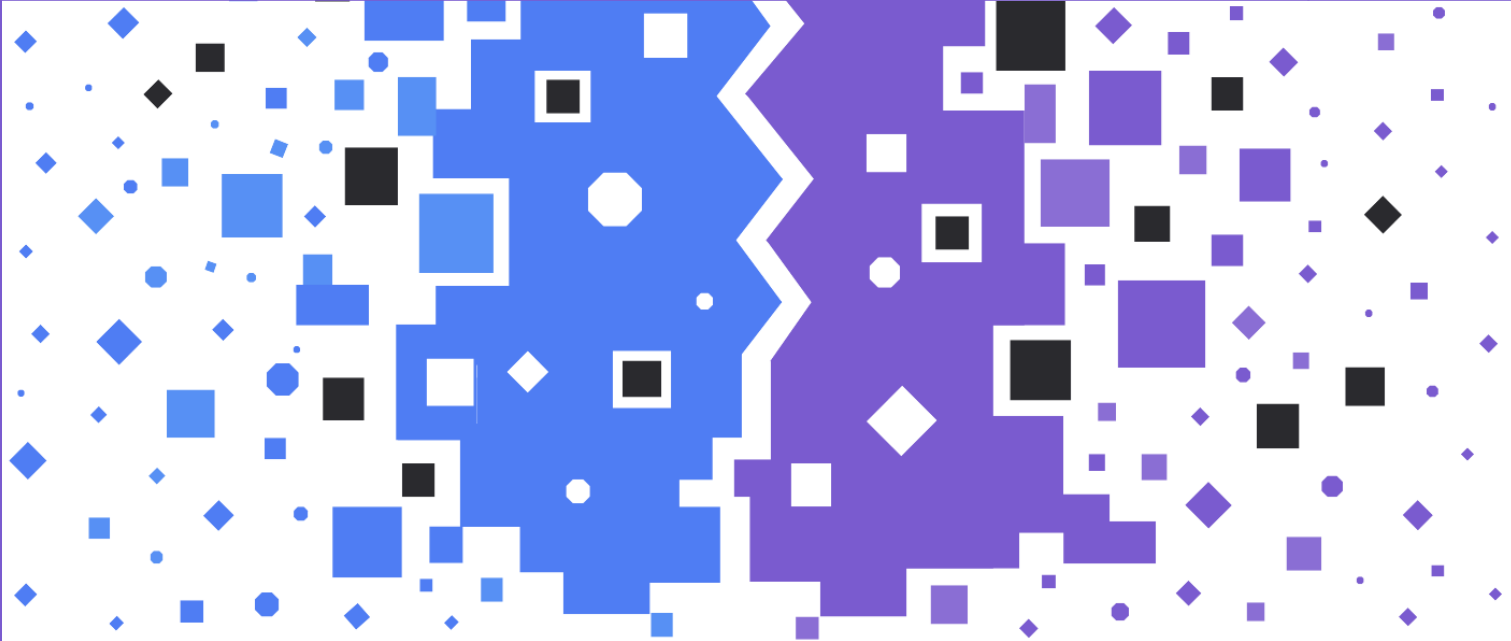




dystolarp

**Brošura o distopiji kot
izobraževalnem pripomočku za
aktivno participacijo v družbi**

LIVEFORM



**Sofinancira
Evropska unija**

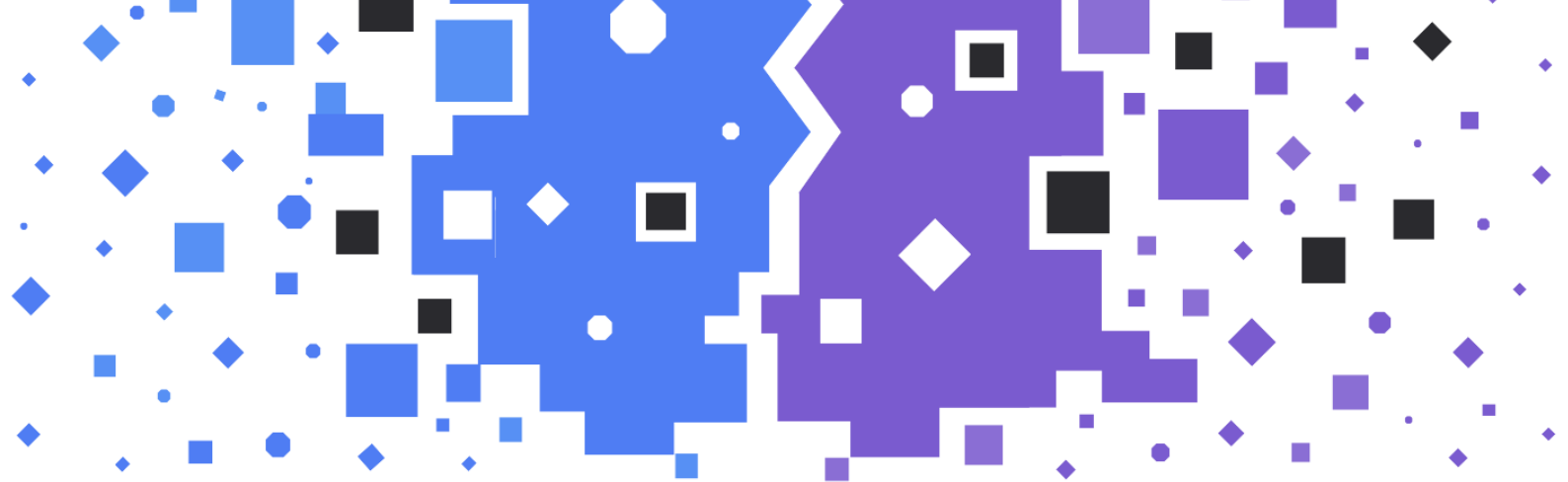


C V S
BULGARIA



COOPERATION
FOR VOLUNTARY SERVICE
BULGARIA





Ime in identifikacijska številka projekta

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

Ime projektnega rezultata

WP2A1 Brošura o distopiji kot izobraževalnem pripomočku za participacijo v družbi

Datum

September 2026

Sodelujoči avtorji & organizacije

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)



Kazalo

O brošuri in spremljevalnih virih.....	5
O prvem delu I: Distopija v izobraževanju	5
O drugem delu II: Poučne distopične igre	5
Kako uporabljati to brošuro	6
I. del: Distopija v izobraževanju	7
1. poglavje: Uvod v distopijo	8
1.1 Kaj je distopija?	8
1.2 Kratka zgodovina žanra	9
1.3 Pogoste teme	10
1.4 Pogosti motivi	11
1.5 Pogoste narative	12
1.6 Kategorije distopij	13
1.7 Distopija in participacija v družbi	13
2. poglavje: Distopijska fikcija v neformalnem izobraževanju	15
2.1 Vloga distopije v izobraževanju za participacijo v družbi	15
2.2 V kakšne namene se distopija lahko uporablja?	16
2.3 Ali je mladim za karkoli mar?	16
2.4 Primeri in prakse distopijske fikcije v neformalnem izobraževanju za participacijo v družbi	17
3. poglavje: Distopijska fikcija v formalnem izobraževanju	23
3.1 Distopijska fikcija v kontekstu kurikulumu državljanske vzgoje in aktivnega državljanstva	24
3.2 Učinki distopijske fikcije v učilnici	25
3.3 Učenci se učijo državljanske zavesti, etike in demokratičnih kompetenc	27
3.4 Metode in prakse v učilnici	28
3.5 Priložnosti in omejitve v formalnem izobraževanju	30
3.6 Povezovanje formalnega in neformalnega učenja	31

II. del: Poučne distopične igre	33
4. poglavje: Igre in igrifikacija v državljanski vzgoji	34
4.1 Definicije in pojasnila	34
4.2 Zakaj spadajo igre v državljansko vzgojo	35
4.3 Zakaj distopični okviri dobro delujejo v igrah	36
4.4 Razvoj državljskih in demokratičnih kompetenc v distopičnih igrah.....	37
4.5 Ključne komponente iger za podporo učenja državljskih in demokratičnih kompetenc	38
4.6 Od angažiranosti do družbenega delovanja: transformativni potencial igre	40
5. poglavje: Poučne distopične igre	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
6. poglavje: Distopični LARP za državljansko vzgojo mladih: teorije in prakse.....	49
6.1 Učni cilji	49
6.2 Teorija in ključni koncepti	50
Bibliografija in viri za nadaljnje branje.....	55

O brošuri in spremljevalnih virih

Avtorica: Katerina Stoyanova (CVS-Bulgaria)

Ta brošura predstavlja konceptualno podlago za izobraževalni pristop projekta Dystolarp. Napisana je **za izobraževalce, mladinske delavce in fasilitatorje**, ki želijo razumeti **teoretične osnove uporabe distopične fikcije in iger v izobraževanjih za participacijo v družbi**, preden začnejo izvajati dejavnosti z mladimi. Brošura je sestavljena iz dveh delov.

O prvem delu I: Distopija v izobraževanju

V tem delu so predstavljeni pedagoški argumenti za uporabo distopične fikcije pri delu z mladimi.

- ◆ **1. poglavje** predstavi distopijo kot splošni koncept.
- ◆ **2. Poglavje** se osredotoča na neformalno izobraževanje ter preučuje, kako se distopična fikcija in igre uporabljajo v mladinskem delu, skupnostnih programih in okvirih izkustvenega učenja, vključno z načini, na katere se mladi sami ukvarjajo z distopičnimi vsebinami kot obliko iskanja smisla.
- ◆ **3. poglavje** se osredotoča na formalno izobraževanje – šole, višje šole in fakultete in analizira, kako se distopična besedila pojavljajo v učnih načrtih, katere učne izide podpirajo in kako se navezujejo na uveljavljene okvire državljskih in demokratičnih kompetenc.

O drugem delu II: Poučne distopične igre

V tem delu se obravnava poseben prispevek iger in igranja vlog (angl. role-playing) k državljskemu izobraževanju in izobraževanju za participacijo v družbi.

- ◆ **4. poglavje** ponuja teoretični in praktični okvir za razumevanje iger in igrifikacije v državljanski vzgoji in izobraževanju za participacijo v družbi, pri čemer posebno pozornost posveča razlogom, zakaj je distopični okvir še posebej primeren za učenje na podlagi iger.
- ◆ **5. poglavje** analizira vrsto primerov – video igre, namizne igre in namizne igre igranja vlog, ki so se uporabljale v izobraževalnih okoliščinah, ter preučuje, kaj posamezna igra omogoča in kakšni dokazi obstajajo o njihovi učinkovitosti.
- ◆ **6. poglavje** se osredotoča zlasti na igranje vlog v živo (LARP) kot najbolj izkustveno obliko distopične državljanske vzgoje in izobraževanj za aktivno participacijo v družbi ter ponuja uvod v ključne koncepte pri oblikovanju transformativnega LARP-a in njihove uporabe v scenarijih Dystolarp projekta.

Kako uporabljati to brošuro

Vsako poglavje je napisal drug projektni partner in ga je mogoče brati kot samostojno uvodno besedilo v posamezno predstavljeno tematiko. Skupaj tvorijo večplastno argumentacijo, da **distopična fikcija ponuja izjemno močan nabor orodij za državljansko vzgojo in izobraževanje za aktivno participacijo v družbi**, da igre in vživljanje v vloge ta orodja razširjajo v telesno doživetje in potopitev v zgodbo, ter da je skrbno zasnovan in vodeni LARP eden najučinkovitejših načinov, ki so trenutno na voljo **za pomoč mladim pri razvijanju kompetenc, ki jih potrebujejo za polno sodelovanje v družbi**.

Dopolnjujoči vir je **»Dystolarp« kurikulum**, praktični priročnik za izvajanje, namenjen fasilitatorjem, ki so pripravljani oblikovati in voditi distopične LARP-e. Medtem ko ta brošura pojasnjuje, zakaj tak pristop deluje, kurikulum razlaga, kako ga prenesti v prakso, vključno z oblikovanjem scenarijev, varnostnimi ukrepi, prilagoditvami za večjo dostopnost, tehnikami vodenja in okviri za ocenjevanje. V tej brošuri so predstavljene teoretske podlage za boljše razumevanje in lažjo implementacijo praktičnega dela predstavljenega v kurikulumu.

The background of the slide is a complex, abstract geometric pattern. It features a central horizontal band with a white background, bordered by a blue and purple frame. Above and below this band are large, irregular shapes in blue and purple, which are further decorated with smaller black and white geometric elements like squares, diamonds, and circles. The overall aesthetic is modern and digital.

I. del: Distopija v izobraževanju

1. poglavje: Uvod v distopijo

Avtorica: Katerina Stoyanova (CVS-Bulgaria)

1.1 Kaj je distopija?

Beseda distopija je v najbolj dobesednem pomenu bolj slab kot dober prostor, **je nasprotje utopije.**

Slovar »The Cambridge Dictionary« jo opredeljuje kot **»zelo slabo ali nepravično družbo, v kateri je veliko trpljenja, zlasti v fiktivni družbi v prihodnosti, po tem, ko se je zgodilo nekaj strašnega«.**

Wikipedija distopijo opisuje kot »fiktiven svet ali družbo, v kateri ljudje živijo bedno, nečloveško in v strahu«; pogosto gre za totalitarni svet ali okolje, ki je v slabem stanju.

Merriam-Webster ponuja podobno opredelitev: »izmišljeni svet ali družba, v kateri ljudje živijo bedno, nečloveško in v strahu«.

V akademski literaturi Tom Moylan opisuje distopično fikcijo kot dela, ki »raziskujejo družbe, v katerih so družbeni in politični sistemi zašli v napačno smer« (Moylan 2000, 2), medtem ko Gregory Claeys distopijo opredeljuje kot tradicijo, ki se ukvarja predvsem s »sodobnim despotizmom« in njegovimi mehanizmi nadzora (Claeys 2016).

Vendar pa distopija nikoli ne govori zgolj o temačnosti zaradi nje same. Distopična domišljija je v osnovi kritična in politična. Gre za obliko pripovedovanja, ki s pomočjo pretiranih ali poenostavljenih upodobitev sedanjih **realnosti razkriva mehanizme moči, nepravičnosti in družbenega neuspeha.**

Distopija je v pomembnem smislu neločljivo povezana z utopijo. Oba žanra se vrtita okoli sanj o boljši prihodnosti, distopijo pa najbolje razumemo kot to, kar se zgodi, ko se te sanje izkrivijo, popačijo ali postanejo za vedno nedosegljive (Cole 2025).

Opredelitvam oziroma definicijam distopije je skupna družbena kritičnost in političnost distopijske fikcije, ki se ne ukvarja zgolj s temačnostjo in trpljenjem ampak govori o **neuspehu družbenih institucij in propadu sanj o boljši prihodnosti**.

V materialih Dystolarp projekta je distopija konsistentno opredeljena kot:

Fiktivna družba, v kateri so družbeni, politični ali okoljski sistemi odpovedali oziroma postali zatiralski. Gre za družbo, ki **pretirava s prikazom sodobnih družbenih procesov in pojavov**, da bi razkrila njihovo temeljno logiko ter omogočila, da jo prepoznamo, o njej kritično razpravljamo in jo navsezadnje spremenimo.

Ta opredelitev distopijo trdno umešča na področje fikcije, v zamišljen, ustvarjen svet, hkrati pa poudarja, da je svet, ki ga ustvarja, vedno že v dialogu z resničnim svetom. Prav to dvojno gibanje je tisto, zaradi česar je ta žanr tako dragocen vir za izobraževanje.

1.2 Kratka zgodovina žanra

Distopični žanr, kot ga poznamo danes, se je oblikoval konec 19. in v začetku 20. stoletja, nanj pa sta pomembno vplivala **kriza industrijskega kapitalizma in vzpon totalitarnih političnih sistemov**. Med zgodnja ključna dela tega žanra sodijo **Mi** (1921) Evgenija Ivanoviča Zamjatina, **Krasni novi svet** (1932) Aldousa Huxleyja in **1984** (1949) Georgea Orwella.

Vsako od teh del je izpostavilo drugačen vidik modernosti – **birokratski racionalizem, potrošništvo in totalitarni nadzor**, ter ga razvilo do njegove skrajne, logične posledice. Gregory Claeys (2017) v svoji obsežni študiji tega žanra izvor tradicije pomakne še dlje v preteklost, vse do Swiftovega dela **Guliverjevo potovanje** (1726) in dolge tradicije satiričnih prikazov izmišljenih družb, ki se je razvila že pred njim.

Povojna desetletja so prinesla še več kanoničnih del, pri čemer se je vsako od njih odzivalo na specifične družbene strahove in tesnobe svojega zgodovinskega obdobja:

- ◆ **Fahrenheit 451** (1953/2004) Rayja Bradburyja raziskuje vpliv cenzure in postopnega zatona intelektualnega življenja v razmerah vseprisotnosti medijev.
- ◆ **Deklina zgodba** (1985/1990) Margaret Atwood preučuje patriarhalni nadzor in sistematično odvzemanje pravice do odločanja o lastnem telesu.
- ◆ **Parable of the Sower** (1993) Octavije Butler obravnava rasne neenakosti, podnebni zlom in preživetje skupnosti v vse bolj razpadajoči državi.
- ◆ **Arena smrti** (2008/2012) Suzanne Collins iz trilogije Igre lakote prikazuje spektakel, skrajne ekonomske neenakosti in organiziranega upora mladih.

Od preloma tisočletja se je žanr **razširil onkraj knjižnih strani v film, televizijo, videoigre in LARP**, pri čemer je slednji osrednjega pomena za to brošuro in projekt Dystolarp. Distopično pripovedništvo se je prav tako **razširilo onkraj svojih zahodnih korenin**. Bogate tradicije danes obstajajo v Aziji, Latinski Ameriki, Vzhodni Evropi in Afriki, pri čemer vsako zaznamujejo njihove specifične politične zgodovine in strahovi (Baccolini in Moylan 2003).

Tom Moylan (2000), čigar temeljno delo o kritični utopiji je pomembno zaznamovalo to področje, poudarja, da **najboljša distopična dela nikoli niso zgolj pesimistična**. V sebi nosijo tako imenovani »utopični impulz« – preostanek upanja, drobec upora ali skupnost, ki se noče povsem podrediti.

Prav **napetost med temačnostjo in možnostjo spremembe** je tisto, zaradi česar je distopija v izobraževalnem smislu tako učinkovita in ne zgolj demoralizirajoča. Dobro zasnovana distopična izkušnja udeležencev ne navda zgolj s strahom pred prihodnostjo, temveč jih kritično ozavešča in motivira, da jo soustvarjajo in spreminjajo.

1.3 Pogoste teme

V širokem spektru distopične fikcije lahko prepoznamo nabor ponavljajočih se tem:

- ◆ **Strog družbeni nadzor:** Vladajoča oblast svoj nadzor razširi na vse vidike vsakdanjega življenja, pri čemer posamezniku pušča le malo prostora za samostojnost ali izražanje nestrinjanja.

- ◆ **Brisanje individualnosti:** Sistem zahteva enotnost; odstopanje od predpisanih norm obravnava kot grožnjo, ki jo je treba popraviti ali odstraniti.
- ◆ **Propaganda:** Režim resnico nadomešča z načrtno ustvarjenimi pripovedmi, katerih namen je ohranjati lojalnost in zatirati dvom.
- ◆ **Cenzura:** Nestrinjanje in drugačna mnenja so odstranjena iz javnega prostora, zaradi česar postane kritično mišljenje oteženo in nevarno.
- ◆ **Tehnologija:** Tehnološki napredek postane sredstvo za nadzor in izkoriščanje namesto orodje za izboljšanje kakovosti človeškega življenja.
- ◆ **Družbena razslojenost:** Družba je organizirana v toge hierarhične strukture, ki jih določajo rojstvo, poklic ali lojalnost in, ki so zasnovane tako, da je iz njih nemogoče izstopiti.
- ◆ **Okoljsko uničenje:** Naravno okolje je izkoriščeno ali uničeno, pogosto zaradi istih sistemov, ki zatirajo prebivalstvo

1.4 Pogosti motivi

Poleg omenjenih tem distopična fikcija temelji tudi na **naboru prepoznavnih pripovednih motivov**:

- ◆ **Protagonist se upre:** Osrednji lik, ki ne more sprejeti sveta takšnega, kot je, poganja zgodbo z dejanji upora, pa naj bodo ta še tako majhna.
- ◆ **Zgodovina je izbrisana in skrita:** Nadzor nad sedanjostjo temelji na odstranjevanju dokazov o preteklosti; brez poznavanja zgodovine si prebivalstvo ne more predstavljati drugačnih možnosti.
- ◆ **Spomin:** V nasprotju z brisanjem zgodovine, postane ohranjanje in prenašanje spomina tiho, a radikalno dejanje.
- ◆ **Moč jezika:** Jezik je politično orodje. Če ljudem omejimo besedišče, ki ga imajo na voljo, omejimo tudi misli, ki jih lahko oblikujejo.
- ◆ **Nadzorna država Velikega brata:** Vsesplošen nadzor s strani države, tehnologije ali sosedov, ki so prisiljeni sodelovati zagotavlja, da ne ostane noben prostor zaseben ali varen.
- ◆ **Razčlovečenje:** Sistem ljudi zreducira na zgolj njihovo funkcijo ali številko ter jim odvzame kompleksnost in dostojanstvo, ki sta temeljni značilnosti človeškosti.

1.5 Pogoste narative

Distopične zgodbe sledijo prepoznavnim pripovednim strukturam oziroma narativam, od katerih ima vsaka poseben pomen in posledice za učeče se udeležence:

- ◆ **Distopijo preprečimo s pravočasnim ukrepanjem:** Protagonist prepozna, kaj se bo zgodilo, in to prepreči. Gre za pripoved o čuječnosti, pravočasnem prepoznavanju nevarnosti in ukrepanju.
- ◆ **Distopični sistem je izzvan in premagan:** Upor se krepi, organizira in na koncu prevlada, pri čemer je v ospredju moč skupnega delovanja.
- ◆ **Distopični sistem je izzvan in premagan, vendar zmaga prinese zelo visoko ceno:** Sistem pade, vendar so posledice tako hude, da se ob tem zastavljajo vprašanja, koliko moramo žrtvovati za odpor in kaj lahko pri tem izgubimo ali uničimo.
- ◆ **Distopični sistem je izzvan, vendar ne premagan:** Odpor je mogoč, vendar ne zadostuje za spremembo sistema. Posameznik se mu lahko upre, vendar to ne privede do širše, systemske spremembe.
- ◆ **Distopični sistem popolnoma zatre vsak odpor:** Vsako nasprotovanje je zatrto, kar udeležence spodbuja k razmisleku o tem, kateri pogoji omogočajo, da se sistemi tako utrdijo, da postane sprememba nemogoča.

Vse narative niso enako primerne za vsak izobraževalni kontekst. V scenarijih Dystolarpa dajemo posebno prednost pripovedim, v katerih je distopija preprečena s pravočasnim ukrepanjem, in tistim, v katerih skupnost s skupnim delovanjem premaga sistem, saj je pri njih večja verjetnost, da bodo udeležence spodbudile k vključevanju v resnične družbene in državljanske izzive ter k ukrepanju tudi po koncu igre. Pripovedi, v katerih je odpor zatrt ali ostane brez razrešitve, so lahko dragocene za razvijanje empatije in kritičnega mišljenja, vendar zahtevajo še posebej skrbno fasilitacijo in usmerjanje udeležencev.

1.6 Kategorije distopij

Klasična literarna teorija opredeljuje štiri temeljne kategorije (Claeys 2016):

orwellovsko (1984), **kafkovsko** (Proces, Grad), **huxleyjevsko** (Krasni novi svet) in **philipdickovsko** (Ali androidi sanjajo o električnih ovcah?).

Sodobne zgodbe in novejši mediji se ne uvrščajo vedno zlahka v te okvire, zato je za izobraževalce uporabnejša širša kategorizacija:

- ◆ **Futuristične distopije** prikazujejo družbe, ki jih oblikujejo tehnološki napredek, moč korporacij ali načrtno družbeno inženirstvo, od kiberpanka in scenarijev prevlade umetne inteligence do vesoljskega fevdalizma in družbeno razdeljenih mest.
- ◆ **Postapokaliptične distopije** prikazujejo družbe, ki preživijo propad sveta, povzročen z okoljskimi katastrofami, vojno ali odpovedjo družbenih sistemov. Roman Octavije Butler Parable of the Sower (1993) je pogosto uporabljen primer v kontekstu državlanskega izobraževanja.
- ◆ **Zgodovinske in sodobne politične distopije** izhajajo iz prepoznavnih resničnosti: avtoritarne oblasti, okupacije, verskega ekstremizma, kolonializma in systemskega rasizma. Med vidnejše predstavnike sodijo Atwood, Alderman in Collins.
- ◆ **Druge kategorije** vključujejo distopije, v katerih imajo prevladujočo vlogo velike korporacije, tehnofevdalizem ter dela, ki hkrati prepletajo več različnih tem in motivov. Prav takšna dela so pogosto najprimernejša za izobraževalno uporabo.

Pomembno je poudariti, da lahko posamezen scenarij hkrati sodi v več kategorij.

Najučinkovitejša uporaba distopije v izobraževanju pogosto prepleta več različnih vidikov, saj združuje politično kritiko z okoljskimi vprašanji ter vprašanji identitete, spomina in odpora.

1.7 Distopija in participacija v družbi

Ena najpomembnejših izobraževalnih značilnosti distopije je **varnostna distanca**, ki jo le ta ponuja. Ker nepravilnost in trpljenje doživljajo liki v fiktivnem svetu, lahko udeleženci **preučujejo zahtevna družbena vprašanja z določeno mero čustvene varnosti**, ki je neposredno soočanje z aktualnimi dogodki ne omogoča vedno.



V okviru distopičnega scenarija postanejo vprašanja o tem, kje se nahaja moč, ali so institucije pravične, kako se upreti manipulaciji ter kakšno ceno prinašata podrejanje in nestrinjanje, dostopna in hkrati zelo aktualna.

Udeleženci se lahko s temi vprašanji ne le seznani, temveč jih tudi sami doživijo in preizkusijo, namesto da bi jih zgolj opazovali od daleč.

Ta pristop je še posebej primeren za današnji čas. Raziskave kažejo, da številni mladi že občutijo močno zaskrbljenost zaradi političnih in okoljskih razmer, ki jih čakajo v prihodnosti, hkrati pa izražajo globoko nezadovoljstvo z institucijami, ki njihove prihodnosti niso uspele zaščititi.

Distopična fikcija lahko nagovori mlade prav na tej čustveni ravni, prepozna in potrdi njihove skrbi, hkrati pa odpira prostor za domišljijo, občutek lastne zmožnosti delovanja in možnost sprememb. Ob skrbnem vodenju lahko distopični scenariji razvijajo kritično mišljenje, etično presojanje in politično domišljijo, zaradi česar se vključevanje v družbeno življenje zdi osebno pomembno in nujno, ne pa zgolj abstraktno.

2. poglavje: Distopijska fikcija v neformalnem izobraževanju

Avtorica: Metka Bahlen Okoli (Zavod Bob)

2.1 Vloga distopije v izobraževanju za participacijo v družbi

Na podlagi predstavljenih opredelitev, naracij in kategorij smo spoznali, da lahko distopija prikazuje razmere, v katerih živimo danes pretirano poudarjeno ali celo skrajno. Na ta način služi kot **orodje za kritični komentar naše družbe**, njenih struktur, razmerij moči in etičnih mej. Izobraževalcem in raziskovalcem omogoča, da kompleksne teme predstavijo na način, ki lahko udeležencem ponudi pristno izkustvo. S postavljanjem udeležencev v izmišljene svetove lahko distopija **abstraktna vprašanja približa njihovi lastni stvarnosti** ter jih naredi bolj razumljiva, osebno relevantna in aktualna.

Ko govorimo o igranju vlog v živo oz. LARP-u, lahko potegnemo nekaj vzporednic z igranjem računalniških iger. Na podlagi raziskav s področja študij iger, predstavljenih v delu *Studies of Digital Media Culture*, ki jih je opravil Gerald Farca (2018), lahko sklenemo, da igralci **skozi igro predelujejo svojo tesnobo**. Raziskava izpostavlja naslednje značilnosti, ki jih ponujajo distopične igre:

- ◆ Igralci **vstopijo v distopično zgodbo igre** in **iz prve roke doživijo njen svet iz nočnih mor.**
- ◆ Fiktiven svet je **prikaz resničnih strahov in tesnobe**, povezanih z okoljskimi katastrofami in političnim neuspehom.
- ◆ Igre **ponujajo nekaj, česar resnično življenje ne omogoča** – priložnost za sprejemanje odločitev in ukrepanje.

- ◆ V igrah lahko mladi igralci **nasprotujejo sistemom, ki jih zatirajo**, in sprejemajo odločitve, ki lahko spremenijo potek zgodbe. To jim daje občutek moči in vpliva, ki ju v resničnem življenju pogosto nimajo.

Z vključevanjem v interaktivne pripovedi v igrah mladi ne bežijo pred resničnostjo, kot se pogosto prikazuje v javnem diskurzu. V resnici vadijo, kako se odzvati na grožnje iz resničnega življenja. Preizkušajo odpor in preživetje v varnem okolju, kjer imajo lahko popoln nadzor. Uspeh v igri, tudi v temačnem svetu, jim daje občutek zmožnosti in upanja. S pomočjo interaktivnih zgodb poskušajo razumeti svet, ki se zdi porušen, in si predstavljati, kako bi ga lahko popravili, kar je lahko izraz globoke skrbi in zahteve po pravičnosti.

2.2 V kakšne namene se distopija lahko uporablja?

Ugotovitve zgoraj omenjene raziskave nam pomagajo razumeti, kaj se med igro dogaja znotraj igralcev. Vendar pa raziskava ne obravnava **načrtovanih in preiščanih procesov**, ki so še posebej pomembni pri neformalnem izobraževanju. Prav ti procesi omogočajo, da izkušnjo igre načrtno povežemo z učnimi cilji. Glavni cilji uporabe distopije kot orodja za državljansko izobraževanje so:

- ◆ Spodbujanje **kritičnega mišljenja, etičnega presojanja in državljanske oziroma družbene angažiranosti**,
- ◆ **Preizpraševanje konformizma** in soočanje z neprijetnimi resnicami,
- ◆ Poglobljanje **empatije in analitičnih sposobnosti**,
- ◆ Spodbujanje želje po **spremembah in dejavnem ukrepanju**.

2.3 Ali je mladim za karkoli mar?

Kot je pokazala obsežna raziskava, objavljena leta 2021 v reviji The Lancet Planetary Health (Hickman idr. 2021), je velika večina mladih, starih od 16 do 25 let, zelo zaskrbljena zaradi podnebnih sprememb. Tradicionalna državljanska vzgoja se pogosto opira na racionalne argumente in načela demokracije. Takšen pristop pa se lahko zdi precej oddaljen od čustveno intenzivne stvarnosti, s katero se mladi danes



soočajo. Distopična fikcija v izobraževanje vnaša specifično razsežnost, saj omogoča, da učenci **čustveno doživijo posledice nepravičnosti ter neenake in nepravične porazdelitve moči**. Ta žanr jim omogoča, da se vživijo v položaj ljudi, ki živijo pod zatiralskimi režimi, in tako razvijajo empatijo na način, ki ga zgolj analiza dejstev ne more doseči.

Skozi takšne zgodbe mladi **spoznavajo svoje družbene odgovornosti**, hkrati pa v varnem okolju, v katerega se potopijo, občutijo težo svojih odločitev. Priprava na resnične življenjske situacije **njihovo tesnobo preoblikuje v razumevanje resničnih tveganj**. Poziv k ukrepanju tako postane oseben, ne zgolj teoretična dolžnost. Kljub številnim značilnostim, zaradi katerih je distopija lahko učinkovito izobraževalno orodje, lahko ta žanr pri udeležencih povzroči nelagodje ali tesnobo, če je predstavljen nepremišljeno. Zato je potrebna skrbna fasilitacija, ki zagotavlja varno okolje ter hkrati omogoča intelektualno in čustveno soočanje z zahtevnimi vsebinami.

2.4 Primeri in prakse distopijske fikcije v neformalnem izobraževanju za participacijo v družbi

Naslednji primeri kažejo, da se distopična fikcija uporablja za različne namene, kot **orodje za digitalni odpor, politični protest in razvijanje empatije**, ter neposredno naslavlja občutke tesnobe in razočaranja, ki jih raziskave prepoznajo med mladimi.

Ker so konkretni podatki o delavnicah neformalnega izobraževanja pogosto dostopni le znotraj nevladnih organizacij, rezultati neformalnega izobraževanja pa so le redko količinsko ovrednoteni v javno dostopnih poročilih, so informacije in preverjanje navedenih primerov pridobljene iz preverljivih virov, kot so novinarski prispevki (ki dokumentirajo konkretno uporabo fikcije), blogi in spletne strani vključenih organizacij (ki opisujejo uporabljene metode) ter akademske študije primerov (ki obravnavajo rezultate in pedagoške pristope).

Primer 1: Dystopiality

Dystopiality je bil projekt mladinske izmenjave, izveden v letih 2022 in 2023. Osrednja dejavnost projekta je bila eno tedenska izmenjava, ki je potekala v mestu Kłodzko na Poljskem. Izmenjava je združila mlade udeležence iz sedmih držav: Poljske, Italije, Španije, Portugalske, Armenije, Gruzije in Kosova.

Cilji

Cilji projekta, kot so jih opredelili njegovi ustvarjalci, so bili:

- ◆ Ozaveščati o družbeno pomembnih vprašanjih, kot so odtujenost, podnebne spremembe in klasifikacijski sistemi.
- ◆ Spodbujati empatijo in sočutje do drugih ljudi ter do aktualnih problemov v svetu.
- ◆ Povečati poznavanje in razumevanje družbenih vprašanj.
- ◆ Okrepiti sposobnost udeležencev za javno nastopanje.
- ◆ Razvijati sposobnost timskega dela ter krepiti občutek za lastno pobudo in ustvarjalnost.

Metode in orodja

Projekt je uporabljal metode neformalnega izobraževanja, ki so temeljile na distopični fikciji in medijih.

- ◆ **Multimedijska analiza in vodena razprava:** Udeleženci so si ogledali izbrana distopična dela: film 1984, posnet po Orwellovem romanu, epizodo Nosedive serije Black Mirror, ki obravnava sisteme družbenega ocenjevanja, ter dokumentarni film The Age of Stupid o podnebnih spremembah. Po ogledih so sledile vodene razprave, ki so fikcijske scenarije povezovale z vprašanji iz resničnega sveta, kot so državni nadzor, sistemi družbenega ocenjevanja in podnebna kriza.
- ◆ **Gledališka igra vlog (elementi forumskega gledališča po Boalu, 2000):** Udeleženci so izbrali citate iz Orwellovega romana 1984 in jih morali odigrati pred skupino. S tem so razvijali ustvarjalnost ter skozi igro in nastop globlje doživeli in ponotranjili teme zatiranja in nadzora.
- ◆ **Sodelovalno pripovedništvo:** Skupine so na podlagi distopičnih tem ustvarjale izvirne zgodbe, pri čemer so jih predstavile v obliki, ki jim je najbolj ustrezala (npr.



verbalno, vizualno ali dramsko). Namen aktivnosti je bil spodbujati ustvarjalno izražanje in timsko delo.

- ◆ **Medkulturna predstavitev:** Vsaka nacionalna skupina je pripravila predstavitev o elementih distopije, ki se trenutno pojavljajo v njihovi državi, s čimer so fiktivske teme povezali z lokalnimi razmerami ter predstavili različne kulturne poglede na odtujenost in družbena vprašanja.

Rezultati

Na podlagi povzetka, ki je bil dosegljiv na Erasmus+ projektni kartici, je projekt prinesel vrsto rezultatov, ki so jih prepoznali tudi udeleženci:

- ◆ **Izboljšana sposobnost kritičnega mišljenja:**
Udeleženci so razvili sposobnost analiziranja sodobnih družb skozi prizmo distopije ter prepoznavanja vzporednic z resničnim svetom, zlasti na področju državnega nadzora in sistemov družbenega razvrščanja.
- ◆ **Večja ozaveščenost o globalnih vprašanjih:** Projekt je izpostavil na videz »nemogoče« razmere, ki se pojavljajo v današnjem svetu, s posebnim poudarkom na odtujenosti, podnebnih spremembah ter družbenem razvrščanju in radikalizaciji.
- ◆ **Razvoj veščin:** Udeleženci so izboljšali svoje sposobnosti javnega nastopanja, timskega dela, samoiniciativnosti in ustvarjalnosti, pridobili nova znanja o drugih kulturah, razvili večjo občutljivost za kulturne razlike ter prispevali k zmanjševanju medkulturnih razlik.
- ◆ **Emocionalni razvoj:** Projekt je spodbujal empatijo in sočutje do ljudi, ki se po svetu soočajo z družbenimi težavami, ter udeležence spodbudil k prehodu od pasivnega opazovanja k bolj čustvenemu in aktivnemu soočanju s temi vprašanji.

Primer 2: EUtopia: spremembe, ki jih soustvarjajo mladi - od idej do dejanj

EUtopia je bila pobuda v okviru programa Erasmus+, ki je potekala med letoma 2021 in 2023. Vključevala je konzorcij organizacij iz Poljske, Madžarske, Belgije, Italije in Francije ter je bila namenjena predvsem mladim, starim od 16 do 25 let, lokalnim



mladinskim delavcem in odločevalcem. Njen cilj je bil spodbujati aktivno državljanstvo s pomočjo pedagoških konceptov utopije in distopije.

Cilji

Primarni cilji so bili:

- ◆ Pri mladih spodbuditi željo po razmišljanju o boljšem svetu in njegovem soustvarjanju.
- ◆ Spremeniti njihov pogled na lastno vlogo od pasivnega sprejemanja danih okoliščin k aktivnemu soustvarjanju sprememb.
- ◆ Opremiti jih z veščinami kritičnega mišljenja za prepoznavanje in analizo slabosti ter priložnosti v družbi.
- ◆ Spodbuditi njihovo sposobnost izražanja mnenj in razmišljanja o prihodnosti.
- ◆ Naučiti jih praktičnih veščin načrtovanja in organiziranja, s katerimi lahko utopične zamisli pretvorijo v konkretna dejanja na področju aktivne participacije v družbi.

Metodologija je temeljila na metodah neformalnega izobraževanja, ki so utopične in distopične okvire uporabljale kot **varne, izmišljene prostore za kritično analizo resničnosti**, brez neposrednega pritiska posledic, ki bi jih takšno ravnanje imelo v resničnem svetu. Izvajalci so udeležence vodili skozi **strukturiran proces »militantnega optimizma«**, ki se je začel s teoretičnim raziskovanjem s pomočjo priročnika, v katerem so bili ti koncepti opredeljeni v sodobnem družbenem kontekstu.

Praktična izvedba je vključevala nabor različnih interaktivnih metod: udeleženci so sodelovali v **ustvarjalnih delavnicah**, kot je bilo na primer **miselno mapiranje** njihovega domačega kraja, s katerim so vizualno prikazali razkorak med sedanjo stvarnostjo in želeno prihodnostjo, ter v dejavnostih **»brainwritinga«**, pri katerih so anonimno oblikovali in nadgrajevali inovativne rešitve za lokalne probleme. Projekt je uporabljal **digitalna orodja za sodelovanje**, kot sta **Mural** in **Padlet**, za izvajanje možganskih neviht na daljavo in načrtovanje projektov. Vključeval je tudi tehnike razprave, kot je »piramida nestrinjanja«, s katerimi so udeleženci razvijali konstruktiven dialog na spletu in **kritično medijsko pismenost**.

Ključni del projekta je bil rezidenčni trening, ki je potekalo spomladi 2024 in se ga je udeležilo dvajset mladih. Udeleženci so pri tem uporabljali pridobljena orodja za



oblikovanje konkretnih projektnih predlogov, vadili »cold emailing« in javno nastopanje, s katerima so nagovarjali lokalne odločevalce, ter s pomočjo scenarijev igranja vlog simulirali državljanska pogajanja. Na ta način so naredili praktičen prehod od abstraktnega zamišljanja prihodnosti k načrtovanju konkretnih ukrepov.

Rezultati

Rezultati projekta so vključevali štiri ključne intelektualne rezultate:

- ◆ **Teoretični priročnik**, ki povezuje utopično mišljenje z izobraževanjem za aktivno participacijo v družbi.
- ◆ **Praktični priročnik** z dejavnostmi in akcijskimi načrti za mladinske delavce.
- ◆ **Sodelovalna spletna platforma** za izmenjavo utopičnih pobud in primerov dobrih praks.
- ◆ **Uporabniški priročnik** z modeli uspešnih projektov, ki jih vodijo mladi.

Rezultati so bili namenjeni opolnomočenju mladih, da premagajo politično apatijo, razvijejo občutek lastne zmožnosti delovanja in militantnega optimizma ter pridobijo veščine, potrebne za načrtovanje in izvajanje pobud, ki naslavlajo družbene izzive, kot sta okoljska trajnost in socialna vključenost.

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

Projekt z naslovom Letters from dystopian and utopian futures of arts education (Pisma iz distopične in utopične prihodnosti umetnostnega izobraževanja) je bil spekulativni raziskovalni projekt, ki sta ga decembra 2020 objavila Florian Cramer in Michelle Teran z Akademije Willem de Kooning v Rotterdamu na Nizozemskem. Zasnovan kot **fiktivna korespondenca iz leta 2030** ni vključeval fizičnih udeležencev, temveč je akademsko in umetniško skupnost nagovoril z narativnim raziskovanjem dveh možnih prihodnosti izobraževanj na področju umetnosti po krizah dvajsetih let 21. stoletja.

Cilji

Glavni cilj je bil **kritično preučiti sodobne trende v izobraževanjih na področju umetnosti**, kot so usmerjanje v kreativne industrije, ekonomija priložnostnih in



projektnih zaposlitev ter sistemsko izključevanje, hkrati pa si zamisliti preoblikovan model, ki temelji na solidarnosti, dekolonizaciji in kolektivni skrbi. Avtorja sta želela spodbuditi kritičen premislek o današnjih odločitvah glede učnih načrtov, financiranja in vključevanja.

Metode

Metodologija je v celoti temeljila na domišljiji fikciji in se je navezovala na delo Williama Morrisa *News from Nowhere*. Avtorja sta pripravila dve vrsti pisem:

- ◆ Prva so prikazovala distopično leto 2030, v katerem so izobraževanja na področju umetnosti postala izključujoča, podrejena tržnim zakonitostim in zaradi platformnega kapitalizma ter kulturnega konservativizma izgubila svoj pomen.
- ◆ Druga so opisovala utopično leto 2030, v katerem je akademija uvedla kolektivno, horizontalno vodenje, vključujoče skupine za marginalizirane posameznike, utelešene raziskovalne metode ter jezikovno politiko, ki odraža raznolikost identitet.

Ta pristop je avtorjema omogočil, da sta se izognila omejitvam tradicionalnega akademskega diskurza ter **s pripovedovanjem zgodb izrazila kritiko politik in predlagala pedagoške inovacije**, kot so mreže vzajemne pomoči, vključujoči programi izmenjav in uporaba zaimkov kot izraza medsebojne soodvisnosti. Z umeščanjem teh konceptov v pripoved o potovanju skozi čas je projekt ustvaril varen, domišljiji prostor za raziskovanje temeljnih strukturnih sprememb brez neposrednega političnega odpora.

Rezultati

Rezultati so vključevali publikacijo, ki je služila kot kritično orodje za izobraževalce na področju umetnosti in odločevalce ter opozarjala na nevarnosti tržnega in izključujočega razumevanja umetnosti. Poleg tega je ponudila **konkretne smernice za vključujoče strukturne spremembe, ki jih soustvarja skupnost**. Uspešno je poudarila pomen dekolonizacije učnih načrtov, etike skrbi v izobraževanju ter potenciala umetnostnih institucij, da postanejo prostori za socialno pravičnost in skupnostno delovanje, namesto da bi bile usmerjene v komercialno rast.

3. poglavje: Distopijska fikcija v formalnem izobraževanju

Avtorica: Benedicta Sannino (Euphoria Net)

V prejšnjem podpoglavju smo raziskali, zakaj so distopične pripovedi učinkovito orodje neformalnega izobraževanja za aktivno participacijo v družbi, saj spodbujajo kritični premislek o **moči, pravičnosti in družbeni aktivaciji**.

To poglavje se osredotoča na **formalno državljansko vzgojo, ter izobraževanja za aktivno državljanstvo in politično participacijo** torej strukturirano učenje v šolah, višjih strokovnih šolah in na univerzah, kjer poučevanje poteka v skladu z opredeljenimi učnimi načrti, učnimi cilji in načini preverjanja znanja. V nasprotju z neformalnimi oblikami izobraževanja formalno izobraževanje poteka znotraj institucionalnih okvirov, ki določajo, kaj naj bi se učenci, dijaki in študenti naučili ter katere dosežke naj bi izkazali.

V teh okoljih je distopična fikcija postala vse pomembnejši pedagoški vir. Dela, kot sta 1984 in trilogija Igre lakote, so danes pogosto vključena v bralne sezname in interdisciplinarne programe, ki povezujejo književnost z zgodovino, etiko in državljanskim izobraževanjem. Hkrati novejšje oblike medijev, vključno z **igrami in interaktivnimi simulacijami**, postopoma dopolnjujejo tradicionalna besedila ter širijo možnosti za obravnavo distopičnih tem v učilnicah.

V tem podpoglavju preučujemo, kako in zakaj se distopična fikcija uporablja v formalnem izobraževanju o državljanski vzgoji, aktivnem državljanstvu in politični participaciji v družbi ter kaj lahko ponudi učencem, dijakom in študentom.

3.1 Distopijska fikcija v kontekstu kurikuluma državljanske vzgoje in aktivnega državljanstva

Distopične vsebine se uporabljajo pri različnih predmetih:

- ◆ **književnosti in jezika**, kjer se dela, kot so 1984, Fahrenheit 451 in Deklina zgodba, obravnavajo z vidika njihove literarne in politične vsebine (npr. totalitarni režimi ali okoljske krize);
- ◆ **državljski vzgoji, aktivnem državljanstvu in politični participaciji**, kjer distopične pripovedi ponujajo izhodišče za razpravo o demokratičnih sistemih in družbeni odgovornosti.

Poleg knjig nekateri konteksti formalnega izobraževanja začenjajo vključevati tudi **digitalne in na igrah temelječe distopične pripovedi**. Tako lahko na primer pripovedno zasnovane videoigre ali simulacije v učilnici, ki obravnavajo nadzor, upravljanje družbe ali pomanjkanje virov, dopolnijo tradicionalna besedila in ponudijo interaktiven pogled na podobne teme.

Igre, kot je The Last of Us, lahko uporabimo za raziskovanje etičnih dilem, povezanih s preživetjem, zaupanjem in moralno odgovornostjo v družbah po družbenem zlomu. Podobno This War of Mine obravnava preživetje in etične dileme v vojnih razmerah. Drug primer je Frostpunk, v katerem igralci prevzamejo vodenje družbe, ki se sooča z okoljskim zlomom, pri čemer morajo sprejemati težke odločitve, ki zahtevajo iskanje ravnovesja med preživetjem, etiko in družbenim redom.

Te interaktivne izkušnje učencem omogočajo, da distopičnih sistemov ne le analizirajo, temveč se z njimi tudi dejavno soočajo, s čimer skozi sprejemanje odločitev in premislek poglobljajo razumevanje državljanstva in aktivne participacije v družbi.

3.2 Učinki distopijske fikcije v učilnici

Distopična besedila niso le zanimiva za branje, temveč učence spodbujajo k razmišljanju na načine, ki so neposredno povezani z življenjem v družbi. Pomagajo razvijati predvsem naslednje:

Kritično mišljenje

Distopični svetovi so zgrajeni iz popačenih ali pretirano poudarjenih različic resničnih družbenih procesov. Ko jih učenci pozorno berejo, začnejo **preizpraševati samoumevne predstave**, ne le v zgodbi, temveč tudi v resničnem svetu, ki jih obdaja. Hill (2023) je v svoji raziskavi ugotovila, da lahko branje distopične fikcije resnično spremeni način, kako učenci razmišljajo o institucijah, avtoriteti in družbenih normah.

Etično presojanje

Liki v distopičnih zgodbah so skoraj vedno prisiljeni **sprejemati težke odločitve** - ali ubogati ali se upreti, ali zaščititi sebe ali delovati v dobro drugih, ali molčati ali spregovoriti. Te dileme niso abstraktna filozofska vprašanja, temveč so v zgodbi predstavljene kot resnične in nujne. Zato so odlično izhodišče za razprave o resničnih etičnih vprašanjih. Sypnowich (2019) poudarja, da distopična fikcija ob premišljeni uporabi ne le kritizira, kaj je v družbi narobe, temveč učence tudi spodbuja, da si predstavljajo, kako bi lahko bilo bolje.

Sistemske razmišljanje

Distopične pripovedi pogosto **prikazujejo, kako institucije, zakoni in strukture moči oblikujejo življenja ljudi**, pogosto na načine, ki se jih ti niti ne zavedajo.

Stefanopoulou, Kechagias in Malafantis (2021) so to raziskovali na primeru serije Divergent ter pokazali, kako lahko izmišljeni izobraževalni sistemi učence spodbudijo k razmisleku o resničnih sistemih. Takšno strukturno razmišljanje in razumevanje delovanja sistemov, ne le vedenja posameznikov, je pomembna veščina aktivne družbene participacije.

Primerjava s tradicionalno državljansko vzgojo

Tradicionalni pristopi k državljanski vzgoji se pogosto osredotočajo na dejstva in načela: kako potekajo volitve, katere pravice imajo državljani in kako nastajajo zakoni. To znanje je pomembno, vendar se lahko zdi abstraktno.

Distopična fikcija počne nekaj drugega:

- Namesto da bi razlagala, kaj je demokracija, pokaže, kako je živeti brez nje.
- Namesto da bi naštevala pravice, prikaže, kaj pomeni njihova odsotnost.
- Namesto da bi opisovala državljansko odgovornost, like in bralce postavi v situacije, v katerih je ta odgovornost preizkušena.

To ne pomeni, da bi morala distopična fikcija nadomestiti bolj strukturirano državljansko vzgojo. Lahko pa jo **učinkovito dopolni** ter abstraktna načela naredi konkretnjša in osebno relevantnejša.

Aktivnosti v učilnici

V praksi izobraževalci uporabljajo različne aktivnosti, s katerimi distopična besedila oživijo v okviru državljanske vzgoje, aktivnega državljanstva in politične participacije:

- ◆ Vodeno branje in razprava: Strukturirani pogovori o ključnih prizorih in o tem, kaj razkrivajo o moči, pravičnosti ali demokratičnih vrednotah.
- ◆ Analiza scenarijev: Preučevanje, kako posamezne odločitve v zgodbi vodijo do distopičnih izidov in kaj bi bilo mogoče storiti drugače.
- ◆ Vaje iz različnih perspektiv: Učenci zgodbo obravnavajo z vidika različnih likov ter tako razvijajo empatijo in analitične sposobnosti.
- ◆ Razprave in simulacije svetov: Učenci zagovarjajo stališča, ki izhajajo iz besedila, ter pri tem vadijo veščine državljskega razpravljanja.

Pri vseh teh dejavnostih je vloga učitelja ključnega pomena. Brez dobrega vodenja lahko učenci distopijo dojemajo zgolj kot zabavo ali pa se na drugi strani zaradi njenih temačnejših tem počutijo preobremenjene. Ključnega pomena sta ustrezna podpora pri učenju in vodena refleksija (Hill 2023).

3.3 Učenci se učijo državljanske zavesti, etike in demokratičnih kompetenc

Če distopično fikcijo poučujemo na premišljen in kakovosten način, lahko prispeva k resničnemu in pomembnemu učenju na več področjih.

Razumevanje tega, kako demokracije lahko propadejo

Distopične zgodbe pogosto prikazujejo **postopno spodjedanje demokracije** – ne kot nenaden državni udar, temveč kot počasno omejevanje svoboščin, vse večje nezaupanje v informacije ter postopno normalizacijo nadzora ali nepravичnosti. Prepoznavanje teh vzorcev v fikciji učencem pomaga, da jih **prepoznajo tudi v resničnih političnih okoliščinah**. Kot ugotavlja Sypnowich (2019), distopija uči, kaj je na kocki, ko demokratične norme oslabijo.

Družbena odgovornost in participacija

Številne distopične zgodbe vključujejo like, ki se upirajo, zavračajo podrejanje, se organizirajo in delujejo kljub ceni, ki jo morajo za to plačati. Ti liki ponazarjajo, kako je videti **aktivno državljanstvo**, ter kažejo, da to ni vedno preprosto ali varno. Učenci, ki se ukvarjajo s takšnimi zgodbami, lahko začnejo **razvijati lastno državljansko identiteto in občutek odgovornosti za družbeno delovanje**.

Etično odločanje

Moralne dileme v distopični fikciji (Kdaj je prav, da ne ubogamo? Kdo nosi odgovornost za kolektivno nepravico?) niso značilne le za izmišljene svetove. Gre za vprašanja, s katerimi se državljani soočajo tudi v resničnih demokratičnih družbah. Obravnava teh dilem v učilnici **razvija sposobnost niansiranega in načelnega etičnega presojanja** (Bonilla 2024).

Okoljska ozaveščenost in zavedanje trajnosti

Številne sodobne distopične zgodbe, zlasti tiste, namenjene mlajšim bralcem, so umeščene v svetove, ki jih zaznamujejo okoljski zlom, pomanjkanje virov ali

podnebna kriza. Te pripovedi nazorno prikazujejo **dolgoročne posledice politične neaktivnosti pri okoljskih vprašanjih**. Short (2025) poudarja, da lahko takšna besedila razširijo razmišljanje učencev v smeri v prihodnost usmerjene in trajnostno naravnane državljske in družbene participacije.

Povezave z evropskih referenčnim okvirom kompetenc

Ti učni izidi niso dragoceni le sami po sebi, temveč so neposredno usklajeni s priznanimi okviri izobraževanja za demokratično državljanstvo. **Referenčni okvir kompetenc za demokratično kulturo Sveta Evrope** (RFCDC) na primer med temeljne demokratične kompetence uvršča naslednje (vse pa se dejavno razvijajo z dobro obravnavo distopične fikcije):

- ◆ Kritično mišljenje in analitično presojanje,
- ◆ spoštovanje človekovih pravic in človekovega dostojanstva,
- ◆ toleranca do večpomenskosti in kompleksnosti,
- ◆ skupnostna naravnost in občutek kolektivne odgovornosti,
- ◆ odprtost za trajnost in v prihodnost usmerjeno razmišljanje.

3.4 Metode in prakse v učilnici

Ni enega samega pravilnega načina uporabe distopične fikcije v državljski vzgoji in izobraževanjih za vključevanje v družbeno življenje; najprimernejši pristop je odvisen od starosti učencev, predmeta in izobraževalnih ciljev. V nadaljevanju je pregled najpogostejših in najučinkovitejših metod

Branje in analiza

- ◆ **Primerjalna analiza besedil:** Učenci vzporedno berejo dve ali več distopičnih besedil ali pa roman primerjajo z resničnimi zgodovinskimi ali novinarskimi dokumenti ter iščejo vzorce in povezave.
- ◆ **Zgodovinske vzporednice:** Učitelji učence usmerjajo k povezovanju elementov distopične zgodbe (sistemov nadzora, propagande, razrednih hierarhij) z resničnimi zgodovinskimi dogodki. S tem poglobljajo tako literarno razumevanje kot zgodovinsko znanje.

Aktivnosti na podlagi scenarijev in ustvarjalne aktivnosti

- ◆ **Scenariji »Kaj če ...«:** Učenci razmišljajo, katere razmere v resničnem svetu bi lahko privedle do položaja, kakršen je prikazan v knjigi, ter katere politične odločitve bi ga lahko preprečile.
- ◆ **Alternativni konci:** Učenci zgodbo na novo napišejo ali nadaljujejo tako, da pri tem uporabijo, kar so se naučili o lastni zmožnosti družbenega delovanja in demokratičnih vrednotah. Vaja je hkrati ustvarjalna in analitična.

Enostavnejše simulacije in aktivnosti igranja vlog

Te aktivnosti v učilnico vnašajo elemente igranja vlog brez popolne potopitve v edu-LARP (ki je obravnavan v poznejših poglavjih):

- ◆ **Razprave:** Učenci zagovarjajo stališča o političnih ali etičnih vprašanjih, ki izhajajo iz besedila.
- ◆ **Simulacije parlamentov ali svetov:** Učenci simulirajo procese demokratičnega odločanja ter vadijo veščine razpravljanja, pogajanja in sklepanja kompromisov.
- ◆ **Etični sveti:** Skupine morajo skupaj sprejeti odločitev o moralno kompleksnem vprašanju. Učenci vedo, da igrajo vloge, vaji pa vedno sledi strukturirana refleksija.

Multimedijski pristopi

- ◆ **Filmske priredbe** (npr. »Igre lakotek«) lahko odprejo razpravo o tem, kako medij in vizualno pripovedovanje oblikujeta politični pomen.
- ◆ **Grafični romani in digitalno pripovedovanje nagovarjajo** učence, ki jim je daljše branje proznih besedil morda manj blizu.
- ◆ **Kratke dokumentarne ali** novinarske **posnetke** je mogoče povezati s fikcijskimi besedili ter tako okrepiti povezavo med fikcijo in resničnimi vprašanji aktivne participacije v družbi.

Ocena

Pomemben je tudi način ocenjevanja učencev. Najučinkovitejši pristopi presegajo preverjanje pomnjenja dejstev in od učencev zahtevajo, da pokažejo dejansko razumevanje:

- ◆ **Refleksivni eseji:** Učenci pišejo o tem, kaj jim je besedilo razkrilo o življenju v družbi ali demokratičnih vrednotah.
- ◆ **Stališčna besedila o družbenih vprašanjih:** Učenci zavzamejo in argumentirajo stališče do resničnega družbenega vprašanja, ki ga je osvetlilo besedilo.
- ◆ **Skupinske predstavitve:** Učenci skupaj predstavijo svojo analizo ter ob državljanski pismenosti razvijajo tudi komunikacijske veščine in timsko delo.

3.5 Priložnosti in omejitve v formalnem izobraževanju

Uporaba distopične fikcije v formalni državljanski vzgoji prinaša resnične prednosti, pa tudi dejanske izzive. Za izobraževalce, ki želijo ta besedila učinkovito uporabljati, je pomembno, da upoštevajo oboje.

Kaj deluje

- ◆ Distopična besedila imajo legitimno **mesto v kurikulumu**; kadar so vključena na uradne bralne sezname, s tem sporočajo, da so vprašanja družbene participacije, ki jih odpirajo, zares pomembna.
- ◆ Abstraktne **državlanske koncepte naredijo konkretne** in čustveno relevantne.
- ◆ Omogočajo povezovanje različnih predmetnih področij in **podpirajo interdisciplinarno učenje**.
- ◆ Kadar so skozi **več let** vključena v širši program državljanske vzgoje, lahko imajo dolgoročen učinek, namesto da bi bila uporabljena le kot enkratna dejavnost.

Kakšne so ovire

- ◆ **Časovni pritisk:** Temeljita obravnava romana zahteva čas, ki ga pogosto omejujejo druge zahteve učnega načrta.

- ◆ **Standardizirano ocenjevanje:** Merila za ocenjevanje pri izpitih ne nagrajujejo vedno odprtega, raziskovalnega načina razmišljanja, pri katerem je distopična pedagogika najučinkovitejša.
- ◆ **Politična občutljivost:** Nekatera distopična besedila obravnavajo teme (nadzor, avtoritarnost, reproduktivne pravice), ki jih je treba v različnih kulturnih ali političnih kontekstih obravnavati previdno.

Etična tveganja in kako jih obvaldovati

Posebno pozornost zahtevata dve tveganji:

- ◆ **Čustvena preobremenitev:** Nekateri učenci, zlasti mlajše, lahko distopični scenariji resnično vznemirijo. Učitelji morajo biti na to pozorni ter predvideti čas za ponovno umiritev in občutek varnosti.
- ◆ **Fatalizem:** Če se učenci srečujejo z enim temačnim distopičnim svetom za drugim, ne da bi imeli okvir za zamišljanje sprememb, lahko sklenejo, da politično delovanje nima smisla. To je ravno nasprotno od tega, kar naj bi spodbujala državljanska vzgoja.

Najboljša zaščita je dobra fasilitacija: **besedilo kontekstualiziramo** v okviru resnične zgodovine in politike. V refleksiji povežemo fikcijo z demokratičnim delovanjem ter **ustvarjamo prostor**, da učencem omogočimo zamišljanje in artikulacijo boljših alternativ. Distopijo je treba poučevati kot izziv k razmisleku, ne kot prerokbo.

Cilj je, da bi učenci po obravnavi postali radovedni, kritično ozaveščeni in motivirani, da soustvarjajo prihodnost in ne, da bi pred njo občutili strah.

3.6 Povezovanje formalnega in neformalnega učenja

Formalno izobraževanje s svojimi učnimi načrti, ocenjevanjem in institucionalnimi strukturami ni edini prostor, v katerem poteka državljanska vzgoja in aktivna participacija. Mladinske organizacije, skupnostni programi, simulacije in imerzivne izkušnje igranja vlog (obravnavane v poznejših poglavjih) ponujajo zelo različne, a



enako dragocene oblike državljanske vzgoje in aktivne participacije. Distopična fikcija je naravni most med obema.

Kako se formalni in neformalni pristopi dopolnjujejo

- **Formalno izobraževanje omogoča:** strukturirano analizo, konceptualno besedišče, poglobljeno refleksijo in ovrednotene dokaze o učenju. Temeljito poznavanje romana *1984* učencu omogoči kritično vključevanje v imerzivni scenarij igranja vlog.
- **Neformalno izobraževanje omogoča:** potopitev, eksperimentiranje, čustveno angažiranost in soočanje z državljskimi dilemami v realnem času. Te izkušnje lahko poglobijo in ponotranjijo tisto, kar je v učilnici postalo razumljivo na intelektualni ravni.

Formalni učni načrti lahko vključujejo tudi rezultate neformalnega učenja ter refleksije, ustvarjalna dela ali argumente o družbenih vprašanjih, oblikovane v simulacijah ali igrah vlog, obravnavajo kot legitimne dokaze državljskih kompetenc. Takšno povezovanje ni le administrativno priročno, temveč odraža bogatejše razumevanje tega, kaj državljanska vzgoja, aktivno državljanstvo in politična participacija so in kako potekajo.



II. del: Poučne distopične igre

4. poglavje: Igre in igrifikacija v državljanski vzgoji

Avtorica: Tara Laura Della Selva (EGLE)

4.1 Definicije in pojasnila

Čeprav so definicije v praksi vedno zahtevne, saj so igre zelo raznolike, lahko kot osnovno izhodišče za razumevanje različnih vrst iger v izobraževanju uporabimo naslednje:

- ◆ **Igrifikacija** najpogosteje pomeni uporabo elementov iger, kot so točke, značke, stopnje ali lestvice najboljših, v kontekstih, ki sami po sebi niso igre (Deterding idr. 2011). Lahko poveča angažiranost, vendar sama po sebi ne ustvarja nujno poglobljenih učnih izkušenj. Igrifikacija prav tako pogosto spodbuja tekmovalnost.
- ◆ **Učenje na podlagi iger** pomeni uporabo dejanskih iger kot učnih orodij. Te so lahko digitalne ali analogne ter so zasnovane ali prilagojene tako, da podpirajo specifične učne izide.
- ◆ **Resne igre** so igre, ustvarjene predvsem z namenom izobraževanja, usposabljanja ali družbenih sprememb in ne z namenom zabave.
- ◆ **Igre igranja vlog (angl. RPGs)** udeležencem omogočajo, da v strukturiranem scenariju prevzamejo izmišljene vloge. Obstajajo v različnih oblikah, med drugim kot videoigre, simulacijske dejavnosti, namizne igre, prosto oblikovane igre in LARP-a. Kadar se uporabljajo v izobraževanju z jasno opredeljenimi učnimi cilji, jih pogosto imenujemo **edu-LARP** (izobraževalni LARP).
- ◆ **Simulacijske igre** so igre, ki modelirajo sisteme, procese ali okolja iz resničnega sveta. V izobraževalnih kontekstih se pogosto uporabljajo za raziskovanje

kompleksnih družbenih, političnih ali okoljskih sistemov, pri čemer učečim se pomagajo razumeti vzročno-posledična razmerja, dolgoročne učinke (Gordin in Pea 1995) ter razvijati veščine.

- ◆ **Transformativno igranje vlog** ustvarja pomembne izkušnje, ki na globlji ravni spreminjajo perspektive, stališča ali vedenje (Bowman, Diakolambrianou in Brind, ur. 2024).

V državljanski vzgoji lahko različne oblike preproste igrifikacije pomagajo pri uvajanju tem, vendar sta imerzivno igranje vlog in poglobljena simulacija pogosto primernejša, kadar želimo raziskovati kompleksne sisteme, etične dileme in demokratične procese. V projektu Dystolarp se osredotočamo na edu-LARP, ki omogoča večjo prilagodljivost pri in mehanikah igre ter poglobljeno oblikovanje likov in odnosov.

4.2 Zakaj spadajo igre v državljansko vzgojo

Državljska vzgoja ne pomeni le poznavanja delovanja institucij. Pomeni tudi **učenje participacije, razpravljanja, izražanja nestrinjanja, pogajanja in prevzemanja odgovornosti**. To so veščine, ki jih je težko razviti zgolj s tradicionalnimi izobraževalnimi metodami.

Igre, zlasti transformativne dejavnosti igranja vlog, ustvarjajo varnejše simulacijske prostore za soočanje z družbenimi in političnimi izzivi. Tako zagotavljajo to, kar bi lahko opisali kot »**laboratorije za demokracijo**«, pri čemer nekateri avtorji trdijo, da je soustvarjalna narava igranja vlog sama po sebi demokratična (Garcia 2016; Haarman 2022). V strukturiranem fikcijskem okviru lahko mladi brez posledic v resničnem svetu eksperimentirajo z **vodenjem, oblikovanjem politik, odporom ali sodelovanjem**. Raziskujejo lahko vprašanja, kot so: Kdo ima moč? Kdo je izključen? Kaj se zgodi, ko zmanjka virov?

Raziskave kažejo, da lahko dobro zasnovane igre **spodbujajo angažiranost, empatijo in sistemsko razmišljanje** (Gee 2003; Squire 2011). Transformativna igra učeče se postavlja v vlogo **akterjev znotraj smiselnega konteksta, namesto da bi bili pasivni prejemniki informacij** (Barab idr. 2010). V simulacijskih igrah in igrah igranja vlog

udeleženci vidijo, kako odločitve njihovega lika oblikujejo izide, **kar lahko poveča motivacijo in osebno angažiranost** (Bachen, Hernández-Ramos in Raphael 2012) ter vsebino naredi zanje osebno relevantnejšo.

V kontekstu državlanskega učenja je **premik od posredovanja znanja k aktivnemu preizkušanju** ključnega pomena. Namesto da bi o demokraciji zgolj govorili in nepravičnost analizirali od daleč, udeleženci izkusijo strukturne sisteme ter raziskujejo neenakost s perspektive svojega lika znotraj načrtno zasnovanega sistema. Ta izkustvena razsežnost pomaga premostiti vrzel med teorijo in doživetim razumevanjem.

4.3 Zakaj distopični okviri dobro delujejo v igrh

Distopija je močna kot mehanika igre. Raziskave kažejo, da politične igre močno **spodbujajo državljansko angažiranost in participacijo**, zlasti kadar igralce postavljajo v vlogo aktivnih odločevalcev in ne pasivnih opazovalcev (Neys in Jansz 2010; Kahne, Middaugh in Evans 2009). Po drugi strani je lahko poučna tudi izkušnja nemoči znotraj zatiralskih dinamik, saj ozavešča o pomembnih vprašanjih in spodbuja empatijo do ljudi v takšnih položajih (Johansson idr. 2026). Distopični scenariji so pri učenju državlanskih vsebin na podlagi iger še posebej učinkoviti, **ker abstraktna tveganja pretvorijo v imerzivna okolja in/ali oprijemljive sisteme.**

Pogoste distopične teme je mogoče neposredno prenesti v igralne scenarije. Na primer:

- ◆ **Nadzor** kot informacijska asimetrija ali prikrito spremljanje, pri katerem imajo določene vloge dostop do zasebnih podatkov ali lahko skrivaj opazujejo druge.
- ◆ **Propaganda** kot nezanesljiva komunikacija ali manipulirane novice, zaradi katerih morajo igralci preizpraševati verodostojnost vseh informacij.
- ◆ **Cenzura** kot omejevanje govora, filtriranje sporočil ali nevarnost kaznovanja zaradi izražanja nasprotujočih stališč.
- ◆ **Pomanjkanje** kot dilema pri razdeljevanju virov, ki zahteva težke odločitve o tem, kdo bo prejel omejene zaloge ali priložnosti.

- ◆ **Družbena razslojenost** kot neenake vloge z različnimi pravicami, privilegiji in omejitvami, vgrajenimi v sistem pravil.
- ◆ **Okoljska kriza** kot propadanje ekosistemov, izčrpani viri ali vse hujše mehanike katastrofe, ki zahtevajo skupen odziv.

V projektu Dystolarp oblikujemo scenarije, v katerih imajo liki možnost delovanja in spreminjanja razmer tako na individualni kot skupinski ravni. Z vgrajevanjem teh tem v igralne sisteme distopične igre udeležence spodbujajo, da se odločijo, ali se bodo podredili, uprli, pogajali ali poskušali sistem preoblikovati. Tako vprašanj aktivne participacije v družbi ne le analizirajo, temveč morajo **krmariti skozi problematične situacije in iskati rešitve**.

4.4 Razvoj državljskih in demokratičnih kompetenc v distopičnih igrah

Demokratična participacija

V distopičnem scenariju lahko udeleženci:

- ◆ vadijo vodenje in razpravljajo o politikah v kriznih razmerah;
- ◆ razpravljajo, se pogajajo in glasujejo o razdelitvi virov;
- ◆ oblikujejo zavezništva ali opozicijske skupine;
- ◆ zastopajo različne družbene interese in identitete.

Takšne dejavnosti omogočajo vajo **v pogajalskih veščinah in skupnem odločanju**.

Etično odločanje

Distopija pogosto prinaša težke odločitve pod pritiskom. Igralci se morajo odločiti:

- ◆ kdo bo prejel omejeno količino hrane ali medicinskih zalog;
- ◆ ali bodo spoštovali nepravilne zakone ali ohranjali napet red;
- ◆ ali bodo zaščitili lastno varnost ali podprli kolektivni odpor.

Te dileme poudarjajo **odgovornost in prevzemanje odgovornosti** ter udeležencem omogočajo raziskovanje **napetosti med interesi večine in glasovi marginaliziranih skupin**.

Okoljska in družbena ozaveščenost

Postapokaliptični scenariji ali scenariji podnebnega zloma poudarjajo pomen trajnosti. Udeleženci lahko simulirajo:

- ◆ izčrpane ekosisteme in odzivanje na krize,
- ◆ odpornost skupnosti in obnovo po katastrofi,
- ◆ spore glede vode, energije ali zemljišč.

Z vgrajevanjem okoljskih kriz v igralne sisteme abstraktne razprave o trajnosti postanejo konkretne in utelešene.

Medijska in informacijska pismenost

Distopije pogosto vključujejo propagando, cenzuro, nadzor ali pasti tehnologije. Pri igranju vlog se lahko te teme prenesejo v:

- ◆ nadzorovane informacijske kanale in manipulirane podatke,
- ◆ sisteme umetne inteligence, ki vplivajo na odločitve,
- ◆ pomanjkanje zasebnosti in digitalnih pravic.

Udeleženci se morajo nato naučiti **preizpraševati vire, preverjati trditve in prepoznavati manipulacijo**. To je še posebej relevantno v sedanji digitalni dobi, v kateri se dezinformacije hitro širijo, tehnologija pa poleg **številnih koristi prinaša tudi nešteta tveganja**, za katera sta potrebni ustrezno usposabljanje in ozaveščenost.

Ob skrbni fasilitaciji distopične igre igranja vlog razkrivajo mehanizme zatiranja in učečim se pomagajo razumeti vpliv vsake odločitve, ki jo sprejmejo glede politik, zakonov, virov, trajnosti, medijev in informacij. Igre igranja vlog omogočajo močno čustveno vživetje, zato igralci tveganja in posledice doživljajo bolj osebno, z večjim učinkom in globljim smislom.

4.5 Ključne komponente iger za podporo učenja

Dodeljevanje vlog

Z dodeljevanjem različnih družbenih skupin, političnih vlog in identitet udeležencem ustvarimo **strukturirano dinamiko moči in asimetrijo**. **Nekatere vloge so** lahko



privilegirane in imajo oblast, druge so lahko marginalizirane ali utišane, tretje pa bodo bolj nagnjene k uporabi ter sprožanju potrebnih konfliktov in sprememb. Takšna oblikovalska **odločitev naredi strukturno neenakost vidno in izkustveno.**

Sistem pravil in odločanja

Igre igranja vlog lahko vključujejo zakone in postopke njihovega sprejemanja. Skozi distopične zgodbe lahko udeleženci raziskujejo postopke glasovanja, politike v izrednih razmerah, avtoritarne odloke, strukture upora in skupnostne skupščine. Z interakcijo s temi sistemi pravil igralci spoznajo, kako **strukture upravljanja oblikujejo vedenje in na različne načine vplivajo na posameznike.**

Mapiranje posledic

Dobro zasnovane igre **vključujejo jasna vzročno-posledična razmerja.** Odločitve igralcev lahko sprožijo:

- ◆ kratkoročne koristi in dolgoročno škodo,
- ◆ Družbene nemire in zanke kritičnega odzivanja,
- ◆ propad ali reformo sistema.

Neposredne posledice posameznih odločitev odražajo dinamiko politik v resničnem svetu in podpirajo sistemsko razmišljanje (Meadows 2008).

Pomanjkanje in sistemi virov

V distopičnih okoljih so lahko omejeni različni viri, na primer proračuni, zaloge hrane, enote energije ali dostop do informacij. Pomanjkanje udeležence **prisili k določanju prioritet ter razkriva družbene napetosti in neenakosti.**

Integracija refleksije in povzetka

Refleksija po dejavnosti je bistvena za državljansko učenje: nobena izobraževalna igra ni zaključena brez strukturirane zaključne refleksije, metakognicije in ustrezne vključitve izkušnje v učni proces. Na takšnih srečanjih lahko udeleženci razpravljajo:

- ◆ Kakšen je bil občutek ob delovanju sistema in v posameznih situacijah?
- ◆ Kdo je imel koristi od pravil tega sveta?
- ◆ Kdo je bil zaradi teh pravil marginaliziran, utišan ali oškodovan?

- ◆ Katere vzporednice lahko prepoznamo s sodobno družbo ali možnimi prihodnostmi, ki jih lahko predvidimo na podlagi sedanjih družbenih, političnih in okoljskih trendov?

Relevantni vir: [Mixing Desk of Larp](#) (Nielsen in Eckhoff Andresen, 2012) je dokumentacijski vir za prilagajanje mehanik igranja vlog (prelivanje, konflikt, sodelovanje, intenzivnost) in ponuja praktična merila za njihovo uporabo v družbeno angažiranih igrah (Nordic Larp Wiki b. d.). Uporaben je tudi za druge oblike iger, ne le LARP.

Razprave udeležencem pomagajo **prepoznati podobnosti med izmišljeno distopično izkušnjo in uporabo spoznanj v resničnem svetu ter se naučiti ključnih vedenj, veščin in načinov razmišljanja**, ki jih lahko prenesejo v resnično življenje in z njimi prispevajo k pozitivnim spremembam.

4.6 Od angažiranosti do družbenega delovanja: transformativni potencial igre

Končni cilj distopičnih iger za državljansko vzgojo ni zgolj angažiranost, temveč zmožnost delovanja. Transformativna igra učeče se postavlja v vlogo protagonistov znotraj sistemov (Barab idr. 2010) in jih opolnomoči za razumevanje različnih sistemov, tako da se namesto vprašanja: »Kaj bi storili državljani?« začnejo spraševati: **»Kaj bi storil_a jaz?«**

Skozi nadzorovano igranje vlog in zaključno refleksijo igralci **vadijo metakognicijo**: razmišljajo o svojih odločitvah, vrednotah in predpostavkah. Pri tem lahko prepoznajo vpliv **etičnega odločanja, državljanske ozaveščenosti in okoljsko odgovornega delovanja** ter bolje prepoznavajo strukturno nepravičnost, sistemska tveganja, okoljske nevarnosti in **pomen kolektivnega delovanja**. Takšna praksa lahko okrepi ali vsaj spodbudi **motivacijo mladih, da v resničnem svetu ravna odgovorno in etično, se lotevajo resničnih globalnih vprašanj ter prispevajo k dejanskim spremembam**.



Pomembno je, da cilj distopičnih iger ni povzročati strahu ali brezupa, temveč delovati kot **opozorilo in vaja**. Z raziskovanjem posledic avtoritarnosti, zanemarjanja okolja ali zlorabe tehnologije v izmišljenem, načrtno zasnovanem in nadzorovanem okolju lahko udeleženci bolje razumejo, kako **preprečiti takšne možne prihodnosti**.

Ko je distopično igranje povezano s premišljeno fasilitacijo in razpravo o resničnem svetu, lahko zares **spodbuja etično odločanje, državljansko ozaveščenost ter motivacijo za družbeno in okoljsko delovanje**. V tem smislu postane mogoč **prehod od »igranja angažiranega državljana« k »biti angažiran državljan«**.

Distopične igre ne nadomeščajo družbene angažiranosti, demokratične participacije in trajnostnega delovanja, lahko pa mlade nanje pripravijo tako, da jim ponudijo orodja in prakse, ki jih potrebujejo za **razumevanje svojih pravic in odgovornosti na teh področjih**.

5. poglavje: Poučne distopične igre

Avtorja: Mikołaj Wicher (Liveform)

Distopične igre so v državljanski vzgoji uporabne ne zato, ker igralce postavljajo v zelo različne položaje znotraj sistema. Nekatere od igralcev zahtevajo, da spoštujejo in izvajajo pravila, druge od njih zahtevajo preživetje po zlomu sistema, odpor proti nadzoru ali opazovanje, kako se oblikuje javni diskurz. Ta raznolikost je pedagoško dragocena, saj izobraževalcem omogoča delo z različnimi obsegi izkušenj, od petminutne spletne igre do daljše fasilitirane namizne igre.

Spodnji primeri skupaj ponazarjajo tri vprašanja, ki si jih izobraževalci pogosto zastavljajo pri izbiri gradiva:

- ◆ **Kateri medij v aktivnosti uporabiti**, npr. spletno igro, videoigro, namizno igro, namizno igro igranja vlog ali LARP?
- ◆ **Kakšen položaj ima igralec znotraj sistema**, npr. uradnik, opazovalec, civilist, član odpora ali član skupnosti?
- ◆ **Kako dostopna je dejavnost v praksi** – od nečesa, kar je mogoče začeti igrati takoj, do nečesa, kar zahteva obsežno fasilitacijo?

Iger ne povezuje zgolj to, da »govorijo o distopiji«. Vsaka od njih od igralcev zahteva, da se vživijo v določeno strukturo in znotraj nje sprejemajo odločitve. Prav v tem je njihov izobraževalni potencial. Ključno vprašanje ni le, kakšen svet igra prikazuje, temveč tudi, **kakšne miselne navade, oblike pritiska in moralne odločitve zahteva od igralcev**.

V nadaljevanju predstavljamo več primerov obstoječih iger, ki ponazarjajo ta načela.

5.1 Papers, Please (Pope, 2013)

Medij: Videoigra

Leto: 2013

Perspektiva: Mejni inšpektor

Tema: Birokracija in nadzor migracij

Papers, Please igralca postavi v **vlogo imigracijskega inšpektorja, ki dela na mejnem prehodu** v izmišljeni državi Arstotzka (Pope 2013). Inšpektor mora vsak dan pregledovati potne liste, dovoljenja in druge dokumente ter odločati, kdo sme vstopiti v državo.

Igra se začne z razmeroma preprostimi pravili, zelo hitro pa se postopki začnejo množiti. Pojavljajo se nove vrste dokumentov, predpisi postajajo strožji, od igralca pa se pričakuje, da ljudi obravnava hitro in natančno. Napake zmanjšujejo inšpektorjevo plačo.

S to plačo inšpektor preživlja svojo družino **zato moralnih odločitev ni mogoče ločiti od ekonomskega pritiska**. Odločitev, da nekomu dovoli vstop, je lahko etično prepričljiva, vendar lahko hkrati ogrozi gospodinjstvo, ki je odvisno od igralčevega zaslužka.

Papers, Please nazorno prikazuje **proceduralno nasilje**. Igra se ne osredotoča predvsem na spektakularno krutost, temveč na **rutinsko podrejanje pravilom** na način, da se nepravičnost izvaja skozi vsakdanje odločitve znotraj administrativnega sistema (Carolan 2020).

Med tukaj obravnavanimi igrami je Papers, Please eden bolje dokumentiranih primerov uporabe v izobraževanju. ACMI je objavil učni načrt za uporabo igre v učilnici, ki se osredotoča na distopično pripoved, igralčeve izbire ter razmerje med mehanikami in pomenom (ACMI b. d.). Tudi zapis Lucasa Popa o izobraževalni uporabi izrecno omenja uporabo v učilnicah in pojasnjuje možnosti licenciranja za šole (3909 LLC 2023).

Obstajajo tudi trdnejši dokazi o uporabi v visokošolskem izobraževanju. Gene Carolan (2021) dokumentira uporabo igre Papers, Please pri predmetu o pravu migracij in

azila na TU Dublin, kjer so študenti igro igrali več tednov, oddajali refleksivne zapise na blogu ter jih pozneje razvili v bolj formalno napisano nalogo. To omogoča trdnejšo ugotovitev od same prisotnosti igre na seznamu učnih vsebin: v tem primeru igra ni zgolj priporočena, temveč je vključena v zasnovo ocenjevanja.

Kljub temu je treba pedagoško uporabo predstaviti z nekaterimi zadržki. Igra je zelo primerna za **razprave o mejah, migracijah, državni oblasti in etičnem odločanju**.

Vsebuje vsebine za zrelejše občinstvo, med drugim politično represijo in nasilje, zato je v številnih kontekstih najučinkovitejša, ko se uporabi njen del, ki mu sledi strukturirana zaključna refleksija, namesto da bi jo obravnavali kot samostojno aktivnost (Pope 2013; ACMI b. d.).

5.2 We Become What We Behold (Case, 2016)

Medij: Spletna igra

Perspektiva: Opazovalec medijev

Tema: Novičarski cikli in družbena polarizacija We Become What We Behold je kratka spletna igra, ki jo je ustvaril Nicky Case (2016). **Igralec upravlja kamero in fotografira manjše** dogodke, ki se odvijajo med skupinami likov v javnem prostoru.

Vsaka fotografija postane naslov novice. Tisto, kar dobi pozornost, se začne širiti. Igralec postopoma **opazuje, kako selektivna vidnost oblikuje kolektivno vedenje ter kako medijska pozornost krepi določene pripovedi**.

Igra traja le nekaj minut, vendar je njena osrednja logika jasna. Njena distopična moč izhaja iz **medijskega ojačevanja**: skrajni ali čustveno nabiti dogodki postanejo nesorazmerno vidni, ta vidnost pa prispeva k nadaljnjemu stopnjevanju družbenih napetosti (Case 2016).

Izobraževalna gradiva, ki opisujejo igro, poudarjajo njeno uporabnost za razprave o vplivu medijev, zaznavanju in dinamiki javne pozornosti. Učna gradiva na norveški izobraževalni platformi NDLA na primer uporabljajo We Become What We Behold za spodbujanje razmisleka o tem, kako medijsko uokvirjanje in selektivno poročanje vplivata na družbena stališča in vedenje skupin (NDLA 2023).

Razpoložljiva dokumentacija pa kaže, da je igro primerneje obravnavati predvsem kot **izhodišče za razpravo in ne kot v celoti dokumentirano izobraževalno intervencijo**. Čeprav se We Become What We Behold pojavlja v učnih gradivih in drugih izobraževalnih virih, je bilo objavljenih le malo raziskav, ki bi merile njene učinke v učilnici ali dokumentirale strukturirano pedagoško izvedbo.

Zato je najbolj utemeljena trditev, da igra učinkovito deluje kot vstopna točka v razpravo. We Become What We Behold lahko hitro odpre vprašanja postavljanja medijske agende, uokvirjanja, medijske logike, ki jo poganjajo kliki, in algoritemskega ojačevanja. Ker je kratka, metaforična in namenoma pretirana, je posebej učinkovita, kadar ji sledi vodena refleksija o tem, kako model osvetljuje resničnost in kje jo pretirano poenostavlja.

5.3 Oceania 2084 (Jocher Games, 2023)

Medij: Namizna igra igranja vlog

Perspektiva: Člani odpora v državi nadzora

Tema: Propaganda, odklonskost in institucionalni nadzor

Oceania 2084 je **namizna igra igranja vlog z asimetričnimi razmerji moči**, v kateri en igralec prevzame vlogo Velikega brata, drugi pa igrajo člane krhkega odporniškega gibanja znotraj »Mesta« (Jocher Games 2023). Igralci določijo, na katere načine njihovi liki odstopajo od ideala režima, razvijajo odnose pod pritiskom ter se odločajo, koliko tveganja so pripravljeni sprejeti za preživetje ali odpor.

Uradni opis poudarja družbeni pritisk in ne boja. Igra temelji na nadzoru, institucionalni prisili, klasifikaciji in strahu, hkrati pa se osredotoča **na zaupanje, medsebojno odvisnost in majhna dejanja kljubovanja** (Jocher Games 2023).

Osrednji distopični mehanizem igre je način, **kako ideološki nadzor postane osebni**. Sistem neposlušnosti ne kaznuje šele naknadno, temveč opredeljuje odklonskost, strukturira institucionalni odziv in posameznike sili, da ponotranjijo strah, še preden je odprt odpor sploh mogoč (Jocher Games 2023).

Izobraževalna relevantnost igre je prepričljiva, vendar je trenutno dostopnih dokazov malo. Javno dostopni viri dokumentirajo samo igro in njene državljanske teme,

vendar ne ponujajo trdnih dokazov o uveljavljeni uporabi v učilnicah ali na delavnicah, v primerjavi z igro Papers, Please.

Zato je Oceano 2084 na tem mestu najprimerneje predstaviti kot igro z jasnim pedagoškim potencialom in ne kot dokumentiran primer izobraževalne prakse.

Posebej primerna se zdi **za fasilitirano delo na temah nadzora, propagande, nestrinjanja in družbenega ustvarjanja konformizma**, zlasti s starejšimi učečimi se, ki lahko kritično razmišljajo o razmerju med fikcijskim pritiskom in resničnimi političnimi sistemi.

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

Medij: Videoigra (2014) in priredba v obliki sodelovalne namizne igre (2017)

Perspektiva: Civilisti v obleganem mestu

Tema: Vojna, etika preživetja in ranljivost civilistov

This War of Mine je preživetvena igra, ki jo je prvotno razvilo podjetje 11 bit studios (2014), pozneje pa je bila prirejena v sodelovalno namizno igro, ki jo je zasnoval Michał Oracz in izdal Awaken Realms. V obeh različicah **igralci vodijo skupino civilistov, ki poskušajo preživeti v obleganem mestu.**

Igranje je osredotočeno na obvladovanje lakote, bolezni, zavetja, iskanja zalog, izčrpanosti in srečanj z drugimi preživeli. **Sodelovanje** med liki je nujno, vendar se igra namenoma izogiba prikazovanju sodelovanja kot preprostega ali pomirjujočega. Številne odločitve vključujejo **moralne kompromise**, na primer ali krasti drugim, komu pomagati ali kako določiti **prioritete v porabi omejenih virov.**

Priredba v obliki namizne igre te etične dileme dodatno krepi s pripovednimi elementi, kot sta »Journal« in »Book of Scripts«, ki vpeljujeta pripovedovalsko dogajanje in nepričakovane situacije. Pripovedni elementi preusmerjajo pozornost od zgolj optimiziranja virov k moralnemu odločanju in družbenim posledicam (Awaken Realms b. d.).

Distopična razsežnost igre je v perspektivi, ki jo zavzame. Za razliko od večine vojnih iger, ki se osredotočajo na vojaško strategijo ali boj, This War of Mine igralce postavi v položaj civilistov, ki doživljajo razpad institucij in družbenega reda. Osrednja napetost

se vrti okoli **ohranjanja dostojanstva in solidarnosti v skrajnih razmerah pomanjkanja in nevarnosti**.

Igra se uporablja tudi v izobraževalnih kontekstih. Na Poljskem je bila digitalna različica igre This War of Mine vključena v državni program Gry w Edukacji (Igre v izobraževanju), ki ponuja učna gradiva in učne scenarije za uporabo v učilnici (Ministry of Education and Science 2020). Ta gradiva igro predstavljajo kot izhodišče za razpravo o civilni izkušnji vojne, etičnem odločanju in družbenih posledicah oboroženega spopada.

Strokovna literatura podpira širši pedagoški potencial iger za poučevanje zgodovine in empatije skozi strukturirane situacije odločanja (Iglesias Amorín 2022). Vendar je objavljenih malo raziskav, ki bi dokumentirale izvedbe v učilnicah, osredotočene prav na This War of Mine. Zato je najbolj utemeljena trditev, da igra ponuja močno izhodišče **za razmislek o etiki v vojnih razmerah in ranljivosti civilistov**, zlasti kadar jo spremlja fasilitirana razprava.

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

Medij: Videoigra

Perspektiva: Analitik vladnega programa nadzora

Tema: Nadzor, zasebnost in politika informacij

Orwell: Keeping an Eye on You igralca postavi v **vladni sistem nadzora**. Po terorističnem napadu igralec preiskuje državljane, zbira informacije s spletnih strani, iz zasebnih sporočil, datotek in družbenih omrežij ter odloča, katere informacije bo posredoval oblastem (Osmotic Studios b. d.).

Ključna mehanika igre je izbira. V uradni primer so vključene le informacije, ki jih posreduje igralec. V tem smislu igralec **ni nevtralen opazovalec, temveč dejaven filter**, ki oblikuje način, kako država razlaga življenja drugih.

Distopični mehanizem igre je torej **selektivni nadzor**. Nadzor ne deluje zgolj z opazovanjem, temveč tudi z razvrščanjem drobcev informacij, določanjem njihove relevantnosti in pretvarjanjem zasebnih sledi v uradni sum (Osmotic Studios b. d.).



Nemški projekt Games im Unterricht (Igre v učilnici) ponuja obsežno učno enoto, zasnovano okoli igre, ki jo povezuje z **demokracijo, terorizmom, zasebnostjo, kritičnim mišljenjem in umetno inteligenco** (Games im Unterricht b. d.).

Ta gradiva skupaj omogočajo razmeroma dobro utemeljitev uporabe igre Orwell v formalnem izobraževanju. Ne zato, ker bi igra te teme samodejno poučevala sama po sebi, temveč zato, ker javno dostopna učna gradiva že prikazujejo, kako jo je mogoče strukturirati v zaporedje igranja, dokumentiranja in refleksije.

Prav takšno razlikovanje je v tem poglavju pomembno: v tem primeru pedagoška ustreznost ni zgolj verjetna, ampak jo podpirajo obstoječa učna gradiva. Kljub temu je igra učinkovitejša ob vodeni razpravi, saj je njena moč v tem, da igralce prisili k soočenju s tem, kako hitro je mogoče iz delnih informacij sestaviti birokratski sum.

6. poglavje: Distopični LARP za državljansko vzgojo mladih: teorije in prakse

Avtorja: Sarah Lynne Bowman & Kjell Hedgard Hugaas
(Evocative Games)

6.1 Učni cilji

Ob koncu tega poglavja boste znali:

- ◆ opisati temeljne teorije oblikovanja transformativnih iger igranja vlog,
- ◆ ovrednotiti oblikovalske odločitve za distopične LARP-e na podlagi temeljnih primerov dobre prakse.

Za več informacij priporočamo nadaljnja branja:

- "Larp Design: Creating Role-Play Experiences" (Koljonen, Stenros, Grove, Skjønsvell, and Nilsen, eds. 2019);
- "Transformative Role-playing Game Design" (Bowman, Diakolambrianou, and Brind eds. 2024); and "Analog role-playing game design with dystopian themes"

V tem poglavju so predstavljena osnovna načela oblikovanja transformativnih iger igranja vlog s poudarkom na analognih oblikah, npr. namiznih igrach in LARP-u. Takšne izkušnje se razlikujejo od številnih drugih vrst iger, saj igralci prevzamejo lik in dalj časa soustvarjajo konsistenten fiktivni svet. Za naše namene se ta svet osredotoča na distopične teme, bodisi v gradivih, ki določajo okolje **igre**, bodisi v dejanjih **igralskih**

likov (torej udeležencev igre) ali fasilitatorjev, ki včasih igrajo **neigralske like** (angl. non player characters).

- **Namizne igre igranja vlog (TTRPG)** se običajno igrajo za mizo, igralci pa opisujejo svoja dejanja.
- **Pri akcijski igri vlog (LARP-u)** igralci svoje like praviloma fizično utelešajo in jih uprizarjajo, navadno v interakciji drug z drugim.

Namizna igra igranja vlog Dream Askew Averyja Alderja (2018) se odvija v postapokaliptični kvir skupnosti, izolirani od ostankov družbe, ki se je ohranila. Dogajanje v tej skupnosti je lahko občasno distopične narave, vendar **igralne mehanike**, torej načini, na katere igra igralcem omogoča prikazovati dejanja v tem svetu, pogosto spodbujajo prosocialno vedenje.

Zato skrbno premislite, katere **aktivnosti** želite, da mladi in mladinski delavci skozi igro prakticirajo:

- ◆ Ali **sodelujejo** pri strmoglavljenju nedelujočega sistema?
- ◆ Ali **tekmujejo** za omejene vire ali družbeni status?
- ◆ **Katera spoznanja** želite, da odnesejo iz te izkušnje?

6.2 Teorija in ključni koncepti

V tem poglavju so predstavljeni ključni teoretični koncepti, ki jih je mogoče posplošiti na večino, če ne na vse LARP-e, skupaj s hipotetičnimi primeri iz distopičnih iger.

1. Ritual

Najprej lahko igre razumemo kot obliko **rituala** (van Gennep 1960; Turner 1995), v katerem igralci izkusijo:

- ◆ **ločitev** od prej poznane družbene resničnosti;
- ◆ **liminalni prostor**, v katerem pravila resničnosti in identitete delujejo drugače;
- ◆ **vrnitev**, ko se iz izkušnje vrnejo v svoje življenje z novimi spoznanji.



Po tej teoriji se rituali doživljajo v skupini in krepijo občutek »**communitasa**«, torej povezanosti skupnosti, ki nastane skozi igro.

Čeprav lahko vse LARP-e razumemo kot rituale, se lahko rituali izvajajo tudi znotraj distopičnih LARP-ov, na primer poročni obred, inavguracija ali sprejem v skrivno družbo.

2. Okvirjanje (angl. framing)

Razumevanje teorije rituala je še posebej pomembno pri načrtovanju **okvirja**, ki obdaja igro, bodisi v fazi oblikovanja, izvedbe ali vrednotenja:

- ◆ **Kakšni pogoji** pred LARP-om, med njim in po njem bodo najbolj povečali verjetnost, da bo prišlo do učenja?
- ◆ **Katere strukture** lahko zagotovite, da se bodo igralci skozi celoten proces počutili varno?

Zato poskrbite, da boste samo igro obravnavali le **kot manjši del širšega procesa uvajanja** igralcev ter njihovega vodenja iz izkušnje nazaj v vsakdanje življenje.

To načelo je še posebej pomembno pri igrah, ki obravnavajo zahtevne teme, povezane z distopično fikcijo in/ali vidike ozadja igralcev, ki so jih morda že sami doživeli v določeni meri ali s katerimi so se njihove prednice in predniki soočali v preteklih generacijah. Med primere sodijo zasužnjevanje, genocid, kršitve človekovih pravic, spolne zlorabe, medvrstniško nasilje, mizoginija, kvirfobija, ksenofobija in druge teme.

Čeprav so lahko te teme močne in so pogosto povezane z distopično fikcijo, jih je treba obravnavati s posebno skrbjo za **podporno okvirjanje**, vključno z varnostnimi strukturami in zaključno refleksijo.

Glede na ciljno skupino nekatere teme za vaše udeležence morda niso primerne ali pa so prezahtevne, da bi jih v kratkem času ustrezno obravnavali brez primernega okvirjanja. Vedno **upoštevajte svoje izobraževalne cilje** in premislite, katere elemente je za njihovo doseganje najpomembneje vključiti.

3. Alibi

Igra in aktivnosti okvirjanja zagotavljajo **alibi** za zaščito (Montola 2010; Deterding 2018). Gre za zagotovilo, da bodo dejanja, izvedena med igro, interpretirana kot fiksijska, tj. »To nisem bil_a jaz, to je bil moj lik.« Alibi je še **posebej pomembno vzpostavljati in ohranjati pri igranju zahtevnih tem**, kot sta zatiranje ali trpljenje zaradi distopičnih razmer. Igralci se morajo počutiti dovolj varne, da med igro tvegajo brez strahu pred posledicami, dokler spoštujejo **družbeni dogovor**, vzpostavljen pred igro.

Ponovno premislite, katere vrste aktivnosti želite skozi igro spodbujati. Igre **ponujajo** (ang. affordances) načine, na katere okolje spodbuja določena dejanja in odvrča od drugih (Gibson 2014). V jeziku oblikovanja iger pomislite na **dejanja oziroma glagole** (v tej industriji uveljavljen metaforični izraz), h katerim vaša zasnova spodbuja igralce, ko igrajo svoje like. (Townser in Li 2019; Brind 2022):

- ◆ Ali želite, da doživijo brutalno medsebojno tekmovanje za preživetje?
- ◆ Ali želite, da sodelujejo pri premagovanju skupnega neusmiljenega sovražnika?
- ◆ Ali pa želite, da imajo na voljo le malo možnih akcij ter predvsem izkusijo izgubo privilegijev, nemoč ali celo razčlovečenje?

Skrbno premislite, **katere akcije želite, da liki izvajajo in katerih ne**, ter to vnaprej jasno komunicirajte.

4. Prelivanje

S konceptom okvirjanja je povezan koncept **prelivanja** (angl. bleed), ki označuje prenos psiholoških vidikov z igralca na lik in obratno. Primeri prelivanja iz lika na igralca (**bleed-out**) v distopičnih igrah lahko vključujejo:

- ◆ **Čustveno prelivanje** (Boss 2007; Montola 2010): Čustva, na primer občutek izgube po smrti ljubljene osebe, ki je igralčevemu liku veliko pomenila.
- ◆ **Proceduralno prelivanje** (Hugaas 2019): Gibanje, povezano z likom, na primer navada prikrite hoje, ki ostane tudi potem, ko nevarnosti iz igre ni več.
- ◆ **Memetično prelivanje** (Hugaas 2019): Misli ali ideologije, ki se po igri prenesejo na igralca, na primer močna zavezanost zagovorništvu, v katero je verjel lik in jo po igri še vedno občuti igralec.

- ◆ **Odnosno prelivanje** (Waern 2010; Bowman 2013): Medosebne dinamike, na primer večji občutek tovarištva z ljudmi, ki so v igri pripadali isti frakciji.
- ◆ **Prelivanje ega** (Beltrán 2013): Osebnostne lastnosti in arhetipske vsebine, na primer junaški, strahopetni ali manipulativni vidiki, ki po igri vztrajajo v igralčevem dojemanju samega sebe.
- ◆ **Emancipatorno prelivanje** (Kemper 2017; 2020): Občutek osvoboditve od marginalizacije, ki ostane tudi po igri, na primer po strmoglavljenju zatiralskega sistema med igro.

Čeprav so lahko vse oblike prelivanja uporabne za izobraževalne namene, je v neformalnem izobraževanju pogosto implicitno prisotno memetično prelivanje. Vendar **je prelivanje večinoma začasen in nezaveden proces**. Za utrditev učenja iz teh izkušenj priporočamo temeljite strukturirane zaključne refleksije z vprašanji, ki so posebej osredotočena na vaše učne cilje.

5. Simbolika in mitologija

Čeprav so distopični LARP-i lahko surovi in družbeno realistični, so takšne zgodbe za mlade pogosto privlačne, kadar so pripovedovane skozi simbole in mitske strukture. Primeri vključujejo:

- ◆ **priljubljene žanre zombijske postapokaliptične fikcije**, kot je LARP Dystopia Rising podjetja Most Improbable LLC, v katerem zombi simbolizira nečloveško vedenje ljudi v najbolj obupnih razmerah;
- ◆ **kozmične grozljivke** kot so LARP-ovske različice Cthulhujevega mitosa, ki ga je ustvaril H. P. Lovecraft, na primer LARP-a Sahara Expedition (2020–) in Miskatonic University (2022–) skupine Chaos League. V Cthulhujevskih igrah ljudje iz različnih zgodovinskih obdobj našega sveta iščejo prepovedano znanje o zlonamernih pošastnih entitetah, kar jih nazadnje pripelje do norosti in uničenja.

Takšni žanri so lahko umeščeni v preteklost, sedanost ali prihodnost, značilno zanje pa je, da človeške značilnosti, ki vzbujajo grozo ali odpor, okrepijo s pomočjo simbolov in mitov.

Takšen pristop lahko doseže, da se igra dovolj razlikuje od »resničnega življenja«, hkrati pa ostane vznemirljiva, kar lahko igralcem zaradi močnejšega alibija pomaga,



da se skozi igro **soočajo z zahtevnimi vsebinami na bolj udoben način**. Hkrati je treba **paziti, da alibi ni tako močan**, da bi igralcem preprečeval resno doživljanje igre ali razvijanje empatije do drugih (Brown in Morrow 2015; Bowman in Hugaas 2021).

Vendar žanri pogosto prinašajo tudi zgodovinsko prtljago, na primer zgodovino razredne diskriminacije, seksizma ali rasizma. Pri delu z mladimi priporočamo skrben premislek o tem, **kateri elementi so nujni in primerni za doseganje vaših učnih ciljev** ter katere je bolje izrecno izpustiti.

Bibliografija in viri za nadaljnje branje

1. poglavje: Uvod v distopijo

- ◆ 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

2. poglavje: Distopijska fikcija v neformalnem izobraževanju

- ◆ 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/gQrx4kdnef\\$puWWFG](https://share.google/gQrx4kdnef$puWWFG)
- ◆ 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>

3. poglavje: Distopijska fikcija v formalnem izobraževanju

- ◆ 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>

4. poglavje: Igre in igrifikacija v izobraževanjih za participacijo v družbi

- ◆ 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/videogameslearn0000squi>

Relevantni viri

- ◆ 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

5. poglavje: Izobraževalne distopijske igre

- ◆ 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/grywiedukacji/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>

Ludografija

- ◆ Case, Nicky. 2016. We Become What We Behold. Ncase.itch.io. <https://ncase.itch.io/wbwwwb>
- ◆ Jocher Games. 2023. Oceania 2084 – Surplus Edition. Jochergames.itch.io. <https://jochergames.itch.io/oceania-2084>

- ◆ Pope, Lucas. 2013. Papers, Please. <https://papersplea.se/>

6. poglavje: Distopični LARP za civilno vzgojo mladih: teorije in prakse

- ◆ 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_Perc/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, Skjønfsjell, 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
- ◆ 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. Skønsvell, 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_64uCxl6WAXj0gIHHQCMPIQ7_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

To gradivo smo razvili v okviru projekta Dystolarp, ki uporablja imerzivno moč igranja vlog v živo (LARP) za spodbujanje globljega razumevanja aktivne participacije v družbi, odgovornega odnosa do okolja in demokratičnih vrednot med mladimi.

Več informacij in projektnih virov najdete na spletni strani: www.dystolarp.eu



**Sofinancira
Evropska unija**

Financirano s strani Evropske unije. Izražena stališča in mnenja so zgolj stališča in mnenja avtorja(-ev) in ni nujno, da odražajo stališča in mnenja Evropske unije ali Fundacije za razvoj izobraževalnega sistema (FRSE). Zanje ne moreta biti odgovorna niti Evropska unija niti FRSE.

Številka projekta: 2025-1-PL01-KA220-YOU-000364734.



Vsa vsebina je na voljo pod licenco CC BY-NC-SA 4.0

L I V E F O R M

