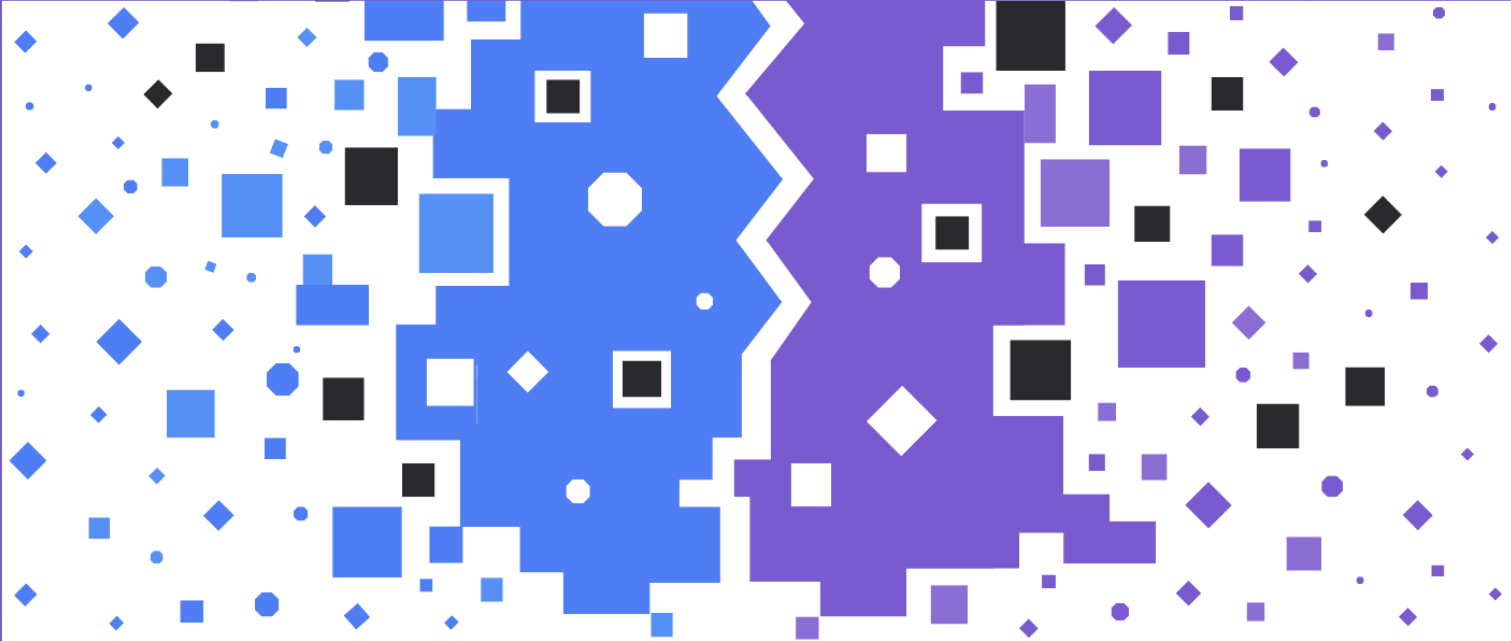




dystolarp

Läroplan för medborgarutbildning genom dystopisk lajv

LIVEFORM



Medfinansieras av
Europeiska unionen

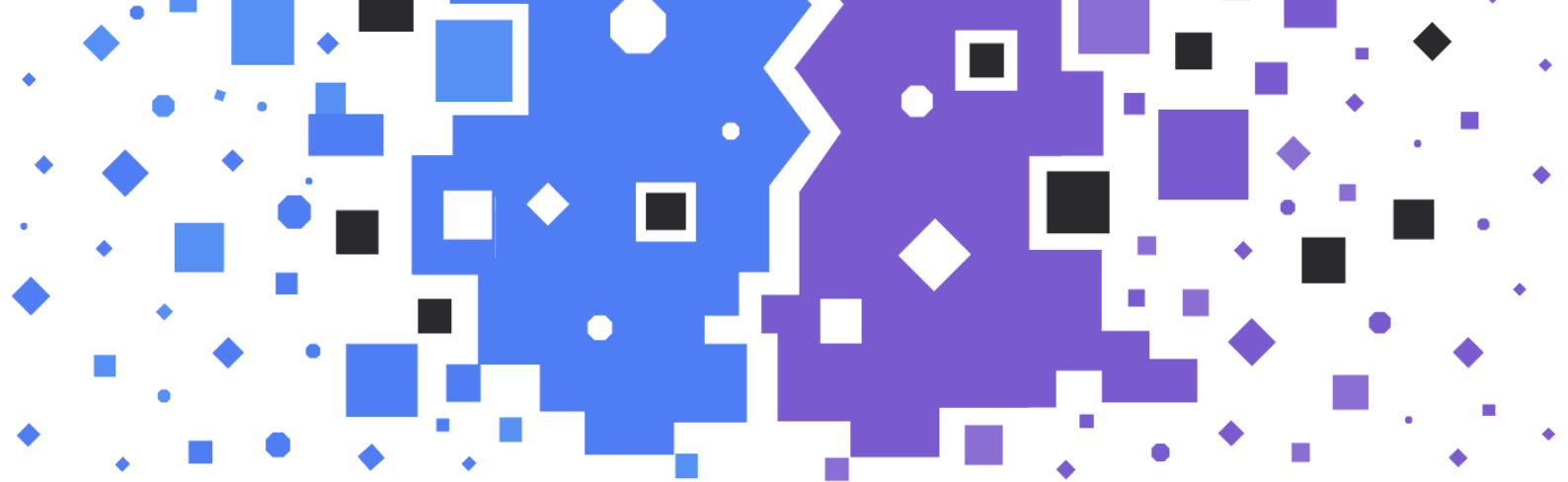


C V S
BULGARIA



COOPERATION
FOR VOLUNTARY SERVICE
BULGARIA





Projektnamn & kod

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

Projekresultatnamn

WP2A2 Civic Education through Dystopian LARP Curriculum

Leveransdatum

September 2026

Deltagande författare och organisationer

Szymon Boruta - Liveform (Polen)

Kjell Hedgard Hugaas & Sarah Lynne Bowman - Evocative Games (Sverige)

Tara Laura Della Selva - EGLE (Belgien)

Benedicta Sannino - Euphoria Net (Italien)

Natalie Jivkova - CVS-Bulgaria (Bulgarien)

Sara Rodman & Metka Bahlen Okoli - Zavod Bob (Slovenien)



Innehållsförteckning

Kapitel 1: Introduktion till dystopisk lajv i medborgarutbildning 5

- 1.1 Varför dystopi i medborgarutbildning? 5
- 1.2 Vad är dystopisk lajv? 7
- 1.3 Varför dystopisk lajv för medborgarutbildning? 9
- 1.4 Dystopisk lajv i icke-formell ungdomsverksamhet 10

Kapitel 2: Pedagogisk ram och lärandepprinciper 13

- 2.1 Vad är lärande? 14
- 2.2 Formellt, icke-formellt och informellt lärande 15
- 2.3 Värderingar och principer för icke-formellt lärande 16
- 2.4 Hur lärande sker: Kolbs upplevelsebaserade inlärningscykel 17
- 2.5 Inlärningsnivåer: Kunskap, färdigheter, attityder och beteende 19
- 2.6 Inlärningszoner: komfort, utmaning, kris och panik 21
- 2.7 Ungdomsarbetarens roll i lärandeprocessen 22

Kapitel 3: Medborgerliga, demokratiska och miljömässiga ämnen

utforskade genom dystopi 24

- 3.1 Dystopisk lajv som ett verktyg för medborgarutbildning 24
- 3.2 Medborgerliga, demokratiska och miljömässiga ämnen utforskade genom dystopisk lajv 26
- 3.3 Viktiga effekter av dystopisk lajv på medborgarutbildning 31

Kapitel 4: Att rama in lajvar för medborgarutbildning i

ungdomssammanhang 34

- 4.1 Teori och nyckelbegrepp 34
- 4.2 Transformativ rollspelsdesign 35
- 4.3 Överväganden vid användning av dystopiska scenarier för utbildningsändamål 40



Kapitel 5: Tillgänglighet, inkludering och anpassning för mångfaldiga

ungdomar46

5.1 Definitioner47

5.2 Varför tillgänglighet och inkludering är viktiga i dystopisk edu-lajv50

5.3 Att förstå och bryta barriärer: Inkluderande säkerhetsdesignprinciper51

Kapitel 6: Reflektion, överföring och medborgerlig effekt.....58

6.1 Överföring av lärande till verkliga sammanhang59

6.2 Mätning av långsiktig medborgerlig och etisk påverkan62

6.3 Hållbarhet och att integrera lajv i medborgarutbildning66

6.4 Utmaningar och rekommendationer.....67

Bibliografi och vidare läsning71



Kapitel 1: Introduktion till dystopisk lajv i medborgarutbildning

Skriven av Szymon Boruta (Liveform)

Lärandemål

Efter att ha slutfört detta kapitel kommer du att kunna:

- ◆ Förklara varför dystopi och dystopisk lajv kan fungera bra som verktyg för medborgerlig, demokratisk och miljömässig utbildning.
- ◆ Beskriva vad som skiljer dystopisk lajv från andra former av rollspel, simulering och spelbaserat lärande.
- ◆ Inse hur dystopisk lajv kan stödja etiskt beslutsfattande, medborgarmedvetenhet, kritisk reflektion och icke-formell ungdomsarbetspraktik.

1.1 Varför dystopi i medborgarutbildning?

Dystopi som spegel

Dystopiska berättelser handlar egentligen inte om imaginära världar. De handlar om våra, men drivs lite längre. Övervakning, propaganda, miljökollaps och extrem ojämlikhet är inte påhittade problem. Det är problem vi redan lever med, bara förstärkta (Claeys 2017; Rantanen 2016).

Det är detta som gör dystopi användbar i medborgarutbildning. **Det tar något bekant och obekvämt och skapar tillräckligt med fiktivt avstånd mellan deltagaren och frågan för att göra det lättare att undersöka.** Istället för att diskutera ett känsligt ämne direkt kan deltagarna först utforska det genom ett fiktivt samhälle, fiktiva regler och fiktiva roller.



Det avståndet är viktigt i praktiken. Fråga en grupp direkt vad de tycker om statlig övervakning i sitt eget land, och du kan få defensivitet, politiska poäng eller tystnad. Ställ samma fråga i en fiktiv stad där en ständigt uppdaterad "lojalitetspoäng" avgör vem som får mat, sjukvård eller jobb, och folk börjar ofta prata mer öppet. De försvarar inte längre en politisk ståndpunkt. De funderar på vad de skulle göra om de var medborgare som köade för tjänster, eller tjänstemannen som kontrollerade poängen.

Fiktivt avstånd kan hjälpa en grupp att diskutera känsliga samhällsfrågor utan att omedelbart lägga skulden på verkliga personer, politiska partier, länder eller identiteter.

Till exempel kan ett dystopiskt scenario föreställa en stad där all kommunikation övervakas av en central myndighet. Medborgarna måste rapportera misstänkt beteende, och tillgången till offentliga tjänster beror på en ständigt uppdaterad lojalitetspoäng. I en sådan fiktiv miljö kan deltagarna utforska frågor om integritet, förtroende och statlig makt på sätt som direkt kopplar till verkliga debatter om digital övervakning och datainsamling.

Att se på system, inte bara individuella val

Dystopi är också användbart eftersom det visar system snarare än bara individer (Claeys 2017; Johansson et al. 2026). Det är frestande att rama in varje medborgerlig fråga som ett personligt val: skulle du ha gjort rätt? **Dystopiska scenarier kan ställa en mer användbar fråga: vilken typ av system gör det valet möjligt, eller ens nödvändigt?**

Många av de problem vi bryr oss om inom medborgarutbildning – ojämlikhet, korruption, miljöförstöring – orsakas inte av ett enda dåligt beslut. De byggs upp genom institutioner, ekonomiskt tryck, kulturella förväntningar och maktrelationer som samarbetar.

Ett välbyggt dystopiskt scenario kan göra dessa krafter synliga. Det kan visa en regel som begränsar vem som får tillgång till resurser, en institution som belönar lydnad, eller en social norm som tyst pressar människor att anpassa sig. Deltagarna kan



sedan diskutera inte bara vad en person gjorde, utan också vad det omgivande systemet uppmuntrade, tillät eller straffade.

Etiska dilemman under press

Samma press är det som skapar verkliga etiska dilemman (Claeys 2017). När resurser tar slut eller institutioner slutar fungera måste karaktärerna ofta välja mellan saker de värdesätter: trygghet eller frihet, lojalitet eller motstånd, sin egen överlevnad eller allas välbefinnande.

Några vanliga spänningar i dystopiska scenarier inkluderar:

- ◆ Säkerhet vs. frihet
- ◆ Lojalitet vs. motstånd
- ◆ Överlevnad vs. solidaritet
- ◆ Lydnad vs. ansvar
- ◆ Individuell säkerhet vs. allmännyttigt

Detta är inte bara abstrakta debattämnen. De blir val som deltagarna kan behöva göra under spelets gång, under tidspress och i förhållande till andra spelare. Detta är en anledning till att dystopiska scenarier kan stanna kvar hos deltagarna långt efter att aktiviteten avslutats (Johansson et al. 2026).

1.2 Vad är dystopisk lajv?

Lajv enkelt uttryckt

Levande rollspel (lajv) är **en form av rollspel där deltagarna gestaltar karaktärer inom ett fiktivt scenario**. Istället för att kontrollera karaktärer på avstånd interagerar spelarna direkt med varandra genom dialog, rörelse och socialt beteende inom spelets föreställda värld. Lajv kombinerar därför element av lek, improvisationsteater och samarbetsberättande (Stenros 2010; Stenros och Montola 2010).

I lajv pratar deltagarna inte bara om en situation. De agerar tillfälligt inuti den.

Så här fungerar det vanligtvis i praktiken. Deltagarna får en karaktär och några grundläggande fakta om miljön: motivationer, relationer och mål. När spelet väl



börjar är dock berättelsen inte manusstyrd. Vad som händer härnäst beror på hur spelarna interagerar och vad de bestämmer i stunden.

Enkelt exempel: En deltagare kan spela en lokal tjänsteman som ansvarar för att fördela begränsade resurser i ett kämpande samhälle. En annan deltagare kan spela en medborgare som försöker säkra mat till sin familj. Ingen har skrivit exakt vad som kommer att hända mellan dem. Deras samtal, förhandling och val blir en berättelse.

I en dystopisk lajv kan denna typ av vardaglig interaktion skapa stark spänning mellan institutionell plikt och personliga relationer. En karaktär kan ha en roll i systemet, men också privata tvivel, lojaliteter eller rädslor.

Vad gör lajvet dystopisk?

Lajv kan variera mycket i skala och format. Vissa är korta workshopaktiviteter för tio personer. Andra kan involvera stora grupper och pågå i flera dagar. Det som gör ett lajv dystopisk är inte storlek, utan vilken typ av fiktivt samhälle lajvet skapar.

Istället för heroiska uppdrag eller fantasiäventyr placerar dystopisk lajv vardagslivet i system av makt, kontroll och knapphet. Deltagarna kan hantera institutioner som reglerar beteende, regler som begränsar friheten eller hierarkier som behandlar människor olika beroende på deras status.

Et dystopiskt lajv handlar vanligtvis inte om att besegra en skurk. Den handlar om att uppleva hur regler, institutioner, brist och hierarki formar människors val.

Till exempel kan ett scenario presentera ett samhälle där medborgarna rankas efter hur "användbara" de är för staten. Högstatuskaraktärer får privilegier och enkel tillgång till resurser. Andra måste tävla om begränsade möjligheter. Spelare diskuterar inte bara denna ojämlikhet som en idé. De upplever den genom spelets sociala interaktioner.

En spelare kan upprätthålla en regel de personligen inte håller med om eftersom karaktärens jobb kräver det. En annan kan bestämma om de ska följa reglerna,



motstå eller hitta en lösning på den. Eftersom dessa val uppstår genom interaktion kan lajv visa hur makt fungerar i praktiken, inte bara i teorin (Rantanen 2016; Johansson et al. 2026).

Den viktigaste praktiska punkten för utövare: Dystopisk lajv är användbart när du vill att deltagarna ska utforska medborgarsystem genom att vara inuti dem, inte bara genom att få dem förklarade.

1.3 Varför dystopisk lajv för medborgarutbildning?

Från medborgerlig kunskap till medborgerlig erfarenhet

De flesta medborgarutbildningar förklarar politiska system, institutioner och rättigheter. Denna kunskap är viktig, men att förstå hur ett samhälle fungerar innebär också att förstå hur makt, ansvar och kollektivt beslutsfattande känns inifrån.

Dystopiska lajv hjälper deltagarna att gå från att känna till medborgarsystem till att uppleva hur medborgarsystem påverkar val.

Detta kopplas till en grundläggande idé från erfarenhetsbaserat lärande: människor lär sig inte bara av information, utan också av reflektion över vad de har upplevt (Kolb 1984). I detta sammanhang kan rollspel skapa möjligheter för deltagare att engagera sig i sociala och politiska frågor genom handling, inte bara genom diskussion.

Föreställ dig en deltagare som spelar en regeringsföreträdare i ett fiktivt dystopiskt samhälle. Deras karaktär måste upprätthålla en impopulär reglering. En annan deltagare spelar en medborgare vars familj skadas av den regeln. När dessa två karaktärer möts kan samtalet avslöja spänningen mellan institutionell plikt och personliga värderingar skarpare än en föreläsning skulle kunna.

Att lära sig genom konsekvenser

En regel kan se enkel ut på papper: "Endast medborgare med hög social poängsumma får extra mat." Under lek kan samma regel skapa tryck, rädsla, förhandling, motstånd, favorisering eller moraliska kompromisser.

Dystopiska miljöer är särskilt bra på detta eftersom de överdriver eller isolerar specifika sociala mekanismer – övervakning, propaganda, ojämlikhet eller brist – tills de blir svåra att ignorera. Samtidigt förblir de tillräckligt nära verkligheten för att kännas igenkännbara (Claeys 2017).

Inom denna typ av fiktion kan deltagarna prova olika medborgerliga reaktioner. Karaktärer kan lyda auktoriteter, motstå, förhandla eller leta efter en väg runt. Forskning om politisk lajv tyder på att denna typ av rollspel kan fungera som en form av medborgerligt engagemang och reflektion, som uppmuntrar diskussion om styrning, ansvar och demokratiska processer (Rantanen 2016; Johansson et al. 2026).

Som facilitator kan du använda denna erfarenhet för att öppna djupare frågor, såsom:

- ◆ Hur formar system vad individer faktiskt gör?
- ◆ Vilka ansvar följer med att inneha auktoritet?
- ◆ När samarbetar människor med institutioner, och när sätter de sig imot?
- ◆ Hur reagerar samhällen på kriser eller ojämlikhet?

Dessa frågor hjälper till att flytta debriefingen från "Vad hände i spelet?" till "Vad säger detta oss om medborgarlivet, ansvar och demokratiskt deltagande?"

1.4 Dystopisk lajv i icke-formell ungdomsverksamhet

Varför det passar in i ungdomsarbete

Dystopisk lajv passar naturligt in i icke-formellt ungdomsarbete eftersom detta område redan värdesätter deltagande, experimenterande, samarbete och gemensam reflektion. **Istället för att förklara medborgerliga ämnen enbart genom teori kan ungdomsarbetare låta unga pröva roller, val och ansvar inom en strukturerad fiktiv situation** (Stenros och Montola 2010; Bowman et al. 2024).



Detta kan fungera särskilt bra för unga i åldern ungefär 15–25 år. I denna ålder utvecklar många deltagare fortfarande aktivt sina åsikter om rättvisa, makt, ansvar och samhälle. Erfarenhetsbaserade format gör det möjligt för dem att utforska dessa frågor genom handling såväl som diskussion (Kolb 1984).

I ett dystopisk lajv får deltagarna inte bara veta om samhällsfrågor. De går in i ett fiktivt samhälle där dessa frågor formar vardagslivet. De tolkar regler, bygger allianser, förhandlar konflikter och fattar beslut som påverkar hur berättelsen utvecklas (Stenros och Montola 2010).

Praktiskt värde för ungdomsarbetare

För ungdomsarbetare och organisationer erbjuder dystopisk lajv flera praktiska fördelar. Det skapar ofta starkt engagemang eftersom deltagarna engagerar sig i den fiktiva världen och i relationerna mellan karaktärerna. Det tillåter också deltagarna att bidra på olika sätt: genom förhandling, ledarskap, tyst observation, samarbete eller stöd (Bowman et al. 2024; Rantanen 2016).

Detta är viktigt i grupper där deltagarna kan ha olika nivåer av självförtroende, olika kommunikationsstilar eller olika föredragna sätt att delta.

Formatet är också flexibelt. Vissa scenarier är utformade för små workshopgrupper och kan spelas inom några timmar. Andra involverar större grupper och längre program. **Detta innebär att ungdomsarbetare kan anpassa dystopisk lajv till olika utbildningssammanhang**, från en kort session på ett ungdomscenter till ett bredare medborgarutbildningsprogram.

Säkerhet, förenkling och reflektion

Inget av detta innebär att dystopisk lajv är riskfri. Teman som förtryck, ojämlikhet, uteslutning eller social konflikt kan bli känslomässigt intensiva. **Denna intensitet kan stödja engagemang, men bara om upplevelsen förblir trygg och konstruktiv för alla inblandade** (Bowman et al. 2024).

Det finns också en risk för att förenkla komplexa sociala frågor. Dystopisk fiktion överdriver vissa dynamiker medvetet, så att deltagarna kan se och diskutera dem



tydligare (Claeys 2017; Farca 2018). Men utan efterföljande reflektion kan deltagarna ta den förenklade versionen alltför bokstavligt.

Av denna anledning **behöver varje förenklat dystopiskt scenario en debriefing som återkopplar fiktionen till verklig komplexitet.**

Abstraktion kan hjälpa, särskilt när man arbetar med känsliga ämnen som diskriminering, hierarki eller uteslutning. **Istället för att tilldela verkliga offerroller till deltagarna kan designers använda fiktiva grupper, symboliska statusmarkörer eller påhittade sociala kategorier.** Detta gör det möjligt för deltagarna att utforska hur orättvisa fungerar utan att placera verkliga människor i rummet i skadliga eller stereotypa positioner (Bowman et al. 2024).

Den omgivande ungdomsarbetsstrukturen är det som gör detta möjligt. Förberedelseaktiviteter, noggrann facilitering under spelet och en ordentlig debrief efteråt hjälper till att förvandla lajvet från en intensiv fiktiv upplevelse till en lärandeprocess. De kopplar det som hände i fiktionen till bredare medborgerliga teman och till deltagarnas verkliga liv (Kolb 1984; Kangas 2015).

Sammanfattning

Dystopiska miljöer kan fungera bra i medborgarutbildning eftersom de tar verkliga och obekväma sociala dynamiker – övervakning, brist, ojämlik makt, lydnad, uteslutning – och ger deltagarna tillräckligt med fiktivt avstånd för att kunna undersöka dem mer öppet. Dystopiska lajv tar detta längre genom att **placera deltagarna i dessa system istället för att diskutera dem enbart utifrån.**

Genom rollspel **kan deltagarna förhandla, lyda, göra motstånd, fatta beslut och uppleva konsekvenserna av sociala regler i praktiken.** I icke-formellt ungdomsarbete kan denna kombination av immersion, deltagande och strukturerad reflektion förvandla en intensiv fiktiv upplevelse till meningsfullt medborgerligt lärande.

För ungdomsarbetare är det viktigaste att arbetet inte slutar när lajvet är slut. Dess utbildningsvärde beror på förberedelser, noggrann facilitering och debriefing som kopplar den fiktiva upplevelsen tillbaka till det verkliga samhällslivet. Nästa kapitel bygger vidare på denna grund genom att titta närmare på de pedagogiska principerna bakom hur detta lärande sker.

Kapitel 2: Pedagogisk ram och lärandeprinciper

Skreven av Natalie Jivkova (CVS-Bulgaria)

Lärandemål

Efter att ha slutfört detta kapitel kommer du att kunna:

- ◆ Förstå centrala pedagogiska begrepp relaterade till lärande i icke-formell utbildning.
- ◆ Tillämpa principer för erfarenhetsbaserat lärande, inklusive Kolbs cykel, i pedagogiska lajvmiljö.
- ◆ Känna igen och stödja olika nivåer av lärande (kunskap, färdigheter, attityder, beteende).
- ◆ Skapa säkrare och effektivare lärmiljöer med hjälp av modellen för lärandezoner.
- ◆ Underlätta lärandeprocesser som kopplar lajv-upplevelser till medborgerligt och demokratiskt deltagande.

Lajv, och särskilt edu-lajv, är inte bara en kreativ och uppslukande aktivitet; det är i grunden en strukturerad och **meningsfull lärandeprocess**. När den används i icke-formell utbildning blir edu-lajv ett kraftfullt pedagogiskt verktyg som låter unga utforska demokrati, medborgerligt engagemang, EU-värderingar och miljöansvar genom levd erfarenhet snarare än abstrakt teori.

För ungdomsarbetare och pedagoger är det avgörande att förstå **hur lärande sker** för att kunna utforma, underlätta och reflektera över lajv-baserade aktiviteter ansvarsfullt och effektivt. Detta kapitel ger de pedagogiska grunder som behövs för att använda dystopisk edu-lajv på ett avsiktligt och strukturerat sätt. Det förklarar vad lärande är, hur det sker i icke-formell utbildning och hur uppslukande rollspel stödjer att skapa mening, lärande och förändring.

2.1 Vad är lärande?

Lärande kan i vid vid betraktning förstås som en **process av kognitiv, emotionell och beteendemässig förändring**. Det är inte begränsat till att skaffa information, utan innebär också att utveckla förståelse, förmågor, värderingar och sätt att agera i världen.

Inom ungdomsarbete beskrivs lärande ofta som en holistisk process som inkluderar:

- ◆ **Kognitiva** aspekter (vad vi känner till),
- ◆ **Praktiska** aspekter (vad vi kan göra),
- ◆ **Emotionella** aspekter (hur vi mår),
- ◆ **Etiska eller sociala** aspekter (hur vi relaterar till andra och samhället).

Lärande sker inte automatiskt eftersom en aktivitet är intressant eller engagerande.

Det sker när tydliga lärandemål sätts, säkrare lärandemiljöer skapas och erfarenheter bearbetas. Tid bör ges för att reflektera över erfarenheter, koppla dem till mening och tillämpa lärande i verkliga sammanhang i ungas liv. Detta är särskilt viktigt inom edu-lajv, där känslomässig intensitet och uppslukande kan vara mycket hög.

Även om djup uppslukande ökar deltagarnas engagemang och emotionella investering, kan de bli så fokuserade på den fiktiva världen att de har svårt att ta ett steg tillbaka, kritiskt reflektera över sina erfarenheter och koppla sina beslut i spelet till de verkliga samhällsfrågor och lärandemål som aktiviteten är avsedd att utforska. Utan facilitering och reflektion kan deltagarna minnas den starka upplevelsen men missa läranderesultatet och de viktigaste insikterna.

Edu-lajv stämmer naturligt överens med denna förståelse av lärande, eftersom det bjuder in unga att utforska, ifrågasätta och skapa mening tillsammans. Att förstå dessa lärandegrunder hjälper ungdomsarbetare att medvetet utforma lajv-upplevelser som stödjer medborgerligt och demokratiskt lärande.

2.2 Formellt, icke-formellt och informellt lärande

För att förstå var edu-lajv passar pedagogiskt är det viktigt att skilja mellan formellt, icke-formellt och informellt lärande. Även om gränserna idag blir alltmer suddiga kan vi fortfarande känna igen vissa specifika egenskaper för var och en av dem.

Formellt lärande

Formellt lärande **sker i strukturerade, institutionaliserade miljöer** såsom skolor, universitet eller yrkesutbildningssystem. Den **följer en strikt läroplan, leds av yrkesverksamma** och resulterar vanligtvis i **certifiering eller kvalifikationer** efter examination.

Formellt lärande är effektivt för att överföra strukturerad kunskap, men det kan ha svårt att hantera komplexa medborgerliga kompetenser såsom deltagande, etiskt resonemang eller demokratisk handlingskraft.

Icke-formellt lärande

Icke-formellt lärande sker **utanför formella utbildningssystem men är avsiktligt, organiserat och strukturerat**. Ungdomsarbete, utbildningskurser, workshops och projekt tillhör denna kategori.

Europarådets T-Kit om vad som är essentiellt för träning:

Enligt T-Kit ska icke-formell utbildning vara: "**frivillig; tillgänglig** för alla (idealiskt); en **organiserad process** med utbildningsmål; **deltagande och lärandecentrerad; lärandecentrerad**; om att lära sig **livsfärdigheter** och **förbereda sig för aktivt medborgarskap**; baserad på att involvera både individuellt och gruppbaserat lärande med ett kollektivt **tillvägagångssätt**; **holistisk och processorienterad; baserad på erfarenhet och handling**; organiserad utifrån **deltagarnas behov**." (T-Kit 6, Europarådet).

Icke-formellt lärande **värdesätter verkligen deltagarnas erfarenheter**, anpassar sig efter **gruppens behov**, fokuserar på **personlig och social utveckling** och betonar **reflektion och självstyrt lärande**. Sammanfattningsvis är icke-formellt lärande frivilligt



snarare än obligatoriskt, deltagarcentrerat snarare än lärardrivet, och både processorienterat och resultatstyrkt.

Edu-lajv är starkt rotat i principerna för icke-formellt lärande, eftersom det är avsiktligt utformat, faciliterat och i linje med utbildningsmål samtidigt som det förblir flexibelt, deltagande och mycket erfarenhetsbaserat. Även om det oftast används i icke-formella utbildningsmiljöer kan edu-larp också framgångsrikt anpassas och integreras i formella utbildningssammanhang.

Informellt lärande

Informellt lärande **sker kontinuerligt i vardagen**: genom samtal, media, sociala interaktioner och personliga upplevelser. Det är oftast **oplanerat och ostrukturerat**.

Lajvaktiviteter kan också utlösa informellt lärande, särskilt efter aktiviteten, när deltagarna fortsätter att reflektera, diskutera eller agera annorlunda i sina dagliga liv. Styrkan hos dystopisk lajv ligger dock i dess **icke-formella struktur**, som möjliggör informellt lärande att växa fram ur en vägledad process.

Att förstå dessa olika typer av lärande hjälper till att placera edu-lajv inom icke-formell utbildning och klargör dess pedagogiska värde.

2.3 Värderingar och principer för icke-formellt lärande

Som diskuterats ovan definieras icke-formellt lärande inte bara av metoder, utan också av **värderingar och principer**. Dessa värderingar är särskilt viktiga när man behandlar medborgarutbildning, demokrati och EU-värderingar. Nedan listas de viktigaste principerna för icke-formellt lärande:

Frivilligt deltagande

Deltagarna väljer om de vill engagera sig. Även om det kan vara utmanande ibland, främjar det motivationen, ägandeskapet och ansvaret för lärandet hos de unga att följa det.



Lärandecentrerad metod

I de icke-formella lärandemiljöerna **är deltagarna aktiva skapare och bidragsgivare till lärandeprocessen**. Facilitatorernas roll är att stödja lärandeskapandet och att minnas att de ungas erfarenheter, åsikter och perspektiv är viktiga.

Deltagande och samskapande

Lärande sker genom **dialog, samarbete och delat ansvar**. Ungdomsarbetarnas roll är att ge utrymme och möjligheter för de unga för den samarbetsinriktade lärandeprocessen. Kunskap byggs upp kollektivt snarare än överförs envägs från en expert.

Erfarenhetsbaserat lärande

Lärande genom att göra börjar ofta **med konkreta erfarenheter och bygger med reflektionen mot förståelse**. Den erfarenhetsbaserade lärandecykeln kommer att utforskas vidare nedan.

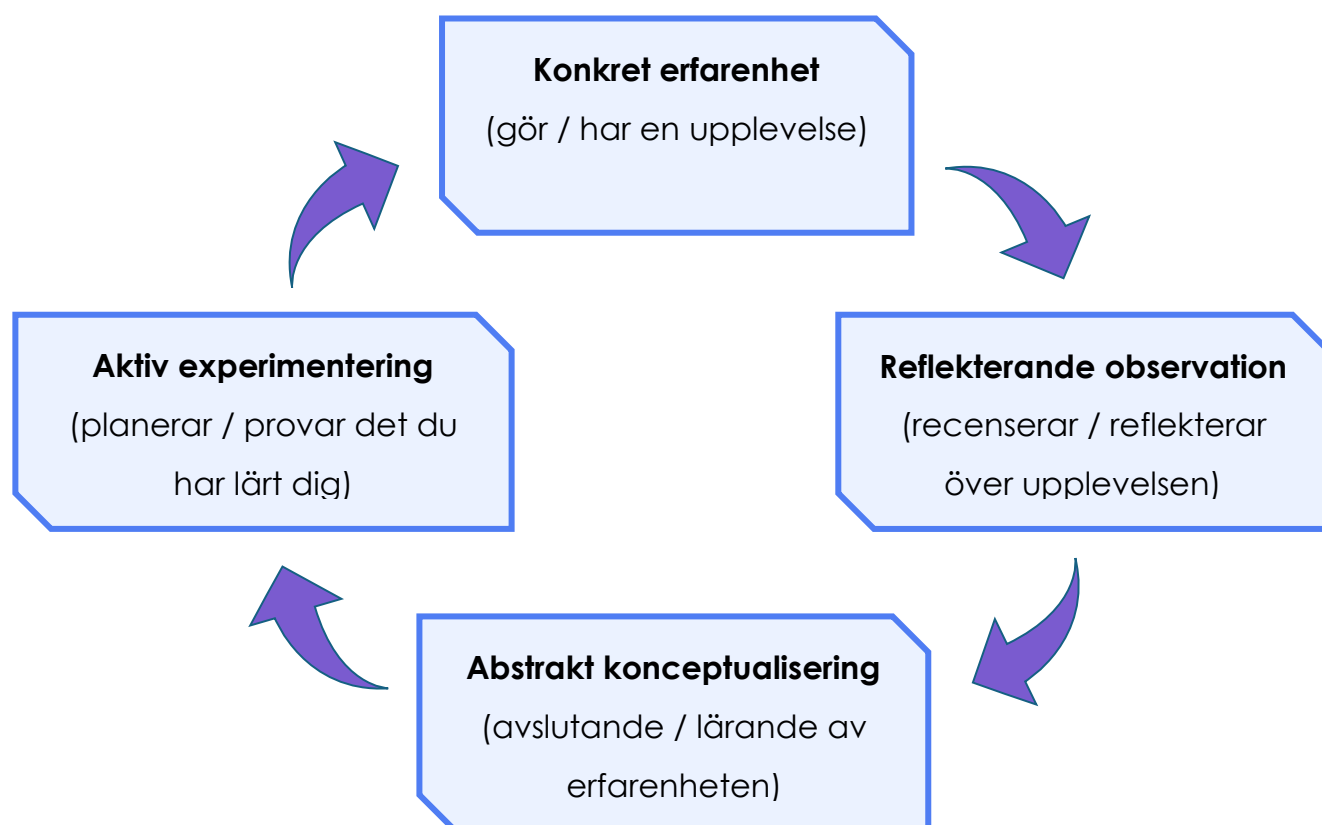
Säkrare och mer respektfull lärmiljö

Psykologisk och emotionell trygghet, förtroende och respekt är förutsättningar för meningsfullt lärande, särskilt i dystopiska larp-scenarier. Ungdomsarbetare ger unga möjligheter att kliva utanför sina bekvämlighetszoner men samtidigt vara medvetna om hur de kan hålla dem i en säkrare miljö där lärandeprocessen kan äga rum.

2.4 Hur lärande sker: Kolbs upplevelsebaserade

Dystopian larp är ett utmärkt exempel på **erfarenhetsbaserat lärande**, bäst förklarat genom David Kolbs Experiential Learning Cycle.

Kolb beskriver lärande som en kontinuerlig process som involverar fyra steg:



1. Konkret erfarenhet

Deltagarna får en direkt upplevelse.

I dystopisk edu-lajv är detta själva det uppslulande rollspelet: att interagera med andra, fatta beslut, möta dilemman och konsekvenser.

2. Reflekterande observation

Deltagarna reflekterar över vad som hänt.

De tar hänsyn till sina känslor, handlingar, interaktioner och resultat. Det är mycket viktigt att avsätta tid för reflektion efter själva rollspelet.

3. Abstrakt konceptualisering

Deltagarna kopplar erfarenheter till koncept och idéer.

Under denna fas hjälper ungdomsarbetare unga att koppla lajv-upplevelsen till medborgerliga begrepp som demokrati, mänskliga rättigheter, maktstrukturer, hållbarhet eller deltagande.

4. Aktiv experimentering

Deltagarna använder lärande i nya situationer.

Detta kan inkludera att planera medborgerliga handlingar, förändra attityder eller experimentera med nya beteenden i verkliga livet.

Kolb beskriver lärande som "en process där kunskap skapas genom att omvandla erfarenheten." För ungdomsarbetare belyser denna cykel varför reflektion och debrief är avgörande. Utan dem kommer lajv bara att vara en upplevelse; med dem blir det lärande.

2.5 Inlärningsnivåer: Kunskap, färdigheter, attityder och beteende

Lärande inom ungdomsarbete verkar på flera nivåer och går bortom att bara skaffa kunskap. I icke-formell utbildning förstås lärande som en holistisk process som inkluderar vad deltagarna vet, vad de kan göra, hur de tänker och känner samt hur de agerar i verkliga situationer.

Den **europiska utbildningsstrategins kompetensmodell för ungdomsarbetare** framhåller att effektivt lärande innebär utveckling av kompetenser, inte bara informationsöverföring. En kompetens är inte bara kunskap eller en enda färdighet, utan en kombination av kunskap, färdigheter, attityder och beteenden som gör det möjligt för en person att agera effektivt och ansvarsfullt i olika sammanhang.

I detta avseende kan vi observera att:

- ◆ **Kunskap** ger förståelse och information,
- ◆ **Färdigheter** möjliggör handling och tillämpning,
- ◆ **Attityder** formar värderingar, perspektiv och motivationer,
- ◆ **Beteende** speglar hur lärande uttrycks i verkliga situationer.

Dessa element är sammanlänkade och förstärker varandra. Lärande blir meningsfullt när deltagarna inte bara är informerade, utan också kan tillämpa det de kan,



reflektera över sina värderingar och agera utifrån sitt lärande i verkliga situationer.

Dystopisk lajv är särskilt effektiv för att stödja denna typ av kompetensbaserat lärande. Genom att kombinera erfarenhet, beslutsfattande, känslomässigt engagemang och reflektion gör det en möjligt för unga att utveckla kunskap inte bara om samhällsfrågor, utan även de färdigheter, attityder och beteenden som behövs för aktivt deltagande i demokratiskt och socialt liv.

Kunskap

Detta är **förståelsen av begrepp och att skaffa information**. I dystopisk lajv kan detta inkludera kunskap om demokratiska strukturer, medborgerliga rättigheter och ansvar, miljöutmaningar, maktrelationer och styrning.

Färdigheter

Denna nivå utvecklar **förmågan att göra, agera och interagera effektivt**. Lajv förbättrar färdigheter som kommunikation, förhandling och kollektivt beslutsfattande, vilka är avgörande för demokratiskt deltagande.

Attityder

Detta är en djupare nivå som **utmanar värderingar, övertygelser och perspektiv**. Dystopisk lajv uppmuntrar empati, öppenhet, kritiskt tänkande, ansvar och solidaritet.

Beteende

Detta är nivån som visar **observerbara handlingar och val i verkliga livet**. Det kan inkludera ökat medborgerligt deltagande, engagemang i samhällsinitiativ, etiskt beslutsfattande och hållbart ekoliv.

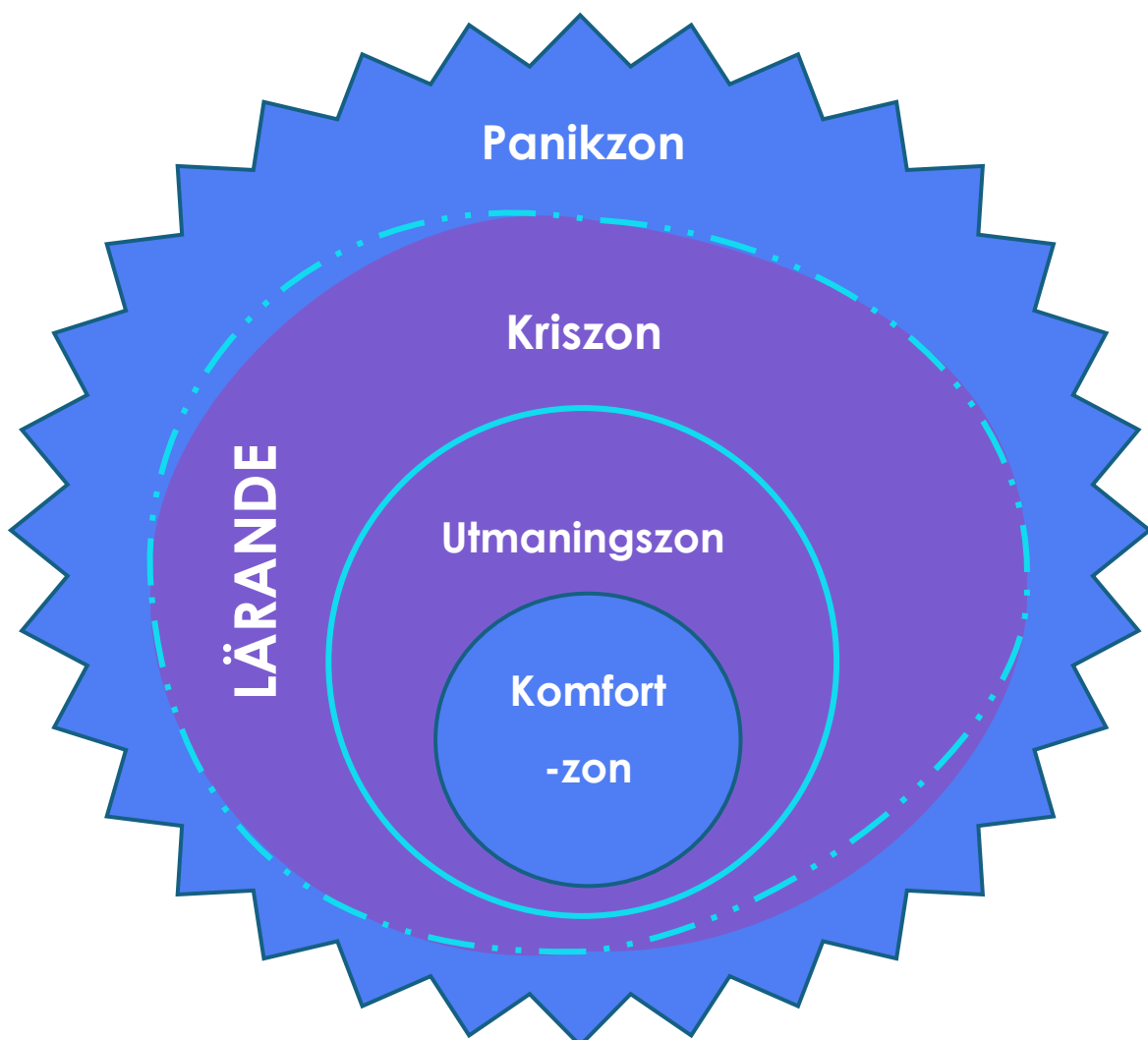
Kompetensmodellen betonar att lärande är mest kraftfullt och meningsfullt när alla dessa fyra nivåer är sammankopplade.

Dystopisk lajv stödjer denna integration genom att kombinera erfarenhet, reflektion, konceptualisering och handling.

2.6 Inlärningszoner: komfort, utmaning, kris och panik

Lärande sker inte jämnt över alla känslotillstånd. Begreppet lärandezoner hjälper ungdomsarbetare att utforma aktiviteter som utmanar deltagarna utan att överväldiga dem. Enligt Europarådets T-Kit finns det fyra zoner:

- ◆ **Komfortzon:** känns trygg men erbjuder begränsat lärande, främst informationsinsamling.
- ◆ **Utmaningszon:** innebär hanterbara utmaningar och är idealisk för att lära sig och utveckla kompetenser.
- ◆ **Kriszon:** kan vara stressande men kan utmana värderingar och attityder, vilket innebär att djupinläring, om det inte underlättas väl kan blockera lärandet.
- ◆ **Panikzon:** rädsla eller överbelastning hindrar lärande, deltagaren kan koppla sig ur, dra sig undan eller bli överväldigad.



Dystopisk edu-lajv kan utformas för att pressa deltagarna utanför sin komfortzon. Detta är positivt när det hanteras noggrant, eftersom **det är i utmanings- och kriszonerna** som kritisk reflektion, lärande och transformation mest sannolikt sker.

Ungdomsarbetarna måste övervaka den emotionella intensiteten, erbjuda tydlig ram och stöd, erbjuda alternativ för att ta ett steg tillbaka eller ändra roller samt säkerställa strukturerad debriefing.

Målet är inte att chocka deltagarna, utan att **utmana dem på ett säkert sätt** för att stimulera deras lärande.

2.7 Ungdomsarbetarens roll i lärandeprocessen

I dystopisk edu-lajv tar ungdomsarbetaren rollen som facilitator av lärandeprocesser. Ungdomsarbetarnas roller inkluderar att utforma lärandeupplevelser i linje med tydliga lärandemål, skapa säkrare och mer inkluderande miljöer, vägleda strukturerad reflektion och meningsskapande, samt koppla fiktion till verkliga samhällssammanhang. Vår roll är att balansera struktur och flexibilitet, inte att kontrollera resultaten, utan att forma de förutsättningar under vilka meningsfullt lärande kan ske.

Till exempel, under ett dystopiskt lajv-scenari där deltagarna måste bestämma om de ska offra individuella friheter för att säkerställa allmän säkerhet, utvärderar ungdomsarbetaren inte om det "rätta" beslutet fattades. Istället underlättar vi en genomgång genom att ställa frågor som: "**Varför gjorde er grupp det valet? Hur kändes det att ha det ansvaret? Kan du tänka dig verkliga situationer där samhällen står inför liknande dilemman?**" Genom att uppmuntra deltagarna att analysera sina beslut och koppla dem till demokratiska värderingar, mänskliga rättigheter och medborgerligt ansvar förvandlar facilitatorn spelupplevelsen till meningsfullt lärande.

Sammanfattning

Detta kapitel har beskrivit de **pedagogiska grunderna som ligger till grund för användningen av dystopisk lajv i icke-formella inlärningsmiljöer**. Det har utforskat hur lärande sker, värderingarna och principerna för icke-formellt lärande, den



erfarenhetsbaserade inlärningscykeln, kompetensutveckling och vikten av att skapa lärandemiljöer som både är utmanande och psykologiskt säkra.

Att förstå dessa grunder gör det möjligt för ungdomsarbetare att gå längre än att bara organisera engagerande aktiviteter och istället utforma avsiktliga lärandeupplevelser genom dystopiska lajv som främjar **reflektion, kritiskt tänkande, etiskt resonemang och aktivt medborgerligt deltagande**. Genom uppslukande rollspelsupplevelser **kan handledare bättre stödja unga i att koppla dystopiska scenarier till verkliga demokratiska, medborgerliga och miljömässiga utmaningar**.

Följande kapitel bygger vidare på denna pedagogiska grund genom att utforska hur dessa principer kan omsättas i praktiken genom design och genomförande av inkluderande dystopiska lajvaktiviteter, vilket hjälper ungdomsarbetare att skapa meningsfulla lärandeupplevelser som kan ha en bestående inverkan på ungas medborgerliga engagemang, demokratiska deltagande och ansvarskänsla.

Kapitel 3: Medborgerliga, demokratiska och miljömässiga ämnen utforskade genom dystopi

Skriven av Sara Rodman & Metka Bahlen Okoli (Zavod Bob)

Lärandemål

I slutet av detta kapitel kommer elever och facilitatorer att kunna förstå:

- ◆ Hur dystopisk lajv kan användas för att utforska medborgerliga, demokratiska och miljömässiga frågor genom erfarenhetsbaserat lärande.
- ◆ Exempel på hur tematiska områden som styrning, mänskliga rättigheter, hållbarhet och etiskt beslutsfattande kan ramas in i dystopiska scenarier.
- ◆ Hur utvalda exempel på lajv tillämpade utvecklingen av medborgerliga kompetenser i utbildnings- och ungdomsarbetsmiljöer.

3.1 Dystopisk lajv som ett verktyg för medborgarutbildning

Även om variationen av pedagogiska metoder inom medborgarutbildning har förbättrats avsevärt under de senaste åren, finns det fortfarande många tillfällen då deltagarna bara är passiva mottagare av den förutbestämda kunskapen. Eftersom **ämnena medborgarutbildning är grundläggande för hur vi formar och föreställer oss vårt samhälle**, är övergången från observation till deltagande särskilt viktig – i dystopier beror förståelsen bland deltagarna på deras aktiva engagemang snarare än på att memorera abstrakta begrepp.



Dystopisk lajv används allt oftare för att kreativt **öppna viktiga ämnen om vårt samhälle** inom samtida medborgarutbildning. Dess huvudsakliga värde hänger ihop med dess **uppslukande deltagande format** och även i dess **förmåga att gestalta samhällsfrågor till konkreta hinder och/eller uppgifter som de deltagande aktörerna aktivt måste navigera**.

I ett lajv tar deltagarna roller inom en berättelse i en noggrant strukturerad värld. I fallet med dystolarp skulle vi introducera element som representerar en dystopisk verklighet (t.ex. element av överdriven kontroll, element av totalitarism, etc.). Inom denna värld fördjupar sig deltagarna i sina karaktärer och interagerar med andra genom improvisation, förhandling och samarbetsberättande (Bowman 2010).

Genom dystolarp i synnerhet agerar lärarna som medskapare av berättelsens utfall inom en berättelse som skildrar verkliga eller fiktiva sociala och politiska dynamiker.

Ur ett teoretiskt perspektiv kan lajv uppfattas som ett socialt system där mening, auktoritet och relationer konstrueras genom den strukturerade världen och interaktionen mellan karaktärerna. Harviainen hävdar att rollspelsmiljöer fungerar som system där deltagarna genom lek kontinuerligt förhandlar normer och maktrelationer, **utvecklar förståelse för en annan persons syn eller till och med utforskar effekterna av sociala strukturer som ännu inte existerar** (Harviainen 2016).

Denna förståelse är särskilt relevant för medborgerligt lärande, eftersom den speglar den dynamiska och relationella naturen av styrning, deltagande och kollektivt beslutsfattande. Istället för att möta dessa begrepp som förutbestämda, upplever deltagarna dem som utvecklande processer formade av interaktion. Detta stämmer överens med **erfarenhetsbaserade inlärningsmetoder**, presenterade mer i detalj i kapitel 2, där kunskap konstrueras genom handling och reflektion, och där läranderesultat baseras på deltagarnas engagemang i komplexa situationer snarare än på förutbestämda svar.

Ett av de mest framträdande ämnena som utforskas i dystopisk lajv är styrning och strukturen i politiska system. Deltagarna placeras ofta i samhällen där auktoriteten är ojämnt fördelad, omstridd eller instabil, vilket kräver att de navigerar i beslutsfattande och överdriven institutionell kontroll. **Genom rolltagande** kan de ta på sig positioner



som politiska ledare, företagsledare, aktivister eller vanliga medborgare, var och en med specifika ansvar och begränsningar.

Detta leder till begreppet **repetition för verklighet** i dystolarp-metoden – lärandena upplever styrning som en process formad av förhandling, kompromisser och maktrelationer, snarare än som en statisk uppsättning formella institutioner. Det gör att de kan observera hur beslut påverkas av faktorer som tillgång till information, social status och konkurrerande intressen. Genom att förstå dessa korrelationer kan de **föra in erfarenheten i sitt dagliga agerande som aktiva medborgare**.

3.2 Medborgerliga, demokratiska och miljömässiga ämnen utforskade genom dystopisk lajv

Dystopiska miljöer förstärker ofta deras erfarenhetsbaserade utbildningspotential genom att intensifiera och omformulera verkliga utmaningar. Scenarier representerar vanligtvis samhällskris, ojämlikhet, miljökollaps eller institutionell kollaps, vilket gör det möjligt för deltagarna att kritiskt granska konsekvenserna av politiska och sociala beslut.

Genom att överdriva befintliga dynamiker gör dystopiska lajv något **osynliga samhällsstrukturer som påverkar våra vardagsliv mer synliga och lättare att förstå**. Kangas betonar att lajv kan simulera dessa strukturer och skapa tillfälliga samhällen som speglar och förstärker verkliga dynamiker (Kangas 2016).

I sådana miljöer ställs deltagarna enligt regeln inför brådskande beslut, motstridiga intressen och begränsade resurser, vilket alla bidrar till en ökad medvetenhet om samhälls- och miljöfrågor.

Det finns flera exempel på lajv som berör medborgarutbildningsämnena. I detta dokument kommer vi att presentera tre, var och en som belyser en annan samhällsfråga.



1. PanoptiCorp

Baserat på tillgänglig information från "the Nordic Larp book" (Stenros och Montola 2010), Nordic Larp Wiki och Petter Karlssons webbplatssdokumentation, här är elementen i denna larp:

Huvudtema och konflikt

Det centrala temat är en satir över reklambranschen och företagsövervakning. Konflikten uppstår ur spänningen mellan de anställdas uppgift att skapa påträngande, datadrivna reklamkampanjer och de etiska frågorna kopplade till deras arbete. Spelarna navigerar i en dystopisk miljö där integriteten inte existerar och företaget övervakar alla – sina arbetare och kunder.

Kort beskrivning av miljön och mekaniken

Miljö: Spelet utspelar sig på PanoptiCorps kontor, en fiktiv och mäktig reklambyrå. Miljön är utformad för att kännas steril, modern och förtryckande, och efterliknar en högteknologisk arbetsplats där anställda ständigt övervakas.

Mekanik: Mekanikerna uppmuntrar spelare att driva reklamens logik **till absurda ytterligheter och lyfter fram de avhumaniserande aspekterna av branschen**. Lajvet fokuserar på psykologisk uppslukande och interaktion. Det innebär faktisk övervakning av spelarna av spelmästarerna (dvs. systemet). Spelarna tar roller inom byråhierarkin (chefer, kreativa, analytiker), och handlingen kretsar kring möten, brainstormingsessioner och kontorspolitik.

Lajvet är utformat för att skapa känslor av paranoia, stress och klaustrofobi kopplat till ständig övervakning och höga företagskrav.

Spelare kan ställas inför situationer där de måste förråda kollegor, kompromissa med personlig etik eller ägna sig åt manipulativt beteende för att främjas inom spelets företagsstruktur. Humorn är mörk och har sitt ursprung i den obekväma verkligheten av integritetsintränkningar och konsumentmanipulation.

Lärandemål

Baserat på tillgänglig dokumentation har lajvet inga officiella utbildningsmål. **Dess syfte är kritiskt och erfarenhetsbaserat, med målet att öka medvetenheten och**



uppmuntra reflektion genom satir. Vi kan dock föreställa oss möjliga 'utbildningsmässiga' mål genom hur lajvet utforskar teman som kapitalism, övervakning, konformitet och upprätthåller de moraliska kompromisser som individer gör inom ett hypereffektivt, vinstdrivet system:

- ◆ **Kritik av övervakningskapitalism:** Genom att tvinga spelare att agera som anställda som måste inkräkta på privatlivet för att lyckas, visar lajvet hur lätt etiska gränser urholkas av vinstmotiv och företagstryck.
- ◆ **Reflektion över medskyldighet:** Spelare lär sig genom att uppleva de moraliska kompromisser deras karaktärer gör för att behålla sina jobb och bli befordrade. Genom att vara i dessa positioner kan de känna och förstå de psykologiska orsakerna till lydnad i byråkratiska strukturer.
- ◆ **Satir som ett verktyg för att förstå manipulation:** Genom att överdriva reklambranschens logik till absurda nivåer guidar lajvet spelare till att känna igen och kritiskt analysera verkliga manipulativa marknadsföringstaktiker och normaliseringen av datainsamling i sina egna liv.

2. The Chain Gang

Baserat på informationen från Francesca R. Cicetti och Alessandro Giovannucci är detta nyckelelementen i lajvet:

Huvudtema och konflikt

Det centrala temat är spänningen mellan frihet och slaveri, där man utforskar vad som återstår av mänsklig identitet när individualiteten tas bort för att upprätthålla kollektiv existens. Denna konflikt verkar på två nivåer. Externt manifesterar den sig som en konflikt mellan förtryckta fångar och statligt utsedda vakter, kretsande kring konstruktionen av en maskin som antingen fungerar som ett verktyg för staten eller som ett vapen för befrielse. Internt undersöker den förlusten av jaget, där fångar uteslutande fungerar som en kollektiv grupp medan vakter måste undertrycka sin mänsklighet för att behålla auktoritet.

Kort beskrivning av miljön och mekaniken

Miljö: Spelet utspelar sig i en miljö som representerar en högsäkerhetsanläggning. Utrymmet är indelat i specifika zoner: två 'fängelserutor' där fångar är begränsade, ett centralt byggområde och en upphöjd plattform för förhör ('the Third Grade').

Mekanik: Spelet kretsar kring **spänningen mellan rörelse och tystnad**, där fångar rör sig som en enhet (kryper när de är lösta, viskar och håller fysisk kontakt) medan vakterna marscherar stelt i gåsfart, blicken fäst uppåt och talar högt, och upprätthåller auktoritet genom att ta bort 'egenskapstaggar' (till ex. 'pratsam') från fångar för att tvinga fram beteendeförändringar.

Tillsammans väljer fångar i hemlighet att antingen lyda regeringens order genom att bygga en maskin eller trotsa dem genom att bygga ett vapen. De använder tegelstenar för att göra det ena eller det andra, medan varje tegelplacering är oåterkallelig. I kapitel 3 blir vakter som bedöms för mjuka nedflyttad till fångstatus, vilket tvingar dem att uthärda det förtryck de en gång upprätthöll.

Under 'The Third Grade' förhöret lyfts en fånge upp på en plattform för att erkänna sitt brott samtidigt som han utsätts för förödmjukande grupprop som 'din orm!', följt av offentligt beröm för den förhörande vakten, vilket fördjupar de psykologiska effekterna av makt och underkastelse.

Lärandemål

Även om texten inte uttryckligen listar 'lärandemål' i akademisk mening, är scenariot utformat för att stödja erfarenhetsbaserat lärande och kritisk reflektion kring följande:

- ◆ **Förkroppsligad empati:** Genom att fysiskt begränsa rörelse och upprätthålla tystnad upplever spelarna intuitivt den psykologiska tyngden av förtryck, avhumanisering och förlust av självbestämmande.
- ◆ **Förståelse av medskyldighet och makt:** Spelet illustrerar hur maktsystem fungerar. Vakter lär sig om pressen att upprätthålla auktoritet under hot om straff, medan fångar upplever svårigheten att organisera motstånd när individualitet undertrycks. Mekaniken att förnedra de 'svaga' vakterna belyser hur system undertrycker empati för att upprätthålla effektivitet.

- ◆ **Kollektivitet kontra individualitet:** Mekaniken där 'rörelsen av en måste vara allas rörelse' blottlägger utmaningarna med konsensus, tyngden av kollektivt ansvar och utplåningen av jaget i totalitära strukturer.
- ◆ **Reflektion över frihet:** Inspirerat av Rousseaus citat ("Människan föds fri, men överallt är hon i bojor") uppmanar lajvet spelarna att reflektera över frågor om frihet, villkoren under vilka människor ger upp den, och vad som definierar mänsklig värdighet när de nekas grundläggande medborgerliga rättigheter.

3. The Baltic Warriors

Baserat på tillgänglig information från Baltic Warriors-projektets webbplats och Nordic Larp-dokumentation, här är elementen i denna larp:

Huvudtema och konflikt

Huvudtemat i Baltic Warriors är miljömässig passivitet inför ekologisk kris, särskilt eutrofiering av Östersjön och de därav följande 'döda zoner'. Den centrala konflikten är politisk och systematisk: trots enighet mellan nationer om att åtgärder behövs, finns det inget verkligt samarbete eller konkreta policyer.

Lajvet dramatiserar detta genom metaforen 'zombievikingar' – dvs. zombiesjömän som reser sig ur havet för att attackera kuststäder, vilket symboliserar de för närvarande osynliga men katastrofala konsekvenserna av föroreningar och brist på politisk vilja att agera.

Kort beskrivning av miljön och mekaniken

Miljö: Offentliga, verkliga platser i åtta städer (Tallinn, Gdansk, Sankt Petersburg, Kiel, Köpenhamn, Stockholm, Sopot, Helsinki), ofta i tillgängliga urbana miljöer som pop-up-kaféer eller områden vid vattnet. Spelet blandar verklighet med fiktion – åskådare är inte spelare, men lajvet sprider sig in i deras utrymme och skapar uppslukande, spontana ögonblick.

Mekanik: Spelarna tar på sig roller som aktivister, politiker, lobbyister, forskare eller journalister. Spelet börjar som en **politisk debatt om att rädda Östersjön**. Under resans gång attackerar zombievikingar och tvingar spelarna att gå från prat till handling. För att vinna måste spelarna samarbeta för att bära rent vatten till en ritualplats som



en symbolisk handling som representerar kollektivt miljöansvar. Efter spelet hölls en paneldiskussion med verkliga experter (forskare, ministrar, NGO-representanter) som förenar fiktion och verklighet.

Lärandemål

Förutom att vara ett spel var Baltic Warriors en lajv-intervention i en offentlig miljö, där lek användes för att dra till sig medieuppmärksamhet för att avslöja verkliga ekologiska och politiska misslyckanden och för att föreställa sig nya vägar framåt. Lärandemål definieras inte specifikt av artikelns författare, men genom att följa berättelsen och ämnet kan vi kanske dra fram följande:

- ◆ **Att göra det osynliga synligt:** De abstrakta ekologiska koncepten (eutrofiering, döda zoner) skildrades som påtagliga med hjälp av zombiemetaforen.
- ◆ **Främja empati och perspektivtagande:** Spelare tar roller som står i motsats till sina verkliga identiteter (t.ex. aktivist som lobbyist, politiker som assistent) för att förstå systemiska hinder.
- ◆ **Inspirera handling framför medvetenhet:** Genom att gå bortom att öka medvetenheten lämnar deltagarna med en förståelse för brådska och behovet av samarbete.
- ◆ **Förening av konst och aktivism:** Att göra lajv till ett verktyg för medborgerligt engagemang och systemförändring genom att engagera medborgare, beslutsfattare och media i miljödiskursen.

3.3 Viktiga effekter av dystopisk lajv på medborgarutbildning

De presenterade tematiska utforskningarna är nära kopplade till bredare medborgerliga värderingar, särskilt de som artikuleras inom den europeiska kontexten. Fördraget om Europeiska unionen identifierar kärnprinciper såsom människovärdighet, frihet, demokrati, jämlikhet och rättsstatens principer som grundläggande för europeiska samhällen (Europeiska unionen 2012).

Dystopiska lajv lyfter ofta fram betydelsen av dessa värden genom att presentera scenarier där de utmanas eller saknas. Till exempel illustrerar system som kännetecknas av övervakning eller auktoritär kontroll vikten av individuella rättigheter



och institutionellt ansvarstagande, medan scenarier med resursbrist betonar solidaritet, rättvisa och delat ansvar.

Genom att engagera sig i dessa teman i ett fiktivt sammanhang **uppmuntras deltagarna att reflektera över relevansen av dessa värderingar i verkliga miljöer och att reflektera över sin egen roll i att upprätthålla dem.**

Genom dessa olika exempel kan vi se hur dystopiarp-metoden direkt stämmer överens med medborgarutbildningsmål och demokratiska kompetensramar.

Att hantera etiska dilemman för att främja kritisk reflektion

Dystopiska lajv placerar deltagarna i moraliskt komplexa situationer utan enkla lösningar, vilket tvingar dem att konfrontera motstridiga värderingar. Dessa dilemman främjar **kritiskt tänkande, etiskt resonemang och personlig reflektion**, baserat på erfarenhetsbaserat lärande snarare än abstrakt teori, vilket gör dem mer betydelsefulla och minnesvärda. Forskning om edu-lajv tyder på att sådana erfarenheter kan öka engagemanget i komplexa sociala frågor och stödja utvecklingen av analytiska och reflekterande färdigheter (Bowman och Standiford 2015).

Deltagande, samarbete och demokratisk praxis

Deltagarna måste samarbeta under osäkerhet, brist eller konflikt. Detta kräver **dialog, förhandling och balansering av konkurrerande intressen**, vilket illustrerar faktiska demokratiska processer. Å andra sidan innebär dystopiska miljöer ofta **strukturella ojämlikheter** som komplicerar deltagandet, vilket visar hur **privilegier och marginalisering** påverkar representationen. Detta möjliggör en djupare förståelse av **hinder för inkluderande medborgerligt engagemang**.

Kompetenser för aktivt medborgarskap

Utöver tematisk kunskap bygger dystopisk lajv medborgerliga kompetenser, avgörande för konstruktivt demokratiskt deltagande:

- ◆ **Kommunikation och samarbete**
- ◆ **Problemlösning och anpassningsförmåga**
- ◆ **Engagemang** med olika perspektiv

- 
- ◆ **Empati** genom uppslukande rollspel som uppmuntrar förståelse för upplevelser som skiljer sig från ens egna.

Värde i medborgarutbildning

Dystopisk lajv erbjuder en kraftfull, uppslukande ram för att utforska medborgerliga, demokratiska och miljömässiga ämnen. Genom att simulera verkliga utmaningar möjliggör den erfarenhetsbaserat lärande och översätter abstrakta begrepp (styrning, rättigheter, hållbarhet, etik) till konkreta, transformativa upplevelser. Förutom att förvärva ny kunskap stödjer den omdefinieringen av värderingar och kompetenser som är avgörande för ansvarsfullt samhällsdeltagande.

Kapitel 4: Att rama in lajvar för medborgarutbildning i ungdomssammanhang

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

Lärandemål

I slutet av detta kapitel bör läsarna kunna:

- ◆ Beskriva grundmodellen för transformativ rollspelsdesign.
- ◆ Identifiera designval för dystopiska lajv baserat på grundläggande bästa praxis.
- ◆ Analysera de komplexa överväganden man måste göra när man använder dystopiska scenarier för lärandemål med ungdomar och ungdomsarbetare.
- ◆ Bestämna vilka viktigaste initiala överväganden du bör göra i förhållande till din specifika målgrupp.
- ◆ Utveckla grundläggande kunskaper om var du kan hitta mer information om dessa ämnen.

4.1 Teori och nyckelbegrepp

Detta kapitel kommer att gå igenom grunderna i modellen som utvecklades för Erasmus+ EDGE-projektet och publicerades i läroboken "Transformative Role-playing Game Design" (Bowman et al. 2024). Modellen är avsedd som en tillgänglig ingångspunkt för nya designers som vill använda rollspel i sitt arbete med specifika målgrupper. För vårt syfte kommer detta kapitel att täcka grunderna i hur man designar lajv med dystopiska teman för användning av ungdomar och ungdomspedagoger.

4.2 Transformativ rollspelsdesign

Rollspel är samkreativa improvisationsupplevelser där spelare tillsammans fördjupar sig i en fiktiv karaktär och tillfälligt bebor en ny delad verklighet. I rollspelsdesign betraktas allt med upplevelsen som en **yta som kan utformas** (Koljonen 2019). Även om vi kan anta att handlingar, karaktärer och genrer är de viktiga delarna att betona i designpraktiken, måste vi vid design för transformation också ta hänsyn till andra aspekter, nämligen: utbildningsmiljö, transformativa mål, inramning och säkerhetspraxis.

Utbildningsmiljö

Lajv är särskilt kraftfulla eftersom de tenderar att involvera fysisk förkroppsligande. Även om ett rollspel där spelare beskriver att man måste gömma sig från en hord av zombies i en dystopisk apokalyptisk miljö kan vara mycket engagerande, är upplevelsen ganska annorlunda än att faktiskt gömma sig i skogen i kostym medan spelarna iscensätter zombies sätt att initiera fysisk strid. Därför bör designöverväganden som designers tidigt bestämma sig för när graden av förkroppsligande är **att göra det. Är lajvet tänkt att utspela sig på plats i en uppslukande miljö**, som ett läger i skogen? **Eller kommer det troligen att spelas i en neutral miljö**, som ett klassrum eller ett samhällscenter?

Ur ett praktiskt perspektiv fokuserar Dystolarp på att designa för neutrala miljö, med rekvisita och kostymer som är valfria för upplevelsen, men ändå mer fysisk gestaltning än vad ett bordsspel erbjuder, för att djupare uppleva spelets intensiva känslor på ett fysiskt sätt.

Om du har en utbildningsmiljö som i princip består av ett rum med modulära möbler, kommer mycket av de visuella aspekterna sannolikt att ske i spelarens fantasi, men du kan ändå hitta sätt att göra upplevelsen mer påtaglig. I detta kapitel tar vi detta exempel och tar dig igenom en hypotetisk övning med hjälp av den transformativa rollspelsdesignmodellen.



Observera att modellen har specifika rekommendationer för **transformativ fritid** (informell), **terapeutisk** och **pedagogisk** (icke-formell, formell) rollspel, vi kommer här att fokusera på icke-formell utbildning med ungdomar och ungdomspedagoger.

Inramning

Den mest väsentliga komponenten för att designa pedagogiska lajv är inramningen som omger spelupplevelsen. Som nämnts i kapitel 6 i **Dystolarp-häftet** är rollspel rituella upplevelser som kräver grundliga övningar före, under och efter spelet för att maximera sin pedagogiska potential.

Lärandemål

Väsentligt för pedagogiska spel är att man i förväg fastställer tydliga läranderesultat för upplevelsen. **Alla designelement bör på** något sätt påverka resultaten, och element som inte stämmer överens eller stör resultaten bör tas bort. I exemplet ovan, låt oss säga att vårt lärandemål är att lära ungdomar hur de ska samordna strategier för framgång i ett lagarbete.

Zombierna närmar sig, och gruppen måste lista ut hur de bäst ska samordna sina färdigheter för att överlista, undvika eller besegra zombierna. I en sådan situation kommer vissa karaktärer som skrivits som förrädare mot gruppen, eller som vill utmana lagets ledarskap, sannolikt att störa dessa lärandemål. Sådana karaktärstyper kan vara viktiga för andra lärandemål som bäst sparas till en annan design, såsom att navigera komplexa politiska dynamiker i en postapokalyptisk bosättning.

Säkerhetsdesign

Centralt i denna modell är säkerhetsdesign, som vi går igenom mer i detalj i kapitel 5 av denna läroplan och i del 4 av **Dystolarp-handledarguiden**. Du bör noggrant överväga **hur du ska hjälpa din målgrupp att känna sig fysiskt och psykiskt trygg som spelare**, även om deras karaktärer befinner sig i svåra omständigheter.

Låt oss ta zombiescenariot som beskrivits ovan. Vi skulle kunna omvandla ett klassrum till två sektioner: bänkar och stolar bildar en barriär bakom vilken karaktärerna gömmer sig och diskuterar planer, medan spelledarna närmar sig långsamt som klumpiga zombies. Kanske är rummet helt mörkt, med endast ficklampor tillgängliga



för att göra upplevelsen läskigare och mer uppslukande. Allt de hör är zombiernas stapplande ljud och kusliga stön när de närmar sig.

I ett sådant scenario vill du försöka hjälpa spelarna att känna sig fysiskt trygga, t.ex. genom att se till att barriaderna är solid formade och att inga vassa kanter som kan skada dem i mörkret sticker ut, eller att zombierna är instruerade för att delta i strid på ett långsamt och avsiktligt sätt, så att spelarna har gott om tid att reagera.

På samma sätt vill du **etablera psykologiska säkerhetsstrukturer** i förväg, inklusive säkerhetsord, till exempel, för att stoppa scenen om en spelare känner sig överväldigad. Den bästa strategin är att förklara dessa strukturer i förspelsmaterialet och helst prova eventuella säkerhetsmekaniker i verkstaden innan spelet börjar.

Du kan inkludera en övning där deltagarna övar på att säga "Kut" (ord lånad från engelska "Cut") medan en zombie långsamt och tungt rör sig mot dem. Sådana övningar används sällan i spelet, men de hjälper till att skapa en känsla av trygghet bland deltagarna, och när de används är det oftast för att deltagarna känner att de befinner sig i en stödjande miljö där andra stödjer deras behov.

För mer information om psykologisk säkerhet, se kapitel 5 i denna läroplan och i del 4 av handledarens guide.

Workshops innan

Under förberedande workshops vill du **designa aktiviteter som är korta, bygger förtroende bland medspelare och fokuserar direkt på aktiviteterna** i lajvet. Vanliga exempel är att öva mekaniker som används under lajvet eller att utveckla relationer mellan karaktärerna innan spelet börjar. När man arbetar med lärandemål rekommenderar vi att spelarna övar specifika färdigheter både före och under spelet.

Kanske har du en kort workshop där spelarna måste planera strategi för en annan nödsituation i en dystopisk miljö, som att fly från ett översvämmat område under en klimathändelse. Spelarna har nu förkroppsligat träning i de lagarbetsfärdigheter du vill att de ska fortsätta utföra under lajvet, samt en starkare känsla för vilka åtgärder som är mest lämpliga att ta under speltiden.



Speltid

Under själva spelet bör du **fundera på hur du vill att konflikten ska utvecklas**.

Upplever karaktären konflikt internt, som att försöka bygga upp mot att slåss mot zombierna? Är deras konflikt mellan medlemmarna i gruppen, vilket gör lagarbete svårt, t.ex. **karaktär mot karaktär** (CvC) konflikt? Eller är spelarna tänkta att främst fokusera på utmaningarna som den fysiska miljön och zombierna ger, t.ex. **karaktär mot miljö** (CvE)?

Vill du att karaktärerna ska ägna sig åt våld eller annan fysisk lek? Eller är målet att lösa konflikten på något icke-våldsamt sätt? Alla dessa val är särskilt viktiga när man arbetar med ungdomar. Tänk på vilka beteenden ditt scenario är avsett att uppmuntra och hur det kommer att gynna din målgrupp, samt möjliga nackdelar eller risker med att inkludera visst innehåll. Generellt rekommenderar vi att man främjar prosocial färdighetsträning när det är möjligt, även om scenariot gör sådana möten utmanande.

Inramning efteråt

Även om spelet kan verka som "poängen" med övningen för deltagarna, kom ihåg att det är i efterspelsprocesserna som mycket av lärandet sker. **Att utforma effektiva efterspelsmetoder hjälper till att befästa lärandet, uppmuntra kunskapsöverföring och integrera insikter i deltagarnas vardag.**

Det första steget är **avrollning**, en **praktik där spelare rituellt lämnar karaktären**, till exempel genom en namngivningsmetod som "Jag spelade Maria, jag är nu Elena." Spelare kan också rituellt ta bort något som representerar deras karaktär, så som en namnbricka, rekvisita eller kostym, och placera det någonstans, till exempel i mitten av en cirkel,

En annan vanlig övning för avrollning är att fokusera på att namnge vilka aspekter av spelet eller karaktären spelaren vill ta med sig och vilka de helst vill lämna kvar, till exempel: "Jag vill ta med mig Marias mod. Jag vill lämna bakom mig hennes tendens att kritisera sina lagkamrater när hon är stressad."

Därefter rekommenderar vi en **genomgång** där **deltagarna kan bearbeta upplevelsen** på allvar. Ofta vill spelarna berätta roliga historier eller gå direkt in i en



distanserad hållning från spelet. Även om denna övning kan vara rolig och ibland till och med nödvändig, vill vi först se till att vi hjälper dem att bearbeta upplevelsen både känslomässigt och intellektuellt.

Eftersamtal kan vara strukturerade, semistrukturerade eller ostrukturerade.

Strukturerade eftersamtal är utformade för att ge alla **lika mycket tid att besvara varje fråga utan avbrott eller samtal**, vilket betonar deras egen erfarenhet, vilket hjälper till att skapa utrymme för deltagare som är mer tveksamma eller blyga att engagera sig.

Frågor i eftersamtalet bör först fokusera på **känslomässig bearbetning**, t.ex. "Vilka känslor upplevde du eller din karaktär?" eller "Vilket var det mest djupgående eller intensiva ögonblicket i scenariot för dig?" Sedan bör du ställa minst en **pedagogisk fråga** som betonar ditt lärandemål för att säkerställa att spelarna fokuserar på de viktigaste elementen, t.ex. "Vad var mest utmanande med att arbeta inom teamet under detta scenario?" eller "Vad lärde du dig om lagarbete genom scenariot?"

Slutligen rekommenderar vi att ge spelarna integrationsövningar för att hjälpa dem fortsätta bearbeta upplevelsen utanför lajvet. Du kan uppmuntra:

- ◆ **Kreativt uttryck**, som att rita en bild av sin karaktär i det dystopiska scenariot eller skriva en förstapersonsberättelse om deras spelupplevelse.
- ◆ **Intellektuell bearbetning**, som att skriva en reflektionsdagbok om hur scenariot speglade problem som uppstår i vår värld i takt med att resurser blir allt knappare.
- ◆ **Känslomässig bearbetning**, inklusive genom mellanmänniskt utbyte, som att diskutera med andra deltagare om känslor eller relationsdynamiker som har förändrats sedan spelet.
- ◆ **Gemenskapsbyggande** metoder, såsom att tillämpa de färdigheter de lärt sig tillsammans för att utveckla insatsgrupper som kan svara vid nödsituationer.

Slutligen kan du ge dem övningar som hjälper dem att återvända till vardagen, såsom egenvårdsaktiviteter för att tillgodose deras behov.

4.3 Överväganden vid användning av dystopiska scenarier för utbildningsändamål

Innan du väljer att använda dystopiska scenarier i utbildningsmiljöer finns det några överväganden man bör gå igenom. Detta kapitel kommer att behandla de mest centrala ganska kortfattat, men målet är att ge dig en utgångspunkt för en process där du kan gå in mer i detalj och både djupare och bredare överväganden för ditt specifika projekt.

Spelarna

Det finns ett vanligt talesätt bland rollspelsdesigners: "Spelare är viktigare än spelet" (Brown 2016; Koljonen 2019). Detta uttryck har flera lager, men det viktigaste är att det är viktigare att se till att spelarna är så säkra som möjligt än om spelet spelas som det var tänkt eller ens spelas överhuvudtaget.

Din spelarbas

När du väljer scenario bör du alltid börja med att tänka på vilka dina spelare är. Generellt innebär detta **att se till att scenariot och dess innehåll är lämpligt för dina spelare**. Det finns många överväganden du kan göra.

För det första råder vi dig att se till att ämnena är **åldersanpassade**; teman som är lämpliga för 25-åringar kanske inte är lämpliga för 15-åringar.

För det andra, ta hänsyn till **spelarnas kulturella bakgrund**, såsom att undvika att inkludera stereotyper (Leonard, Janjetovic och Usman 2021) eller appropriering (Kessock 2014; Kangas 2017; Mendez Hodes 2020). Uppmuntra spelare att engagera sig i forskning och gestalta sådana karaktärer respektfullt (Mendez Hodes 2019).

En tredje, och möjligen den viktigaste sak att alltid ha i åtanke när man kör rollspel i utbildningsmiljöer är i vilken utsträckning upplevelsen är **obligatorisk eller frivillig**. I formella utbildningsmiljöer med ungdomar, såsom gymnasie- eller högre utbildning, är dina deltagare elever som kan ha begränsade möjligheter att välja bort aktiviteten. Om spelet är obligatoriskt eller till och med nödvändigt för att få betyg



eller klara en kurs måste du särskilt uppmärksamma hur spelets innehåll kan påverka olika spelare på vissa sätt.

Ett tillvägagångssätt är att erbjuda en **alternativ aktivitet med samma lärandemål** om en deltagare behöver välja bort lajvet. Dessutom blir säkerhetsdesignen och ställningen du sätter upp runt spelet ännu viktigare än om spelarna själva valt att spela spelet.

Även i icke-formella eller informella sammanhang som till synes är frivilliga kan maktodynamik eller social press göra att spelarna känner sig mindre bekväma med att delta. Förtroendebyggande övningar och metoder för att introducera spelarna till upplevelsen på ett avslappnat sätt kan hjälpa till att lindra oro. För mer om detta ämne, vänligen se den föreslagna listan med läsning nedan, samt andra Dystolarp-resurser.

Spelarnas levda erfarenheter

Dina spelare kommer alla att ha olika levda erfarenheter som kan påverka hur spelet påverkar dem. Som nämnts ovan **är metoder för att välja bort och säkerhetsdesign alltid viktiga att ta hänsyn till**. Säkerhet blir ännu viktigare om du har spelare som spelar **"vardagsnära"**, vilket innebär att spelarna gestaltar karaktärer och/eller scenarier som ligger nära deras egna levda erfarenheter.

Det finns både potentiella negativa och positiva saker som kan följa av att spela på detta sätt, men det viktiga är att vara medveten om att starka känslomässiga reaktioner kan uppstå, såsom aktivering eller utlösande faktorer från tidigare livserfarenheter. Dessa kan utlösas av spelinnehåll eller händelser (Brown 2014).

När du designar och faciliterar lajv vill du **vara uppmärksam på hur dina spelare kan ha levt erfarenheter som ligger nära de scenarier du vill spela**. Till exempel, om du vill köra ett scenario som inkluderar flykt från krig eller kris, som i zombieapokalyps-exemplet, kan det vara hjälpsamt att veta om någon ung i din grupp har upplevt att vara flykting i sitt verkliga liv eller familjehistoria.

På samma sätt, om scenariot involverar diskriminering baserat på könsuttryck, kan det vara hjälpsamt att veta om det finns studenter i din klass som sannolikt själva har upplevt sådan diskriminering. Även om det kan kännas påträngande att direkt fråga



spelare om deras upplevelser, kan du till exempel lista teman i scenariot som innehållsråd och låta dem välja bort specifika komponenter eller begära att ta bort visst innehåll.

Vi säger inte att du ska undvika dessa ämnen helt, eftersom utforskandet av sådant innehåll ibland kan vara omvälvande för personer med dessa bakgrunder. Istället rekommenderar vi att du prioriterar dessa riktlinjer och fattar välgrundade beslut därefter samt säkerställer att du implementerar säkerhetsdesigner som kan stödja spelarna tillräckligt före, under och efter spelet.

Var särskilt försiktig med att inkludera mer edgy innehåll för att öka intensiteten och anta att spelare välkomnar dessa ämnen, till exempel sexuellt våld, barnfaro, våld i hemmet och/eller tortyr.

Att spela någon annans erfarenhet

Även om scenariot inte speglar någon av spelarnas levda erfarenheter, kommer det sannolikt att **spegla aspekter av någon annans liv**. Inget scenario skapas i ett vakuum, och det kommer alltid att inspireras **av verkliga händelser**, vare sig i dåtid, nutid eller en föreställd framtid. När vi spelar behöver vi vara medvetna och behandla materialet med respekt och tillräcklig empati för de personer vars erfarenheter inspirerade scenariot. Det finns sätt att designa för denna samvetsgrannhet, till exempel genom att se till att kontextualisera innehållet och upplevelsen i workshops antingen före eller efter evenemanget.

Undvik att diskutera traumatiska händelser i "spelliknande" termer, särskilt om det gäller vinst eller förlust. Tänk på vem din design kan vara utformad för att rymma, samt vem som kan känna sig utesluten, felrepresenterad eller utplånad av innehållet.

Det är viktigt att vara medveten om att populärkultur tenderar att förenkla och avhumanisera verkliga levda erfarenheter, särskilt hos dem som inte tillhör majoritetskulturen eller privilegierade grupper. Tänk till exempel på hur



Hollywoodfilmer tenderar att skildra mellanösternkulturer, länder och karaktärer. Dessa länder framställs ofta stereotypiskt som oorganiserade, "ociviliserade" och "primitiva", och tropen "den arga arabiska mannen" används ofta på karaktärer från dessa platser, vilket kan främja främlingsfientlighet. Denna tendens är ett exempel på vad Edward Said (1978) kallade othering: att framställa en person eller grupp som inneboende olika och främmande för sig själv. Othering är en viktig del av hur auktoritära och jingoistiska ledare behåller makten och stödet för aggressiv politik. När vi utforskar ämnen relaterade till dystopi måste vi vara försiktiga så att vi inte omedvetet förstärker skadliga budskap eller reproducerar förtryckande system. Denna tendens att förenkla och avhumanisera har paradoxalt nog bara blivit starkare med vår allt mer komplexa teknik, som ursprungligen var utformad för att knyta oss närmare globalt. En av de mest kraftfulla effekterna av rollspel är att de kan främja empati för dem vars erfarenheter skiljer sig från våra egna. Men för att maximera potentialen för empati måste vi se till att undvika fallgroparna med förenkling och avhumanisering.

Sammanhanget och innehållet

Kontexten och innehållet är nära kopplade, men det är viktigt att vara medveten om hur de skiljer sig åt och hur de samverkar. Kort sagt är innehållet det du lägger in i scenariot, medan kontexten är hur scenariot är placerat i relation till vår yttre värld. Två förslag på vad du bör överväga när du bestämmer dig för att designa ett scenario är **kultur** och **'ismer'**.

Kultur

Vi tillhör alla åtminstone en igenkännbar och definierad kultur, där några av oss tillhör flera överkulturer. Vi känner oss också starkt knutna till våra subkulturer eller till och med motkulturer. Dessa bakgrunder påverkar vår världsbild. Vi tenderar alla att se världen genom linser som åtminstone delvis definieras av den eller de kulturer vi tillhör. Det är viktigt att förstå **hur kultur påverkar oss som designers, facilitatorer och spelare**, eftersom det påverkar hur vi designar och interagerar i varje given situation.

Under de senaste åren har samtalet om vad kulturell uppskattning kontra appropriering är blivit allmänt spridet, och vi uppmuntrar dig att bekanta dig med



grundläggande principer. Detta är särskilt viktigt om du överväger att utforma eller underlätta ett scenario som sätter kulturer och/eller uttryck i centrum som du och/eller dina deltagare inte representerar eller inte finner bekanta. Tänk dessutom på att Europa är hem för en stor mångfald av kulturer, och att kulturell imperialism är relativ mellan dem.

Till exempel kan vi observera att Sverige och Finland är mycket lika samhällen och att de har decennier av goda relationer mellan sig, men det döljer det faktum att Finland har ockuperats av Sverige och att postkolonial kulturell imperialism fortfarande pågår idag.

Dessutom, när man beaktar att svensktalande minoriteter bor i Finland och vice versa, börjar man förstå att hur kulturerna i dessa två länder står i förhållande till varandra inte alltid är tydligt. Även om vi inte alltid kan förstå historien till alla Europas mångfacetterade kulturer fullt ut, kan vi sträva efter att utbilda oss själva när vi arbetar med specifika teman, platser och målgrupper.

-Ismer

För att definiera system, övertygelser, beteenden eller ideologier namnger vi dem med suffixet "-ismer". Till exempel kan vårt ekonomiska system vara kapitalism, medan det dominerande politiska systemet kan vara socialism eller konservatism. Vi använder också -ismer när vi definierar sociala beteenden eller fördomar, såsom rasism, sexism eller klassicism. Många dystopiska scenarier har starka komponenter av dessa senare typer av -ismer i sin utformning, och det är viktigt att förstå hur -ismer påverkar människor.

Dessa -ismer påverkar oss olika beroende på vilka vi är och vår bakgrund. Vissa av oss kommer att vara måltavlor, medan andra av oss kanske skulle ha nytta av det, ofta utan att inse det själv (Resolutions Northwest 2020). Det är viktigt att förstå att det inte betyder att du gjort något fel om du har nytta av till exempel **linguism** bara för att du talar modersmålet. Det betyder bara att du är privilegierad; den verkliga frågan är vad du väljer att göra med den informationen. Om du vill arbeta med



-ismer kan det vara avgörande att sätta dessa ämnen i kontext med dina spelare för att de ska ta bort det du avsåg.

Tänk på att vissa spelare vill undvika -isms, särskilt om de är vana vid att uppleva förtryck i vardagen, medan andra kanske vill utforska innehållet mer i detalj, till exempel för att uppleva en känsla av frigörelse genom lek (Kemper 2017). I mindre scenarier kan det vara omöjligt för spelare att välja bort visst innehåll, särskilt om det är ett huvudtema. Informera alltid **deltagarna i förväg** om en aktivitet innehåller en eller flera -ismer och deras alternativ för att engagera sig eller inte.

Sammanfattning

När du utformar ett transformativt lajv-scenariot, fokusera på att **anpassa spelaktiviteterna till lärandemålen och spelaktiviteterna**. Ge en **robust ram** som kan hjälpa spelare att känna sig tryggare och uppmuntra inlärningsöverföring. **Överväg noggrant din spelarbas** och se till att teman och aktiviteter är lämpliga för dem. Var särskilt medveten om hur vissa grupper kan ha svårt att välja bort och hur du kan uppmuntra dem att stå för sig själva. Tänk också **på hur scenariot kan kopplas till spelarnas egna levda erfarenheter** såväl som andras. Se alltid till att **sätta innehållet i rätt kontext** och fundera på hur scenariot interagerar med olika kulturer och 'ismer'.

Vi uppmuntrar dig att utforska fler resurser om dessa ämnen, antingen i vår lista med rekommenderade läsningar eller i våra andra Dystolarp-resurser.

Kapitel 5: Tillgänglighet, inkludering och anpassning för mångfaldiga ungdomar

Skriven av Tara Laura Della Selva (EGLE)

Lärandemål

I slutet av detta kapitel bör du kunna:

- ◆ Förklara varför tillgänglighet och inkludering är avgörande när man utformar utbildningsdystopiska lajvscenarier;
- ◆ Identifiera vanliga hinder som kan hindra unga med olika bakgrunder från att fullt ut delta i en lajv-aktivitet;
- ◆ Anpassa scenarier, mekanik och faciliteringsmetoder för att möta deltagarnas olika behov;
- ◆ Tillämpa inkluderande designprinciper och tillgänglighetsverktyg före, under och efter en dystopisk lajv-session;
- ◆ Underlätta inkluderande och psykologiskt säkrare lajv-upplevelser som stödjer meningsfullt medborgerligt lärande.

Dystopisk larp utforskar ofta svåra teman som makt, exkludering, diskriminering och ojämlikhet. Dessa ämnen kan skapa meningsfulla lärandeupplevelser, men bara om varje deltagare kan engagera sig tryggt och självsäkert.

I detta kapitel kommer du att lära dig hur du identifierar hinder, anpassar aktiviteter för olika grupper och skapar inkluderande lajv-upplevelser som stödjer meningsfullt medborgerligt lärande utan att utesluta eller överväldiga deltagarna.

5.1 Definitioner

Vad betyder tillgänglighet och inkludering?

Tillgänglighet syftar på att ta bort hinder som hindrar deltagande och säkerställa att alla deltagare kan engagera sig meningsfullt i material, utrymmen, mekanik och sociala dynamiker.

Inkludering går längre när det gäller tillhörighet, representation och makt. Den frågar inte bara "Kan deltagarna få tillgång till aktiviteten?" utan också "Känner de sig värderade, respekterade, hörda och kan påverka upplevelsen?"

Dystopisk lajv är utformad för att utforska **makt, ojämlikhet, rättigheter, ansvar, motstånd och kollektivt beslutsfattande**. Men utan noggrann design kan ett pedagogiskt dystopiskt scenario oavsiktligt reproducera uteslutning, marginalisering eller känslomässig skada. För att undvika detta antar vårt projekt en gemensam grundlinje, baserad på etablerade säkerhetsprincip:

- ◆ Deltagandet är samtyckt och justerbart.
- ◆ Tillgänglighet är en del av designen, inte en eftertanke.
- ◆ Inkludering inkluderar mekaniska, narrativa och sociala dimensioner.

Vem kan behöva anpassningar? Kort översikt över olika ungdomsgrupper

Neurodivergens avser naturliga variationer i hur människor lär sig, tänker, bearbetar information och interagerar socialt. Det inkluderar (men är inte begränsat till):

- ◆ Dyslexi: svårigheter med läsnoggrannhet, snabbhet och stavning.
- ◆ Dyskalkyli: svårigheter med numeriskt resonemang och resursspårning.
- ◆ Dysgrafi: svårigheter med skrivande, skriftlig reflektion och anteckningsarbete.
- ◆ Autismspektrum: skillnader i social kommunikation, sensorisk känslighet och förutsägbarhet.

- ◆ ADHD (uppmärksamhetsstörning med hyperaktivitet): skillnader i uppmärksamhetsreglering, impulskontroll och energinivåer.
- ◆ Tourettes syndrom: ofrivilliga rörelser och vokaliseringar (tics), som kan öka vid stress eller starka känslor.

Synnedsättningar sträcker sig från delvis syn till fullständig blindhet. De innebär hinder relaterade till textstorlek, färgkontrast, visuella ledtrådar, rekvisita och rörelse i okända utrymmen.

Hörselnedsättningar sträcker sig från partiell hörselnedsättning till dövhet. De involverar barriärer relaterade till beroende av talade instruktioner, snabba debatter och bakgrundsljud.

Fysiska funktionsnedsättningar kan påverka rörlighet, energi, koordination, fingerfärdighet eller uthållighet. Vissa personer kan använda rullstol, kryckor eller andra hjälpmedel, medan andra kan ha osynliga tillstånd som kronisk smärta, trötthetsstörningar eller ledproblem. Möjliga hinder inkluderar:

- ◆ Rörelsetunga och fysiska uppgifter.
- ◆ Otillgängliga lokaler (trappor, trånga utrymmen, ojämn terräng).
- ◆ Långa pass utan vila.
- ◆ Rekvisita eller material som kräver finmotorik.

Språklig, kulturell och etnisk mångfald omfattar unga människor som är migranter eller flyktingar, som talar ett annat modersmål än faciliteringsspråket eller har varierande nivåer av läskunnighet och erfarenheter inom demokratiska och civila frågor. De kan ha svårt med:

- ◆ Komplext politiskt vokabulär.
- ◆ Antaganden om gemensam historisk eller politisk kunskap.
- ◆ Felrepresentation, stereotyper och fördomar.
- ◆ Snabba debattmekaniker.
- ◆ Kulturellt specifika referenser eller idiom.

- ◆ Teman som omedvetet speglar känsliga verkliga konflikter, fördomar och maktdynamiker.

Ungdomar med färre möjligheter kan möta sociala, ekonomiska eller geografiska nackdelar, inklusive landsbygds- eller isolerade samhällen, låginkomstbakgrunder och begränsad tillgång till icke-traditionellt lärande. De kan möta hinder såsom:

- ◆ Begränsad bekantskap med abstrakta eller spelifierade inlärningsmetoder.
- ◆ Lägre förtroende för allmänhetens deltagande och samarbete.
- ◆ Begränsad tillgång till material eller förberedelsetid.

Socialt sårbara eller traumatiserade ungdomar kan ha upplevt diskriminering, marginalisering, instabilitet, våld eller konflikt. De kan kämpa med och resonera starkt med dystopiska teman, såsom auktoritarianism, förlust av rättigheter och förföljelse.

Ungdomar med psykiska utmaningar kan inkludera unga som upplever ångest, depression, social fobi eller svårigheter med känsloreglering. De kan uppleva stress och obehag, isolera sig, bli överväldigade och dra sig ur gruppaktiviteter.

HBTQIA+-ungdomar kan identifiera sig som lesbiska, homosexuella, bisexuella, transpersoner, icke-binära eller på annat sätt köns- och sexualitetsdiversa. De kan ha svårt med:

- ◆ Social uteslutning och binära antaganden.
- ◆ Felrepresentation, stereotyper och fördomar.
- ◆ Känslighet kring identitetsbaserade roller och icke-inkluderande språk.

Viktig påminnelse: Alla behov, störningar, funktionsnedsättningar eller bakgrunder är inte synliga. Många deltagare kanske inte avslöjar sina tillstånd, identiteter eller berättelser. Inkluderande design gynnar alla, inte bara dem som öppet identifierar sig med en specifik minoritetsgrupp. Därför är tillgänglighet mest effektiv när den är inbyggd i sessionsdesignen från början, oavsett om vissa deltagare har bekräftat tillhörighet till de grupper som beskrivs ovan.

5.2 Varför tillgänglighet och inkludering är viktiga i dystopisk edu-lajv

Målen med dystopisk lajv för medborgarutbildning

Dystopiska berättelser avslöjar ofta orättvisor, förtryck, brist, förlust av rättigheter, social hierarki och uteslutning. De tillåter deltagarna att **experimentera med motstånd, solidaritet, kritiskt tänkande, kollektivt ansvar och etiskt beslutsfattande**.

Om de inte noggrant utformas och underlättas kan dessa teman:

- ◆ Utlösa oro hos spelare med levd erfarenhet av förtryck.
- ◆ Förstärk befintliga maktobalanser i gruppen.
- ◆ Marginalisera tystare eller mindre självsäkra deltagare.
- ◆ Överväldiga dem som kämpar med improvisation eller tvetydighet.

Paradoxen är tydlig: en metod som är utformad för att utforska ojämlikhet kan replikera den om den inte implementeras tillräckligt.

För mer information om hur man på ett adekvat sätt utforskar känsliga ämnen i dystopi med marginaliserade ungdomar, se kapitel 6 i **Dystolarp-häftet**.

Inkludering som pedagogiskt ansvar

Tillgänglighet handlar inte om att "anpassa sig för några få" utan **att designa för alla från början**. Enligt EU-statistik skulle ungdomsgrupper i åldern 15 till 25 sannolikt inkludera en betydande andel neurodivergenta ungdomar, flerspråkiga och migrantungdomar, personer med inlärningssvårigheter och fysiska funktionsnedsättningar, samt upp till 29 % av ungdomar med färre möjligheter eller från traumatiserade och marginaliserade bakgrunder.

Det är därför viktigt att säkerställa att lajv-upplevelser är fullt inkluderande så att alla deltagare kan engagera sig meningsfullt. När vi lyckas få det att hända vill:

- ◆ Kritiskt tänkande fördjupas.
- ◆ Etisk reflektion bli delat.

- ◆ Maktdynamik bli synlig och diskuterbar.
- ◆ Demokratiska värderingar förkroppsligas, inte bara diskuteras.

Rekommenderade metoder och praktiska verktyg

Reflekterande frågor: Innan du håller en session, fråga dig själv:

- ◆ Vem kan känna sig utesluten av detta scenario?
- ◆ Vem gynnas av komplexitet, utmaning eller improvisation?
- ◆ Vem kan känna sig överväldigad av mängden information, ansvar och känslomässig intensitet?
- ◆ Är vissa roller automatiskt kopplade till marginaliserade identiteter?
- ◆ Vilka hinder finns redan innan spelet börjar?

5.3 Att förstå och bryta barriärer: Inkluderande säkerhetsdesignprinciper

Typiska och viktiga barriärer

Kognitiva och emotionella barriärer

- ◆ Komplexa regelsystem och tät politisk världsskapande
- ◆ Emotionell intensitet (kontroll, våld, förtryck, förlust av rättigheter)
- ◆ Ängest kopplad till framträdande eller improvisation

Exempel: En deltagare blir överväldigad eftersom scenariot introducerar flera fraktioner, förtryckande system och dolda mål samtidigt, vilket gör det svårt att hålla reda på berättelsen.

Fysiska och sensoriska barriärer

- ◆ Rörlighet och rumsliga begränsningar (stora eller begränsade utrymmen)
- ◆ Trötthet från långa rollspelsessioner
- ◆ Stående eller rörelseintensivt spel
- ◆ Sensorisk överbelastning (buller, trängsel, belysning)



Exempel: En deltagare med sensorisk känslighet har svårt att koncentrera sig eftersom flera grupper samtidigt ropar förhandlingar i ett litet, starkt upplyst rum.

Sociala och kulturella barriärer

- ◆ Ojämlig fördelning av berättande och betydelsefulla roller
- ◆ Dominerande aktörer som monopoliserar taltiden
- ◆ Kulturella eller politiska referenser
- ◆ Språkkomplexitet

Exempel: En deltagare med begränsat självförtroende undviker att säga ifrån och delta eftersom debatterna går för snabbt och andra aktörer dominerar diskussionen.

Strukturella och organisatoriska barriärer

- ◆ Tidspress
- ◆ Stora grupper
- ◆ Brist på tysta eller dekompressionsutrymmen
- ◆ Inflexibel facilitering

Exempel: Deltagarna får långa skriftliga instruktioner precis innan spelet börjar och förväntas börja omedelbart, vilket lämnar lite tid att förstå scenariot eller ställa frågor.

Att bryta barriärer med tillgängliga och inkluderande designer

Neurodivers ungdom

- ◆ Förutsägbar och visuell tidslinje över händelser och övergångar.
- ◆ Tydliga, lättlästa material med högkontrast, sans-serif-typsnitt, stor text, generöst avstånd och korta sektioner.
- ◆ Tydliga rollblad med punktlistor.
- ◆ Valfria ytterligare prompter från spelledar.
- ◆ Förvara sensoriska element i förväg (ljud, utrymme, belysning, kläder, rekvisita).
- ◆ Självregleringsbrott och ett alternativ att välja bort vissa scener eller mekaniker utan stigma.

Ungdomar med inlärningssvårigheter

- ◆ Enkel språkanvändning och sammanfattningar.

- ◆ Ikonstödda material och visuella diagram.
- ◆ Steg-för-steg-instruktioner och upprepade förtydliganden.
- ◆ Sammanfatta och samlas mellan scenerna.

Ungdomar med fysiska eller sensoriska funktionsnedsättningar

- ◆ Tillgängliga lokaler och sittplatser.
- ◆ Stationsbaserat spel istället för obligatorisk rörelse.
- ◆ Regelbundna pauser.
- ◆ Begränsad användning av mycket små eller tunga rekvisita.
- ◆ Hybrid fysisk/digital mekanik och användning av digitala assistenter.
- ◆ Högkontrast, stor och vidsträckt text i korta, läsbara sektioner.
- ◆ Tydlig ljudbild eller textning vid behov.
- ◆ Ljudbeskrivning av visuell information och skriftlig beskrivning av ljudinformation.
- ◆ Att vända sig mot deltagarna när man talar och undvika bakgrundsljud.
- ◆ Sensoriskt vänliga alternativ med lämpliga texturer, ljus och ljud.

Språkligt, kulturellt och etniskt mångfaldig ungdom

- ◆ Förenklat språk.
- ◆ Visuellt berättande och vanliga koder.
- ◆ Inga tvetydiga sociala ledtrådar eller underförstådda uppgifter.
- ◆ Inga idiom och kulturellt specifika metaforer.
- ◆ Uppmuntrade flerspråkig uttrycksförmåga.
- ◆ Uppmuntrade respektfull dialog om olikheter.

Socialt sårbara eller traumatiserade ungdomar

- ◆ Ett förnuftigt temaval anpassat till målgruppen.
- ◆ Innehållsvarningar och full transparens.
- ◆ Alternativ för icke-antagonistiska, observerande och stödjande roller.
- ◆ Inga automatiskt tilldelade eller tvingade roller.
- ◆ Känsломässig inramning före och efter matchen.
- ◆ Vägledning och strukturerad debrief.

HBQIA+-ungdomar

- ◆ Könsinkluderande språk.
- ◆ Karaktärer och roller med olika kön och läggningar.
- ◆ Självdefinierad karaktärsidentitet.
- ◆ Inga automatiskt tilldelade roller baserat på antaganden.

Bästa praxis och praktiska verktyg

Här är några strategier och verktyg som vi rekommenderar att utforska innan du implementerar dystopisk lajv.

Barriärkartläggningsverktyg

Innan du kör ett scenario, analysera det ur deltagarnas perspektiv.

Element	Möjlig barriär	Anpassning
Förklaring av reglerna	För abstrakt	◆ Visuellt flödesschema. ◆ Tutorialscen.
Debattmekanik	Gynnar starka talare	◆ Tidsbestämda rundor per deltagare. ◆ Skriftlig omröstning.
Lång session	Trötthet	◆ Kortare scener. ◆ Regelbundna pauser.
Offentligt tal mekanik	Ångest	◆ Anonyma meddelanden eller inlägg på sociala medier.
Ljudsignaler, ljud- och ljuseffekter	Sensorisk överbelastning	◆ Lugnt hörn med svagt ljus och enkel inredning.
Specifikt språk	Språklig svårighet	◆ Visuella ikoner och förenklat språk. ◆ Regelbundna eftersamtal.



Känsliga ämnen som förtryck eller våld	Traumakänslighet	◆ Innehållsvarningar. ◆ Alternativa icke-förtryckande roller. ◆ Möjlighet att välja bort utan stigma.
--	------------------	---

Exempel på en dystopisk roll omskriven för att vara mer inkluderande

Originalroll: "Rebellledare som måste hålla känsllosamma tal."

Inkluderande omskrivningsmöjligheter:

- ◆ Strategisk planerare som förbereder tal för en självsäker talare.
- ◆ Meddelandekoordinator på en rebellisk social medieplattform.

Det medborgerliga målet kvarstår. Deltagarläget diversifieras.

Säkerhetsmekanik och säkrare design

Som nämnts i tidigare kapitel är säkerhet avgörande i aktiviteter där deltagarna engagerar sig känslomässigt i komplexa eller känsliga ämnen och konflikter. En välutformad lajv-upplevelse bör skapa en **säkrare miljö före, under och efter spelet** genom olika säkerhetstekniker och säkerhetsmekanik.

Före lajvet

- ◆ **Säkerhetsteam:** Utse personer ansvariga för deltagarnas välbefinnande och för att svara på säkerhetsfrågor under aktiviteten.
- ◆ **Spelar screening genom flaggning:** Ge deltagarna ett sätt att privat flagga ämnen eller situationer som kan vara problematiska för dem att justera dem i designen.
- ◆ **Uppförandekod:** Etablera tydliga förväntningar på respektfullt beteende, gränser och interaktioner mellan deltagarna.
- ◆ **Kalibreringsverktyg och protokoll:** Använd verktyg som hjälper deltagarna att kommunicera sina bekvämlighetsnivåer, gränser och behov innan spelet.

- ◆ **Session 0:** Organisera en förberedande session för att introducera spelet, fastställa förväntningar, diskutera gränser och förklara vilka säkerhetsverktyg som kommer att användas.
- ◆ **Varningar för känsliga ämnen och samtycksråd:** Informera deltagarna om känsliga teman eller innehåll så att de kan fatta välgrundade beslut om deltagandet.

Under lajvets gång

- ◆ **Dörren är alltid öppen:** Låt deltagarna lämna spelet eller ta en paus när som helst utan att behöva motivera det.
- ◆ **X-Card:** Låt deltagarna signalera att något som händer i spelet bör stoppas eller förändras, utan att behöva förklara varför.
- ◆ **Luxton-teknik:** Låt deltagarna dela med sig av vad de behöver i en obekväm situation, anpassa upplevelsen istället för att bara stoppa den.
- ◆ **Okej Check-in:** Låt deltagarna kommunicera om de känner sig bekväma med att fortsätta, särskilt efter en intensiv eller svår interaktion.

Efter lajvet

- ◆ **Avrollning:** Etablera processen att medvetet kliva ut ur karaktärs- och fiktiva värld, och hjälpa deltagarna att återknyta till sig själva efter leken.
- ◆ **Eftersamtal:** Underlätta en tydlig diskussion om vad som hände, hur deltagarna upplevde det och vad de lärde sig av upplevelsen.
- ◆ **Berättarröst:** Ge deltagarna en möjlighet att bygga upp och dela sin egen berättelse om upplevelsen, så att de kan förstå vad som hände.

Läs mer om säkerhetsåtgärder i del 4 av handledarens guide.

Slutsats

Inkluderande dystopisk lajv handlar inte om att minska utmaningen, utan om att ta bort onödiga hinder för att säkerställa att alla deltagare kan delta fullt ut och adekvat i upplevelsen.



När dystopisk lajv är utformad med tillgänglighet och inkludering i åtanke, kan den inte bara förkroppsliga demokratiska och EU-värderingar och uppmuntra till reflektion, utan också **modellera lika rättigheter och ansvar samt skapa utrymme för mångfaldiga och marginaliserade röster.**

Tillgänglighet och inkludering är inte tekniska justeringar; de är medborgerliga åtaganden som speglar målen med utbildningsdystopisk larp: **att stärka alla unga** för att förhoppningsvis hjälpa dem **att bli mer ansvarstagande, medvetna och kritiska medborgare samt motivera dem att agera därefter och förbättra samhället.**

Som ungdomsarbetare behöver du inte ta bort utmaningen från ett dystopisk lajv. Din roll är att **ta bort onödiga hinder så att varje deltagare kan bidra, lära sig och reflektera**, genom att integrera **säkerhetsverktyg, inkluderande designprinciper och anpassningsstrategier.** När tillgänglighet och inkludering blir en del av din designprocess från början blir ditt lajv en **transformerande, stärkande och meningsfull metod för alla individer som kommer att forma samhällets framtid.**

Kapitel 6: Reflektion, överföring och medborgerlig effekt

Skreven av Benedicta Sannino (Euphoria Net)

Lärandemål

I slutet av detta kapitel bör du kunna:

- ◆ Reflektera kritiskt över din larp-upplevelse och identifiera de medborgerliga kompetenser som utvecklats genom den.
- ◆ Koppla samman spelupplevelser med verkliga demokratiska, miljömässiga och sociala utmaningar.
- ◆ Överföra färdigheter och insikter från lajven till verkliga samhällssammanhang.
- ◆ Utveckla konkreta handlingsplaner för medborgerligt eller miljömässigt engagemang.
- ◆ Utvärdera effekten av lajv-baserat lärande med hjälp av reflektion, återkoppling och andra utvärderingsmetoder.
- ◆ Inse vikten av fortsatt engagemang, uppföljning och samhällsengagemang för långsiktigt medborgerligt lärande.
- ◆ Identifiera sätt att integrera lajv i pågående medborgarutbildningsprogram i skolor och ungdomsorganisationer.

En stärkt upplevelse är inte automatiskt en lärorik upplevelse. Detta är kanske den viktigaste idén bakom detta kapitel. Dystopisk lajv kan skapa ögonblick som känns genuint betydelsefulla: stunder av etisk spänning, oväntad solidaritet, obekväma beslutsfattande. Men om dessa ögonblick inte reflekteras över, diskuteras och kopplas till verkliga livet, förblir de isolerade minnen. Levande, kanske, men inte transformerande.



Detta kapitel handlar om vad som händer efter att spelet är slut. Det frågar: hur hjälper vi deltagarna att omvandla det de upplevde under en lajv-session till verkligt medborgerligt lärande? Hur mäter vi om det lärandet faktiskt har ägt rum och varat? Och hur gör vi denna typ av utbildning hållbar, så att den blir en del av en skolas eller ungdomsorganisations pågående praxis snarare än en engångshändelse?

Dessa tre frågor, om överföring, mätning och hållbarhet, strukturerar kapitlet. Genom hela boken bevakar vi två sammanhängande mål: att stödja enskilda deltagare i att utveckla sina medborgerliga kompetenser och etiska medvetenhet, samt att bygga de bredare utbildningsförutsättningar som möjliggör att denna utveckling kan bestå.

6.1 Överföring av lärande till verkliga sammanhang

"Överföring" är den **pedagogiska termen för vad som händer när en färdighet eller insikt som utvecklats i ett sammanhang tillämpas i ett annat**. Det är hela poängen med erfarenhetsbaserat lärande: vi övar inte något bara för praktikens skull, vi övar det för att kunna använda det när det gäller.

I fallet med dystopisk lajv är utmaningen med överföring både **dess största löfte och dess största risk**. När deltagare förhandlar allianser i en simulerad auktoritär stat, eller fattar svåra resursbeslut under press, eller vägrar att följa ett orättvist fiktivt system, övar de färdigheter som är viktiga i det verkliga demokratiska livet. Frågan är om de inser detta, och om de kan ta med sig dessa färdigheter när de lämnar spelvärlden.

Att koppla lajv-erfarenhet till medborgerliga kompetenser

Det första steget för att stödja överföringen är **att hjälpa deltagarna att namnge vad de faktiskt har övat på**. Det kan låta enkelt, men det är lätt att missa. Färdigheter som är underförstådda i spel (resonerande under press, att bygga konsensus, känna igen manipulation) måste göras explicita i reflektion innan de kan överföras.

De kompetenser som mest konsekvent utvecklas genom dystopisk lajv inkluderar:

- ◆ **Förhandling och påverkansarbete:** Att argumentera för en ståndpunkt, övertyga andra, bygga koalitioner, allt centralt för det demokratiska politiska livet

- ◆ **Samarbete under press:** Att arbeta med andra när resurserna är knappa, förtroendet är skört och insatserna känns höga
- ◆ **Kritiskt tänkande:** Att utvärdera information, känna igen partiskhet, identifiera vem som gynnas av en given situation, avgörande för mediekunskap och informerat medborgarskap
- ◆ **Systemtänkande:** Att förstå hur institutioner, regler och maktstrukturer formar vad som är möjligt, inte bara för individer utan för hela samhällen

Användbar ram: Kolbs (1984) erfarenhetsbaserade inlärningscykel, som nämnts tidigare i kapitel 2, går igenom fyra steg:

- ◆ Vad hände? (beskriver den konkreta upplevelsen)
- ◆ Hur kändes det, och vad betydde det? (reflektera över det)
- ◆ Vilka allmänna principer illustrerar det? (kopplar det till bredare idéer)
- ◆ Vad skulle jag göra annorlunda i en verklig samhällssituation? (planera för handling)

Denna rörelse sker inte automatiskt. Den kräver faciliterad debriefing, en strukturerad konversation som ställer rätt frågor i varje skede. Utan detta kan deltagarna lämna med starka minnen men utan de konceptuella verktygen för att tillämpa det de upplevt.

För mer information om detta, se kapitel 2 i denna läroplan.

En särskilt användbar övning är att koppla roller i spelet till verkliga samhällsroller. En deltagare som spelade en regeringsminister ansvarig för miljöreglering kan frågas: vem har en motsvarande roll i ditt verkliga samhälle? Vilka ansvar har den personen? Vilka påfrestningar möter de? Denna kartläggning använder klarheten i fiktiv överdrift för att belysa verkliga samhällsstrukturer som ofta är osynliga eftersom de tas för givna.

Miljömässiga och demokratiska tillämpningar

Dystopiska scenarier är särskilt kraftfulla för miljömässigt och demokratiskt lärande eftersom de gör **konsekvenserna av politiskt misslyckande levande och personliga**. Deltagarna läser inte bara om ekologisk kollaps eller auktoritär kontroll, de lever igenom en version av det, om än kortvarigt, och känner dess effekter på sina val och relationer inom spelet.

Här är konkreta sätt att koppla upplevelsen till verkliga miljömässiga och demokratiska sammanhang med ett pedagogiskt syfte efter spelet:

- ◆ **Diskussioner om miljöetik:** be deltagarna undersöka de ekologiska antaganden som är inbyggda i scenariot efter lajvet. Vilken relation mellan samhälle och natur antar den dystopiska världen? Vilka politiska och ekonomiska val har lett till den?
- ◆ **Policyanalys:** bjud in deltagarna att undersöka verkliga exempel som speglar vad de upplevde i spelet. En deltagare som upplevt ett misslyckat resursallokeringsystem i lajvet kan undersöka hur verkliga samhällen har hanterat delade resurser mer eller mindre framgångsrikt.
- ◆ **Demokratisk analys:** koppla ögonblick av censur, övervakning eller manipulation i spelet till verkliga historiska eller samtida exempel och till de demokratiska skyddsåtgärder som är avsedda att förhindra dem.

Den mest ambitiösa formen av överföring är när deltagarna, berörda av vad de upplevt i spelet, tar konkreta steg i sina egna samhällen – organiserar en kampanj, deltar i en lokal konsultation, startar en skolpåverkansgrupp. Facilitatorer kan stödja detta genom att **lägga in explicit tid för initiativplanering i eftersamtalet** och genom att **erbjuda löpande mentorskap för ungdomsledd medborgerlig handling** under de följande veckorna.

Underlätta handlingsplaner

Reflektion i sig räcker inte. För att medborgarlärande ska leda till verklig förändring behöver deltagarna **gå från insikt till intention och från intention till handling**. Strukturerad handlingsplanering hjälper till att göra detta möjligt.

Istället för att lämna deltagarna med en allmän känsla av medborgerlig motivation, ber handlingsplanering dem att vara specifika:

- ◆ Vad ska jag göra?
- ◆ När då?
- ◆ Med vem?
- ◆ Vilka hinder kan jag möta, och hur ska jag hantera dem?

Denna konkrethet är viktig. Den uppmanar deltagarna att tänka på de verkliga förutsättningarna för medborgerligt engagemang (inklusive dess svårigheter och sociala dimensioner) istället för att stanna på nivån av abstrakta goda intentioner.

"Medborgerliga uppdrag", specifika, självvalda uppgifter som deltagarna åtar sig efter sessionen, ger en bra struktur för detta arbete. Dessa kan variera från det blygsamma (att delta i ett lokalt rådsmöte, skriva till en vald representant) till det mer ambitiösa (att inrätta en skolmiljökommitté, medförfatta en samhällsstadga). Det viktiga är att uppdraget är personligt meningsfullt och direkt kopplat till vad deltagaren upplevde och reflekterade över under lajvet.

Där det är möjligt **kan tjänstbaserat lärande eller samhällsprojekt erbjuda en formell uppföljningsstruktur**, vilket ger deltagarna en löpande kontext för att tillämpa sina lajv-utvecklade kompetenser på verkliga medborgerliga utmaningar, med institutionellt stöd och reflekterande praktik inbyggd.

6.2 Mätning av långsiktig medborgerlig och etisk påverkan

Hur vet vi om ett lajv faktiskt har gjort skillnad? Detta är en genuint svår fråga. De viktigaste resultaten, förändringarna i hur människor tänker om politik, i hur de närmar sig etiska dilemman, i om de engagerar sig i det civila livet, utvecklas långsamt och är svåra att mäta.

Ett bra tillvägagångssätt för påverkanmätning kombinerar flera metoder och flera tidpunkter. Det behandlar både siffror (enkäter, bedömningskriterier) och berättelser (intervjuer, essäer) som giltiga och kompletterande former av bevis.

Bedömningsramar

Bedömningsmatriser

Bedömningsmatriser ger ett **strukturerat sätt att bedöma deltagarnas utveckling** inom de nyckelområden som dystopisk lajv är utformad för att adressera.

En bedömningsmatris för kritiskt tänkande kan till ex. bedöma om deltagarna kan:

- ◆ Identifiera antaganden i en diskussion eller situation
- ◆ Utvärdera bevis istället för att acceptera dem för vad de är
- ◆ Erkänna olika perspektiv och vems intressen de tjänar
- ◆ Konstruera resonerade argument för en medborgerlig ståndpunkt

Liknande bedömningsmatriser kan utvecklas för etiskt resonemang (hur väl deltagarna navigerar moraliska dilemman och rättfärdigar sina val) och för medborgerligt engagemang (om deltagarna visar ökad medvetenhet om och engagemang för demokratiskt deltagande).

Dessa bedömningsmatriser tjänar flera syften samtidigt: de ger handledare en **konsekvent ram för observation**; de ger deltagarna **tydliga kriterier för självutvärdering**; och de ger skolor eller finansiärer **transparenta bevis på utbildningsvärde**.

Enkäter före och efter sessionen

Enkäter som genomförs före och efter lajvet, och igen fyra till sex veckor senare, kan **fånga mätbara förändringar** i deltagarnas attityder och självrapporterade kompetenser. Välutformade enkäter kan följa förändringar i:

- ◆ Medborgerlig effektivitet ("Känner jag att jag kan göra skillnad?")
- ◆ Politiskt intresse och medvetenhet
- ◆ Miljöengagemang och ansvarskänsla
- ◆ Självförtroende i att navigera etisk komplexitet

Att jämföra svar över alla tre tidpunkterna ger en ärligare bild av effekten än att mäta först direkt efter sessionen, då entusiasmen tillfälligt kan blåsa upp resultaten.



Observations- och kvalitativa mått

Siffror berättar en del av historien. För att förstå hur och varför lajv skapar medborgarlärande och vad som står i vägen är kvalitativa metoder avgörande.

Beteendespårning

En av de mest meningsfulla indikatorerna på medborgerlig påverkan är **vad deltagarna faktiskt gör efter sessionen**. Gick de med i en skolkommitté? Deltog de i ett samhällsmöte? Startade en namninsamling eller en informationskampanj? Att följa dessa beteenden (genom uppföljande frågeformulär eller samordning med skolpersonal) bygger en konkret dokumentation av de efterföljande effekterna av lajv-baserad medborgarutbildning.

Uppföljande intervjuer

Semistrukturerade intervjuer som genomförs fyra till åtta veckor efter sessionen ger deltagarna möjlighet att **reflektera över vad som har förändrats sedan upplevelsen**. Bra intervjufrågor kan inkludera:

- ◆ Finns det ett ögonblick från lajvet som har stannat kvar hos dig? Varför?
- ◆ Har du tänkt annorlunda kring någon samhälls- eller politisk fråga sedan sessionen?
- ◆ Har du gjort något annorlunda i skolan, i ditt samhälle eller i dina samtal med andra?

Dessa intervjuer avslöjar ofta **överföringsmekanismer** som enkäter inte kan fånga – det specifika ögonblicket, karaktären eller beslutet som fick något att klicka. De hjälper också till att identifiera var överföringen inte har skett, vilket är lika värdefull information för att förbättra framtida sessioner.

Reflekterande essäer

Skriftliga reflektioner, som är en formell uppgift inom skolmiljö, ber deltagarna att formulera med egna ord vad lajv-upplevelsen har avslöjat om medborgarliv, demokratiska värderingar eller miljöansvar. **Bra reflektionspromptar kopplar spelupplevelsen direkt till verkliga miljöer**. Själva handlingen att skriva essän är en del av lärandet: det konsoliderar och fördjupar det som upplevelsen har påbörjat.

Fallstudier och bästa praxis

Forskning om politiska simuleringsspel och simulerade parlamentariska övningar, som delar viktiga drag med lajvbaserad medborgarutbildning, visar konsekvent kortsiktiga öknings i politiskt intresse, medborgerligt förtroende och demokratisk kunskap.

Bevisen tyder också på att dessa effekter är starkare och mer varaktiga när simuleringar är inbäddade i ett bredare medborgarutbildningsprogram snarare än att levereras som isolerade händelser (Levy, 2013; Smith, 2010).

Fallstudier från nordiska edu-lajv-traditioner, där lajv har använts i skolor och ungdomsorganisationer i flera decennier, ger **kvalitativa bevis på bestående resultat**, inklusive:

- ◆ En starkare **känsla av medborgerligt handlingsutrymme**, känslan av att ens handlingar kan göra skillnad
- ◆ **Större förmåga till empati och perspektivtagande** över sociala skillnader
- ◆ **Ökad vilja att engagera** sig i moraliskt komplexa medborgerliga frågor

Dessa fall belyser också konsekvent **vikten av skicklig facilitering**. Sessioner ledda av erfarna handledare med tydliga medborgerliga lärandemål ger rikare och mer överförbara resultat än de som främst drivs av underhållning. Faciliteringskvalitet är inte en perifer fråga, den är central för om upplevelsen blir lärande (Bowman & Standiford, 2015).

Viktiga lärdomar från dessa program som kan informera framtida sessioner:

- ◆ Bädga in larp i en längre medborgarinlärningsbåge
- ◆ Investera seriöst i facilitatorutbildning och kontinuerlig kamratreflektion
- ◆ Bygg in överföringsmekanismer – eftersamtal, handlingsplan, uppföljning – i designen från början

Utveckla långsiktiga uppföljningsstrukturer som upprätthåller deltagarengagemanget under veckor och månader.

6.3 Hållbarhet och att integrera lajv i medborgarutbildning

En enda lajvsession, hur utmärkt den än är, kan inte på egen hand åstadkomma djup och varaktig samhällsförändring. Lärandets logik och bevisen för medborgarutbildning pekar båda i samma riktning: varaktigt, återkommande engagemang över tid är det som skapar varaktig kompetens och genuin attitydförändring.

Detta väcker en praktisk fråga: hur gör vi lajv-baserad medborgarutbildning till en regelbunden, institutionellt stödd del av en skolas eller ungdomsorganisationens arbete, istället för ett enstaka specialevenemang?

Återkommande och tematiska lajvprogram

En serie sammanhängande lajv-sessioner, där varje bygger vidare på den föregående, gör det möjligt för deltagarna att successivt utveckla sina kompetenser. En väl utformad tematisk sekvens kan gå igenom:

- ◆ **Session 1:** Demokratiskt sammanbrott och auktoritärt styre
- ◆ **Session 2:** Miljökollaps och styrningsmisslyckande
- ◆ **Session 3:** Motståndets etik och civil olydnad
- ◆ **Session 4:** Återuppbyggnad av demokratiska institutioner och medborgerligt förtroende

Varje session fördjupar de teman och kompetenser som introducerades i den föregående, och den samlade effekten är mycket större än vad någon enskild session skulle kunna uppnå. Denna progressiva struktur ger också deltagarna en känsla av medborgerlig resa – en utvecklande berättelse om deras egen medborgerliga tillväxt.

Integrering i skolans och ungdomsorganisationens läroplaner

För att lajv-baserat medborgarlärande ska bli genuint inbäddat krävs institutionellt **stöd**. Detta betyder:

- ◆ **Att visa tydlig anpassning till befintliga medborgarutbildningsplaner och kompetensramar** (såsom Europarådets RFCDC)

- ◆ **Integrera lajv-sessioner i skolans schema** som en del av ett erkänt ämne eller program, inte som ett tillägg
- ◆ **Att låta lajv-baserade resultat** (reflektioner, handlingsplaner, medborgerliga uppdrag) räknas som formella bevis på lärande
- ◆ **Att bygga in uppföljning i skolans kalender**, inte hoppas att det ska ske spontant

Facilitatorutbildning och professionell utveckling

Kvaliteten på faciliteringen är den enskilt viktigaste faktorn för om en lajv-session ger medborgerligt lärande. God facilitering kan inte improviseras, den kräver:

- ◆ **Utbildning i scenariodesign**: hur man bygger in medborgerlig komplexitet och etiskt dilemma i en berättelse
- ◆ **Färdigheter i att hantera emotionella och interpersonella dynamiker** i uppslukande miljöer
- ◆ **Erfarenhet av att leda effektiva eftersamtal**
- ◆ **Tillgång till kamratövervakning** och en praktikgemenskap för kontinuerlig utveckling

Att investera i facilitatorutveckling är ingen lyx, det är grunden som effektiviteten och hållbarheten i hela programmet vilar på.

6.4 Utmaningar och rekommendationer

Att skapa långsiktig medborgerlig påverkan genom dystopisk lajv är ett genuint och uppnåeligt mål, men det möter verkliga hinder. Att ärligt erkänna dessa är utgångspunkten för att ta itu med dem.

Tillbakadragande efter sessionen

Ett av de vanligaste mönstren inom erfarenhetsbaserad utbildning är gapet efter händelsen: deltagarna lämnar energiska och motiverade, men utan uthålligt stöd försvinner den energin snabbt. Medborgerliga uppdrag påbörjas inte. Handlingsplanerna samlar damm. Lajvet blir ett starkt minne men inget mer.



Den huvudsakliga rekommendationen här är strukturell: **bygg in uppföljning i programdesignen från början, inte som en eftertanke**. Konkret betyder detta:

- ◆ **Att boka en uppföljningssession** (personligen eller online) fyra till sex veckor efter larpen
- ◆ Att skapa utrymme under den sessionen för deltagarna att **rapportera om sina medborgerliga uppdrag och dela vad som har förändrats**
- ◆ **Att identifiera samhällspartners, lokala organisationer, demokratiska organ, miljögrupper** som kan erbjuda möjligheter till medborgerligt engagemang
- ◆ **Att erbjuda mentorskap** för deltagare som vill satsa på mer ambitiösa samhällsinitiativ

Misstolkning av den dystopiska berättelsen

Dystopisk fiktion kan läsas på flera sätt, inte alla avsedda av facilitatorn. En berättelse som är utformad för att kritisera auktoritär makt kan upplevas av vissa deltagare som en spännande fantasi om dominans. Ett scenario som är avsett att väcka medborgerlig reflektion kan istället leda till fatalism. En karaktär som förkroppsligar orättvisor kan spelas som heroisk.

Dessa misstolkningar är inte bara individuella brister i förståelse, de speglar den **genuina tvetydigheten i berättelsen och den mångfald av bakgrunder** som deltagarna har för med sig. Strategier för att minska denna risk inkluderar:

- ◆ **Tydlig inramning före sessionen:** fastställ de medborgerliga lärandemålen explicit, så att deltagarna vet vilken typ av upplevelse detta är
- ◆ **Inbäddad etisk komplexitet i karaktärsdesign:** ge deltagarna roller som kräver genuin moralisk resonemang, inte bara strategiskt spel
- ◆ **Responsiv facilitering under spel:** när missförstånden uppstår, introducera narrativa element eller korta avstämningar som omdirigerar engagemanget utan att förstöra spelet i onödan
- ◆ **Strukturerad eftersamtal:** reflektion bör systematiskt återbesöka de avsedda medborgerliga och etiska dimensionerna, vilket ger deltagarna möjlighet att omformulera sin upplevelse med vägledning



Kulturella skillnader och kontextuell känslighet

Dystopiska scenarier som utvecklas i en kulturell kontext kan landa mycket olika i en annan. Ett scenario som bygger på historisk auktoritarianism kan upplevas som avlägset och abstrakt av vissa deltagare och smärtsamt nära familjehistoria av andra. Politiska normer, medborgerligt vokabulär och relationer till statlig auktoritet varierar enormt mellan kulturer.

Praktiska rekommendationer för tvärkulturella lajvprogram:

- ◆ **Involver facilitatorer från flera kulturella kontexter i scenariodesign** – anta inte att ett perspektiv täcker alla
- ◆ **Skap abstrakta scenarier tillräckligt** distanserad från specifika historiska händelser för att undvika att trivialisera verkliga erfarenheter av orättvisa eller förtryck
- ◆ **Bygg in utrymme under reflektion** så att deltagarna kan formulera hur det fiktiva scenariot resonerar, och inte gör, med deras egen medborgerliga verklighet
- ◆ **Behandla kulturell mångfald inom gruppen som en resurs**, inte som en komplikation: olika perspektiv berikar den medborgerliga diskussionen

Mentorskap och samhällsengagemang

Medborgerligt lärande sker inte i ett vakuum. Det formas av de sociala miljöer deltagarna lever i – deras familjer, kamratgrupper, samhällen och institutioner. Mentorskap med betrodda vuxna som har verklig medborgerlig erfarenhet är en konsekvent dokumenterad faktor i ungas långsiktiga medborgerliga utveckling.

Där det är möjligt bör lajv-program:

- ◆ **Para deltagarna med medborgerliga mentorer** (lokala politiker, miljöförespråkare, samhällsorganisatörer) som kan stödja deras medborgerliga engagemang över tid
- ◆ **Involvera samhällspartners i utformningen och genomförandet av programmet**, inte bara som externa målgrupper utan som aktiva medskapare
- ◆ **Skapa tydliga vägar från lajv-upplevelsen till verkligt medborgerligt deltagande** – så att entusiasmen efter sessionerna har något konkret att ta vägen



Slutsats

Den långa bågen av medborgarutbildning slutar inte när spelet gör det, utan snarare börjar där. Det som skiljer kraftfullt erfarenhetsbaserat lärande från ren underhållning är **kvaliteten på reflektionen, avsiktligheten i genomförandet och det institutionella engagemanget** för att upprätthålla de förutsättningar där medborgerliga kompetenser kan växa. Dystopisk lajv är i sin bästa form inte en simulering av medborgerligt misslyckande. Det är en repetition för medborgerligt mod.

Bibliografi och vidare läsning

Kapitel 1: Introduktion till dystopisk lajv i medborgarutbildning

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, Hugaas, Kjell Hedgard, Westborg, Josefin, and Baird, Josephine. 2024. "Chapter 2: Transformative Role-playing Games: Types, Purposes, and Features." In *Transformative Role-playing Game Design*, edited by Sarah Lynne Bowman, Elektra Diakolambrianou, and Simon Brind. Transformative Play Research 1. Uppsala University Publications. <https://books.uu.se/uup/catalog/book/35>
- ◆ Claeys, Gregory. 2017. *Dystopia: A Natural History*. Oxford: Oxford University Press. <https://www.google.be/books/edition/Dystopia/a3Z4DQAAQBAJ?hl=en>
- ◆ 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
- ◆ 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>
- ◆ Kangas, Kaisa. 2015. "Processing Political Larps – Framing Larp Experiences with Strong Agendas." In *The Knudepunkt Companion Book*, edited by Charles Bo Nielsen. Rollespils Akademiet. https://www.google.be/books/edition/The_Knudepunkt_2015_Companion_Book/y-ByrgEACAAJ?hl=en

- ◆ Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- ◆ Rantanen, Teemu. 2016. "Larp as a Form of Political Action: Some Insights from the Theories of Political Science." In *Larp Politics: Systems, Theory, and Gender in Action*, edited by Kaisa Kangas, Mika Lojonen, and Jukka Särkijärvi, 111–118. Helsinki: Solmukohta 2016, Ropecon ry.
https://www.academia.edu/23221360/Larp_Politics_Systems_Theory_and_Gender_in_Action
- ◆ Stenros, Jaakko. 2010. "Essay: Nordic Larp as Theatre, Art and Gaming." In *Nordic Larp*, edited by Jaakko Stenros and Markus Montola. Stockholm: Fëa Livia.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf
- ◆ Stenros, Jaakko, and Montola, Markus. 2010. "Essay: The Paradox of Nordic Larp Culture." In *Nordic Larp*, edited by Jaakko Stenros and Markus Montola. Stockholm: Fëa Livia.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf

Kapitel 2: Pedagogisk ram och lärandeprinciper

- ◆ Council of Europe. 2002. *T-Kit 6: Training Essentials*. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-6-training-essentials>
- ◆ Council of Europe and SALTO. 2023. *ETS Competence Model for Youth Workers to Work Internationally*. <https://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/tc-rc-nanetworktcs/youthworkers-competence-model/>
- ◆ European Commission. 2018. *Key Competences for Lifelong Learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- ◆ Institute for Experiential Learning. n.d. "What Is Experiential Learning?" Accessed August 7, 2026. <https://experientiallearninginstitute.org/what-is-experiential-learning/>

- ◆ Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

Kapitel 3: Medborgerliga, demokratiska och miljömässiga ämnen utforskade genom dystopi

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, and Standiford, Aaron. 2015. "Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed-Method Case Study." *International Journal of Role-Playing* 5: 4–25. <https://doi.org/10.33063/ijrp.vi5.233>
- ◆ Cicetti, F. R., Giovannucci, A. 2022. "Larp: Chain Gang." *If I Were in Your Shoes Erasmus+ Project*. <https://www.practicelarp.net/games-and-methods/#Chain%20Gang>
- ◆ European Union. 2012. "Consolidated Version of the Treaty on European Union." *Official Journal of the European Union*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF
- ◆ Harviainen, J. Tuomas. 2016. "Role-Playing Games as Social Systems." In *Larp Politics: Systems, Theory and Gender in Action*. Ropecon ry. https://www.academia.edu/23221360/Larp_Politics_Systems_Theory_and_Gender_in_Action
- ◆ Kangas, K., Loponen, M., Särkijärvi, J. 2016. *Larp Politics: Systems, Theory and Gender in Action*. Ropecon ry. https://www.academia.edu/23221360/Larp_Politics_Systems_Theory_and_Gender_in_Action
- ◆ Karlsson, Petter. 2013. "Welcome to PanoptiCorp—A Satirical Ad-Agency Larp." <https://petterkarlsson.se/2013/10/18/welcome-to-panopticorp/>
- ◆ Kinomaton Berlin, Goethe-Institut Finland. 2015. *Baltic Warriors*. Project website. <https://www.balticwarriors.net/aboutus>
- ◆ Petterson, Juhana. 2015. "Baltic Warriors: Helsinki." *Nordic Larp*. <https://www.nordiclarp.org/2015/01/16/baltic-warriors-helsinki/>

- ◆ Stenros, Jaakko, Montola, Markus. 2010. *Nordic Larp*. Stockholm: Fëa Livia.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95123/nordic_larp_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kapitel 4: Att rama in lajvar för medborgarutbildning i ungdomssammanhang

- ◆ Allouche, Sabiha. 2015. "Western Media as 'Technology of Affect': The Affective Making of the Angry Arab Man." *Graduate Journal of Social Science* 11: 120–142.
https://www.researchgate.net/publication/311676139_Western_Media_as_%27Technology_of_Affect%27_The_Affective_Making_of_the_Angry_Arab_Man
- ◆ Baird, Josephine. 2021. "Role-Playing the Self: Trans Self-Expression, Exploration, and Embodiment in (Live Action) Role-playing Games." *International Journal of Role-Playing* 11: 94-113. <https://journals.uu.se/IJRP/article/view/285>
- ◆ Beltrán, Whitney "Strix". 2015. "Why Minority Settings in RPGs Matter." *Tor.com*, April 27. <https://reactormag.com/why-minority-settings-in-rpgs-matter/>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, and Hugaas, Kjell Hedgard. 2025. "Philosophies of Psychological Safety in Analog Role-Playing Game Discourses." *International Journal of Role-Playing* 16 (September): 11-33.
<https://journals.uu.se/IJRP/article/view/989>
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, Hugaas, Kjell Hedgard, Westborg, Josefin and Baird, Josephine. 2024. "Chapter 2: Transformative Role-Playing Games: Types, Purposes, and Features." In *Transformative Role-Playing Game Design*. edited by Sarah Lynne Bowman, Elektra Diakolambrianou, and Simon Brind. Transformative Play Research 1. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications.
https://www.researchgate.net/publication/388366510_Chapter_2_Transformative_Role-playing_Games_Types_Purposes_and_Features
- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Brind, Simon, and Hugaas, Kjell Hedgard eds. In press. *Implementing Transformative Role-Playing Games*. Transformative Play Research 2. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications.
<https://books.uu.se/uup/catalog/book/55>

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Brind, Simon, Diakolambrianou, Elektra, Hugaas, Kjell Hedgard, van Tilborg, Guus Quinten, Baird, Josephine, Giovannucci, Alessandro. 2024. "Chapter 6: Myth, Symbolism, Ritual, Magic, Narrative, Culture, and Conflict." In *Transformative Role-playing Game Design*, edited by Sarah Lynne Bowman, Elektra Diakolambrianou, and Simon Brind. Acta Universitatis Upsaliensis. Transformative Play Research 2. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications. <https://books.uu.se/uup/catalog/book/35/chapter/46>
- ◆ Brown, Maury. 2014. "Pulling the Trigger on Player Agency: How Psychological Intrusion in Larps Affect Game Play." In *The Wyrd Con Companion Book 2014*, edited by Sarah Lynne Bowman, 96-111. Los Angeles, CA: Wyrd Con. <https://www.sarahlynnbowman.com/wp-content/uploads/2017/10/2014-Wyrd-Academic-Book.pdf>
- ◆ Brown, Maury. 2016. "Creating a Culture of Trust through Safety and Calibration Larp Mechanics." *Nordiclarp.org*, September 9. <https://www.nordiclarp.org/2016/09/09/creating-culture-trust-safety-calibration-larp-mechanics/>
- ◆ Kangas, Kaisa. 2017. "Playing the Stories of Others." In *Once Upon a Nordic Larp... Twenty Years of Playing Stories*, edited by Martine Svanevik, Linn Carin Andreassen, Simon Brind, Elin Nilsen, and Grethe Sofie Bulterud Strand, 152-158. Oslo: Knutepunkt. <https://www.nordiclarp.org/2017/02/18/playing-stories-others/>
- ◆ 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/>
- ◆ Kessock, Shoshana. 2014. "Cultural Appropriation and Larp." In *The Cutting Edge of Nordic Larp*, edited by Jon Back, 125-134. Denmark: Knutpunkt. https://www.google.be/books/edition/The_Cutting_Edge_of_Nordic_Larp/0V0bBQAAQBAJ?hl=en
- ◆ Koljonen, Johanna. 2020. "Larp Safety Design Fundamentals." *JARPS: Japanese Journal of Analog Role-Playing Game Studies* 1: Emotional and Psychological Safety in TRPGs and Larp (September 21): 3e-19e. <https://jarps.net/index.php/journal/en/article/view/16>

- ◆ Leonard, Diana J., Jovo Janjetovic, and Maximilian Usman. 2021. "Playing to Experience Marginalization: Benefits and Drawbacks of 'Dark Tourism' in Larp." *International Journal of Role-Playing* 11: 25-47.
<https://journals.uu.se/IJRP/article/view/282>
- ◆ Leonard, Diana. 2021. "Playing for Pain: Benefits, Pitfalls, & Strategies for RPin Marginalized Characters." Recorded September 21, 2021. Video, 01:31:03.
<https://www.youtube.com/watch?v=-0KJo46vtNE&t=254s>
- ◆ Mendez Hodes, James. 2019. "'May I Play a Character from Another Race?'" Jamesmendezhodes.com, Feb 14.
<https://jamesmendezhodes.com/blog/2019/2/14/may-i-play-a-character-from-another-race>
- ◆ Mendez Hodes, James. 2020. "How to Change Your Conversations About Cultural Appropriation." Jamesmendezhodes.com, January 2.
<https://jamesmendezhodes.com/blog/2020/1/2/how-to-change-your-conversations-about-cultural-appropriation>
- ◆ Resolutions Northwest. 2020. "The 'Isms.'" Adapted from *Equity-Informed Mediation Training* by Austin Community College. Conflict Transformation Academy.
- ◆ Said, Edward. 1978. *Orientalism: Western Concepts Of The Orient*. London and Henley: Routledge & Kegan, Paul London and Henley.
https://www.google.be/books/edition/_/TVq8QgAACAAJ?hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwjvp83A6Y6WAXV19AIHHdwPKYQQ7_IDegQIChAC
- ◆ Stenros, Jaakko, and Sihvonen, Tanja. 2019. "Queer While Larping: Community, Identity, and Affective Labor in Nordic Live Action Role-Playing." *Analog Game Studies: 2019 Role-Playing Game Summit*, December 23.
<https://analoggamestudies.org/2019/12/queer-while-larping-community-identity-and-affective-labor-in-nordic-live-action-role-playing/>

Kapitel 5: Tillgänglighet, inkludering och anpassning för mångfaldiga ungdomar

- ◆ Anorson, Nathan, I Male, W Farr, A Memon. 2021. Prevalence of autism in Europe, North America and Oceania, 2000-2020: A systematic review, *European Journal*

of Public Health, Volume 31, Issue Supplement_3, October 2021, ckab164.786,
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab164.786>

- ◆ Bowman, Sarah Lynne, Diakolambrianou, Elektra, and Brind, Simon, eds. 2024. *Transformative Role-playing Game Design*. Transformative Play Research 1. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala University Publications.
<https://doi.org/10.33063/23xd2197>
- ◆ CAST. 2018. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- ◆ European Commission. 2019. *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- ◆ European Commission. 2024. The twin challenge of equity and excellence in basic skills in the EU. In *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture* [Report]. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2766/881521>
- ◆ European Dyslexia Association (EDA). n.d. *What Is Dyslexia?* <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/>
- ◆ European Parliament Research Service (EPRS). 2024. *Violence against children in the European Union*. Brussels: European Parliament.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2024/762472/EPRS_IDA\(2024\)762472_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2024/762472/EPRS_IDA(2024)762472_EN.pdf)
- ◆ Eurostat. 2023. *EU population diversity by citizenship and country of birth*. European Commission.
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_population_diversity_by_citizenship_and_country_of_birth
- ◆ Eurostat. 2024a. *Young People – Health. Statistics Explained*. European Commission.
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Young_people_-_health
- ◆ Eurostat. 2024b. *Early Leavers from Education and Training. Statistics Explained*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

- ◆ Eurostat. 2024c. *Young People – Social Inclusion. Statistics Explained*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Young_people_-_social_inclusion
- ◆ Faraone, Stephen V., Joseph Biederman, and Eric Mick. 2006. "The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies." *Psychological Medicine* 36 (2): 159–165. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/s003329170500471x>
- ◆ OECD. 2023. *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- ◆ Popit, Sara, Serod, Klara, Locatelli, Igor, and Stuhec, Matej. 2024. Prevalence of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 67(1), e68. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.1786>
- ◆ Stenros, Jaakko, and Montola, Markus (eds.). 2010. *Nordic Larp*. Tallinn: Fëa Livia. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/95123>

Kapitel 6: Reflektion, överföring och medborgerlig effekt

- ◆ Bowman, S. L., & Standiford, A. 2015. "Educational Larp in the Middle School Classroom: A Mixed Method Case Study." *International Journal of Role-Playing* 5: 4–25. <https://journals.uu.se/IJRP/article/view/233>
- ◆ Council of Europe. 2018. *Reference framework of competences for democratic culture (RFCDC): Volume 1*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc#Volume1>
- ◆ Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- ◆ Levy, Benjamin L. M. 2013. "An Empirical Examination of High School Students' Civic Knowledge." *American Educational Research Journal* 50 (1): 56–92. <https://journals.sagepub.com/toc/aera/50/1>

- 
- ◆ Ostrom, Elinor. 1990. *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/core/books/governing-the-commons/7AB7AE11BADA84409C34815CC288CD79>
 - ◆ Smith, Elizabeth. 2010. "Studying the Political: An Investigation into the Dynamics of Political Participation Using Simulation Games." *British Journal of Educational Studies* 58 (1): 45–68. <https://www.tandfonline.com/toc/rbje20/58/1?>
 - ◆ Westheimer, Joel, and Joseph Kahne. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal* 41 (2): 237–69. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312041002237>

dystolarp

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

Upptäck mer information och projektresurser: www.dystolarp.eu



Medfinansieras av
Europeiska unionen

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

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



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

LIVEFORM

