer

Mikołaj Wicher – Liveform (Poland)

Sarah Lynne Bowman & Kjell Hedgard Hugaas – Evocative Games (Sweden)

Tara Laura Della Selva – EGLE (Belgium)

Benedicta Sannino – Euphoria Net (Italy)

Katerina Stoyanova – CVS-Bulgaria (Bulgaria)

Metka Bahlen Okoli – Zavod Bob (Slovenia)



Innehållsförteckning

Om denna broschyr och dess tillhörande resurser	5
Om Del I: Dystopi i utbildning.....	5
Om Del II: Pedagogiska dystopiska spel.....	6
Hur man använder denna broschyr	6
Del I: Dystopi i utbildning.....	7
Kapitel 1: Introduktion till dystopi	8
1.1 Vad är dystopi?	8
1.2 En kort historia om genren	9
1.3 Vanliga teman	10
1.4 Vanliga troper	11
1.5 Vanliga berättelser	12
1.6 Kategorier av dystopi	12
1.7 Dystopi och medborgarutbildning.....	13
Kapitel 2: Dystopisk fiktion i icke-formell medborgarutbildning	15
2.1 Dystopins roll i medborgarutbildning.....	15
2.2 Till vilka syften skulle dystopi kunna användas?	16
2.3 Bryr sig unga människor om någonting alls?	16
2.4 Exempel och praktiker inom dystopisk fiktion i icke-formell medborgarutbildning	17
Kapitel 3: Dystopisk fiktion i formell medborgarutbildning	23
3.1 Dystopisk fiktion i medborgarutbildningsläroplaner.....	24
3.2 Vad dystopisk fiktion gör i klassrummet.....	25
3.3 Vad eleverna lär sig: Medborgarmedvetenhet, etik och demokratiska kompetenser	27
3.4 Metoder och klassrumspraxis	28
3.5 Möjligheter och begränsningar inom formell utbildning	30
3.6 Att överbrygga formell och icke-formell inläring	31

Del II: Pedagogiska dystopiska spel	33
Kapitel 4: Spel och spelifiering inom medborgarutbildning	34
4.1 Definitioner och förtydliganden	34
4.2 Varför spel hör hemma i medborgarutbildning	35
4.3 Varför dystopisk inramning fungerar bra i spel.....	36
4.4 Att utveckla medborgerliga kompetenser genom dystopiska spel.....	37
4.5 Kärnkomponenter i spelet som stödjer medborgarlärande	38
4.6 Från engagemang till medborgerligt handlingsutrymme	40
Kapitel 5: Pedagogiska dystopiska spel	42
5.1 "Papers, Please" (Pope, 2013)	43
5.2 "We Become What We Behold" (Case, 2016)	44
5.3 "Oceania 2084" (Jocher Games, 2023)	45
5.4 "This War of Mine" (11 bit studios & Awaken Realms)	46
5.5 "Orwell: Keeping an Eye on You" (Osmotic Studios, 2016)	47
Kapitel 6: Dystopiska lajv för medborgarutbildning: teori och praktik	49
6.1 Lärandemål.....	49
6.2 Teori och nyckelbegrepp.....	50
Bibliografi och vidare läsning	55

Om denna broschyr och dess tillhörande resurser

Skriven av Katerina Stroyanova (CVS-Bulgaria)

Denna broschyr utgör den konceptuella grunden för Dystolarp-projektets utbildningsmetod. Den är skriven **för pedagoger, ungdomsarbetare och handledare** som vill förstå den **teoretiska grunden för att använda dystopisk fiktion och spel i medborgarutbildning** innan aktiviteter genomförs med unga.

Broschyren är organiserat i två delar.

Om Del I: Dystopi i utbildning

Denna del etablerar det pedagogiska argumentet för att använda dystopisk fiktion med unga människor.

- ◆ **Kapitel 1** introducerar dystopi som ett allmänt begrepp.
- ◆ **Kapitel 2** fokuserar på icke-formell medborgarutbildning och undersöker hur dystopisk fiktion och spel används i ungdomsarbete, samhällsprogram och erfarenhetsbaserade lärandekontexter, inklusive hur unga själva engagerar sig i dystopiskt innehåll som en form av meningsskapande.
- ◆ **Kapitel 3** fokuserar på formella utbildningsmiljöer – skolor, högskolor och universitet – och analyserar hur dystopiska texter förekommer i läroplanerna, vilka läranderesultat de stödjer och hur de relaterar till etablerade ramverk för medborgerlig kompetens.

Om Del II: Pedagogiska dystopiska spel

Denna del utforskar spelets och rollspelets specifika bidrag till medborgarlärande.

- ◆ **Kapitel 4** ger en teoretisk och praktisk ram för att förstå spel och spelifiering inom medborgarutbildning, med särskild uppmärksamhet på varför dystopisk inramning är särskilt väl lämpad för spelbaserat lärande.
- ◆ **Kapitel 5** analyserar en serie fallstudier – videospel, brädspel och bordsrollspel – som har använts i utbildningssammanhang, och undersöker vad varje exempel möjliggör och vilka bevis som finns för deras effektivitet.
- ◆ **Kapitel 6** fokuserar specifikt på levande rollspel (lajv) som den mest uppslukande formen av dystopisk medborgarutbildning, och erbjuder en introduktion till nyckelkoncept inom transformativ lajvdesign och deras tillämpning på Dystolarp-scenarier.

Hur man använder denna broschyr

Varje kapitel skrivs av en annan projektpartner och kan läsas som en fristående introduktion till sitt ämne. Tillsammans bygger de upp ett argument i flera skikt: att **dystopisk fiktion erbjuder en unikt kraftfullt verktygslåda för medborgarutbildning**; att spel och rollspel utvidgar dessa verktyg till en kroppslig, uppslukande upplevelse; och att noggrant utformad och faciliterad lajv är ett av de mest effektiva sätten som idag finns för att **hjälpa unga att utveckla de kompetenser de behöver för att delta meningsfullt i demokratiskt och civilt liv**.

Den kompletterande resursen är **Dystolarp-läroplanen**, en praktisk implementeringsguide utformad för handledare som är redo att utforma och leda dystopiska larp-sessioner. Där denna broschyr förklarar varför metoden fungerar, förklarar läroplanen hur man omsätter den i praktiken – inklusive scenariodesign, säkerhetsstrukturer, anpassningar av tillgänglighet, faciliteringstekniker och bedömningsramverk. Läsare som går från denna broschyr till läroplanen bör finna att den teoretiska grunden som ges här gör den praktiska vägledningen lättare att tillämpa med avsikt.

The image features a decorative header and footer composed of various geometric shapes in blue, purple, and black. In the center, there is a white rectangular box with a blue border. Inside this box, the text "Del I: Dystopi i utbildning" is written in a bold, black, sans-serif font.

Del I: Dystopi i utbildning

Kapitel 1: Introduktion till dystopi

Skriven av Katerina Stroyanova (CVS-Bulgaria)

1.1 Vad är dystopi?

Ordet "dystopi" är, i sin mest bokstavliga bemärkelse, motsatsen **till utopi** – en dålig plats snarare än en god.

Cambridge Dictionary definierar det som "ett **mycket dåligt eller orättvist samhälle** där det finns mycket lidande, särskilt ett **påhittat samhälle i framtiden, efter att något fruktansvärt har hänt**".

Wikipedia (en) beskriver dystopi som "en föreställd värld eller ett samhälle där människor lever eländiga och avhumaniserade liv präglade av rädsla" – ofta ett totalitärt eller miljömässigt fördärvat liv.

Merriam-Webster erbjuder en liknande formulering: "en föreställd värld eller samhälle där människor lever eländiga, avhumaniserade, rädda liv."

I akademisk litteratur beskriver Tom Moylan dystopisk fiktion som verk som "utforskar samhällen där sociala och politiska system har gått fel" (Moylan 2000, 2), medan Gregory Claeys placerar dystopi som en tradition som framför allt handlar om "modern despotism" och dess kontrollmekanismer (Claeys 2016).

Ändå handlar dystopi aldrig bara om mörker för dess egen skull. Den dystopiska fantasin är i grunden kritisk och politisk – en form av berättande som använder överdrivna eller kollapsade representationer av nuvarande verkligheter för att **blottlägga mekanismer för makt, orättvisa och samhälleligt misslyckande**.



Dystopi är också, i viktig mening, oskiljaktig från utopi: båda genrerna kretsar kring drömmen om en bättre framtid, och dystopi är bäst att förstå som vad som händer när den drömmen vrids, förvrängs eller placeras permanent utom räckhåll (Cole 2025).

Det som förenar dessa definitioner är den i grunden kritiska och politiska karaktären hos dystopisk fiktion: den handlar inte bara om mörker eller lidande, utan om **misslyckandet hos mänskliga institutioner och korruptionen av drömmen om en bättre framtid.**

I hela Dystolarp-projektets material definieras dystopi konsekvent som:

Ett **fiktivt samhälle** där sociala, politiska eller miljömässiga system har misslyckats eller blivit förtryckande – ett samhälle som **överdriver nutida dynamik** för att göra deras underliggande logik synlig, ifrågasättbar och i slutändan föränderlig.

Denna definition placerar dystopi tydligt i fiktionens område – en föreställd, konstruerad värld – samtidigt som den insisterar på att världen den skapar alltid redan är i dialog med den verkliga. Just den dubbla satsen är det som gör genren till en så kraftfull resurs för utbildning.

1.2 En kort historia om genren

Den dystopiska genren som vi känner den idag uppstod i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet, formad av **krisen med industriell kapitalism och framväxten av totalitär politik**. Tidiga landmärken inkluderar Jevgenij Zamajatins "**Vi**" (1921), Aldous Huxleys "**Du sköna nya värld**" (1932) och George Orwells "**Nitton åttiofyra**" (1949).

Var och en tog en annan egenskap hos moderniteten – byråkratisk rationalism, konsumism och totalitär övervakning – och utvidgade den till dess logiska ytterlighet. Gregory Claeys (2017), i sin omfattande studie av genren, spårar denna tradition ännu längre tillbaka, till Swifts "**Gullivers resor**" (1726) och den långa släktlinjen av satiriska föreställda samhällen som föregick den.



Efterkrigsdecennierna producerade ytterligare kanoniska verk, där varje verk svarade på de specifika orosmomenten i sin historiska tid:

- ◆ Ray Bradburys "**Fahrenheit 451**" (1953) – som utforskar censur och urholkningen av det intellektuella livet under mediemättnad;
- ◆ Margaret Atwoods "**Tjänarinnans berättelse**" (1985) – som undersöker patriarkal kontroll och systematiskt avtagande av kroppslig autonomi;
- ◆ Octavia Butlers "**Liknelsen om sådden**" (1993) – som tar upp rasojämlighet, klimatkollaps och överlevnad i samhället i en splittrad stat;
- ◆ Suzanne Collins "**Hungerspelen**" (2008) – som skildrar spektakel, extrem ekonomisk ojämlikhet och organiserat ungdomsmotstånd.

Sedan millennieskiftet har genren **flyttat sig bortom boksidan till film, tv, datorspel och levande rollspel** – det sistnämnda är centralt för denna broschyr och för Dystolarp-projektet. Dystopiskt berättande har också **expanderat bortom sina västerländska ursprung**: rika traditioner finns nu över hela Asien, Latinamerika, Östeuropa och Afrika, var och en präglad av sina egna specifika politiska historier och rädslor (Baccolini och Moylan 2003).

Tom Moylan (2000), vars grundläggande arbete om den kritiska utopin har format fältet, hävdar att **de bästa dystopiska texterna aldrig bara är pessimistiska**. De bär inom sig vad han kallar en "utopisk impuls" – ett kvarvarande hopp, en bit av motstånd, en gemenskap som vägrar att ge upp helt.

Denna **spänning mellan mörker och möjligheten till förändring** är just det som gör dystopi pedagogiskt produktiv snarare än bara nedslående. En väl utformad dystopisk upplevelse bör inte lämna deltagarna rädda för framtiden, utan mer kritiskt medvetna och mer motiverade att forma den.

1.3 Vanliga teman

Över det breda spektrumet av dystopisk fiktion kan en uppsättning återkommande teman identifieras:

- ◆ **Strikt social kontroll:** Den styrande makten utvidgar sitt inflytande över alla aspekter av vardagslivet, och lämnar lite utrymme för individuell autonomi eller oliktankande.

- ◆ **Utplåning av individualitet:** Systemet kräver likhet; avvikelser från föreskrivna normer behandlas som ett hot som ska korrigeras eller elimineras.
- ◆ **Propaganda:** Regimen ersätter sanningen med konstruerade berättelser som är utformade för att upprätthålla lojalitet och undertrycka tvivel.
- ◆ **Censur:** Avvikande åsikter tas bort från det offentliga livet, vilket gör kritiskt tänkande svårt och farligt.
- ◆ **Teknologi:** Teknologiska framsteg blir verktyg för kontroll och exploatering snarare än verktyg för mänsklig blomstring.
- ◆ **Social stratifiering:** Samhället är organiserat i fasta hierarkier – definierade av födelse, yrke eller lojalitet – utformade för att vara omöjliga att undkomma.
- ◆ **Miljöförstöring:** Naturen exploateras eller kollapsar, ofta av samma system som förtrycker befolkningen.

1.4 Vanliga troper

Vid sidan av dessa teman förlitar sig dystopisk fiktion på en uppsättning igenkännbara narrativa troper:

- ◆ **Huvudpersonen gör uppror:** En central karaktär som inte kan acceptera världen som given driver berättelsen genom motståndshandlingar, hur små de än är.
- ◆ **Historien raderas och döljs:** Kontrollen över nuet beror på att eliminera bevis från det förflutna; utan historia kan en befolkning inte föreställa sig alternativ.
- ◆ **Minne:** Mot denna utplåning blir bevarandet och överföringen av minnet en tyst men radikal handling.
- ◆ **Språkets kraft:** Språket är ett politiskt instrument: begränsa det ordförråd som finns tillgängligt för människor och du begränsar de tankar de kan tänka.
- ◆ **Big Brother-övervakningsstaten:** Genomgripande övervakning – av staten, av teknik eller av grannar som pressas till medskyldighet – säkerställer att inget utrymme förblir privat eller säkert.
- ◆ **Avhumanisering:** Systemet reducerar människor till en funktion eller ett filnummer, och tar bort den komplexitet och värdighet som gör dem fullt mänskliga.

1.5 Vanliga berättelser

Dystopiska berättelser följer igenkännbara berättarstrukturer, där varje berättelse bär på olika implikationer för eleverna:

- ◆ **Dystopin förhindras genom en förebyggande seger.** Huvudpersonen känner igen vad som är på väg att hända och förhindrar det – en berättelse om vaksamhet och snabb handling.
- ◆ **Det dystopiska systemet utmanas och besegras.** Motstånd bygger, organiserar och segrar slutligen, vilket lyfter fram kraften i kollektiv handling.
- ◆ **Dystopin utmanas och besegras, men det är en pyrrhusseger.** Systemet faller till katastrofalt pris, vilket väcker frågor om vad motstånd kräver och vad det förstör.
- ◆ **Det dystopiska systemet utmanas men besegras inte.** Motstånd är möjligt men otillräckligt, vilket skapar utrymme för individuell trots utan systemförändring.
- ◆ **Det dystopiska systemet krossar helt allt motstånd.** All opposition släcks, vilket får eleverna att fråga sig vilka förhållanden som gör systemen så djupt rotade att förändring blir omöjlig.

Alla narrativa strukturer är inte lika lämpliga för varje utbildningskontext. I Dystolarp-scenarier föredrar vi särskilt berättelser om förebyggande seger och kollektiv seger över systemet, eftersom dessa mest sannolikt inspirerar deltagarna att engagera sig i verkliga samhällsutmaningar och agera efter att spelet är slut. Berättelser där motstånd krossas eller förblir olöst kan vara värdefulla för att bygga empati och kritisk reflektion men kräver särskilt noggrann facilitering.

1.6 Kategorier av dystopi

Klassisk litteraturteori identifierar fyra kanoniska kategorier (Cleays 2016): **Orwellsk** ("Nittionio åttiofyra"), **Kafkaesk** ("Processen", "Slottet"), **Huxleysk** ("Du sköna nya värld") och **Philidickiansk** ("Androidens drömmar").

Samtida berättelser i nyare medier passar inte alltid in i dessa ramar, och en bredare kategorisering är mer användbar för pedagoger:

- ◆ **Futuristiska dystopier** föreställer sig samhällen formade av teknologisk utveckling, företagsmakt eller social ingenjörskonst – från cyberpunk- och AI-övertagandescenarier till rymdfeodalism och segregerade städer.
- ◆ **Postapokalyptiska dystopier** skildrar samhällen som överlever kollaps orsakade av miljökatastrofer, krig eller systemmisslyckande. Octavia Butlers "Liknelsen om sådden" (1993) är ett mycket använt exempel inom samhällsutbildning.
- ◆ **Historiska och samtida politiska dystopier** är grundade i igenkännbara verkligheter: auktoritärt styre, ockupation, religiös extremism, kolonialism och systematisk rasism. Atwood, Alderman och Collins är framträdande exempel.
- ◆ **Andra kategorier** inkluderar mega-företagsdystopier, teknofeodalism och verk som kombinerar flera trådar samtidigt – vilka ofta är de rikaste för utbildningsändamål.

Det är viktigt att notera att ett enda scenario kan passa in i flera kategorier samtidigt. De mest effektiva pedagogiska användningarna av dystopi bygger ofta på flera trådar samtidigt, där politisk kritik kombineras med miljömässiga insatser och frågor om identitet, minne och motstånd.

1.7 Dystopi och medborgarutbildning

En av dystopiens viktigaste pedagogiska egenskaper är det **skyddande avstånd** den erbjuder. Eftersom orättvisor och lidande tillhör karaktärer i en fiktiv värld kan elever **undersöka svåra samhällsfrågor med en grad av emotionell trygghet** som direkt engagemang i aktuella händelser inte alltid tillåter.

I ett dystopiskt scenario blir frågor om var makten ligger, om institutioner är rättvisa, hur man motstår manipulation och vilka kostnader man betalar för efterlevnad eller avvikande åsikter tillgängliga och akuta. Eleverna kan leva in sig i dessa frågor i stället för att bara observera dem.

Detta tillvägagångssätt passar särskilt väl för den nuvarande tiden. Forskning tyder på att många unga redan bär på betydande oro över den politiska och miljömässiga värld de ärver, tillsammans med djup frustration över institutioner som har misslyckats med att skydda deras framtid.



Dystopisk fiktion kan möta unga människor i den känslomässiga verkligheten – bekräfta deras bekymmer samtidigt som den öppnar utrymme för fantasi, handlingskraft och förändring. Med noggrann facilitering bygger dystopiska scenarier kritiskt tänkande, etiskt resonemang och den politiska fantasin som gör att medborgerligt engagemang känns personligt angeläget snarare än abstrakt.

Kapitel 2: Dystopisk fiktion i icke-formell medborgarutbildning

Skriven av Metka Bahlen Okoli (Zavod Bob)

2.1 Dystopins roll i medborgarutbildning

Genom att lära om definitionerna, berättelserna och kategorierna lärde vi oss att dystopi kan representera nuvarande levande verkligheter på ett överdrivet eller kollapsat sätt. På detta sätt fungerar den som ett **verktyg för att kritiskt kommentera vårt samhälle** – dess strukturer, maktodynamiker och etiska gränser. Det gör det möjligt för lärare och forskare att presentera komplexa ämnen på sätt som kan erbjuda en autentisk upplevelse för eleverna. Genom att placera dem i föreställda världar kan dystopi **föra abstrakta frågor närmare ens verklighet**, vilket gör dem relaterbara och brådskande.

När vi pratar om live levande rollspel kan vi dra vissa paralleller till att spela datorspel. Med hänvisning till forskningen om spelstudier i Studies of Digital Media Culture, utförd av Gerald Farca (2018), kan vi dra slutsatsen att spelare 'spelar igenom' sin ångest. Enligt forskningen är här de egenskaper som de dystopiska spelen har att erbjuda:

- ◆ Spelarna lever **inne i spelets dystopiska berättelse** och upplever **den mardrömslika världen** på nära håll
- ◆ Den virtuella världen är i själva verket en **skildring av den verkliga oron** över miljökatastrofer och politiskt misslyckande
- ◆ Spelen **erbjuder något som verkliga livet inte har** – en chans att göra val och agera

- ◆ I spel kan unga spelare **kämpa mot de system som förtrycker dem** och fatta beslut som kan förändra berättelsens gång, vilket ger dem en känsla av makt som de ofta saknar i verkligheten.

Genom att vara en del av interaktiva berättelser i spelen flyr unga inte verkligheten, vilket ofta kan framställas i den offentliga debatten. Det som egentligen händer är att de **övar på hur de ska reagera på verkliga hot**. De testar motstånd och överlevnad i en säker miljö där de kan ha full kontroll. Att lyckas i spelet, även i en mörk värld, ger dem en känsla av **förmåga och hopp**. Genom interaktiva berättelser försöker de förstå en värld som känns trasig och föreställa sig hur de skulle kunna laga den, vilket kan vara ett tecken på djup omtanke och en efterfrågan på rättvisa.

2.2 Till vilka syften skulle dystopi kunna användas?

Upptäckter i ovan nämnda forskning avslöjar vad som pågår hos spelarna. Forskningen talar dock inte om planerade och reflekterade processer. Detta är en viktig egenskap inom icke-formella utbildningsaktiviteter. De primära målen med att använda dystopi som ett verktyg i medborgarutbildning inkluderar:

- ◆ Stimulera **kritiskt tänkande**, **etiskt resonemang** och **medborgerligt engagemang**.
- ◆ **Ifrågasätta konformitet** och tvinga fram konfrontation med obekväma sanningar.
- ◆ Fördjupad **empati** och **analytiska färdigheter**.
- ◆ Väcka efterfrågan på **förändring** och **aktivering**.

2.3 Bryr sig unga människor om någonting alls?

Som presenteras i den stora undersökningen publicerad i The Lancet Planetary Health 2021 (Hickman et al. 2021), känner en stor majoritet av unga i åldern 16 till 25 år stor oro över klimatförändringarna. Traditionell medborgarutbildning bygger ofta på rationella argument och demokratiprinciper. Detta tillvägagångssätt kan kännas avlägset från den akuta känslomässiga verklighet som unga människor möter idag. Dystopisk fiktion tillför en specifik dimension där elever känslomässigt kan **uppleva konsekvenserna av orättvisor och ojäm och orättvis maktfördelning**. Denna genre



låter eleverna uppleva perspektivet från dem som lever under förtryckande regimer, vilket ger en empati som faktaanlys inte kunde uppnå.

Genom att engagera sig i dessa berättelser lär sig unga om **medborgerliga ansvar** och dessutom känner de tyngden av valen i en trygg men ändå uppslukande miljö. Denna repetition för livet **förvandlar deras ångest till en förståelse för vilka de verkliga riskerna är**. Uppmaningen till handling blir personlig snarare än en teoretisk skyldighet. Trots genrens många drag kan dystopi orsaka obehag eller ångest om det inte presenteras eftertänksamt. Det kräver noggrann facilitering för att säkerställa säkerhet parallellt med den intellektuella och emotionella utmaningen.

2.4 Exempel och praktiker inom dystopisk fiktion i icke-formell medborgarutbildning

Följande exempel visar att dystopisk fiktion används för olika ändamål – som **ett verktyg för digitalt motstånd, politisk protest och empatiuppbyggnad**, och direkt adresserar de känslor av ångest och svek som identifierats i forskning bland unga.

Även om specifik data om icke-formella workshops ofta är intern hos NGO:er och icke-formella utbildningsresultat sällan kvantifieras i offentligt indexerade rapporter, hämtas informationen och verifieringen av exemplen från verifierbara källor såsom nyhetsbevakning (som dokumenterar den specifika användningen av fiktionen), 17 organisationsbloggar och webbplatser från de involverade organisationerna (som dokumenterar metoden), Akademiska fallstudier om (dokumentation av resultat och pedagogik).

Exempel 1: Dystopiality

"Dystopiality var ett ungdomsutbytesprojekt som genomfördes 2022 och 2023, vars kärnverksamhet var ett veckolångt fysiskt utbyte i Kłodzko, Polen. Utbytet samlade unga deltagare från sju länder, inklusive Polen, Italien, Spanien, Portugal, Armenien, Georgien och Kosovo.



Mål

Målen, som nämnts av projektets skapare, var:

- ◆ Att öka medvetenheten om samhällsviktiga frågor (alienation, klimatförändringar eller klassificeringssystem).
- ◆ Att främja empati och medkänsla för människor och aktuella problem i världen.
- ◆ Att öka kunskapen om sociala frågor.
- ◆ Att stärka deltagarnas förmåga att tala offentligt.
- ◆ Att öka deras förmåga till lagarbete och deras personliga initiativförmåga och kreativitet.

Metoder och verktyg

Projektet använde icke-formella utbildningsmetoder med fokus på dystopisk fiktion och media.

- ◆ **Multimedieanalys och guidad diskussion:** Deltagarna visade specifika dystopiska verk: filmen "1984" (baserad på Orwells roman), "Black Mirror"-avsnittet "Nosedive" (som handlar om sociala kreditpoäng) och dokumentären "The Age of Stupid" (klimatförändringar). Dessa visningar följdes av faciliterade diskussioner för att koppla fiktiva scenarier till verkliga frågor som statlig kontroll, sociala betygssystem och klimatkrisen.
- ◆ **Teaterrollspel (Forum Theatre (Boal 2000) element):** Deltagarna valde citat från George Orwells "1984" och var tvungna att spela ut dem inför gruppen för att utveckla kreativitet och internalisera teman om förtryck och kontroll genom framträdanden.
- ◆ **Samarbetsberättande:** Grupper skapade originalberättelser från grunden baserade på dystopiska tema, uttalade i format de kände sig mest bekväma med (t.ex. muntligt, visuellt, dramatiskt) för att uppmuntra kreativt uttryck och lagarbete.
- ◆ **Interkulturell presentation:** Varje nationell grupp förberedde en presentation om 'dystopirelaterade element som för närvarande förekommer i deras egna länder, för att förankra fiktiva teman i lokala verkligheter och dela olika kulturella perspektiv på alienation och sociala frågor.'



Resultat

Baserat på sammanfattningen i Erasmus+-projektkortet initierade projektet en uppsättning resultat, som deltagarna erkände:

- ◆ **Ökad förmåga till kritiskt tänkande:** Deltagarna utvecklade förmågan att analysera nuvarande samhällen genom dystopins lins, särskilt med insikt om verkliga paralleller i statlig kontroll och sociala klassificeringssystem.
- ◆ **Ökade medvetenheten om globala frågor:** Projektet lyfte fram påstått 'omöjliga' nuvarande realiteter, med särskilt fokus på alienation, klimatförändringar och social klassificering/radikalisering.
- ◆ **Färdighetsutveckling:** Förbättrade färdigheter i att tala inför publik, lagarbete, personligt initiativ och kreativitet, förvärvad kunskap om andra kulturer, ökad känslighet och minskade interkulturella klyftor.
- ◆ **Emotionell utveckling:** Projektet främjade empati och medkänsla gentemot människor som står inför sociala problem globalt, och flyttade deltagarna från passiv observation till känslomässig engagemang i dessa frågor.

Exempel 2: EUtopia: ungdomsdriven förändring från idéer till handling

EUtopia var ett Erasmus+-initiativ aktivt från 2021 till 2023 och som involverade ett konsortium av organisationer från Polen, Ungern, Belgien, Italien och Frankrike, med särskild riktning till unga i åldern 16 till 25 år, lokala ungdomsarbetare och beslutsfattare för att främja aktivt medborgarskap genom pedagogiska begrepp såsom utopi och dystopi.

Mål

The primary objectives were:

- ◆ Att väcka viljan att föreställa sig och designa en bättre värld hos unga människor.
- ◆ Att skifta sitt perspektiv från passiva mottagare av yttre omständigheter till aktiva förändringsagenter.
- ◆ Att utrusta dem med kritiskt tänkande för att analysera samhällsliga svagheter och möjligheter.

- 
- ◆ Att stimulera deras förmåga att uttrycka åsikter och projicera in i framtiden.
 - ◆ Att lära dem praktiska planerings- och organisationsfärdigheter för att omvandla utopiska idéer till konkreta medborgerliga handlingar.

Metoder

Metodologin fokuserade på icke-formella utbildningstekniker som använde utopiska och dystopiska ramverk som **säkra, fiktiva platser för att kritiskt analysera verkligheten** utan det omedelbara trycket från verkliga konsekvenser. Facilitatorerna ledde deltagarna genom en **strukturerad process av 'militant optimism'**, med början i teoretisk utforskning via en särskild handbok som definierade dessa begrepp i en modern medborgerlig kontext.

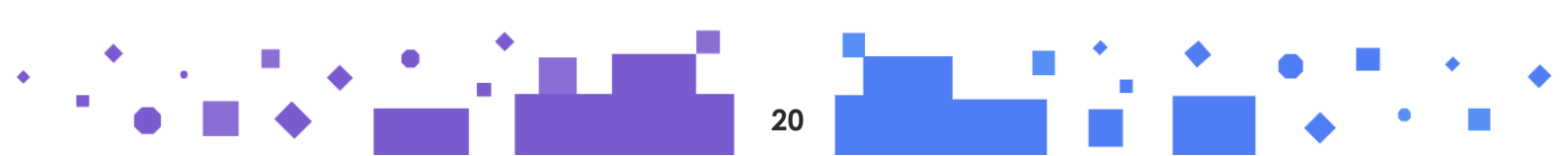
Praktisk implementering innebar en verktygslåda med olika interaktiva metoder: deltagarna deltog i **kreativa workshops** såsom att **tankekartlägga** sina hemstäder för att visualisera klyftor mellan nuvarande verklighet och ideala framtider, samt **'brainwriting'**-sessioner för att anonymt generera och bygga vidare på innovativa lösningar på lokala problem.

Projektet använde **digitala samarbetsverktyg** som **Mural** och **Padlet** för distansbaserad idégenerering och projektplanering, med debattekniker som 'dissensepyramid' för att lära ut konstruktiv online dialog och kritisk mediekompetens.

Den viktigaste delen var en internatkurs våren 2024 för tjugo unga deltagare, där de använde dessa verktyg för att **utveckla konkreta projektförslag**, övade på 'kalla e-postmeddelanden' och offentliga talar för att engagera lokala beslutsfattare, samt använde rollspelsscenarier för att simulera medborgarförhandlingar, vilket säkerställde en praktisk övergång från abstrakt drömmande till handlingsbar planering.

Resultat

Resultaten inkluderade skapandet av fyra viktiga intellektuella resultat:

- ◆ En **teoretisk handbok** som kopplar utopiskt tänkande till medborgarutbildning.
 - ◆ Ett praktiskt **verktygspaket** med aktiviteter och handlingsplaner för ungdomsarbetare.
- 

- ◆ En **samarbetsinriktad onlineplattform** för att dela utopiska handlingar och bästa praxis.
- ◆ En **användarguide** med modeller av framgångsrika ungdomsledda projekt.

Resultaten syftade gemensamt till att stärka unga att övervinna politisk apati, utveckla en känsla av handlingskraft och militant optimism samt skaffa de färdigheter som krävs för att utforma och genomföra initiativ som tar itu med samhällsutmaningar såsom miljömässig hållbarhet och social inkludering.

Exempel 3: Letters from dystopian and utopian futures of arts education

Projektet med titeln "Letters from dystopian and utopian futures of arts education" var ett spekulativt forskningsinitiativ publicerat i december 2020 av Florian Cramer och Michelle Teran från Willem de Kooning Academy i Rotterdam, Nederländerna. Handlingen utspelar sig som en **fiktiv korrespondens från år 2030**, och involverade inga fysiska deltagare utan engagerade istället det akademiska och konstnärliga samfundet genom en narrativ utforskning av två möjliga framtider för konstutbildning efter 2020-talets kriser.

Mål

Det primära målet var att **kritisera aktuella trender inom konstutbildning**, såsom skiftet mot kreativa industrier, gig-ekonomin och systematisk uteslutning, samtidigt som man föreställde sig en transformativ modell baserad på solidaritet, avkolonisering och kollektiv omsorg. Författarna ville väcka kritisk reflektion kring dagens beslut om läroplaner, finansiering och inkludering.

Metoder

Metoden byggde helt på påhittad fiktion och hyllade William Morris "News from Nowhere". Författarna sammanställde två typer av brev:

- ◆ Det första föreställde sig ett dystopiskt 2030 där konstutbildning blev exklusiv, marknadsdriven och irrelevant på grund av plattformskapitalism och kulturell konservatism;

- 
- ◆ Det andra beskrev ett utopiskt år 2030 där akademien antog kollektivt horisontellt ledarskap, inkluderande grupper för marginaliserade, förkroppsligade forskningsmetoder och en språkpolitik som speglar olika identiteter.

Detta tillvägagångssätt var ett sätt för författarna att undvika traditionella akademiska begränsningar, genom att **använda berättande för att uttrycka policykritik och föreslå pedagogiska innovationer**, såsom ömsesidiga hjälpnätverk, inkluderande utbytesprogram och användningen av pronomen för att signalera ömsesidigt beroende. Genom att introducera dessa koncept inom en tidsreseberättelse skapade projektet en trygg, fantasifull plats för att utforska grundläggande strukturella förändringar utan omedelbart politiskt motstånd.

Resultat

Resultaten inkluderade en publikation som fungerade som ett avgörande verktyg för konstutbildare och beslutsfattare, och som erbjöd en varning mot marknadsdriven och exklusiv förståelse av konst. Dessutom erbjöd den en **konkret riktlinje för inkluderande och samhällsledda strukturella förändringar**. Den betonade framgångsrikt avkolonisering av läroplaner, etik kring vård inom utbildning och möjligheten för konstinstitutioner att fungera som smältdegel för social rättvisa och kollektivitet snarare än grund för kommersiell tillväxt.

Kapitel 3: Dystopisk fiktion i formell medborgarutbildning

Skreven av Benedicta Sannino (Euphoria Net)

I föregående underkapitel utforskade vi varför dystopiska berättelser är kraftfulla verktyg i icke-formell medborgarutbildning, som stödjer kritisk reflektion kring makt, rättvisa och aktivt medborgarskap.

Detta avsnitt fokuserar på **formell medborgarutbildning**, vilket innebär strukturerat lärande inom skolor, högskolor och universitet, där undervisningen följer definierade läroplaner, lärandemål och bedömningsmetoder. Till skillnad från informella miljöer fungerar formell utbildning inom institutionella ramar som formar vad studenter förväntas lära sig och visa.

Inom dessa sammanhang har dystopisk fiktion blivit en alltmer relevant pedagogisk resurs. Verk som "Nitton åttiofyra" eller "Hungerspelen" ingår numera ofta i läslistor och tvärvetenskapliga program som kopplar samman litteratur med historia, etik och medborgarutbildning. Samtidigt börjar nyare medieformer, inklusive **spel och interaktiva simuleringar**, komplettera traditionella texter och utvidgar hur dystopiska teman utforskas i klassrummen.

Detta underkapitel undersöker hur och varför dystopiska berättelser används i formell medborgarutbildning, och vad de kan erbjuda eleverna.

3.1 Dystopisk fiktion i medborgarutbildningsläroplaner

Dystopiskt innehåll används inom flera ämnen:

- ◆ **Litteratur- och språkklasser**, där texter som "Nitton åttiofyra", "Fahrenheit 451" eller "Tjänarinnans berättelse" analyseras både för litterär och politisk betydelse.
- ◆ **Historia och samhällsvetenskaper**, där fiktiva scenarier kopplas till verkliga historiska händelser (t.ex. totalitära regimer eller miljökriser).
- ◆ **Medborgarskap och medborgarskapsutbildning**, där dystopiska berättelser ger en ram för att diskutera demokratiska system och medborgerligt ansvar.

Förutom böcker börjar vissa formella utbildningskontexter integrera **digitala och spelbaserade dystopiska berättelser**. Till exempel kan berättelsedrivna videospel eller klassrumssimuleringar som utforskar övervakning, styrning eller resursbrist komplettera traditionella texter genom att erbjuda interaktiva perspektiv på liknande teman.

Spel som "The Last of Us" kan användas för att utforska etiska dilemman relaterade till överlevnad, tillit och moraliskt ansvar i samhällen efter kollaps. På liknande sätt utforskar "This War of Mine" överlevnad och etiska dilemman i konfliktsituationer. Ett annat exempel är "Frostpunk", där spelarna styr ett samhälle som står inför miljökollaps, vilket kräver svåra beslut som balanserar överlevnad, etik och social ordning.

Dessa interaktiva upplevelser gör det möjligt för eleverna att inte bara analysera dystopiska system utan också aktivt engagera sig i dem, vilket stärker medborgerlig förståelse genom beslutsfattande och reflektion.

3.2 Vad dystopisk fiktion gör i klassrummet

Dystopiska texter är inte bara intressanta att läsa; De får eleverna att tänka på specifika sätt som är direkt relevanta för det civila livet. Här är de viktigaste sakerna de hjälper till att utveckla:

Kritiskt tänkande

Dystopiska världar byggs av förvrängda eller överdrivna versioner av verkliga sociala dynamiker. När eleverna läser dem noggrant börjar de **ifrågasätta antaganden**, inte bara i berättelsen utan i den verkliga världen omkring dem. Hill (2023) fann i sin forskning att läsning av dystopisk fiktion verkligen kan förändra hur studenter tänker om institutioner, auktoritet och sociala normer.

Etiskt resonemang

Karaktärer i dystopiska berättelser tvingas nästan alltid **fatta svåra beslut**: att lyda eller göra motstånd, att skydda sig själva eller agera för andra, att vara tysta eller att tala ut. Dessa dilemman är inte abstrakt filosofi, de känns verkliga och akuta i berättelsen. Detta gör dem till utmärkta utgångspunkter för klassrumsdiskussioner om verkliga etiska frågor. Sypnowich (2019) hävdar att när dystopisk fiktion används väl kritiserar den inte bara vad som är fel med samhället; Det bjuder också in studenter att föreställa sig vad som kan vara bättre.

Systemtänkande

Dystopiska berättelser visar ofta **hur institutioner, lagar och maktstrukturer formar människors liv** på sätt de kanske inte ens märker. Stefanopoulou, Kechagias och Malafantis (2021) utforskade detta genom serien Divergent och visade hur fiktiva utbildningssystem kan få elever att reflektera över verkliga system. Denna typ av strukturellt tänkande – att förstå hur system fungerar, inte bara hur individer beter sig – är en viktig medborgerlig färdighet.

Hur detta jämförs med traditionell medborgarutbildning

Traditionella tillvägagångssätt för medborgarutbildning fokuserar ofta på fakta och principer: hur val fungerar, vilka rättigheter medborgarna har, hur lagar stiftas. Denna kunskap är viktig, men kan kännas abstrakt.

Dystopisk fiktion gör något annorlunda:

- Istället för att förklara vad demokrati är, visar den hur livet känns utan den.
- Istället för att lista rättigheterna dramatiserar den deras frånvaro.
- Istället för att beskriva medborgerligt ansvar sätter den karaktärer och läsare i situationer där det ansvaret prövas.

Detta betyder inte att dystopisk fiktion ska ersätta mer strukturerad medborgarutbildning. Men den kan **kraffullt komplettera** den, och göra abstrakta principer konkreta och personligt relevanta.

Klassrumsaktiviteter

I praktiken använder lärare en rad aktiviteter för att levandegöra dystopiska texter i samhällsutbildningssammanhang:

- ◆ **Guidad läsning och diskussion:** Strukturerade samtal om nyckelscener och vad de avslöjar om makt, rättvisa eller demokratiska värderingar.
- ◆ **Scenarioanalys:** Undersöka hur specifika beslut i berättelsen leder till dystopiska utfall och vad som kunde ha gjorts annorlunda.
- ◆ **Perspektivövningar:** Eleverna betraktar berättelsen ur olika karaktärers perspektiv, vilket utvecklar empati och analytisk förmåga.
- ◆ **Debatter och låtsasråd:** Eleverna argumenterar för ståndpunkter inspirerade av texten och övar på färdigheter i medborgerlig diskussion.

I alla dessa är lärarens roll avgörande. Utan bra stöd kan studenter läsa dystopi som ren underhållning eller, i andra änden, känna sig överväldigade av dess mörkare teman. Ställning och guidad reflektion är avgörande (Hill 2023).

3.3 Vad eleverna lär sig: Medborgarmedvetenhet, etik och demokratiska kompetenser

När dystopisk fiktion lärs ut väl kan den ge verkligt och meningsfullt lärande inom flera områden.

Att förstå hur demokratier kan brytas samman

Dystopiska berättelser visar ofta **demokratisk urholkning som en gradvis process** – inte en plötslig kupp, utan en långsam inskränkning av friheter, en växande misstro mot information, en smygande normalisering av övervakning eller orättvisor. Att känna igen dessa mönster i fiktion hjälper elever **att känna igen dem även i verkliga politiska sammanhang**. Som Sypnowich (2019) påpekar lär dystopi oss vad som står på spel när demokratiska normer försvagas.

Medborgerligt ansvar och deltagande

Många dystopiska berättelser innehåller karaktärer som gör motstånd, vägrar att lyda och organiserar och agerar på egen hand. Dessa siffror modellerar hur **aktivt medborgarskap** ser ut och visar att det inte alltid är lätt eller säkert. Elever som engagerar sig i dessa berättelser kan börja **utveckla sin egen känsla av medborgerlig identitet och ansvar**.

Etiskt beslutsfattande

De moraliska dilemman i dystopisk fiktion (när är det rätt att trotsa? vem bär ansvar för kollektiv orättvisa?) är inte unika för fiktiva världar. Det är den typ av frågor som medborgare står inför i verkliga demokratiska samhällen. Klassrumsengagemang med dessa dilemman bygger kapacitet **för nyanserat, principfast etiskt resonemang** (Bonilla 2024).

Miljö- och hållbarhetsmedvetenhet

Många samtida dystopiska berättelser, särskilt de som är skrivna för yngre läsare, utspelar sig i världar formade av miljökollaps, resursbrist eller klimatkris. Dessa

berättelser synliggör de **långsiktiga konsekvenserna av politisk passivitet i miljöfrågor**. Short (2025) lyfter fram hur dessa texter kan tänja studenternas tänkande mot framtidsinriktat och hållbarhetsmedvetet medborgarengagemang.

Kopplingar till europeiska kompetensramar

Dessa läranderesultat är inte bara informellt värdefulla, de stämmer direkt överens med erkända ramverk för demokratisk medborgarutbildning. Europarådets **referensramverk för kompetenser för demokratisk kultur** (RFCDC) identifierar till exempel följande som kärnkompetenser i demokrati – alla dessa utvecklas aktivt genom välundervisad dystopisk fiktion:

- ◆ Kritiskt tänkande och analytiskt resonemang
- ◆ Respekt för mänskliga rättigheter och mänsklig värdighet
- ◆ Tolerans för tvetydighet och komplexitet
- ◆ Medborgarengagemang och en känsla av kollektivt ansvar
- ◆ Öppenhet för hållbarhet och framtidsinriktat tänkande

3.4 Metoder och klassrumspraxis

Det finns inget enda rätt sätt att använda dystopisk fiktion i medborgarutbildning. Det bästa tillvägagångssättet beror på elevernas ålder, ämnet och utbildningsmålen. Här är en översikt över de vanligaste och mest effektiva metoderna.

Läsning och analys

- ◆ **Jämförande textanalys:** Eleverna läser två eller flera dystopiska texter bredvid varandra eller placerar en roman bredvid verkliga historiska eller journalistiska dokument, i jakt på mönster och kopplingar.
- ◆ **Historiska paralleller:** Lärare vägleder elever att matcha element av en dystopisk berättelse (övervakningssystem, propaganda, klasshierarkier) med verkliga historiska händelser. Detta fördjupar både litterär förståelse och historisk kunskap.

Scenario-based and creative activities

- ◆ **"Tänk om"-scenarier:** Eleverna ombeds fundera på vilka verkliga förhållanden som kan leda till en situation som den i boken, och vilka politiska val som kan ha förhindrat det.
- ◆ **Alternativa slut:** Eleverna skriver om eller förlänger berättelsen på sätt som speglar vad de lärt sig om medborgerligt handlingsutrymme och demokratiska värderingar, en övning som är både kreativ och analytisk.

Enkel simulering och rollaktiviteter

Dessa aktiviteter för in element av rollspel i klassrummet utan den fulla nedsänkningen från edu-larp (som behandlas i senare kapitel):

- ◆ **Debatter:** Studenterna argumenterar för ståndpunkter i politiska eller etiska frågor inspirerade av texten.
- ◆ **Simulerade parlament eller råd:** Eleverna simulerar demokratiska beslutsprocesser och övar färdigheter i överläggning, förhandling och kompromiss.
- ◆ **Etiska råd:** Grupper måste gemensamt besluta om en moraliskt komplex fråga. Eleverna vet att de spelar roller, och övningen följs alltid av strukturerad reflektion.

Multimediametoder

- ◆ **Filmatiseringar** (t.ex. "Hungerspelen") kan öppna upp diskussioner om hur medium och visuellt berättande formar politisk betydelse
- ◆ **Grafiska romaner** och **digitalt berättande** når elever som kanske är mindre bekväma med långvarig prosaläsning
- ◆ **Korta dokumentärer** eller **nyhetsklipp** kan kombineras med fiktiva texter för att förstärka kopplingen mellan fiktion och verkliga samhällsfrågor

Bedömning

Hur elever bedöms spelar också roll. De mest effektiva metoderna går bortom faktaminne och ber eleverna visa verklig förståelse:

- ◆ **Reflekterande essäer:** Eleverna skriver om vad texten avslöjade för dem om det civila livet eller demokratiska värderingar.
- ◆ **Medborgerliga positionspapper:** Studenter tar och argumenterar för en ståndpunkt i en verklig samhällsfråga som texten har belyst.
- ◆ **Grupppresentationer:** Eleverna presenterar sin analys tillsammans och utvecklar kommunikations- och lagarbetsfärdigheter tillsammans med medborgarkunskap.

3.5 Möjligheter och begränsningar inom formell utbildning

Att använda dystopisk fiktion i formell medborgarutbildning ger verkliga fördelar men också verkliga utmaningar. Att vara ärlig om båda är viktigt för pedagoger som vill använda dessa texter effektivt.

Vad som fungerar bra

- ◆ Dystopiska texter har **läroplanslegitimitet**; när de finns med på officiella läslistor signalerar de att de medborgerliga frågor de väcker är genuint viktiga.
- ◆ De får **abstrakta medborgerliga begrepp att kännas konkreta** och känslomässigt relevanta.
- ◆ De arbetar över ämnesgränser och stödjer **tvärvetenskapligt lärande**.
- ◆ De kan bära **långsiktig effekt** när de integreras i ett bredare medborgarutbildningsprogram under flera år, istället för att användas som en engångsaktivitet.

Vad som är svårare

- ◆ **Tidspress:** Att täcka en roman grundligt tar tid som ofta pressas av andra krav i läroplanen.

- ◆ **Standardiserad bedömning:** Provmatriser belönar inte alltid den typ av öppet, utforskande tänkande som dystopisk pedagogik fungerar bäst med.
- ◆ **Politisk känslighet:** Vissa dystopiska texter berör teman (övervakning, authoritarianism, reproduktiva rättigheter) som kräver noggrann hantering i olika kulturella eller politiska sammanhang.

Etiska risker och hur man hanterar dem

Två risker förtjänar uppmärksamhet:

- ◆ **Emotionell överbelastning:** Vissa studenter, särskilt yngre, kan finna dystopiska scenarier genuint upprörande. Lärare bör vara uppmärksamma på detta och avsätta tid för grundande och trygghet.
- ◆ **Fatalism:** Om studenter möter en dyster dystopisk värld efter en annan utan en ram för att föreställa sig förändring, kan de dra slutsatsen att politisk handling är meningslös. Detta är motsatsen till vad medborgarutbildning borde ge.

Det bästa skyddet mot båda riskerna är god facilitering: **att sätta texten i kontext** inom verklig historia och politik, **vägleda reflektion** som kopplar skönlitteratur till demokratisk handlingskraft, och alltid **lämna utrymme** för studenter att föreställa sig och formulera hur ett bättre alternativ kan se ut. Dystopi bör läras ut som en provokation, inte en profetia.

Målet är inte att göra eleverna rädda för framtiden, utan att göra dem nyfikna, kritiskt medvetna och motiverade att forma den.

3.6 Att överbrygga formell och icke-formell inlärning

Formell utbildning, med sina läroplaner, bedömningar och institutionella strukturer, är inte den enda platsen där medborgarlärande sker. Ungdomsorganisationer, samhällsprogram, simuleringar och uppslukande rollspelsupplevelser (utforskade i senare kapitel) erbjuder mycket olika men lika värdefulla former av medborgarutbildning. Dystopisk fiktion är en naturlig brygga mellan de två.

Hur formella och icke-formella tillvägagångssätt kompletterar varandra

- **Formell utbildning erbjuder:** Strukturerad analys, konceptuellt ordförråd, reflekterande djup och bedömda bevis på lärande. En student som studerat 1984 förstår noggrant mekanismerna bakom totalitär kontroll tillräckligt väl för att kritiskt engagera sig i ett uppslukande rollspelsscenario, istället för att bara uppleva det.
- **Icke-formell utbildning erbjuder:** Fördjupning, experimenterande, känslomässigt engagemang och upplevelsen av att navigera i medborgerliga dilemman i realtid. Dessa erfarenheter kan fördjupa och göra det som klassrummet har gjort intellektuellt tydligt personligt.

Formella läroplaner kan också integrera resultaten av icke-formellt lärande, och behandla reflektioner, kreativt arbete eller medborgerliga argument utvecklade genom simuleringar eller rollspel som legitima bevis på medborgerlig kompetens. Denna integration är inte bara administrativt bekväm; Det speglar en rikare förståelse av vad medborgarlärande är och hur det sker.

**Del II: Pedagogiska
dystopiska spel**

Kapitel 4: Spel och spelifiering inom medborgarutbildning

Skriven av Tara Laura Della Selva (EGLE)

4.1 Definitioner och förtydliganden

Även om definitioner alltid är svåra i praktiken eftersom spel är ganska varierade, är här några grundläggande utgångspunkter för att förstå variationen av typer av spel inom utbildning:

- ◆ **Spelifiering** syftar oftast på användningen av spelelement såsom poäng, märken, nivåer eller topplistor i icke-spelrelaterade sammanhang (Deterding et al. 2011). Det kan öka engagemanget men skapar inte nödvändigtvis djupinlärningsupplevelser på egen hand. Spelifiering tenderar också att uppmuntra konkurrens.
- ◆ **Spelbaserat lärande** innebär att använda faktiska spel som inlärningsverktyg. Dessa kan vara digitala eller analoga och är utformade eller anpassade för att stödja specifika lärandemål.
- ◆ **Seriösa spel** är spel skapade med ett primärt syfte utöver underhållning, såsom utbildning, träning eller social förändring.
- ◆ **Rollspel (RPG)** låter deltagarna ta fiktiva roller inom ett strukturerat scenario. De finns i olika former, inklusive videospel, simuleringsaktiviteter, bordsspel, friformat och levande rollspel (lajv). När de används i utbildning med tydliga lärandemål kallas de ofta **edu-lajv** (utbildningslajv).
- ◆ **Simuleringspel** är spel som modellerar verkliga system, processer eller miljöer. I utbildningssammanhang används simuleringspel ofta för att utforska komplexa



sociala, politiska eller miljömässiga system, vilket hjälper elever att förstå orsak- och-verkan-samband, långsiktiga effekter (Gordin och Pea 1995) och träna färdigheter.

- ◆ **Transformative rollspel** skapar meningsfulla upplevelser som förändrar perspektiv, attityder eller beteenden på en djupare nivå (Bowman, Diakolambrianou och Brind, red. 2024).

Inom medborgarutbildning kan olika former av enkel spelifiering hjälpa till att introducera ämnen, men uppslukande rollspel och djupgående simulering är ofta mer lämpliga när målet är att utforska komplexa system, etiska dilemman och demokratiska processer. I Dystolarp fokuserar vi på edu-lajv, vilket ger större flexibilitet i miljöer och mekaniker, samt djupare karaktärs- och relationsdesign.

4.2 Varför spel hör hemma i medborgarutbildning

Medborgarutbildning handlar inte bara om att veta hur institutioner fungerar. Det handlar om att lära sig **att delta, överlägga, vara oense, förhandla och ta ansvar**. Detta är färdigheter som är svåra att utveckla enbart genom traditionella utbildningsmetoder.

Spel, särskilt transformativa rollspelsaktiviteter, skapar säkrare simuleringsutrymmen för att möta samhällreliga och politiska utmaningar. Som sådana erbjuder de vad som kan beskrivas som "**testmiljö för demokrati**", där vissa författare hävdar att rollspelets samkreativa natur är inneboende demokratisk (Garcia 2016; Haarman 2022). Inom en strukturerad fiktiv ram kan unga experimentera med **ledarskap, policyskapande, motstånd eller samarbete** utan verkliga konsekvenser. De kan utforska frågor som: Vem har makt? Vem utesluts? Vad händer när resurserna tar slut?

Forskning visar att välldesignade spel kan **främja engagemang, empati och systemtänkande** (Gee 2003; Squire 2011). Transformationsspel positionerar lärande som **aktörer inom ett meningsfullt sammanhang, snarare än som passiva mottagare av information** (Barab et al. 2010). I simulerings- och rollspel ser deltagarna hur deras karaktärs val formar utfall, vilket kan **öka motivationen och personlig investering**

(Bachen, Hernández-Ramos och Raphael 2012), vilket gör innehållet mer personligt relevant.

I kontexten av medborgerligt lärande är detta **skifte från kunskapsöverföring till aktiv repetition** avgörande. Istället för att tala om demokrati och analysera orättvisor på avstånd, upplever deltagarna strukturella system och utforskar ojämlikhet genom sin karaktärs perspektiv inom ett utformat system. Denna erfarenhetsdimensionella dimension hjälper till att överbrygga klyftan mellan teori och levd förståelse.

4.3 Varför dystopisk inramning fungerar bra i spel

Dystopi är kraftfullt som spelmekanik. Politiska spel har visat sig starkt **stimulera medborgerligt engagemang och deltagande**, särskilt när de positionerar spelare som aktiva beslutsfattare snarare än passiva observatörer (Neys och Jansz 2010; Kahne, Middaugh och Evans 2009). Å andra sidan kan även att uppleva maktlöshet genom förtryckande dynamik vara lärorikt genom att öka medvetenheten om viktiga frågor och uppmuntra empati för människor i sådana situationer (Johansson et al. 2026). Dystopiska scenarier är särskilt kraftfulla inom spelbaserad medborgarutbildning eftersom de **omvandlar abstrakta risker till immersiva miljöer och/eller påtagliga system**.

Vanliga dystopiska teman kan enkelt översättas direkt till spelscenarier. Till exempel:

- ◆ **Övervakning** som upplevs som informationsasymmetri eller dold övervakning, där vissa roller har tillgång till privat data eller kan övervaka andra i hemlighet.
- ◆ **Propaganda** som upplevs som opålitlig kommunikation eller manipulerade nyheter, vilket tvingar spelare att ifrågasätta trovärdigheten i all information.
- ◆ **Censur** som upplevs som begränsat tal, filtrerade budskap eller risken för bestraffning för att uttrycka avvikande åsikter.
- ◆ **Brist** som upplevdes som resursallokeringsdilemman, vilket krävde svåra val om vem som skulle få begränsade resurser eller möjligheter.
- ◆ **Social stratifiering** som upplevdes som ojämlika roller med olika rättigheter, privilegier och begränsningar inbyggda i regelsystemet.

- ◆ **Miljökriser** som upplevs som kollapsande ekosystem, utarmade resurser eller eskalerande katastrofmekanismer som kräver kollektiv respons.

I Dystolarp utformar vi scenarier där karaktärerna har handlingsfrihet att åstadkomma förändring på individ- och gruppnivå. Genom att integrera dessa teman i spelbara system uppmuntrar dystopiska spel deltagarna att bestämma sig för om de ska lyda, motstå, förhandla eller reformera systemet. Genom att göra detta analyserar de inte bara samhällsfrågor; de måste **navigera problematiska situationer och hitta lösningar**.

4.4 Att utveckla medborgerliga kompetenser genom dystopiska spel

Demokratiskt deltagande

Inom ett dystopiskt scenario kan deltagarna:

- ◆ Öva ledarskap och debattera politik under krissituationer
- ◆ Överlägg, förhandla och rösta om resursfördelning
- ◆ Bilda allianser eller oppositionsgrupper
- ◆ Representerar olika sociala intressen och identiteter

Sådana aktiviteter övar **förhandlingsförmåga och kollektivt beslutsfattande**.

Etiskt beslutsfattande

Dystopi innebär ofta svåra avvägningar under press. Spelare kan behöva bestämma sig:

- ◆ Vem som får begränsade mat- eller medicinska förnödenheter
- ◆ Om man ska lyda orättvisa lagar eller upprätthålla spänd ordning
- ◆ Om man ska skydda personlig säkerhet eller stödja kollektivt motstånd

Dessa dilemman belyser **ansvar och ansvarsskyldighet**, och ger deltagarna möjlighet att utforska **spänningar mellan majoritetsintressen och marginaliserade röster**.

Miljö- och socialmedvetenhet

Postapokalyptiska eller klimatkollapsscenarier ökar vikten av hållbarhet. Deltagarna kan simulera:

- ◆ Utarmade ekosystem och krishantering
- ◆ Samhällsresiliens och återuppbyggnad efter katastrof
- ◆ Konflikter om vatten, energi eller mark

Genom att integrera miljökriser i spelsystem **blir abstrakta hållbarhetsdebatter konkreta och förkroppsligade.**

Media- och informationskompetens

Dystopier involverar ofta propaganda, censur, övervakning eller teknikens fallgropar. I rollspel kan dessa teman översättas till följande:

- ◆ Kontrollerade informationskanaler och manipulerad data
- ◆ Artificiell intelligens som påverkar beslut
- ◆ Brist på integritet och digitala rättigheter

Deltagarna måste sedan lära sig att **ifrågasätta källor, verifiera påståenden och identifiera manipulation**. Detta är särskilt relevant i den nuvarande digitala tidsåldern, där desinformation sprids snabbt och där **teknologin har många fördelar och otaliga risker** som kräver tillräcklig utbildning och medvetenhet.

När dystopiska rollspel noggrant faciliteras avslöjar de förtryckets mekanismer, vilket hjälper eleverna att förstå effekten av varje beslut de fattar när det gäller policyer, lagar, resurser, hållbarhet, media och information. Rollspel möjliggör djup emotionell engagemang, vilket gör insatserna mer personligt relaterbara, betydelsefulla och meningsfulla.

4.5 Kärnkomponenter i spelet som stödjer medborgarlärande

Rollfördelning

Att tilldela deltagare till olika sociala grupper, politiska positioner och identiteter skapar **strukturerade maktodynamiker och asymmetri**. Vissa roller kan vara



privilegierade och inneha auktoritet; andra kan marginaliseras eller tystas; medan vissa tenderar att göra uppror och leda till nödvändig konflikt och förändring. Detta designval **gör strukturell ojämlikhet synlig och upplevelsebaserad**.

Regelsystem och styrning

Rollspel kan involvera lagar och lagstiftningsprocesser. Genom dystopiska berättelser kan deltagarna utforska röstningsprocedurer, nödpolicyer, auktoritära dekret, upprorstrukturer och samhällsförsamlingar. Genom att interagera med dessa regelsystem lär sig spelarna **hur styrningsstrukturer formar beteende och påverkar individer på olika sätt**.

Konsekvenskartläggning

Väl utformade spel innehåller **tydliga orsak-och-verkan-relationer**. Spelarnas beslut kan utlösa:

- ◆ Kortsiktiga fördelar men långsiktiga skador
- ◆ Social oro och kritiska återkopplingsslingor
- ◆ Systemkollaps eller reform

Dessa direkta konsekvenser av varje val **speglar verkliga politiska dynamiker och stöder systemtänkande** (Meadows 2008).

Brist och resurssystem

I dystopiska miljöer kan en mängd resurser vara begränsade, såsom budgetar, matförsörjning, energienheter eller tillgång till information. Brist **tvingar sedan deltagarna att prioritera vissa resurser och avslöjar sociala spänningar och ojämlikheter**.

Reflektion och debriefingsintegration

Reflektion efter aktiviteten är avgörande för medborgarlärande: Inget utbildningsspel är komplett utan strukturerad debriefing, metakognition och adekvat integration i lärandeprocessen. Under sådana sessioner kan deltagarna diskutera:

- ◆ Hur kändes systemet och situationerna?
- ◆ Vem gynnades av denna världs regler?

- ◆ Vem marginaliserades, tystades eller skadades av dessa regler?
- ◆ Vilka paralleller finns i det samtida samhället eller potentiella framtider som vi kan förutsäga baserat på nuvarande sociala, politiska och miljömässiga trender?

Relevant resurs: [Mixing Desk of Larp](#) av Martin Nielsen och Martin Eckhoff Andresen (2013) är en användbar dokumentationsplattform som hjälper till att finjustera rollspelsmekaniker (blödning, konflikt, samarbete, intensitet) (Nordic Larp Wiki o.å.). Den ger praktiska kriterier för hur mekaniker och narrativa strukturer implementeras i socialt engagerade spel och är användbar i olika typer av spel utöver typiska lajv.

Dessa diskussioner hjälper deltagarna **att identifiera likheterna mellan den fiktiva dystopiska upplevelsen och verkliga tillämpningar, samt lära sig nyckelbeteenden, färdigheter och tankesätt** för att återskapa i verkliga livet och förhoppningsvis skapa positiva förändringar.

4.6 Från engagemang till medborgerligt handlingsutrymme

Det slutgiltiga målet med dystopiska medborgarspel är inte bara engagemang; det är handlingskraft. Transformationsspel positionerar elever som protagonister inom system (Barab et al. 2010), vilket ger dem möjlighet att förstå olika system så att, istället för att fråga: "Vad skulle medborgarna göra?", börjar deltagarna fråga: "**Vad skulle jag göra?**" "

Genom faciliterad rollspel och debriefing övar spelarna **metakognition**: de reflekterar över sina beslut, sina värderingar och sina antaganden. Genom att göra detta kan de identifiera effekterna av **etiskt beslutsfattande, medborgerlig medvetenhet och gröna åtgärder** och bättre känna igen strukturell orättvisa, systemrisker, miljörisker och **vikten av kollektiv handling**. Denna praktik kan hjälpa till att förstärka, eller åtminstone uppmuntra, ungas **motivation att agera ansvarsfullt och etiskt i verkliga världen, ta itu med verkliga globala frågor och skapa verklig förändring**.



Viktigt är att dystopiska spel inte syftar till att skapa rädsla eller hopplöshet, utan fungerar som **varningar och repetitioner**. Genom att utforska konsekvenserna av auktoritarianism, miljömässig försummelse eller teknologiskt missbruk i en fiktiv, kurerad och kontrollerad miljö kan deltagarna bättre förstå hur **man kan förhindra sådana potentiella tidslinjer**.

När det kopplas till genomtänkt facilitering och verklighetsnära diskussioner kan dystopiskt spelande verkligen **främja etiskt beslutsfattande, medborgerlig medvetenhet och motivation för sociala och miljömässiga** handlingar. I denna mening blir **övergången från att "spela en engagerad medborgare" till att "vara en engagerad medborgare"** möjlig.

Dystopiska spel ersätter inte medborgerligt engagemang, demokratiskt deltagande och hållbarhet, men de kan hjälpa unga att förbereda sig för dem genom att ge dem de verktyg och metoder de behöver för att **förstå sina rättigheter och skyldigheter** i sådana frågor.

Kapitel 5: Pedagogiska dystopiska spel

Skriven av Mikołaj Wicher (Liveform)

Dystopiska spel är användbara i medborgarutbildning inte för att de alla gör samma sak förutsägbart, utan för att de placerar spelare i mycket olika positioner inom ett system. Vissa ber spelare att lyda och tillämpa regler. Andra ber dem överleva kollaps, motstå övervakning eller se hur det offentliga samtalet formas. Den variationen är pedagogiskt värdefull: den gör det möjligt för lärare att arbeta med olika erfarenhetsnivåer, från ett fem minuter långt webbläsarspel till en längre faciliterad bordsrollspelsession.

Tillsammans illustrerar exemplen nedan tre frågor som lärare ofta ställer när de väljer material:

- ◆ **Vilket medium använder aktiviteten**, t.ex. webbläsarspel, videospel, brädspel, rollspel eller larp?;
- ◆ **Vilken position har spelaren i systemet**, t.ex. tjänsteman, observatör, civil, motstånd medlem, samhällsdeltagare?;
- ◆ **Hur tillgänglig är aktiviteten i praktiken**, från något omedelbart spelbart till något som kräver omfattande facilitering?

Det som förenar dessa spel är inte bara att de handlar om "dystopi." Varje spel ber spelarna att bebo en struktur och fatta beslut inuti den. Det är där deras utbildningspotential ligger. Den avgörande frågan är inte bara vilken sorts värld spelet skildra, utan **vilka tankesätt, former av tryck och moraliska val det får spelarna att göra.**

Här är en mängd exempel på dessa principer i befintliga spel.

5.1 "Papers, Please" (Pope, 2013)

Medium: Videospel

Perspektiv: Gränsinspektör

Tema: Byråkrati och migrationskontroll

"Papers, Please" placerar spelaren i **rollen som en immigrationsinspektör som arbetar vid en gränskontroll** i det fiktiva landet Arstotzka (Pope 2013). Varje dag måste inspektören granska pass, tillstånd och andra dokument för att avgöra vem som får komma in i landet.

Spelet börjar med relativt enkla regler. Mycket snabbt multipliceras dock procedurerna. Nya dokumenttyper dyker upp, regler blir striktare och spelaren förväntas hantera människor snabbt och korrekt. Misstag minskar inspektörens lön.

Den lönen försörjer inspektörens familj. Som ett resultat **är moraliska val oskiljaktiga från ekonomiskt tryck**. Att släppa igenom någon kan vara etiskt förpliktande, men det kan också äventyra hushållet som är beroende av spelarens lön.

Vad "Papers, Please" synliggör är **procedurmässigt våld**. Spelet handlar inte främst om spektakulär grymhet. Det handlar om **rutinmässig efterlevnad**: hur orättvisor kan ske genom vanliga beslut inom ett administrativt system (Carolan 2020).

Bland de spel som diskuteras här är "Papers, Please" ett av de bättre dokumenterade exemplen på utbildningsanvändning. ACMI har publicerat en klassrumslektionsplan byggd kring spelet, med fokus på dystopisk berättelse, spelarval och relationen mellan mekanik och mening (ACMI o.å.). Lucas Popes egen anmärkning om pedagogisk användning erkänner också uttryckligen klassrumsadoption och förklarar licensmöjligheter för skolor (3909 LLC 2023).

Det finns starkare bevis för användning av högre utbildning också. Gene Carolan (2021) dokumenterar användningen av "Papers, Please" i en immigrations- och asylrättsmodul vid TU Dublin, där studenter spelade spelet under flera veckor, lämnade in reflekterande blogginlägg och senare utvecklade dessa reflektioner till en mer formell skriftlig uppgift. Detta stöder ett starkare påstående än bara att det

finns med på kursplanen: i detta fall rekommenderas spelet inte bara, utan integreras i bedömningsdesignen.

Samtidigt bör det pedagogiska argumentet ändå framföras med vissa förbehåll. Spelet lämpar sig väl för **diskussioner om gränser, migration, statsmakt och etiskt beslutsfattande**. Det innehåller också mogna teman, inklusive politisk repression och våld, så i många sammanhang är det mest effektivt när det kombineras med ett begränsat spelsegment och en strukturerad debriefing snarare än att behandlas som en fristående aktivitet (Pope 2013; ACMI o.å.).

5.2 "We Become What We Behold" (Case, 2016)

Medium: Webbläsarspel

Perspektiv: Media observatör

Tema: Nyhetscykler och social polarisering

"We Become What We Behold" är ett kort webbläsarspel skapat av Nicky Case (2016). Spelaren **styr en kamera och fotograferar små händelser** som äger rum bland grupper av karaktärer på en offentlig plats.

Varje fotografi blir en rubrik. Det som får uppmärksamhet börjar spridas. Med tiden observerar spelaren **hur selektiv synlighet formar kollektivt beteende och hur medieuppmärksamhet förstärker specifika berättelser**.

Spelet varar bara några minuter, men dess centrala logik är tydlig. Dess dystopiska kraft ligger i **medieförstärkning**: extrema eller känslomässigt laddade händelser blir oproportionerligt synliga, och denna synlighet bidrar till ytterligare upptrappning av sociala spänningar (Case 2016).

Utbildningsmaterial som beskriver spelet betonar dess användbarhet för diskussioner om mediepåverkan, uppfattning och dynamiken i allmänhetens uppmärksamhet. Till exempel använder undervisningsresurser på den norska NDLA-utbildningsplattformen "We Become What We Behold" för att väcka reflektion över hur medieinramning och selektiv rapportering påverkar sociala attityder och grupp-beteende (NDLA 2023).

Den tillgängliga dokumentationen tyder dock på att man främst bör behandla spelet som en **diskussionskatalysator snarare än en fullt dokumenterad**

utbildningsinsats. Även om 'We Become What We Behold' refereras till i undervisningsmaterial och lärresurser, har begränsad forskning publicerats som mäter dess klassrumsresultat eller strukturerade pedagogiska genomförande.

Av den anledningen är det starkaste försvarbara påståendet att spelet fungerar effektivt som en ingång till diskussionen. "We Become What We Behold" kan snabbt öppna frågor om agendasättning, inramning, klickdriven medielogik och algoritmisk förstärkning. Eftersom det är kort, metaforiskt och medvetet överdrivet är spelet särskilt effektivt när det följs av faciliterad reflektion över var modellen belyser verkligheten och var den förenklar den.

5.3 "Oceania 2084" (Jocher Games, 2023)

Medium: Bordrollspel

Perspektiv: Motstånd medlemmar inom en övervakningsstat

Tema: Propaganda, avvikelse och institutionell kontroll

"Oceania 2084" är ett **rollspel med asymmetriska maktodynamiker** där en spelare tar rollen som Storebror och de andra spelar medlemmar i ett skört motstånd inne i 'Staden' (Jocher Games 2023). Spelare definierar hur deras karaktärer avviker från regimens ideal, utvecklar relationer under press och bestämmer hur mycket risk de är villiga att ta för att överleva eller göra motstånd.

Den officiella beskrivningen betonar socialt tryck snarare än strid. Spelet är byggt kring övervakning, institutionellt våld, klassificering och rädsla, men fokuserar också **på förtroende, ömsesidigt beroende och små trotsiga handlingar** (Jocher Games 2023).

I detta spel är den centrala dystopiska mekanismen **hur ideologisk kontroll görs personlig**. Systemet straffar inte bara olydnad i efterhand, utan definierar avvikelse, strukturerar institutionella reaktioner och pressar individer att internalisera rädsla innan öppet motstånd ens blir möjligt (Jocher Games 2023).

Spelets utbildningsrelevans är övertygande, men de för närvarande tillgängliga bevisen är knapphändiga. Offentligt tillgängliga källor dokumenterar själva spelet

och dess medborgerliga teman, men de ger inte starka bevis för etablerad klassrums- eller verkstadsanvändning jämförbar med "Papers, Please".

Av den anledningen presenteras "Oceania 2084" bäst här som ett spel med tydlig pedagogisk potential snarare än som en dokumenterad utbildningsfallstudie. Det verkar särskilt väl lämat för **faciliterat arbete om övervakning, propaganda, avvikande åsikter och social produktion av konformitet**, särskilt med äldre elever som kan reflektera kritiskt över relationen mellan fiktivt tryck och verkliga politiska system.

5.4 "This War of Mine" (11 bit studios & Awaken Realms)

Medium: Videospel (2014) och kooperativ brädspelsanpassning (2017)

Perspektiv: Civila i en belägrad stad

Tema: Krig, överlevnadsetik och civila sårbarheter

"This War of Mine" är ett överlevnadsspel som ursprungligen utvecklades av 11 bit Studios (2014) och senare anpassades till ett samarbetsbrädspel designat av Michał Oracz och publicerats av Awaken Realms. I båda versionerna styr spelarna en **grupp civila som försöker överleva i en belägrad stad**.

Spelupplägget kretsar kring att hantera hunger, sjukdom, skydd, letande, utmattnings och möten med andra överlevare. **Samarbete** mellan karaktärer är nödvändigt, men spelet undviker medvetet att presentera samarbete som enkelt eller lugnande. Många beslut innebär **moraliska avvägningar**, som om man ska stjäla från andra, vem man ska hjälpa eller hur man **prioriterar begränsade resurser**.

Brädspelsadaptionen förstärker dessa etiska dilemman genom narrativa element som 'Journalen' och 'Skriptboken', vilka introducerar berättelsehändelser och oväntade situationer. Dessa narrativa grepp flyttar fokus från ren resursoptimering till moraliska beslut och sociala konsekvenser (Awaken Realms o.å.).

Spelets dystopiska dimension ligger i det perspektiv det antar. Till skillnad från de flesta krigsspel som fokuserar på militär strategi eller strid, placerar "This War of Mine" spelarna i civila positioner som lever genom kollapsen av institutioner och social ordning. Den centrala spänningen kretsar kring **att upprätthålla värdighet och solidaritet under extrema förhållanden av brist och fara**.



Spelet har också använts i utbildningssammanhang. I Polen har den digitala versionen av "This War of Mine" inkluderats i regeringens program "Gry w Edukacji" ('Spel i Utbildning'), som tillhandahåller undervisningsmaterial och lektionsscenarier utformade för klassrumsbruk (Ministry of Education and Science 2020). Dessa resurser ramar in spelet som en utgångspunkt för diskussioner om civila erfarenheter av krig, etiska beslut och de sociala konsekvenserna av väpnad konflikt.

Vetenskaplig diskussion stöder spelens bredare pedagogiska potential för att undervisa i historia och empati genom strukturerade beslutsfattande situationer (Iglesias Amorín 2022). Det finns dock begränsad publicerad forskning som dokumenterar klassrumsimplementeringar specifikt centrerade kring "This War of Mine". Av den anledningen är det mest försvarbara påståendet att spelet ger en kraftfull anledning till **reflektion över krigsetik och civila sårbarheter**, särskilt när det åtföljs av faciliterad diskussion.

5.5 "Orwell: Keeping an Eye on You" (Osmotic Studios, 2016)

Medium: Videospel

Perspektiv: Mänsklig analytiker i ett statligt övervakningsprogram

Tema: Övervakning, integritet och informationspolitik

"Orwell: Keeping an Eye on You" placerar spelaren i ett **statligt övervakningssystem**. Efter en terrorattack utreder spelaren medborgare, samlar information från webbplatser, privata meddelanden, filer och sociala medier, och bestämmer vad som vidarebefordras till myndigheterna (Osmotic Studios o.å.).

Spelets avgörande mekanik är urvalet. Endast den information som spelaren lämnar in ingår i det officiella fallet. I det avseendet är spelaren **inte en neutral observatör utan ett aktivt filter** som formar hur staten tolkar andras liv.

Spelets dystopiska mekanism är därför **selektiv övervakning**. Kontrollen sker inte enbart genom att övervaka. Den fungerar också genom att sortera fragment, rama in relevans och omvandla privata spår till officiell misstanke (Osmotic Studios o.å.).

Det tyska projektet "Games im Unterricht" ("Spel i Klassrummet") erbjuder en omfattande undervisningsenhet byggd kring spelet, som kopplar det till **demokrati**,



terrorism, integritet, kritiskt tänkande och artificiell intelligens (Games im Unterricht o.å.).

Tillsammans gör dessa material 'Orwell' relativt lätt att motivera i formell utbildning. Inte för att spelet automatiskt lär ut dessa ämnen på egen hand, utan för att öppet tillgängliga undervisningsresurser redan visar hur det kan struktureras i en sekvens av spel, dokumentation och reflektion.

Det är precis den typ av distinktion som är viktig i detta kapitel: här är den pedagogiska passformen inte bara rimlig utan stöds av befintligt undervisningsmaterial. Samtidigt gynnas spelet fortfarande av vägledad diskussion, eftersom dess kraft ligger i att tvinga spelare att konfrontera hur lätt byråkratisk misstänksamhet kan sammanställas från delvis information.

Kapitel 6: Dystopiska lajv för medborgarutbildning: teori och praktik

Skriven av Sarah Lynne Bowman & Kjell Hedgard Hugaas
(Evocative Games)

6.1 Lärandemål

Innan slutet av detta kapitel bör du kunna:

- ◆ Beskriva de grundläggande teorierna inom transformativ rollspelsdesign.
- ◆ Utvärdera designval för dystopiska larp baserat på grundläggande bästa praxis.

För mer omfattande information om dessa ämnen rekommenderar vi att du läser:

- "Larp Design: Creating Role-Play Experiences" (Koljonen, Stenros, Grove, Skjønfsjell, and Nilsen, eds. 2019);
- "Transformative Role-playing Game Design" (Bowman, Diakolambrianou, and Brind eds. 2024).

Detta kapitel kommer att introducera grundläggande principer för transformativ rollspelsdesign med betoning på analogt, t.ex. bordsrollspel och lajv. Sådana upplevelser skiljer sig från många andra typer av spel eftersom spelarna bebor en karaktär och tillsammans skapar en konsekvent fiktiv värld under en längre tid. För våra syften kommer den världen att fokusera på dystopiska teman, antingen i miljömaterialen eller i de handlingar som **spelarkaraktärerna** – alltså deltagarna som deltar i spelet – eller **facilitatorerna**, som ibland spelar icke-spelbar karaktärer, utför.

- **Bordsrollspel (TTRPG)** spelas vanligtvis runt ett bord där spelarna beskriver sina handlingar.
- **Live action-rollspel (lajv)** är vanligtvis fysiskt förkroppsligade, där spelarna gestaltar sina karaktärer, oftast medan de interagerar med varandra.

Bordrollspelet "Dream Askew" av Avery Alder (2018) utspelar sig i en postapokalyptisk queer enklav isolerad från resterna av samhället som har förblivit intakt. Handlingarna som äger rum i den enklaven kan ibland vara dystopiska till sin natur, men spelets **mekanik** – alltså de sätt på vilka spelet gör det möjligt för spelare att representera handlingar i denna värld – uppmuntrar ofta prosocialt beteende.

Överväg därför noggrant vilka **aktiviteter** du vill att ungdomar och ungdomsarbetare ska utöva genom spel:

- ◆ **Samarbetar** de för att störta ett trasigt system?
- ◆ **Tävlar** de om knappa resurser eller social status?
- ◆ **Vilka lärdomar** vill du att de ska ta med sig?

6.2 Teori och nyckelbegrepp

Detta kapitel kommer att introducera viktiga teoretiska begrepp som kan generaliseras över de flesta – om inte alla – lajv, med hypotetiska exempel från dystopiska spel.

1. Ritual

För det första kan spel förstås som en form av **ritual** (van Gennep 1960; Turner 1995), där spelare upplever:

- ◆ En **separation** från deras tidigare kända sociala verklighet,
- ◆ Ett **liminalt rum** där verklighetens och identitetens regler fungerar olika, och
- ◆ En **återkomst** där de återvänder till sina tidigare liv med viktiga lärdomar från upplevelsen.



I denna teori upplevs ritualer i grupp miljö och förstärker en känsla av **communitas**, vilket betyder gemenskapskontakt som uppstår genom spel.

Även om alla lajv kan betraktas som ritualer, kan man också genomföra ritualer som en del av spelet i dystopiska lajv, såsom bröllopsceremonier, begravningar, eller invigning i ett hemligt sällskap.

2. Inramning

Ritualteori är särskilt viktig att förstå när man planerar **inramningen** kring spelet, oavsett om det är i design-, implementerings- eller bedömningsfasen:

- ◆ **Vilka förhållanden** före, under och efter lajvet gör inläring mest sannolik?
- ◆ **Vilka strukturer** kan du erbjuda för att hjälpa spelarna att känna sig trygga under hela processen?

Se därför till att du ser själva spelet som en liten **del av en större process där du introducerar** dina spelare till spelet och också vägleder dem ut ur upplevelsen och tillbaka till vardagen.

Denna princip är särskilt viktig när man spelar spel som behandlar tunga teman relaterade till dystopisk fiktion och/eller aspekter av en spelares bakgrund som de kanske redan upplevt i någon form eller deras förfäder mött tidigare. Exempel inkluderar teman som slaveri, folkmord, kränkningar av mänskliga rättigheter, sexuella övergrepp, mobbning, misogyni, queerfobi, främlingsfientlighet och andra.

Även om dessa teman kan vara starka och ofta förknippas med dystopisk fiktion, bör de närmas med stor uppmärksamhet på att ge **stödjande ramar**, inklusive säkerhetsstrukturer och avrapportering.

Beroende på din målgrupp kan vissa teman vara olämpliga för dina deltagare eller för utmanande att ta sig an på kort tid utan rätt ram. Tänk alltid **på dina utbildningsmål** och vilka element som är mest nödvändiga att inkludera för att uppnå dem.

3. Alibi

Tillsammans kan spelet och inramningsaktiviteterna ge spelarna det vi kallar **alibi** (Montola 2010; Deterding 2018): en försäkran om att handlingar som utförs under



spelets tid kommer att tolkas som fiktiva, dvs. "Det var inte jag; det var karaktären." Alibi är särskilt viktigt för att **bygga upp och upprätthålla när man spelar svåra ämnen**, såsom förtryck eller lidande till följd av dystopiska förhållanden. Spelare bör känna sig tillräckligt trygga för att ta risker under spelet utan rädsla för konsekvenser, så länge de upprätthåller det **sociala kontrakt** som fastställdes före spelet.

Återigen, fundera på vilka typer av aktiviteter du vill uppmuntra genom spel. Spel erbjuder **affordanser**, det vill säga sätt på vilka miljön uppmuntrar vissa handlingar samtidigt som den avskräcker andra (Gibson 2014). I speldesignspråk, överväg de **verb som** din design bjuder spelare att utföra som sina karaktärer (Townser och Li 2019; Brind 2022):

- ◆ Vill du att de ska uppleva en brutal kamp mot varandra för att överleva?
- ◆ Vill du att de ska samarbeta för att besegra en gemensam hänsynslös fiende?
- ◆ Eller vill du att de ska ha få möjliga handlingar och istället uppleva förlust av privilegier, hjälplöshet eller till och med avhumanisering?

Tänk noga på **vilka handlingar du vill att karaktärerna ska göra och inte göra**, och kommunicera dessa tydligt i förväg.

4. Bleed

Relaterat till inramning är begreppet **bleed**, som syftar på överflödet av psykologiska aspekter från spelaren till karaktären och vice versa. Exempel på att nåt **blöder över** i dystopiska spel kan vara:

- ◆ **Emotionell bleed** (Boss 2007; Montola 2010): Känslor, som till ex. förlust efter att en älskad karaktär dött under spelet;
- ◆ **Procedurell bleed** (Hugaas 2019): Rörelser som är förknippade med karaktären, såsom en kvarhängande vana att gå smygande även efter att spelets hot är borta;
- ◆ **Memetisk bleed** (Hugaas 2019): Tankar eller ideologier som blöder över efter spelet, såsom ett starkt engagemang för påverkansarbete som en karaktär trodde fortfarande upplevdes av spelaren;
- ◆ **Relationell bleed** (Waern 2010; Bowman 2013): Interpersonella dynamiker, såsom en större känsla av kamratskap med de som spelade inom ens spelfraktion;

- ◆ **Ego bleed** (Beltrán 2013): Personlighetsdrag och arketypiska innehåll, såsom heroiska, fega eller manipulativa aspekter som kvarstår i spelarens självbild efteråt;
- ◆ **Frigörande bleed** (Kemper 2017; 2020): En känsla av befrielse från marginalisering kvarstår efter spelet, till exempel efter att ha störtat ett förtryckande system under spelets gång.

Även om alla former av bleed kan vara användbara för utbildningsändamål, antyds memetisk bleed ofta i informell och icke-formell utbildning. **Bleed är dock en mestadels tillfällig, omedveten process.** För att befästa lärandet från dessa erfarenheter rekommenderar vi grundliga strukturerade debriefingar med frågor som specifikt fokuserar på dina lärandemål.

5. Symbolik och myt

Även om dystopiska larp kan vara råa och socialt realistiska, kan sådana berättelser ofta vara tilltalande för ungdomar när de berättas genom symbolernas och mytiska strukturers lins. Exempel inkluderar:

- ◆ **Populära genrer av zombie-postapokalyptisk fiktion**, såsom i lajvet "Dystopia Rising" av Most Improbable LLC, där zombien symboliserar omänskligt beteende när förhållandena är som mest desperata; och
- ◆ **Kosmisk skräck**, som i lajvversionerna av Cthulhu-mytologin skapad av H.P. Lovecraft, till exempel i Chaos League-lajvet "Sahara Expedition" (2020-) och "Miskatonic University" (2022-). I Cthulhu-spelen söker människor från olika historiska perioder i vår värld förbjuden kunskap om illvilliga monstruösa gudar, vilket så småningom leder till galenskap och förstörelse.

Observera att sådana genrer kan utspela sig i dåtid, nutid eller framtid, men är kända för att ta mänskliga egenskaper som väcker skräck eller avsky och förstärka dem genom symboler och myter.

Denna praxis kan göra att spelet känns tillräckligt annorlunda än "verkliga livet" och ändå spännande, vilket kan motivera spelare att **känna sig mer bekväma med svårt innehåll** genom att spela med ett stärkare alibi. Samtidigt, **var försiktig med att alibit**



inte är så starkt att det hindrar spelare från att ta spelet på allvar eller utveckla empati för andra (Brown och Morrow 2015; Bowman och Hugaas 2021).

Men genrer bär ofta på bagage, såsom en historia av klassism, sexism eller rasism. Vi rekommenderar att du noggrant avgör **vilka element som är nödvändiga och lämpliga att inkludera för dina lärandemål** när du arbetar med ungdomar, och vilka som sannolikt är bättre att uttryckligen utelämna.

Bibliografi och vidare läsning

Kapitel 1: Introduktion till dystopi

- ◆ Alderman, Naomi. 2016. *The Power*. London: Viking.
https://www.google.be/books/edition/The_Power/P6PFswEACAAJ?hl=en
- ◆ Atwood, Margaret. 1985. *The Handmaid's Tale*. Toronto: McClelland and Stewart.
https://www.google.be/books/edition/The_Handmaid_s_Tale/5OSUnQAACAAJ?hl=en
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, and Brind, Simon , eds. 2024. *Transformative Role-playing Game Design*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
<https://books.uu.se/uup/catalog/book/35>
- ◆ Butler, Octavia E. 1993. *Parable of the Sower*. New York: Four Walls Eight Windows.
https://www.google.be/books/edition/Parable_of_the_Sower/FBuoPwAACAAJ?hl=en
- ◆ Cambridge Dictionary. 2024. "Dystopia." Cambridge University Press.
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dystopia>
- ◆ Claeys, Gregory. 2016. *Dystopia: A Natural History*. Oxford: Oxford University Press.
<https://www.google.be/books/edition/Dystopia/a3Z4DQAAQBAJ?hl=en>
- ◆ Cole, M. B. 2025. *Fear the Future: Dystopia and Political Imagination in the Twentieth Century*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
https://www.google.be/books/edition/Fear_the_Future/ig5IEQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Collins, Suzanne. 2008. *The Hunger Games*. New York: Scholastic Press.
https://www.google.be/books/edition/The_Hunger_Games/Vo0jcgAACAAJ?hl=en
- ◆ Hickman, Caroline, Elizabeth Marks, Panu Pihkala, Susan Clayton, R. Eric Lewandowski, Elouise E. Mayall, Britt Wray, Catriona Mellor, and Lise van Susteren.

2021. "Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs about Government Responses to Climate Change: A Global Survey." *The Lancet Planetary Health* 5 (12): e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- ◆ Jemisin, N.K. 2015. *The Fifth Season*. New York: Orbit.
https://www.google.be/books/edition/The_Fifth_Season/el4OBwAAQBAJ?hl=en
 - ◆ Moylan, Tom. 2000. *Scraps of the Untainted Sky: Science Fiction, Utopia, Dystopia*. London: Routledge.
https://www.google.be/books/edition/Scraps_Of_The_Untainted_Sky/l1JPDwAAQBAJ?hl=en
 - ◆ Stefanopoulou, Sofia, Kechagias Christos-Thomas, and Malafantis Konstantinos. 2021. "Education in Fictional Dystopian Societies: The Case of Veronica Roth's 'Divergent'". *Journal of Advances in Education Research* 6 (1).
<https://doi.org/10.22606/jaer.2021.61006>
 - ◆ Synnowich, Christine. 2019. "Dystopia and the Critique of Social Order." in *The Palgrave Handbook of Utopian and Dystopian Literatures*, edited by C. A. Sommerfeldt. London: Palgrave Macmillan.
https://www.google.be/books/edition/The_Palgrave_Handbook_of_Utopian_and_Dys/OpNkEAAQBAJ?hl=en

Kapitel 2: Dystopisk fiktion i icke-formell medborgarutbildning

- ◆ Ames, Melissa R. 2013. "Engaging 'Apolitical' Adolescents: Analyzing the Popularity and Educational Potential of Dystopian Literature Post-9/11." *The High School Journal* 97 (1): 3-20. <https://muse.jhu.edu/article/524998>
- ◆ Boal, Augusto. 2000. *Theater of the Oppressed*. London: Pluto Press.
https://www.google.be/books/edition/Theater_of_the_Oppressed/g8ZbuK6AlqsC?hl=en
- ◆ Cole, Matthew Benjamin. 2025. *Fear The Future: Dystopia and Political Imagination in the Twentieth Century*. University of Michigan Press.
https://www.google.be/books/edition/Fear_the_Future/ig5IEQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Cramer, Florian and Michelle Teran. 2020. *Letters from Dystopian and Utopian Futures of Arts Education*. Rotterdam University of Applied Sciences.

<https://www.rotterdamuas.com/research/projects-and-publications/pub/letters-from-dystopian-and-utopian-futures-of/2aabf552-79d8-4a37-9313-27cc55117c5e/>

- ◆ Donstrup, Mayte. 2024. "Belief Initiates and Guides Action – Or it Does Nothing: An Exploration of the Political Functions of Watching and Reading Dystopian Fiction". *Journal of Communication Inquiry*.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01968599241234323>
- ◆ Europejskie Forum Młodzieży Stowarzyszenie. 2022, 2023. *Dystopiality*. EU Programme for Education, Training, Youth and Sport. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-2-PL01-KA152-YOU-000039467>
- ◆ Farca, Gerald. 2018. *Playing Dystopia Nightmarish Worlds in Video Games and the Player's Aesthetic Response*. Bielefeld: transcript Verlag.
https://www.google.be/books/edition/Playing_Dystopia/c2x3DwAAQBAJ?hl=en
- ◆ Freire, Paulo. 1998. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Bloomsbury Academic.
https://www.google.be/books/edition/Pedagogy_of_Freedom/deB3EQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Gojković, T. ed. 2021. *Gamification in Non-Formal Education and Youth Work*. Youth for Exchange And Understanding.
<https://share.google/gQrx4kdnefSpuWWFG>
- ◆ Gregorčič, M. 2019. *Pedagogical Outlines for Emancipated Learning*. Zavod Bob.
<https://drive.google.com/file/d/1Wq1c3XMzt52SRE1AZf4uPeWwtl2VvTdM/view?usp=sharing>
- ◆ Hickman, Caroline, Elizabeth Marks, Panu Pihkala, Susan Clayton, R Eric Lewandowski, Elouise E Mayall, Britt Wray, Catriona Mellor, and Lise van Susteren. 2021. "Climate Anxiety in Children and Young People and Their Beliefs about Government Responses to Climate Change: A Global Survey". *The Lancet Planetary Health* 5 (12): e863-e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- ◆ Raphael, Chad, Christine Bachen, Kathleen-M Lynn, Kristen A. McKee, and Jessica Baldwin-Philippi. 2010. "Games for Civic Learning: A Conceptual Framework and Agenda for Research and Design". *Games and Culture* 5 (2): 199-235. <https://doi.org/10.1177/1555412009354728>
- ◆ Sebek, David. 2015. "Using Dystopian Fiction to Explore Citizenship". *MiddleWeb*, August 18. <https://www.middleweb.com/>

- ◆ Svennevig, Birgitte. 2023. "Young People Envision a Dystopian Future". University of Southern Denmark, October 26. <https://www.sdu.dk/en/nyheder/dystopisk-fremtid>
- ◆ Team Logopsycom. 2024. "Project EUtopia: Youth-Powered Change from Ideas to Actions." *EPALE – Electronic Platform for Adult Learning in Europe*. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/project-eutopia-youth-powered-change-ideas-actions>
- ◆ Young, Monia. 2011. "Why is Dystopia so Appealing to Young Adults?" *The Guardian*, October 23. <https://www.theguardian.com/books/2011/oct/23/dystopian-fiction>

Kapitel 3: Dystopisk fiktion i formell medborgarutbildning

- ◆ Bonilla, Nancy. 2024. "Dystopian Literature: A Reflection of Society Past and Present." Curriculum unit. Yale University Teachers Institute. <https://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/2024/1/24.01.03/2>
- ◆ Council of Europe. 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC): Volume 1*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- ◆ Hill, Ruth. 2023. How Can Reading Dystopian Fiction Affect Our Understanding of Education? (Doctoral thesis). Brunel University. <https://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/27620/1/FulltextThesis.pdf>
- ◆ Short, Kasey. 2025. "Dystopian Fiction to Stretch Students' Minds". *MiddleWeb*, April 28. <https://www.middleweb.com/52179/dystopian-fiction-to-stretch-students-minds>
- ◆ Stefanopoulou, Sofia, Kechagias Christos-Thomas, and Malafantis Konstantinos. 2021. "Education in Fictional Dystopian Societies: The Case of Veronica Roth's 'Divergent'". *Journal of Advances in Education Research* 6 (1). <https://doi.org/10.22606/jaer.2021.61006>

- ◆ Sypnowich, Christine. 2019. "Lessons from Dystopia: Critique, Hope and Political Education." *Journal of Philosophy of Education* 52 (4): 660–676.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12328>
- ◆ Westheimer, Joel and Joseph Kahne. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal* 41 (2): 237–269. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312041002237>

Kapitel 4: Spel och gamification inom medborgarutbildning

- ◆ Bachen, Christine M., Pedro Hernández-Ramos, and Chad Raphael. 2012. "Simulating REAL LIVES: Promoting Global Empathy and Interest in Learning Through Simulation Games." *Simulation & Gaming* 43 (4): 437–460.
<https://doi.org/10.1177/1046878111432108>
- ◆ Bagès, Céline, Natacha Hoareau, and Alain Guerrien. 2021. "Play to Reduce Bullying! Role-Playing Games Are a Useful Tool for Therapists and Teachers." *Journal of Research in Childhood Education* 35 (4): 631–641.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2020.1810834>
- ◆ Barab, Sasha A., et al. 2010. "Transformational Play: Using Games to Position Person, Content, and Context." *Educational Researcher* 39 (7): 525–536.
<https://doi.org/10.3102/0013189X10386593>
- ◆ Batson, C. Daniel, et al. 1997. "Empathy and Attitudes: Can Feeling for a Member of a Stigmatized Group Improve Feelings Toward the Group?" *Journal of Personality and Social Psychology* 72 (1): 105–118. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.105>
- ◆ Bogost, Ian. 2007. *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001>
- ◆ Daniau, Stéphane. 2016. "The Transformative Potential of Role-Playing Games: From Play Skills to Human Skills." *Simulation & Gaming* 47 (4): 423–444.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1046878116650765>
- ◆ Deterding, Sebastian, et al. 2011. "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification'." In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

- ◆ Flanagan, Mary. 2009. *Critical Play: Radical Game Design*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7678.001.0001>
- ◆ Garcia, Antero. 2016. "Teacher as Dungeon Master: Connected Learning, Democratic Classrooms, and Rolling for Initiative." In *The Role-Playing Society: Essays on the Cultural Influence of RPGs*, edited by Andrew Byers and Francesco Crocco. Jefferson, NC: McFarland.
https://archive.org/details/isbn_9780786498833
- ◆ Gee, James Paul. 2003. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- ◆ Gordin, Daniel N., and Roy D. Pea. 1995. "Prospects for Scientific Visualization as an Educational Technology." *The Journal of the Learning Sciences* 4 (3): 249–279.
https://doi.org/10.1207/s15327809jls0403_1
- ◆ Haarman, Susan. 2022. "Dungeons & Dragons & Dewey: The Potential for Dramatic Rehearsal and Civic Outcomes in Tabletop Role-Playing Games." *Philosophical Studies in Education* 53: 56-70. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1366548>
- ◆ Johansson, Karin, Johanna Koljonen, Jaakko Stenros, PerOla Öberg, and Sarah Lynne Bowman. 2026. "Playing a Role in Democracy: Political Live Action Role-playing Games, Activism, and Deliberation." In *Education and Analog Role-Playing Games: Theory and Pedagogy*, edited by Susan Haarman. Boca Raton, FL: CRC Press. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A2024837&dswid=-6859>
- ◆ Kahne, Joseph, Ellen Middaugh, and Chris Evans. 2009. "The Civic Potential of Video Games." *Journal of Media Literacy Education* 1 (1): 39–45.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/8518.001.0001>
- ◆ Kapp, Karl M. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
<https://www.wiley.com/en-us/shop/general-introductory-business-management/the-gamification-of-learning-and-instruction-game-based-methods-and-strategies-for-training-and-education-p-9781118096345>
- ◆ Meadows, Donella H. 2008. *Thinking in Systems: A Primer*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing. <https://www.chelseagreen.com/product/thinking-in-systems/>

- ◆ Nielsen, Martin, and Eckhoff Andresen, Martin. 2013. "The Mixing Desk of Larp." In *Crossing Theoretical Borders*, edited by Karete Jacobsen Meland and Katrine Øverlie Sveld, 71-80. Norway: Fantasiforbundet.
https://www.nordiclarp.org/wiki/Crossing_Theoretical_Borders
- ◆ Neys, Joyce, and Jeroen Jansz. 2010. "Political Internet Games: Engaging an Audience." *European Journal of Communication* 25 (3): 227–241.
<https://doi.org/10.1177/0267323110373456>
- ◆ Rivers, Anissa, Wickramasekera II, Ian E., Pekala, Ronald J., and Rivers, Jennifer A.. 2016. "Empathic Features and Absorption in Fantasy Role-Playing." *American Journal of Clinical Hypnosis* 58 (3): 286–294.
<https://doi.org/10.1080/00029157.2015.1103696>
- ◆ Squire, Kurt. 2011. *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College Press.
<https://archive.org/details/videogameslearni0000squi>

Relevanta resurser

- ◆ Nordic Larp. n.d. *Nordic Larp Documentation and Articles*.
<https://www.nordiclarp.org/>
- ◆ Nordic Larp Wiki. 2019. "The Mixing Desk of Larp". Accessed February 12, 2026.
https://www.nordiclarp.org/wiki/The_Mixing_Desk_of_Larp

Kapitel 5: Pedagogiska dystopiska spel

- ◆ 11 bit studios. 2014. *This War of Mine*. PC. Warsaw: 11 bit studios. Accessed April 14, 2026. <https://store.steampowered.com/app/282070/>.
- ◆ 3909 LLC.b.d. "Educational Usage." *Papers, Please Support*. Accessed April 14, 2026. <https://3909.zendesk.com/hc/en-us/articles/360052481194-Educational-Usage>
- ◆ Ashton, Dean, Alora Young, Emma McManus, and ACMI. 2021. "Teaching with Videogames: Dystopian Narratives and 'Papers, Please'." ACMI. September 16, 2021. <https://www.acmi.net.au/education/school-program-and-resources/game-lessons/teaching-with-videogames-dystopian-narratives-and-papers-please/>

- ◆ Awaken Realms. n.d. *This War of Mine: The Board Game*. Board game. Wrocław: Awaken Realms. <https://awakenrealms.com/games/awaken-realms/this-war-of-mine>
- ◆ Carolan, Gene. 2020. "'Papers, Please': Embedding a Video Game in Teaching, Learning & Assessment." *TU Dublin IMPACT*, October 23. <https://tudublinimpact.wordpress.com/2020/10/23/papers-please-embedding-a-video-game-in-teaching-learning-assessment/>.
- ◆ Carolan, Gene. 2021. "'Papers, Please' – Using a Video Game to Explore Experiential Learning and Authentic Assessment in Immigration and Asylum Law." *Irish Journal of Academic Practice* 9 (2): Article 11. <https://doi.org/10.21427/PC79-AN45>
- ◆ Games im Unterricht. n.d. "Orwell." Accessed April 14, 2026. <https://www.games-im-unterricht.de/games/orwell>
- ◆ Iglesias Amorín, Alfonso. 2022. "The Use of Board Games in History Teaching." *Clio: History and History Teaching* 48: 26–49. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486981
- ◆ Ministry of Education and Science. 2020. *This War of Mine – Materiały Dydaktyczne*. Warsaw: Ministerstwo Edukacji i Nauki. <https://www.gov.pl/web/grywedukacji/this-war-of-mine>
- ◆ Osmotic Studios. 2016. *Orwell: Keeping an Eye on You*. PC/Mac. Hamburg: Osmotic Studios.
- ◆ Thengs, Halvor Østerman, and Aleksander Husøy. 2024. "Digital Game: We Become What We Behold." *NDLA*. October 17, 2024. <https://ndla.no/r/engelsk-yf/digital-game-we-become-what-we-behold/6042b59ff7>

Ludografi

- ◆ Case, Nicky. 2016. *We Become What We Behold*. Ncase.itch.io. <https://ncase.itch.io/wbwwb>
- ◆ Jocher Games. 2023. *Oceania 2084 – Surplus Edition*. Jochergames.itch.io. <https://jochergames.itch.io/oceania-2084>
- ◆ Pope, Lucas. 2013. *Papers, Please*. <https://papersplea.se/>

Kapitel 6: Dystopiska lajv för medborgarutbildning: teori och praktik

- ◆ Alder, Avery. 2018. *Dream Askew*. Tabletop role-playing game. Buried Without Ceremony. <https://buriedwithoutceremony.com/dream-askew>
- ◆ Beltrán, Whitney "Strix." 2013. "Shadow Work: A Jungian Perspective on the Underside of Live Action Role-Play in the United States." In *The Wyrd Con Companion Book 2013*, edited by Sarah Lynne Bowman and Aaron Vanek, 94-101. Los Angeles, CA: Wyrd Con. <https://www.sarahlynnebowman.com/wp-content/uploads/2017/10/WCCB13-1.pdf>
- ◆ Brind, Simon. 2022. "Combat Narratology – Strategies for the Resolution of Narrative Crisis in Participatory Fiction." Ph.D. thesis, University of the West of England. <https://uwe-repository.worktribe.com/output/9955142/combat-narratology-strategies-for-the-resolution-of-narrative-crisis-in-participatory-fiction>
- ◆ Brown, Maury, and Morrow, Benjamin A.. 2015. "Breaking the Alibi: Fostering Empathy by Reuniting the Player and Character." In *The Wyrd Companion Book 2015*, edited by Sarah Lynne Bowman, 102-116. Los Angeles, CA: Wyrd Con. <https://www.sarahlynnebowman.com/wp-content/uploads/2017/10/WCCB15-Final-1.pdf>
- ◆ Boss, Emily Care. 2007. "Romance and Gender in Role-Playing Games: Too Hot to Handle?" Presentation at Ropecon 2007. Black and Green Games. <https://static1.squarespace.com/static/53d9a7cde4b0e6c5ed6457bd/t/547e3dd6e4b009dfcd6a704c/1417559510557/>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne. 2013. "Social Conflict in Role-playing Communities: An Exploratory Qualitative Study." *International Journal of Role-Playing* 4: 4-25. <https://journals.uu.se/IJRP/article/view/183>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra and Brind, Simon, eds. 2024. *Transformative Role-Playing Game Design*. Acta Universitatis Upsaliensis. Transformative Play Research 1. Uppsala University Publications. <https://books.uu.se/uup/catalog/book/35>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, and Kjell Hedgard Hugaas. 2021. "Magic is Real: How Role-Playing Can Transform Our Identities, Our Communities, and Our Lives." In *Book of Magic: Vibrant Fragments of Larp Practices*, edited by Kari Kvittingen

Djukastein, Marcus Irgens, Nadja Lipsyc, and Lars Kristian Løveng Sunde, 52-74. Oslo: Knutepunkt. <https://www.nordiclarp.org/2021/03/09/magic-is-real-how-role-playing-can-transform-our-identities-our-communities-and-our-lives/>

- ◆ Deterding, Sebastian. 2018. "Alibis for Adult Play: A Goffmanian Account of Escaping Embarrassment in Adult Play." *Games and Culture* 13 (3): 260–279. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29706842/>
- ◆ Gibson, James J. 2014. *The Ecological Approach to Visual Perception*. 1st Edition. Psychology Press. [https://www.google.be/books/edition/The Ecological Approach to Visual Percp/DrhCCWmJpWUC?hl=en](https://www.google.be/books/edition/The_Ecological_Approach_to_Visual_Percp/DrhCCWmJpWUC?hl=en)
- ◆ Hugaas, Kjell Hedgard. 2019. "Investigating Types of Bleed in Larp: Emotional, Procedural, and Memetic." *Nordiclarp.org*, January 25. <https://www.nordiclarp.org/2019/01/25/investigating-types-of-bleed-in-larp-emotional-procedural-and-memetic/>
- ◆ Kemper, Jonaya. 2017. "The Battle of Primrose Park: Playing for Emancipatory Bleed in Fortune & Felicity." *Nordiclarp.org*, June 21. <https://www.nordiclarp.org/2017/06/21/the-battle-of-primrose-park-playing-for-emancipatory-bleed-in-fortune-felicity/>
- ◆ Kemper, Jonaya. 2020. "Wyrding the Self." In *What Do We Do When We Play?*, edited by Eleanor Saitta, Johanna Koljonen, Jukka Särkijärvi, Anne Serup Grove, Pauliina Männistö, and Mia Makkonen, 211–225. Helsinki: Solmukohta. <https://www.nordiclarp.org/2020/05/18/wyrding-the-self/>
- ◆ Koljonen, Johanna, Stenros, Jaakko, Serup Grove, Anne, Skjønshjell, Aina D., and Nilsen, Elin, eds. 2019. *Larp Design: Creating Role-Play Experiences*. Copenhagen, Denmark: Landsforeningen Bifrost. [https://www.google.be/books/edition/Larp Design/aE42xQEACAAJ?hl=en](https://www.google.be/books/edition/Larp_Design/aE42xQEACAAJ?hl=en)
- ◆ Montola, Markus. 2010. "The Positive Negative Experience in Extreme Role-Playing." In *Proceedings of DiGRA Nordic 2010: Experiencing Games: Games, Play, and Players*. Stockholm, August 16. <https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/500>
- ◆ Most Improbable LLC. 2009-. *Dystopia Rising*. Live action role-playing game. Most Improbable LLC. <https://www.dystopiarisinglive.com/>

- 
- ◆ Townser, H.P., and J. Li. 2019. "Describing What Actually Happens during a Larp." In *Larp Design: Creating Role-Play Experiences*, edited by Johanna Koljonen, Jaakko Stenros, Anne Serup Grove, Aina D. Skønsfjell, and Elin Nilsen. Copenhagen: Landsforeningen Bifrost.
https://www.google.be/books/edition/Larp_Design/aE42xQEACAAJ?hl=en
 - ◆ Turner, Victor. 1995. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New York: Aldine De Gruyter.
https://www.google.be/books/edition/The_Ritual_Process/VywrDwAAQBAJ?hl=en
 - ◆ van Gennep, Arnold. 1960. *The Rites of Passage*. Trans. Monika Vizedom and Gabrielle Caffee. Chicago, IL: University of Chicago Press.
https://www.google.be/books/edition/_/obcTwQEACAAJ?hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwi_64uCxl6WAXj0gIHHQCMPQIQ7_IDegQIDxAE
 - ◆ Waern, Annika. 2010. "'I'm in Love With Someone That Doesn't Exist!!' Bleed in the Context of a Computer Game." In *Proceedings of DiGRA Nordic 2010: Experiencing Games: Games, Play, and Players*. Stockholm: August 16.
<https://dl.digra.org/index.php/dl/article/view/499>

dystolarp

Denna resurs utvecklades som en del av Dystolarp-projektet, som använder den uppslukande kraften i levande rollspel (lajv) för att främja en djupare förståelse för medborgerligt engagemang, miljöansvar och demokratiska värderingar bland unga.

Upptäck mer information och projektresurser: www.dystolarp.eu



Medfinansieras av
Europeiska unionen

Finansieras av Europeiska unionen. De synpunkter och åsikter som uttrycks är endast upphovsmannens [upphovsmännens] och utgör inte Europeiska unionens eller Stiftelsen för utveckling av utbildningssystemets (FRSE) officiella ståndpunkt. Varken Europeiska unionen eller FRSE tar något ansvar för dessa.

Projektkod: 2025-1-PL01-KA220-YOU-000364734



Allt innehåll omfattas av licensen CC BY-NC-SA 4.0

L I V E F O R M

