

# Pedagoški potencijal igre Dungeons & Dragons kao metode osvještavanja rodne diskriminacije

---

Goletić, Ivan

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:708970>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-23**



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities  
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**PEDAGOŠKI POTENCIJAL IGRE *DUNGEONS & DRAGONS* KAO METODE  
OSVJEŠĆIVANJA RODNE DISKRIMINACIJE**

Diplomski rad

Ivan Goletić

Zagreb, 2023.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**PEDAGOŠKI POTENCIJAL IGRE *DUNGEONS & DRAGONS* KAO METODE  
OSVJEŠĆIVANJA RODNE DISKRIMINACIJE**

Diplomski rad

Ivan Goletić

Mentorica: izv. prof. dr. sc., Marija Bartulović

Zagreb, 2023.

## Sadržaj

<b>I. Uvod .....</b>	<b>6</b>
<b>II. <i>Dungeons &amp; Dragons</i> .....</b>	<b>7</b>
<b>III. Pedagoška perspektiva roda .....</b>	<b>10</b>
<i>III. 1. Rodni identitet i društvo .....</i>	<i>10</i>
<i>III. 2. Rodna diskriminacija.....</i>	<i>13</i>
<i>III. 3. Rodna socijalizacija .....</i>	<i>16</i>
<i>III. 4. Mediji i arhetipovi .....</i>	<i>19</i>
<b>IV. Pogled u pedagoške teorijske koncepte.....</b>	<b>24</b>
<i>IV. 1. Kritička pedagogija osvješćivanja.....</i>	<i>24</i>
<i>IV. 2. Feministička pedagogija.....</i>	<i>26</i>
<i>IV. 3. Kazalište potlačenih.....</i>	<i>29</i>
<i>IV. 4. Pedagogija igra .....</i>	<i>32</i>
<i>IV. 5. Kritička pedagogija igre.....</i>	<i>34</i>
<b>V. <i>Dungeons &amp; Dragons</i> kao metoda osvješćivanja rodne diskriminacije.....</b>	<b>38</b>
<i>V. 1. Kontekst igre .....</i>	<i>38</i>
<i>V. 2. Pedagoško vođenje igre .....</i>	<i>40</i>
<i>V. 3. Kreiranje identiteta lika .....</i>	<i>42</i>
<i>V. 4. Primjer korištenja igre kao metode osvješćivanja rodne diskriminacije.....</i>	<i>45</i>
<b>VI. Zaključak .....</b>	<b>50</b>
<b>VII. Literatura .....</b>	<b>54</b>

## **Pedagoški potencijal igre *Dungeons & Dragons* kao metode osvješćivanja rodne diskriminacije**

### Sažetak

Ovaj teorijski rad prikazuje pedagoški potencijal igre *Dungeons & Dragons* kao metode osvješćivanja rodne diskriminacije. *Dungeons & Dragons* je stolna igra igranja uloga koja fokus stavlja na kolaborativnom stvaranju narativa. Rad prikazuje rodni identitet kroz prizmu dinamike moći oblikovane rodnim stereotipima i normama, koje se održavaju rodnom diskriminacijom. Ovaj sustav reproducira se procesom rodne socijalizacije, pri kojem mediji igraju ključnu ulogu. Iz ovog dehumanizirajućeg sustava rad predstavlja rješenje putem temeljnih principa kritičke i feminističke pedagogije. Principa koji su fokusirani na osvješćivanje i kritičko promišljanje, točnije, pedagoških metoda koje uključuju dijaloško vođenje i refleksiju kao što su kazalište potlačenih ili kritička pedagogija igre. Navedene metode koriste igranje uloga to jest simulaciju i kodificiranje za prikaz problema. Rad objašnjava na koji način se te metode mogu ukomponirati u igru *Dungeons & Dragons*. Kako bi se ova implementacija realizirala, voditelj igre mora biti svjestan specifičnog konteksta igre koji uključuje ideju štreberskog hegemonijskog maskuliniteta. Stoga je ključna uloga voditelja igre da pedagoški vodi igrače u ovom procesu. Služeći se ovim pristupima pedagog može implementirati rodnu dimenziju u igru s ciljem osvještavanja rodne diskriminacije. Glavni fokus pristupa je na procesima kreiranja lika i na dijalozima nakon iskustva igranja uloga. Ovim procesima pedagog vodi igrače u istraživanju vlastitih pretpostavki i očekivanja o rodnim identitetima kao i mogućim načinima promjene.

Ključne riječi: igranje uloga, osvješćivanje, rodna diskriminacija, *Dungeons & Dragons*

## **Pedagogical potential of Dungeons & Dragons as a method for raising awareness about gender discrimination**

### Abstract

This theoretical paper explores the pedagogical potential of Dungeons & Dragons as a method for raising awareness about gender discrimination. Dungeons & Dragons is a tabletop role-playing game that emphasizes collaborative narrative creation. This paper examines gender identity through the lens of power dynamics shaped by gender stereotypes and norms, which are perpetuated by gender discrimination. This system is reproduced through the process of gender socialization, where media plays a crucial role. From within this dehumanizing system, the paper presents a solution based on the foundational principles of critical and feminist pedagogy, which are focused on awareness and critical thinking. More specifically, it discusses pedagogical methods that include dialogical guidance and reflection, such as those found in Theatre of the Oppressed or critical pedagogy of play. These methods utilize role-playing, simulation, and codification to represent issues. The paper explains how these methods can be incorporated into the Dungeons & Dragons game. To successfully implement this approach, the dungeon master must be aware of the specific context of the game, which includes the notion of a geek hegemonic masculinity. Therefore, the dungeon master plays a crucial role in pedagogically guiding players through this process. By implementing these approaches, educators can integrate a gender dimension into the game with the aim of raising awareness about gender discrimination. The main focus of this approach lies in the character creation process and post-game dialogues, where educators guide players in exploring their own assumptions and expectations about gender identities, as well as potential avenues for change.

Key words: role-playing, raising awareness, gender discrimination, Dungeons & Dragons

## I. Uvod

Tijekom sedmogodišnjeg iskustva igranja uloga ženskih likova u igri *Dungeons & Dragons* počeo sam primjećivati problem rodne diskriminacije u igri. Ovo iskustvo potaknulo je promišljanje o dinamici moći, objektivizaciji, seksualizaciji i rodnim identitetima likova unutar igre. Daljnjom refleksijom koristim rodno diskriminatorne trenutke da proučavam njihov utjecaj na druge igrače i sebe. Ovim procesom kreiram ideju rada i uviđam pedagoški potencijal igre *Dungeons & Dragons* kao metoda za osvješćivanje rodne diskriminacije.

Ovaj teorijski rad koncipiran je u četiri dijela. Prvi dio služi kao uvid u igru igranja uloga *Dungeons & Dragons*. Drugi dio rada predstavlja teorijski okvir vezan uz rodni identitet i diskriminaciju, opisivanjem društvenih konstrukcija rodnog identiteta, rodna socijalizacija te utjecaj medija na poimanje rodno stereotipnih ponašanja s ciljem prikaza sustava koji održava i vrši rodnu diskriminaciju. Treći dio rada fokusiran je na prikazu temeljnih ideja pedagogije obespravljenih i kazališta potlačenih te koncepata igra koje se temelje na igranju uloga kao alata za razvoj kritičkog razmišljanja te osvješćivanju građana za aktivno djelovanje u svojim zajednicama. Temeljnim postavkama feminističkog obrazovanja prikazat će se potreba za uvođenjem metoda rada usmjerenih na osvješćivanju rodne diskriminacije. Potencijalno rješenje navedenih problema moguće je pronaći u pedagoškom potencijalu igara i kritičkoj pedagogiji igre. Završni dio rada fokusiran je na specifičnosti korištenja ovih metoda u igri *Dungeons & Dragons*. Točnije u ovom će se dijelu objasniti specifičan kontekst u kojemu se igra zapravo igra, načine na koji identitet lika utječe na igru te će se nastojati povezati koncept pedagoškog vođenja s konceptom vođenja igre. Na kraju će se izložene pedagoške koncepcije prijašnjih dijelova povezati s igrom *Dungeons & Dragons* te objasniti na primjerima implementacije rodnih tema u igru. Ovim pristupom će se *Dungeons & Dragons* prikazati kao interaktivna, fleksibilna i korisna metoda rada s mladima na osvješćivanju rodnog identiteta. Temeljna teza ovog rada je da pedagog igrom *Dungeons & Dragons*, alatima kritičke pedagogije i znanjem o rodnoj diskriminacije može dijaloški voditi igrače u procesu osvješćivanja rodne diskriminacije unutar i izvan igre. Ovaj dijalog najbolje je primjenjiv tijekom procesa kreiranja likova i dijalogom nakon sesije igre u kojoj je pedagog implementirao tematiku roda u igru.

## II. *Dungeons & Dragons*

“Probudio vas je čudan zvuk eksplozije u blizini. Ustajete se i primjećujete da je oko vas započela bitka dviju grupa. U zraku lete vatrene kugle, dok se na zemlji vodi bitka između viteza i barbarina. Magiju baca stari čarobnjak u plavoj halji koja pogađa visokog i snažnog barbarina s ledenom kuglom. Do vas dolazi prelijepa princeza koja vam govori da je selo napadnuto i da treba vašu pomoć. Što ćete napraviti? “

Ovakvim uvodom započinje scena u igri *Dungeons & Dragons*. *Dungeons & Dragons* (u daljnjem tekstu *D&D*) je stolna igra igranja uloga (eng. *tabletop roleplaying game*) koju su kreirali Gary Gygax i Dave Arneson 1974. godine (Garcia, 2017). Tijekom svoje povijesti imala je mnogobrojne verzije, a trenutno je aktualna peta edicija igre izdana 2014. godine. Peta edicija igre sastoji se od tri temeljne knjige koje definiraju pravila i okvire mogućnosti igrača<sup>1</sup>. To su: knjiga s uputama za voditelja igre – *Dungeon Masters Guide*, knjiga s uputama za igrače – *Players Handbook* te knjiga s podacima i specifičnostima stvorenja unutar igre koja koristi voditelju igre – *Monster Manual*. Uz ove temeljne tri knjige postoje dodatne knjige s pravilima, novim stvorenjima ili opcijama za igru. U svojoj srži, *D&D* je igra narativne kolaboracije u kojoj igrači, uz pomoć voditelja, kreiraju ep o svojim avanturama u magičnom i imaginarnom svijetu. Voditelj igre (eng. *dungeon master*) ima ulogu glavnog suca i naratora priče. On kreira svijet, prepreke, zadatke, likove te upravlja gotovo svim aspektima igre (Zalka, 2016). S druge strane, igrači su zaduženi za kreiranje svojih likova, igranje i upravljanje svog lika. Pravila i mehanike igre su mnogobrojna i komplicirana, no brigu o njima većinom vodi voditelj igre, dok igrači brinu za specifičnosti i sposobnosti kreiranih likova. Svoje sposobnosti i mogućnosti akcija igrači zapisuju na list o liku (eng. *character sheet*). Prosječna ekipa igrača se sastoji od jednog voditelja i četiri igrača koji se nalaze na tjednoj ili dvotjednoj bazi tijekom dužeg perioda koji može trajati do nekoliko godina.

Priča i igra se odvijaju u imaginarnom svijetu mašte svih igrača. Akcije i potezi u igri temelje se na pravilima i specifičnim sposobnostima svakog lika ili stvorenja. Uspjeh ili neuspjeh određenog poteza temelji se na rezultatu bačene kocke. Dvadesetostrana kocka baca se kada igrač s likom pokušava učiniti akciju koja može biti neuspješna.

---

<sup>1</sup> U radu se koriste muške imenice i zamjenice zbog jednostavnijeg izražaja, no rad se odnosi i podrazumijeva ravnopravno obuhvaćanje svih rodnih identiteta.



Voditelj igre za tu akciju od igrača traži potrebnu provjeru sposobnosti (eng. *skill check*), koju igrač ispunjava bacanjem kocke i zbrajanjem tog broja sa brojem koji stoji pored njegove sposobnosti. Uspjeh akcije ovisi o tome je li zbroj provjere sposobnosti veći ili manji od težine akcije (eng. *difficulty class*). Težina akcije određuje se na temelju pravila i specifičnog konteksta u kojemu se akcija pokušava napraviti. Uspjeh akcije igrača tako ovisi o sposobnostima lika i sreći na kocki.

Sesija igre obično traje oko četiri sata. Priča jedne ekipe likova naziva se kampanja i ona traje u prosjeku od godinu dana do dvije godine. Svaka sesija nudi drugačiji aspekt priče, kao na primjer kupovina nove opreme, razgovor s bitnim likom iz prošlosti ili borbom sa zmajevima. No bitno je da je svaka sesija na neki način povezana s pričom kampanje. Igrači sami biraju što rade u igri i u kojem smjeru nastavljaju ili završavaju priču. Neuspjeh nije nužno kraj priče već trenutak u kojemu se radi promjena pristupa. Granice su one koje se postavljaju među igračima i one koje igračeva mašta postavlja. Iako je vrlo često igra postavljena u vremenu srednjeg vijeka, postoje kampanje koje su smještene na svemirskom brodu u dalekoj budućnosti ili kampanje koje prate srednjoškolce u suvremenoj školi. Mašta voditelja i igrača kreira i opravdava promjene i prilagodbu pravila. Poanta igre je zabaviti se s grupom i uroniti u svijet nezaboravnog epa. Igra tako stvara, ne samo element zabave, već i osjećaj zajedništva među igračima (Zalka, 2016).

*Dungeons & Dragons* dao je značajan utjecaj na popularnu kulturu, književnost, video igre i druge digitalne medije. Igra je postala alat za suradničko kreiranje narativa i kulturnih momenata. Igra se temelji na mogućnosti djelovanja igrača u taktičkoj simulaciji borbe te u istraživanju imaginarnog svijeta (Garcia, 2017). Standardne ideje poput životnih bodova (eng. *hit points*) i postizanje više razine (eng. *leveling up*) kao i različitih klasa od viteza (eng. *paladin*), pjesnika (eng. *bard*) i slično pokazuju koliki utjecaj igra ima na prostor i kulturu igre. *D&D* postao je popularniji s prikazima igre u serijama kao što su Teorija velikog praska, *Stranger Things* te *streamovima* igranja igre uživo na platformi *Twitch* to jest na kanalima *Critical Role* i *Dimension 20*. Velika zajednica igrača učinila je *Dungeons & Dragons* najprodavanijom stolnom igrom igranja uloga u svijetu (Garcia, 2017). Otvorena licenca za igranje (eng. *The Open Gaming*

*Licence*) dopušta zajednici da koristi temeljna pravila igre i kreira novi sadržaj. Novi sadržaj može uključivati sve od oružja, magičnih čarolija do podrazreda likova.

Na prvu igra izgleda komplicirano, no s vremenom i iskustvom igranja igre, pravila postaju dio druge prirode igrača. Iza svih pravila, iznimaka i mogućnosti stoji jednostavno rješenje, a to je odgovor na pitanje: “Što želim učiniti?” U ovom imaginarnom svijetu osoba može biti što god želi. Igrači su poput djece prepušteni istraživanju pješčanika kojeg nadzire voditelj. Prostor gdje igrači mogu definirati svoju prošlost, sposobnosti, izgled, osobine, vrline, mane, naglasak, socioekonomski status, rod kao i svaki drugi aspekt identiteta. Slobodni su da u sigurnom prostoru istražuju sebe te da se igraju s identitetom. Slobodni su učiti.

### III. Pedagoška perspektiva roda

#### *III. 1. Rodni identitet i društvo*

Identitet svake osobe obilježen je s mnogobrojnim markerima, od kojih je jedan i rodni identitet. Rodni identitet je društvena pojava koja se promatra u odnosu s pojmom spola i roda, gdje se spol veže uz biološke karakteristike kao što su spolni organi, kromosomi i hormoni koji mijenjaju tijelo u pubertetu (Oakley, 1978). Društvo i zakon na spol gledaju kao binarnu kategoriju, no to nije uvijek tako. Interseks, nebinarne i transrodne osobe dobar su primjer kako osobe ne moraju uvijek biti dio te tradicionalne podjele spola. Rod označava osobnu identifikaciju te preuzimanje raznih društvenih stereotipa, predrasuda i ponašanja koja se očekuju od osobe. Ta se identifikacija događa na spektru krajnosti ideja te ideala muškaraca i žena (Oakley, 1978). Poznata izjava Simone de Beauvoir: „Ženom se ne rađa, ženom se postaje“ dobro prikazuje razliku između pojmova roda i spola, gdje se rod proučava kao društvena pojava u kojoj osoba nije samo njen spol već nešto više od toga, nešto što se postaje (Beauvoir, 2016). Rod je tako socijalni konstrukt koji ovisi o kontekstu, u kojemu se odgovara na pitanja kakav treba biti muškarac te kakva treba biti žena.

Judith Butler u knjizi *Nevolje s rodom* (2000) govori o performativnosti roda. Performativnost roda govori o preuzimanju ideja muževnosti i ženstvenosti na sebe te našom prilagodbom tome održavamo konstrukciju roda. Rod se tako održava reprodukcijom koja ga legitimira (Butler, 2000). Ova reprodukcija nije vezana samo za nas već i na naše reguliranje ponašanja drugih. Neke od praksa regulacije koje društvo koristi su nasilje, bilo ono verbalno, fizičko ili seksualno. Rod ovime postaje prostor rasprave, pregovaranja, isključivanja, poticanja i formuliranja različitih bivanja osoba. Kada društvo kreira jasne granice roda možemo govoriti o rodno tipiziranom ponašanju.

Rodno tipizirano ponašanje je ono ponašanje koje odvajamo prema rodu ili kada mislimo da je nešto tipično muško ili tipično žensko (Lloyd i Duveen, 1992). Tako na primjer, svi muškarci vole sport, a žene kupovinu. Na temelju rodnog tipiziranja kreiraju se rodne uloge. Rodne uloge su stavovi i ponašanje koje određeno društvo povezuje s pojedinim rodom u svojoj kulturi (Macionis, 2012). Ove uloge prisutne su u raznim sferama društva, od kućanskih poslova, romantičnih i profesionalnih odnosa, do načina

sjedjenja. Rodne uloge su podložne vremenskim, prostornim i kulturološkim promjenama. Cipele na petu su u europskom kontekstu nastale kao obuća za mušku aristokraciju, da bi se danas pretvorile u isključivo žensku obuću. Svećenici nose haljine na crkvenim svečanostima, dok bi se nad muškarcem koji nosi haljine na drugim javnim događanjima vrlo vjerojatno vršilo nasilje. Svi ovi primjeri govore o društvenoj uvjetovanosti roda, gdje rod nije prirodna pojava, već nešto što se stvara, razvija, održava i provodi; nešto što je moguće mijenjati.

Rodni identitet je tako vlastita koncepcija o svome rodu. Koncepcija u kojoj možemo preuzeti sve što nam društvo nameće preko ideje binarnosti spola, rodnih uloga i stereotipa ili kreirati vlastiti identitet izvan okvira društveno prihvatljivih normi. Taj identitet mora proizlaziti od pojedinca i njegovog razumijevanja sebe, a ne od nametanja društvenih očekivanja. Rodni identitet nije nešto s čim se osoba rodi, on je nešto što osoba izvodi i prilagođava (Butler, 2000). Osoba se nalazi u konstantnom ratu između samodefiniranja - procesa individualizacije, te utjecaja društva - procesa socijalizacije. Rod čini jednu bitnu borbu za svakoga. Ovaj marker identiteta povezan je s ostalima i čini dio našeg poimanja sebe (Cross, 2012). Rod je dubinski, vrijednosno i politički obojen. Borba pojedinca vidljiva je i u društvenoj borbi po ovom pitanju. Dio društva borbi pristupa tako da o ovoj temi često kreira sadržaje o biološkoj determinaciji ili vodi javne „diskusije“ o indoktrinacijama i rodnim ideologijama. Pozivanjem na zamjenice, političku korektnost, koncept “alfa mužjaka” i slično, vidljiv je targetirani i planirani otpor dijela društva. Razne osobe dobivaju na značajnosti i utjecaju propagirajući poruku ukalupljivanja rodnih identiteta. Ovakvim pokušajima zaustavljanja promjene i drugačijih ekspresija vlastitog identiteta ograničava se mogućnost samodefiniranja (Cross, 2012). Ograničava se temeljni pedagoški proces, bivanja u konstantnoj promjeni prema boljem razumijevanju sebe i svijeta. Razumijevanje vlastitog rodnog identiteta, kao i svih mogućih utjecaja na kreiranje i održavanje istoga, nužno je za samodeterminaciju osobe.

Sustav formalnog odgoja i obrazovanja ima društvenu ulogu ukalupljivanja osobe u društvene norme, odnosno kreiranja radnika koji posjeduju kompetencije koje su potrebne na tržištu rada. Taj radnik dolazi na vrijeme, sluša upute, zna kako i kada obaviti zadatak – producira kapital. Rodni identitet je vezan za taj rad. Rad se dijeli na

produktivni i reproduktivni rad (Burcar, 2020). Produktivni rad stvara vrijednost, donosi zaradu dok je reproduktivni rad vezan za poslove skrbi koji se većinom odvijaju u kućanstvu bez naknade. Reprodiktivni radnik tako brine za djecu, starije, bolesne, kućanstvo, tj. sve ono što osigurava drugom radniku da se bavi produktivnom radu. Ova podjela tako često postavlja ženu u ulogu reproduktivnog, a muškarca u produktivnog radnika. Ovakvo pozicioniranje uloga i raspodjela poslova kreira performativnu ulogu roda. Sukladno tome rodne uloge su određene ovakvom podjelom gdje se na žene gleda kao na skrbnice tj. one koje „drže tri stupa kućanstva“, a na muškarce kao na hranitelje, oni koji „drže najbitniji stup“. Od žene se očekuje kuhanje ručka, pranje odjeće i čišćenje kućanstva, a od muškaraca odlazak na posao i privređivanje za cijelu obitelj. Čak i kada imamo profesionalizaciju reproduktivnog rada možemo razgovarati o feminizaciji zanimanja (Burcar, 2020). Točnije o zanimanjima u kojima su pretežito zaposlene žene, kao što je to posao pedagoga.

Struktura našeg društva temelji se na reproduktivnom radu, jer bez njega nema produktivnog rada. Strukture koja se temelji na iskorištavanju radnika na neplaćenom i nezahvalnom poslu (Burcar, 2020). Ovakvo društvo ima jasne pozicije moći, koje su vezane za mnogobrojne identifikacijske markere, jedan od tih markera je rodni identitet. Očekivanja od tih pozicija ograničava mogućnosti onima koji ne odgovaraju u kalup te pozicije. Ograničavanjem mogućnosti i stereotipiziranjem kreira se diskriminacija, koja nekoga održava u poziciji moći. Mi imamo pravo na bijes, na otpor, na borbu za boljim, na društvo u kojemu nema diskriminacije (hooks, 2004). Ljudi imaju pravo na društvo koje se temelji na kvalitetnim ustanovama i procesima odgoja i obrazovanja koji ne ukalupljuju populaciju te društvo koje nije diktirano uvjetovanim i arbitrarnim popisima potrebnih ishoda ili kompetencija kapitalizma.

Ovakav optimističan pogled na svijet je potreban. Jer ako kao društvo ne vjerujemo i nemamo ideju boljega, nećemo moći realizirati bolju realnost. Naravno da neće sutra doći do novog društvenog poretka, no malim promjenama u svijesti pojedinca pa grupe, pa populacije može se doći do promjena koje imaju utjecaja na diskriminaciju. Upravo zbog toga moraju se kreirati metode koje mogu jasno prikazati što, kako, zašto i gdje se vrši diskriminacija. Metode koje nude pojedincu da reflektira to znanje, samodefinira svoju poziciju i odluči o svojim postupcima. Pedagoški optimizam mora biti

dio feminizma jer upravo preko sustava odgoja i obrazovanja može najviše utjecati na rodnu socijalizaciju i diskriminaciju (hooks, 2004).

### *III. 2. Rodna diskriminacija*

Prema Europskom institutu za ravnopravnost spolova (2016) rodna diskriminacija je „svako razlikovanje, izdvajanje ili ograničenje koje je izvršeno na temelju roda, koje ima učinak ili namjeru umanjiti ili ukinuti priznavanje, uživanje ili korištenje ljudskih prava i temeljnih sloboda žena, na temelju ravnopravnosti žena i muškaraca, u političkom, ekonomskom, društvenom, kulturnom, građanskom ili bilo kojem drugom području, bez obzira na bračni status žene“. Ovom definicijom vidljivo je kako društvo na rodnu diskriminaciju gleda kao na problem koji se tiče samo žena. Patrijarhat šteti svima, ne samo ženama, što naravno ne znači da žene nisu diskriminirane, nego znači da sustav u kojemu živimo nije konstruiran za one koje su drugačije, one koje se ne uklapaju u sustav, one koje ne žele perpetuirati postojeći sustav (hooks, 2004). Diskriminacija uz ostale oblike rodno uvjetovanog nasilja održava patrijarhat. Nepravednost je vidljiva u više sfera društva, ne samo u mogućnosti glasanja ili zapošljavanja.

Stanje o rodnoj diskriminaciji u svijetu proučava Svjetski ekonomski forum tako što svake godine izdaje Globalno izvješće o rodnom jazu. Izvješće analizira stanje država diljem svijeta te rangira države prema njihovom indeksu rodno jazu. U Globalnom izvještaju o rodnom jazu za 2023. godinu Hrvatska se nalazi na pedeset i petom mjestu od sto četrdeset i šest istraživanih država (Svjetski ekonomski forum, 2023). U područjima obrazovnih mogućnosti i zdravlja Hrvatska ima visoki rezultat, dok se na kategorijama ekonomske participacije, prilika i političke prisutnosti treba raditi. Ovakav rezultat očekivan je zbog načina na koji je hrvatsko društvo konstruirano, no kako se radi o analizi općih podataka, treba uzeti u obzir da nisu svi podaci uključeni u istraživanje. Osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti ili podrške nisu dio istraživanja. Prethodni elementi su spomenuti jer se u hrvatskom društvu jača pokret jake katoličke desnice koji je dobro organiziran i financiran. Demonstracijama i prosvjedima svake prve subote u mjesecu vidljivo je da se pokušava ograničiti sloboda ženama. Ovo je samo jedan od primjera diskriminacije koja je više nego aktualna u Hrvatskoj.

Ovi podaci mogu se povezati s analizom usporedbe rodne (ne)ravnopravnosti u Hrvatskoj autorica Jelić i Huić (2011). U istraživanju proučavale su se percepcije o rodnoj neravnopravnosti u područjima politike, obrazovanja, obitelji i posla. Prema prosječnim vrijednostima vidljivo je kako postoji razmjer između percepcije neravnopravnosti kod žena i muškaraca. Žene percipiraju veću neravnopravnost u svim područjima, što ukazuje na potrebu senzibiliziranja muškarca o rodnoj diskriminaciji. Žene koje većinom snose posljedice ovakvog sustava moći uviđaju nerazmjer između područja produktivnog i reproduktivnog na što ukazuje i podatak da se neravnopravnost u većoj mjeri percipira na tržištu rada i u obitelji (Jelić i Huić, 2011). Pitanja o bračnom statusu ili planiranju trudnoće zakonom su kažnjivi, no i dalje su prisutna u većini razgovora pri zapošljavanju. Ovaj trend percepcije o pogoršanju stanja žena na radnim mjestima prati se i u analizi prema drugim identifikacijskim markerima gdje je područje posla imalo najgori rezultat i prema različitoj stručnoj spremi i prema dobi sudionika (Jelić i Huić, 2011). U istom radu autorice govore i o većoj sklonosti muškaraca prema rodno diskriminatornom ponašanju nego kod žena. Iako je percepcija iskustva rodne diskriminacije niska, žene su i dalje u većoj mjeri doživjele rodnu diskriminaciju i to najviše od strane obitelji. Sudionici smatraju da ih najviše diskriminiraju roditelji, nadređeni muškarci na poslu ili nastavnici u školi, gdje su roditelji te nadređeni muškarci više skloniji diskriminaciji žena (Jelić i Huić, 2011).

Dobro objašnjenje ovim tendencijama muškaraca k rodnoj diskriminaciji daje Connell (2005) s pojmom hegemonijskog maskuliniteta. Hegemonijski maskulinitet opisuje kao sliku muževnosti koja je privilegirana, nadređena, društveno kreirana te pokazuje čemu muškarac treba težiti tj. kakav on mora biti. Ove pozicije moći postavljaju u podređeni položaj sve one koji drugačije pokazuju muževnost naspram muškaraca koji utjelovljuju idealiziranu sliku muškarca - ideal hegemonijskog maskuliniteta. Oni muškarci koji preuzimaju vrijednosti poput snage, vodstva, zarađivanja, dominacije i slično će biti više pozicionirani na hijerarhiji te ovim preuzimanjem uloge u okviru hegemonijskog maskuliniteta opravdat će svoju poziciju nadmoći nad drugima, tj. najčešće nad ženama (Connell, 2005). Različite pseudoznanstvene teorije, poput one o "alfa mužjacima", dobivaju na velikoj popularnosti kod muškaraca koji brane ovakvo pozicioniranje rodova. Teorije koje muškarce stavljaju u javnu i intelektualnu, a žene u privatnu i emocionalnu sferu. U ovakvom razumijevanju, maskulinitet mora biti

konstantno dokazivan, stoga muškarci u dokazivanju “prave muškosti” češće ulaze u rizična ponašanja (Connell, 2005). Uz to, muškarci svoj maskulinitet dokazuju u sferi seksualnosti, gdje su žene predstavljene kao objekti koje treba osvojiti. Sukladno tome, oni muškarci koji nemaju seksualnu privlačnost prema ženama, postaju žrtve nasilja, kako bi ih se vratilo u kalup muževnosti. To nasilje najčešće trpe *queer* osobe ili oni koje muškarci percipiraju kao “manje muško”. Utjecaj poznatih osoba koji promoviraju ovakav toksični maskulinitet šteti muškarcima u stvaranju ozbiljnih i dubokih veza, kao i kreiranju svojeg identiteta izvan okvira hegemonijskog maskuliniteta.

Iskustvo patrijarhata, nametanja rodni uloga i rodne diskriminacije utječe na mogućnosti kreiranja identiteta, na mogućnost samodefiniranja. Postavljanjem jasnih granica i guranjem osoba, koje se ne nalaze u tim granicama, u zadani okvir održavamo rodne uloge. Ograničavanjem načina izlaska iz okvira osobu se diskriminira jer joj se zakida mogućnost samootkrivanja – samospoznaje. Rodna diskriminacija nije mit već realnost za muškarce i žene (Jelić i Huić, 2011). Realnost koja je prisutna u gotovo svim aspektima društva od malena. Učenje rodni uloga i diskriminacija kreće od samoga rođenja, ako ne i ranije. Ponekad se u društvu zna reći da trudnice loše izgledaju jer nose djevojčicu, s pretpostavkom da djevojčice u truhu crpe svu ljepotu iz tijela majke. Oakley (1978) govori o tome da se odmah nakon rođenja u rađaonici djevojčice što prije zamata u ružičastu , a dječake u plavu dekiću. Autorica također spominje i pojam kinestetičkog razumijevanja rodni uloga. Ono označava ponašanja roditelja prema novorođenoj djeci gdje se veća pozornost pridaje određenom rodu. Razlikuje se vrijeme provedeno s djetetom te količina dodira i bliskosti (Oakley, 1978). Ove informacije ukazuju kako na svjesnoj i nesvjesnoj razini prenosimo određene rodne uloge i time stvaramo sustav u kojemu se opravdava i perpetuira rodna diskriminacija.

Pokušaj supresije te realnosti nalaze se u obliku državnih aparata kao što su Ured za ravnopravnost spolova i Pravobraniteljica za ravnopravnost spolova. Država radi na ovom problemu kao dio omogućavanja boljeg tržišta rada u kojemu će biti više produktivnog rada. Produktivni rad se tako pokušava osigurati postizanjem zaštite, sigurnosti, jednakih prilika te profesionalizacijom reproduktivnog rada (Burcar, 2020). Profesionalizacijom koja kreira strukture formalnog odgoja i obrazovanja, koje reproduciraju društvene norme i kreiraju prostor za diskriminaciju. Ustanove odgoja i



obrazovanja su ograničavajuće za pojedinca, no nužne su za integraciju i inkluziju osobe u društvo. One kao prostor mogu biti opresivne ili emancipacijske ovisno o kadru i metodama rada u njima. Slikom o djetetu, implicitnim pedagogijama kao i skrivenim kurikulumom ustanova oblikuje se proces rodne socijalizacije.

### *III. 3. Rodna socijalizacija*

Svijet oko sebe upoznajemo socijalizacijom. Socijalizacija je dugoročan proces učenja pravila, vrijednosti, običaja i svega potrebnog da bi osoba postala ravnopravni član društva (Jerič Miholič, 2020). Ovaj proces dijeli se na tri dijela: primarnu, sekundarnu i tercijarnu socijalizaciju. Primarna socijalizacija često se naziva obiteljskom socijalizacijom jer glavnu ulogu poučavanja preuzimaju roditelji. Uz nju, vežu se procesi internalizacije društvene kulture i strukturiranja ličnosti (Jerič Miholič, 2020). Preko roditelja usvajamo uvjerenja, vrijednosti, običaje, mišljenja te na temelju njih tražimo odgovore tko smo mi, tražimo svoj identitet. Sekundarna socijalizacija se odnosi na institucije, kao što su ustanove ranog i predškolskog odgoja, škole, i na osobe koje imaju poziciju moći, kao što su odgojitelji i nastavnici (Jerič Miholič, 2020). U ovoj fazi osoba počinje svjesno učiti i kritički promišljati o prihvatljivim ponašanjima unutar kulture u kojoj se nalazi i prihvaćenih normi tog društva te shvaćati vlastitu ulogu preko odnosa koje ima s drugima. Tercijarna socijalizacija se koristi u ispravljanju neželjenih ponašanja, kao što su kršenje zakona ili slična rizična ponašanja, a često se naziva i resocijalizacija (Jerič Miholič, 2020). Stoga, pojam rodne socijalizacije označava proces unutar kojeg osoba putem odnosa s drugima u društvu uči o svom rodnom identitetu.

Postoje četiri načina učenja rodni uloga (Jerič Miholič, 2020; Oakley, 1978). Prvi se naziva manipulacijom i povezujemo ga s oblikovanjem djeteta u ono što roditelj želi. Tako, na primjer, majke djevojčice od malena oblače u haljine, igraju se s njihovom kosom i govore im kako su lijepe. Drugi način, usmjeravanje, odnosi se na vođenje djece da koriste specifične objekte ili dijelove stvari. Ovo najbolje možemo uočiti u tome s kojim igračkama roditelj potiče dijete da se igra. Tako se primjerice dječake potiče u igranju s automobilima, a djevojčice s lutkama. Treći način je verbalni apel koji označava poruke koje govorimo djeci. Poruke koje su uobičajene su „Dečki ne plaču!“, „Baš su hahari.“ ili „Samo curice se igraju s lutkama.“, „Kako si lijepa, kao prava princeza.“. Posljednji proces definiramo pomoću izloženosti različitim aktivnostima. U skladu s tim

djevojčice često pozivamo da dođu pomoći mami u kuhinji, a dječake da se odu igrati vani s tatom.

Roditelji imaju veliku ulogu o tome kako i koje rodne stereotipe će dijete preuzeti. Oni prvi koriste gore opisane načine učenja rodnih uloga, što znači da imaju najveći utjecaj na cjelokupni proces. Rod roditelja faktor je u rodnoj socijalizaciji djeteta. Dijete se češće poistovjećuje s roditeljem istog roda, ono želi biti isto kao i roditelj (Oakley, 1978). Što je odnos između istorodnog roditelja topliji i osjećajniiji to dijete lakše preuzima rodne uloge. Kretchmar (2011) ustanovljuje da suvremena istraživanja pokazuju kako roditelji ne čine puno razlika u pristupu dječacima i djevojčicama, no ono što ostaje različito u pristupima jest poticanje drugačijih igara i odabir igračkama za igru. Stoga možemo primijetiti da su igračke i igre alati učenja rodnih uloga. Djevojčicama se upućuje manje kritika za igranje igračkama i igra namijenjenima dječacima što ukazuje na to da se slika onoga što znači biti žena povećava i dobiva nova značenja, dok se ono što znači biti muškarac još uvijek čuva i kontrolira (Kretchmar, 2011). Igra tako postaje jedan od mehanizma u kojemu djeca uče rodne uloge i okvire. Otvaranjem ovog prostora za feminističko obrazovanje nudi jedan od mogućih mehanizma borbe protiv rodne diskriminacije. Djeca žele ugoditi roditelju, biti prihvaćeni ili pokazati da poštuju svoje roditelje te tako nesvjesno, a kasnije i svjesno, preuzimaju očekivanu rodnu ulogu (Jerič Miholič, 2020). Ipak, socijalizacija nije proces koji se odvija samo u domu. Postoji nekoliko teorija koje objašnjavaju kako djeca shvaćaju svoju rodnu ulogu.

Teorija socijalnog učenja bazira se na poticajima i odgovorima na te poticaje (Kretchmar, 2011; Oakley, 1978). Način na koji se dijete ponaša i naša reakcija na to ponašanje šalje određenu poruku djetetu. Ta poruka može biti pozitivna, što će djetetu pokazati da je određeno ponašanje prihvatljivo, ili negativna koja će djetetu pokazati da takvo ponašanje ne ponavlja. Tako, kada imamo poticaj: dječak se igra s lutkama, i odgovor na taj poticaj: vikanje na dječaka da to rade samo curice, šaljemo negativnu poruku: ne ponavljaj ovakvo ponašanje ili će se na tebe vikati i misliti da se ponašaš kao curica - što postaje negativna konotacija. Ideja da su djeca pasivna u procesu rodne socijalizacije u suvremeno vrijeme se mijenja u percepciju djeteta kao aktivnog činitelja u kreiranju vlastite rodne uloge, a uz to, dječaci i bez ovih poruka pokazuju rodno stereotipna ponašanja (Wharton, 2005, prema Kretchmar, 2011).

Teorija kognitivnog razvoja naglašava razvojnu karakteristiku i aktivnu ulogu djeteta u rodnoj socijalizaciji (Kretchmar, 2011; Oakley, 1978). Djeca u procesu svog mentalnog razvoja mijenjaju viđenje rodni uloga. Stabilnim i jasnim definiranjem svog rodno identiteta, "ja sam žena" ili "ja sam muškarac", djeca imaju veću motivaciju da se ponašaju u skladu s tom rodnom ulogom. S vremenom i sigurnošću u rodnu ulogu smanjuje se dokazivanje i čvrst stav o tome što to znači biti muškarac ili žena. Važno je napomenuti da kritika ove teorije govori da neka djeca čak već od druge godine pokazuju jasna rodno stereotipna ponašanja puno prije nego li se postiže stabilnost u definiranju vlastitog roda (Martin & Ruble, 2004, prema Kretchmar, 2011).

Teorija rodni shema je povezana s prethodnom teorijom kognitivnog razvoja. Ona opisuje da u kulturama gdje postoje vidljive i jasne razlike između onoga što znači biti muškarac ili žena, djeca uče koristiti rod kao način razlikovanja ili povezivanja informacija (Kretchmar, 2011). Prema njoj, djeci u učenju rodni uloga pomažu ponašanja koja se ponavljaju i koja se mogu predvidjeti. Kako bi ovo bilo moguće, potrebno je postojanje jasnih razlika između onoga što je prihvatljivo za muškarce i onoga što je prihvatljivo za žene, te da jedna grupa bude viđena kao standard, da je ona jača ili bolja od druge grupe. Održavanjem ovakvih odnosa djeca brzo sebe svrstavaju u grupu kojoj pripadaju te se ponašaju u skladu s ulogama koje su toj grupi dodijeljene. Djeca tako primjećuju da su tate „glave kuće“, da je predsjednik muškarac i tako stvaraju mišljenje da su muškarci tu kako bi vodili i odlučivali.

Psihoanalitička teorija drugačija je zato što ne govori o rodnoj socijalizaciji kao procesu učenja nego predlaže da neke dijelove roda stvaramo nesvjesnim psihološkim procesima (Kretchmar, 2011). Prema ovoj teoriji glavnu ulogu u razvoju rodni uloga imaju majke. Djeca u početku više vremena provode s majkama te se tako prvo poistovjećuju s rodnom ulogom žene. No s vremenom se djeca odvajaju od majke i moraju stvoriti vlastiti rodni identitet. Što znači da djevojčice koje se već vide kao žene imaju lakši zadatak nego dječaci koji moraju odbiti prijašnje viđenje sebe kao žene i poprimiti identitet muškarca. Tako ideal onoga što znači biti muškarac je zapravo ono što je suprotno od onoga što znači biti žena. U tom procesu odbijanja ženstvenosti, dječaci počinju gledati na žensku rodnu ulogu kao manje vrijednu. Treba naglasiti da je ova teorija teško dokaziva istraživanjima i promovira nezdrave rodne stereotipe, uz to previše

važnosti posvećuje nesvjesnim procesima učenja (Wharton, 2005, prema Kretchmar, 2011).

Rodna socijalizacija postiže se odnosom s okolinom i osobama unutar te okoline. Zanimljivo je da djeca već od treće godine do adolescencije (puberteta) preferiraju igru u grupama djece istog roda (Kretchmar, 2011). Djevojke započinju odvajanje, no dječaci su stroži u provedbi odvajanja. Ovakvom podjelom u istorodne grupe, djeca od svojih vršnjačkih grupa uče rodne uloge. Zato dječaci zajedno igraju nogomet ili grade zgrade, dok djevojčice kuhaju ili se igraju "obitelji". Ovi obrasci odvojenih igara, pravila i uloga stvaraju jasnu viziju koja su ponašanja rezervirana za dječake, a koja za djevojčice. Ponašanja djeteta koja su izvan okvira grupa će biti kažnjena ismijavanjem i pritiskom na dijete da se usmjeri ka rodno tipiziranom ponašanju. Tako u dječjim razgovorima možemo čuti poruku: „Gle, ima rozu majicu, kakva tetkica“. Pubertet je ključni dio razvoja i potvrđivanja rodnog identiteta jer se tada ponašamo i činimo stvari koje su u skladu s rodnim ulogama, umjesto da ih samo primjećujemo (Oakley, 1978).

Djeca nakon puberteta postaju odrasli koji vide rodne uloge kao dio sebe, nešto što je nepromjenjivo i na temelju čega mogu graditi daljnje ponašanje, ciljeve, planove tj. kao dio svog identiteta. Njihovo shvaćanje rodnih identiteta postaje stabilno. Rodni identitet se sada performira i dalje reproducira u društvu. Osoba tako postaje novi model u rodnoj shemi po kojima se drugi rodno socijaliziraju. Kako odrasle osobe više nisu dio formalnog odgoja i obrazovanja feminističko obrazovanje potrebno je ukomponirati u druge životne aspekte. Mediji i igre čine plodno tlo za rad na rodnoj resocijalizaciji jer koriste interaktivne i zabavne sadržaje putem kojih se mogu lakše prenijeti željene vrijednosti.

### *III. 4. Mediji i arhetipovi*

Učenje o rodnim identitetima događa se i putem medija. Filmovi, kritički, knjige, slikovnice, video igre, reklame i slično šalju poruke o tome što je poželjno ponašanje. Mediji najčešće prikazuju stereotipne uloge, žene su emocionalna bića koja se brinu za djecu i kućanstvo, a muškarci su snažne vođe i zaštitnici žena (Kretchmar, 2011). Često se u novinama mogu naći članci o tome što je saborska zastupnica obukla na posao, a ne koje promjene čini svojim političkim djelovanjem. Ovakve poruke govore djeci,

pogotovo djevojčicama da je njihova vrijednost isključivo u njihovom izgledu. Reklame prikazuju žene kako koriste sredstva za čišćenje, a muškarce kako voze automobile ili piju alkohol (Macionis, 2012). Stoga će se češće u reklami za novi prašak vidjeti zamazano dijete koje trči mami da opere majicu, a u reklami za pivo će se nalaziti muškarac koji gleda utakmicu. Ono što djeca vide na televiziji šalje im poruke o tome tko obavlja koje poslove u kući i u društvu. Međutim, rodno tipiziranje nije stvar samo digitalnih medija.

Bajke poput onih Hansa Cristiana Andersona ili braće Grimm često prikazuju likove na rodno tipiziran način. Što je vidljivo i u njihovom adaptacijama u Disney animiranim filmovima, gdje su žene princeze koje treba spasiti, a muškarci prinčevi koji se bore sa zvjerima (Belamarić, 2009). Slikovnice govore o izmišljenim pričama, ali sadrže razne stereotipe o rodu. Priče su bazirane na mašti, stoga ne bi trebale sadržavati stroge podjele osobina likova. Zašto princeza ne bi bila ta koja bi se borila sa zmajem da oslobodi princa iz kule ili zašto princ ne bi bio brižan prema životinjama i ljudima svojeg kraljevstva? Priče imaju veliku moć u kreiranju mišljenja o tome što je moguće i što svaka osoba može sama učiniti. Autorica hooks (2004) govori o važnosti dječje književnosti kao presudnog mjesta za feminističko obrazovanje kritičke svijesti, zbog toga što mediji formuliraju rodne arhetipove. Arhetipovi se stvaraju da bi se održala rodna shema, da bi se postavile i promovirale granice dopuštenog i prihvatljivog ponašanja, oni služe za tradiranje sustava vrijednosti.

Autori Faber i Mayer (2009) uvode neo-arhetipsku teoriju koja je bazirana na suvremenim psihološkim spoznajama. Prema njoj, arhetipovi su likovi iz priča tj. prototipovi od kulturne značajnosti koji se uče, implicitno prepoznaju, imaju povijesnu i osobnu značajnost te izazivaju emocionalnu reakciju. Ono što ih obilježava je: povezanost s likovima iz priče; psihološka reprezentacija mentalnih modela; često izazivanje intenzivnih emocionalnih reakcija; djelovanje na nesvjesnoj i automatskoj razini; te prisustvo u kulturi gdje se lako mogu uočiti i naučiti (Faber i Mayer, 2009). U radu navode 13 lako prepoznatljivih arhetipova: njegovatelj, kreator, renesansni čovjek, istraživač, heroj, nevina osoba, zabavljač, ljubavnik, čarobnjak, odmetnik, vladar, mudrac i sjena. U njihovoj usporedbi rezultata prema rodu, uočeno je da muškarci imaju veću vjerojatnost poistovjećivanja s arhetipovima vladara i odmetnika, dok žene tendiraju

njegovatelju i ljubavniku (Faber i Mayer, 2009). Ovim istraživanjem uočeno je da su arhetipovi prepoznatljivi, da se mogu kategorizirati, da se na njih reagira s različitim razinom interesa i sviđanja te da se osobne preferencije o likovima tendiraju prema arhetipovima (Faber i Mayer, 2009). To bi značilo da se putem medija stvaraju jasne granice i pravila za određeni rodni identitet, pravila koje osoba internalizira, to jest poistovjećuje sa sobom na emocionalnoj razini. Osoba uči u prihvatljivom ponašanju i rodnim ulogama putem arhetipova, učenja po modelu i teorije rodnih shema.

Garrido i Zaptsi (2021) uvode problematiku konteksta kreiranja ovih arhetipova, koji je temeljen na eurocentrističkoj, bijeloj povijesti koja isključuje drugačije perspektive te stvara prepreku u reprezentativnosti. Navedeni kontekst ne nudi arhetipske modele koji odudaraju od stereotipa. Rodna reprezentacija tako ne postaje dio samo rodnog identiteta već interseksijski problem uz koji se veže niz stereotipa drugih identiteta. U njihovoj analizi televizijskih serijala primijećeno je povećanje u kreiranju i distribuiranju medija koji prikazuju drugačije arhetipove ženskih likova te tema koje su vezane za feminizam. U svojoj klasifikaciji vodili su se određenim uvjetima. Tako medije koje klasificiraju feminističkima su oni koji: istražuju diversificirane odnose koje osnažuju žene; nude razna rješenja za opresivne situacije; nude širok i otvoren koncept roda i seksualnosti; te prikazuju poteškoće i borbe koje ističu otpornost žena i feminista (Lotz, 2001; prema Garrido i Zaptsi, 2021). Ovime je vidljivo da je rad na medijima dio feminističkog obrazovanja i razvoja kritičke svijesti. Prikazom nearhetipskih likova različitih motivacija, problema i potreba širi se okvir onoga što znači biti muškarac ili žena.

Autori Santoniccolo i sur. (2023) govore kako usprkos značajnom napretku u području rodne ravnopravnosti i feminističkog obrazovanja, mediji i dalje imaju tendenciju prikaza arhetipova, rodnih stereotipa, objektivizaciji i seksualizaciji likova. Prema tim prikazima navode posljedice izlaganja sadržaju, u kojima su primijećene tendencije prema većoj stopi: uvjerenja i odobravanja tradicionalnih rodnih uloga i stereotipova; internalizacije ideala ljepote; samoobjektivizacije; samoseksualizacije; te seksističkog ponašanja. Kao neizravne utjecaje navode veću vjerojatnost: simptoma depresije i anksioznosti; stjecanja poremećaja prehrane; prisile partnera na seksualne radnje; rizičnog ponašanja; nasilju u vezama; prihvaćanja mitova o silovanju;

odobravanja seksističkih stavova i izjava; kao i niskog samopouzdanja i niže samoefikasnosti (Santoniccolo i sur., 2023). Slična zapažanja navodi i Guo (2022) te navodi ulogu snažnih, nestereotipnih ženskih likova kao modela za promjenu razumijevanja rodni uloga, gdje nestandardan prikaz može unaprijediti samopouzdanje, samopoštovanje i mogućnost samodefiniranja. Ovo zapažanje je najčešće povezano s prikazima ženskih likova u području STEM zanimanja (Guo, 2022). Autor također spominje kako ponašanja adolescenata na društvenim mrežama i njihovo selektiranje sadržaja za objavu tendira prema rodno stereotipnim. Ovakvo ponašanje najviše je uočljivo analizom profila mladih na društvenih mreža, na kojima djevojke objavljuju slatke (eng. *cute*) fotografije i sadržaj, a mladići sadržaj koji je vezan za konzumaciju alkohola ili fotografije koje su seksualizirane (Guo, 2022). Mladi kreiranjem avatara i online persona na društvenim mrežama kreiraju još jedan dio identiteta koji utječe na njihovo samopoimanje rodno identiteta. Virtualni svijet postaje sve veći dio života mladih, stoga i postaje sve češći prostor performiranja rodni uloga.

Povezivanje i empatija velika su moć i dobra strana medija jer nam omogućuju kreiranje pokreta i promjena koji mogu nalikovati primjerima kampanja *#metoo* ili *#prekinimošutnju*. Reprerentativnost u medijima daje nam tu mogućnost poistovjećivanja, pomoću kojeg se mogu kreirati sigurni prostori za istraživanje vlastitog identiteta i/ili dekonstrukcije društveno normiranog ponašanja. Ne postojanje reprerentativnosti označava simboličku degradaciju i udaljenost od društveno prihvaćenog (Krijnen, 2020). Aktualizacijom granica rodno prihvaćenog ponašanja u medijima, ponajviše feminističkim prikazom u medijima, otvara se prostor za osvješćivanje rodni tematika. No, u priče treba dodati i multiperspektivni i holistički pristup (Krijnen, 2020). Biti žena i biti muškarac nije vezan samo za nečiji rodni identitet, već za cijeli niz markera od rase, socioekonomskog statusa do seksualnosti. Društvene promjene u provođenju vremena u virtualnost i realnom svijetu pokazuju nam da se isti postupci ograničavanja pojedinca kopiraju i čak više diseminiraju. Osobe postaju fleksibilne manipulacijama algoritama globalnih kompanija kojima je jedini interes akumulacija kapitala, kojeg kreiraju tako da korisnike medija što više zadržavaju u virtualnom svijetu. Svijetu u kojem algoritmi selektiraju sadržaj koji produbljuje nečija uvjerenja i svjetonazore. Upravo tu moć radikalizacije pojedinca u virtualnom svijetu treba adresirati novim metodama. Neznanje i ograničavanje pogleda na svu različitost

služi cilju otuđivanja i kreiranja spektakla. Obrazovanje ima metode kojima može adresirati ove problem, jačanjem kompetencija kritičke pismenosti i razmišljanja kao i osvještavanje sustava kontekstualizacijom problema obrazovanje osobama može dati alate borbe protiv ovih podjela.



## **IV. Pogled u pedagoške teorijske koncepte**

### *IV. 1. Kritička pedagogija osvješćivanja*

Društvo se bazira na društvenim odnosima i pozicijama moći, većom razlikom između pozicija više će se reproducirati i zadržati moć. Diskriminacija i nasilje su način na koji se ovakav sustav održava. Paolo Freire (2002) govori upravo o dehumanizaciji koju osobe doživljavaju u ovakvom sustavu. Ovakva podjela moći u kojoj se nalazimo održava dehumanizaciju jer ostajemo udaljeni jedni od drugih, ostajemo ograničeni u svojem iskustvu. Freire vidi rješenje u humanizaciji koja je moguća osvješćivanjem društva o mehanizmima i ulogama u dehumanizacijskom procesu.

Tako društvo dijeli na uloge tlačitelja i potlačenih/obespravljenih (Freire, 2002). Tlačitelji su u privilegiranoj i dominantnoj ulozi koja im oblikuje percepciju posjedovanja moći nad predmetima, osobama i procesima. Oni vode nadzor nad potlačenim u kojima manipuliraju svoju percepciju dodjelom vrijednosti i svrhe potlačenima. Dok god se potlačene drži u okvirima u kojima trebaju biti, u ograničenom i unutar kontrole tlačitelja, održava se moć njihove uloge (Freire, 2002). Potlačeni su tako oni koji su prihvatili danu svrhu i sliku moći tlačitelja. Izlaskom iz tih okvira, potlačeni će osvijestiti odnose. No, samim time ne ulaze u humanizaciju, jer svoju transformaciju pokušavaju postići preuzimanjem uloge tlačitelja, koji dalje reproducira dehumanizaciju društva (Freire, 2002). U ovakvom dihotomskom sustavu postoji strah od promjene, jer se promjenom stvara kolaps društvenih uloga. Tlačitelji se boje gubitka moći i obrnutog sustava te stoga održavaju i povećavaju jaz između potlačenih, dok se potlačeni boje slobode i nepoznatog (Freire, 2002). U ovakvom shvaćanju uloga potrebno je naglasiti i interseksijski aspekt moći, gdje je u određenom kontekstu osoba potlačena, ali u drugom je tlačitelj. Za stvarnom promjenom potrebne su zajedničke snage. Snage koje će se boriti za slobodu i humanizaciju u kojoj će se odreći sigurnosti i kreirati novi sustav. Sustav u kojem nema ovakvih uloga (Freire, 2002).

Ova dihotomija uloga jasno se prikazuje u društvenoj konstrukciji patrijarhata. Muškarci su u dominantnoj ulozi te su žene nešto što oni posjeduju i manipuliraju. Vrijednost žene se svodi na vrijednost reproduktivnog rada i ograničena je onime što im muškarci dopuštaju. Žene, i kad osvijeste svoju ulogu, društveno su ograničene mogućim

promjenama jer ih drugi nasiljem ili diskriminacijom vraćaju u okvire. Tako se kreira zanimljiva dinamika između prostora žena i muškaraca, gdje je sfera domaćinstva i odgoja isključivo rad žena, a sfera muškarca postaje ona reprodukcije kapitala i javnog prostora. Strah od gubitka moći nad ženom, ili strah od odlaska i gubitka kapitala, stavljaju sve u začarani krug performiranja rodni uloga. Ovakva kategorizacija reproducira se stoljećima u izmijenjenim oblicima. Treba se ispitati tko to ima moć, kako ju održava te kako ju koristi. Kreiranjem mitova o inferiornosti ili razlika u sposobnosti muškaraca i žena stvara se ono što Freire (2002) naziva kulturom tišine. Odvajanjem potlačenih od mogućnosti razumijevanja znanja koje ih se tiču ili mogućnosti djelovanje u transformaciji društva zatvara se krug reprodukcije diskriminatornog društva (Freire, 2002).

Sustav odgoja i obrazovanja ključan je faktor u održavanju trenutnih pozicija moći. Tako u svrhu tradiranja rodni normi ustanove preuzimaju bankarski model obrazovanja u kojemu je učitelj taj koji znanje prenosi učeniku. Učenik tako postaje trezor znanja koji samo uzima izrečeno (Freire, 2002). On nije u sadržaju, ne razmišlja o njemu nego ga samo preuzima kao gotov proizvod koji reproducira. Svako drugačije shvaćanje ili preispitivanje sadržaja obeshrabrit će se kako bi se stvorila lakovjernost, ugušila kreativnost i potisnula mogućnost promjene (Freire, 2002). Formalan sustav obrazovanja je tako samo sredstvo kojim se ideološki indoktrinira nova populacija. U kojem se propagira rodno tipiziranje, obeshrabruje preispitivanje rodni normi i vrši rodna diskriminacija. Kako se velik dio naše stvarnosti danas odvija u virtualnom ili medijskom prostoru on postaje dio odgoja i obrazovanja. Dio procesa unutar kojeg nam se prikazuje kako, gdje i kada moramo odigrati svoju rodnu ulogu. Stoga obrazovanje mora poticati osobu na kritičko propitivanje izloženog sadržaja, a ne samo slijepo prihvaćanje dobivenog.

Rješenje ovog problema Freire vidi u obrazovanju postavljanjem pitanja. Obrazovanju u kojemu su učitelj i učenik u dijaloškom odnosu unutar kojega oboje poučavaju jedan drugoga (Freire, 2002). Učitelj tako preuzima odgovornost kreiranja uvjeta u kojima će se ostvariti bivanje i reflektiranje o sadržaju, a učenik postaje aktivno uključen u ovaj proces. Učenik tako postaje kritički istraživač sadržaja. Uviđanjem načina na koji učenici postoje u svijetu, osvješćujući nestatičnost i transformljivost stvarnosti

učenici započinju istinski pedagoški proces samodeterminacije (Freire, 2002). Postupak oslobođenja objašnjava u tri temeljna koncepta – dijalog, koncijentizacija i praxis. Prvim korakom, dijalogom učenika se vodi ka osvješćivanju koje će internalizacijom i kritičkim promišljanjem, koncijentizacijom, učenik pretvoriti u promjenu djelovanja, praxis (Freire, 2002). Proces emancipacije ili „bolnog rađanja“ započinje preispitivanjem sadržaja u kojem osoba kreira kritički stav prema problemu. Stav dalje reflektira s opresivnim obrascem ponašanja društva iz čega nastaje volja za promjenom. Tu volju osoba iskorištava kako bi djelovala na obrasce. Djelovanjem se polako mijenja sustav obrazaca koji sa sobom vuče i promjenu i rušenje opresivne moći. Stoga svako emancipacijsko i feminističko obrazovanje mora imati na umu ove korake pri provedbi program, koji se moraju temeljiti na dijalogu i refleksiji (Jaramillo i McLaren, 2009).

#### *IV. 2. Feministička pedagogija*

Feministička pedagogija u središte podučavanja stavlja feministička stajališta, načela etike, brige i jednakosti (Chow i sur, 2003). Feministička pedagogija omogućuje razvoj djelovanja i shvaćanja opresije u društvu. To čini proučavanjem: institucionalnog i strukturalnog aspekta različitosti; značenja i konotacijom povezanom s kategorijama različitosti; konteksta povijesnog, socijalnog i političkog kreiranja različitosti; te proučavanjem povezanosti različitosti, kompleksnosti, kontradikciji i eksploataciji unutar kapitalizma (Jaramillo i McLaren, 2009). Kao i kritička pedagogija, feministička pedagogija fokusirana je na kritičko promišljanje o društvu, poticanje osvješćivanja i društvenog angažmana pojedinca. Ono što ju razlikuje je korištenje rodne leće za preispitivanje društvenih konstrukcija muževnosti i ženstvenosti kao glavnog pojma podjele moći u društvu (Chow i sur, 2003).

Autorica Thompson (2003) objašnjava četiri feminističke teorije o rodu i obrazovanju. Prva teorija, ona socijalizacije, zagovara rodno neutralno obrazovanje koje uklanja sve prepreke uspjehu žena. Pedagoške intervencije su vezane za jednak pristup, mogućnosti, dostupnost i tretman prema učenicima i učenicama. Centralna ideja ovog pristupa je obrazovanje koje se fokusira na sličnosti osoba kao racionalnih bića. Ovakav pristup je manjkav zbog toga što se temelji na pretpostavci da je diskriminacija jednaka kod svih drugih identitetskih markera (Thompson, 2003). Samim time što svi imamo jednak pristup ne znači da možemo biti jednako uspješni u sustavu. Osiguravanje

jednakih mogućnosti i pristupa je minimum koji je potreban da bi se moglo razgovarati o ravnopravnosti. Sustav obrazovanja je kreiran za prosječnog učenika, ali ta ideja u stvarnosti ne postoji. Inkluzivna pedagogija ovo jasno pokazuje s drugačijim pristupu obrazovanju koje je potrebno djeci s posebnim potrebama. Ovo je izdvajanje određenog primjera, ali realnost je da je svakom djetetu potreban poseban pristup, što se ovim pristupom onemogućava. Druga teorija slavi i prepoznaje rodne razlike putem rodno osjetljivog obrazovanja. Teorija rodnih razlika ukazuje na činjenicu da žene i muškarci mogu biti jednaki, a da pritom nisu identični. Problem ove teorije je to što vrijednost žena temelji na uspoređivanju s onim univerzalne norme muškaraca. (Thompson, 2003). U tom pristupu pedagog mora biti svjestan različitosti unutar odgojne skupine, no prevelikim fokusom na odvajanju pojedinca od skupine otvara se prostor za diskriminaciju i nepotrebne prilagodbe odgojnih postupaka. Treća, strukturalna teorija, proučava način na koji određene društvene grupe tlačitelja koriste opresiju za ostvarenje vlastitih interesa. Istraživanjem zakona, standarda, hegemonijskih praksi i institucionalnih odnosa razumijevamo načine opresije i moć unutar društva. To razumijevanje moguće je kultiviranjem kritičkog razmišljanja o sadržaju, strukturama i formalnim obrascima koji koriste tlačitelji (Thompson, 2003). Ova teorija najbližnja je onoj kritičke pedagogije jer putem razumijevanja opresije govori o mogućnosti promjene sustava. Zadnja teorija je dekonstruktivna teorija. Ona analizira fiksne kategorije sa sumnjom i iskazuje potrebu za dekonstruiranjem pretpostavki o rodu i autentičnosti. Moć je tako u interakciji pojedinca s drugima i društvom, gdje se ideali rodni uloga stvaraju u implicitnim kontrastima u slikama privilegiranih i nepriviligiranih žena. Tako osoba prihvaća ili tolerira nejednakost djelomično zato što nas autoritativna ideologija obrazovanja uči da su te nejednakosti prirodne i neizbježne (Thompson, 2003). Upravo putem tih razlika osoba putem teorija učenja po modelu i rodni shema unutar rodne socijalizacije usvaja svoj rodni identitet. Za pedagogiju, koja je feministička potrebno je uključiti sva četiri razmatranja izloženih teorija. Ustanove trebaju: osigurati ravnopravne mogućnosti; biti svjesne različitosti i specifičnosti učenika; preispitivati strukture u kojima operiraju; te raditi na dekonstruiranju arhetipova rodni identiteta. Ovim postupcima učenici mogu reflektirati o rodnom identitetu u obrazovanju i društvu te osvijestiti postojanje rodne diskriminacije pomoću koje mogu pozicionirati vlastite konstrukcije rodni identiteta kao privilegiranih pozicija koje zahtijevaju aktivan rad na kreiranju drugačijeg sustava moći.

Feministička kritička pedagogija je potreban pristup u sustavu formalnog obrazovanja. Prema njoj, u obrazovanju je potrebno istraživati dinamiku i implikacije dijaloškog, participativnog i iskustvenog pristupa učenju (Chow i sur, 2003). Temelj ovog pristupa je dijalog koji omogućuje socijalnu i intelektualnu razmjenu stvaranjem zajedničkog prostora razumijevanja između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Chow i sur, 2003). Dijalogom o participativnoj i iskustvenoj dimenziji, učenik se osnažuje za djelovanje koje istražuje u sigurnom prostoru. Lloyd i Duveen (1992) navode šest aspekta prema kojima nastavnik može djelovati u skladu sa rodno osviještenom pedagogijom. Prvi aspekt je proučavanje socijalnih kategorija u kojemu pedagog mora uvidjeti intersekcionalnost identiteta učenika. Učenikovo iskustvo se temelji na mnogim identitetskim markerima kao što su rodni identitet, rasa, socioekonomski status i etnicitet. Drugi je praćenje načina na koji se konstruiraju grupe, unutar kojih se proučava interakcija i dinamika odnosa u grupi. Treći aspekt je analiza načina putem kojih djeca poistovjećuju svoju rodnu ulogu u materijalnoj kulturi, točnije analiza korištenja didaktičkih materijala i njihove rodne uvjetovanosti. Četvrti aspekt podrazumijeva ispitivanje uloga unutar aktivnosti kao što je simbolička igra. Proučava se način na koji se dogovaraju uloge koje će se igrati, tko će ih igrati te simboli koje te uloge predstavljaju. Peti se odnosi na prostor i postavljanje rodni granica u njima te istražuje koje prostore zauzimaju dječaci, a koje djevojčice u centrima aktivnosti u odgojnim skupinama, ali i u ustanovi. Šesti aspekt je vezan za preispitivanje internaliziranog rodno tipiziranja, u kojemu se provodi dijalog s učenicima o rodni normama.

Stoga nastavu treba formulirati tako da se provodi unutar demokratiziranog kurikulumu koji potiče učenike na kritičko razmišljanje, refleksiju i reevaluaciju rodni uloga kao i transformaciju odnosa prema rodnom tipiziranju i diskriminaciji (Weiler, 2017). Ovaj feministički pristup nastavi ostvaruje se putem decentraliziranja autoriteta, osiguravanjem sigurnog prostora za dijalog i interakciju te s fokusom na aktualne probleme unutar društva. Pedagog u sekundarnoj rodnoj socijalizaciji ima temeljnu ulogu u kreiranju rodni identiteta djece i učenika. Stoga je potrebno kontinuirano osposobljavati odgajatelje i nastavnike za feminističko obrazovanje. Ovo osposobljavanje mora pružati i dugoročni sustav podrške koja uključuje cijelu ustanovu, a ne samo pojedinog obrazovnog stručnjaka. Feministička pedagogija može osigurati stručnjacima savjete za moguće djelovanje.

Savjeti za pedagoge koji se žele baviti feminističkim obrazovanjem su: u radu je dijete uvijek u centru; osvijestite svoju sliku o djetetu (očekivanja, stavove i slično o tome kako se dijete treba ponašati); centre aktivnosti i igračke ne dijelite na temelju roda; u prostorima koristite rodno neutralne markere za oznake dječje garderobe (kao što su cvijeće ili životinje); osnažujte djecu na igranje s netipičnim igračkama (dječake ohrabrujte u igri s lutkama, a djevojčice s autićima); ne usmjeravajte djecu na preuzimanje rodnih uloga; u igrokazima stereotipne uloge podijelite suprotno od standarda (neka snažnog lava glumi djevojčica, a princezu neke glumi dječak); o obiteljskom životu razgovarajte bez predrasuda (“Kakav ručak je tata skuhao?”, “Što mama kaže na rezultat utakmice?”); probajte što više govoriti u oba roda pogotovo kada govorite o stereotipnim zanimanjima (“pilotkinja je sve putnike odvela iz Hrvatske do Australije, plesač je naučio učenike plesati valcer”); reagirajte na poruke koje promiču rodne stereotipe (“Zašto misliš da samo cure nose haljine?”, “Zar ne mogu cure biti vozačice autobusa?”); pozivajte osobe nestereotipnih zanimanja na gostovanja (na primjer pozovite u grupu automehaničarku ili medicinskog tehničara); potičite izražavanje svih osjećaja kod sve djece neovisno o rodu; pohvaljujte djevojčice za hrabrost i snagu, a dječake za izgled i brižnost (Belamarić, 2009; Lloyd i Duveen, 1992). Ono što je najbitnije jest da se prema svakom djetetu pristupa s razumijevanjem i poštovanjem te da im se osigura siguran prostor u kojemu mogu samostalno otkriti tko su i kako se žele ponašati.

#### *IV. 3. Kazalište potlačenih*

Set metoda i tehnika koji se mogu koristiti u svrhu feminističkog obrazovanja jesu one iz kazališta potlačenih. Kazalište potlačenih kritički preispituje vlastite barijere s ciljem osvještavanja vlastite moći, privilegije i pozicije u društvu (Boal, 2009). Ove metode razvijaju vještine postavljanja pitanja, fleksibilnosti, otvorenosti, i samorefleksije. U kazalištu potlačenih sudionik posjeduje sve mogućnosti djelovanja, jer postoje mehanizmi u kojima publika daje sugestije i alternative te dijeli svoje mišljenje (Powers i Buffy, 2016). U kazalištu potlačenih postoje tri temeljna elementa: igre, kazalište slika i forum kazalište (Powers i Buffy, 2016; Boal, 2009). Igre se koriste kako bi se kreirao siguran prostor i povezanost između sudionika te steklo iskustvo kretanja tijela u drugačijim pokretima nego uobičajeno. Kazalište slika koristi prostor između

estetičke reprezentacije i društvene stvarnosti kako bi se ispitao sustav identiteta i problema. Najpoznatija metoda je ona forum kazališta.

Forum kazalište je metoda koja prikazuje neriješen i prepoznatljiv problem u odnosima moći čije rješenje traži u procesu odigravanja situacije na sceni (Boal, 2009). Problem je povezan s Freireovim ulogama potlačenog i tlačitelja to jest pozicijama moći u društvu. Publika ima aktivnu ulogu u rješavanju problema tako da može sudjelovati u igranju uloga sa sugestijama, pitanjima, ulaskom u ulogu ili slično. Specifična uloga *jokera* pojavljuje se u forum kazalištu. *Joker* je osoba koja je poveznica između glumaca, problema na sceni te publike. Cilj scene je da publika riješi problem tako da izmjeni ishod priče i opisano tlačenje u svrhu unaprjeđenja dobrobiti svih uključenih u problem. Cilj metode je potaknuti raspravu kojom će publika osvijestiti problem u okolini te dobiti iskustvo rješavanja problema u sigurnom prostoru, koje ih može osnažiti za proaktivno djelovanje u zajednici (Boal, 2009).

Forum kazalište koristi raspravu i dijalog u igranju uloga kao pripremu publike za djelovanje na problemima. Osnaživanjem kritičkog razmišljanja o problemu i iskustvom igranja uloge preko tjelesnih, misaonih i osjetilnih vježbi glumci uče razumjeti i osjećati lika kojeg glume (Boal, 2009). Ovako glumac utjelovljuje lika, njegove traume, misli, reakcije i identitetske markere. Igranjem uloga stječe se iskustvo diskriminacije u imaginarnom svijetu. Iskustvo pomoću kojeg glumac može promišljati o diskriminaciji u stvarnom svijetu. Aktivna uloga publike unosi dozu novine u svaku izvedbu. Nova pitanja, upute ili definicija problema daju uvide u mnogobrojne drugačije poglede na predstavljen problem te njegova rješenja. Publika interakcijom s glumcima i ulaskom u scenu lakše razumije i pamti izvedbu tj. prikazan problem i rješenja (Powers i Buffy, 2016). Empatiziranjem i poistovjećivanjem s likovima svi uključeni ulaze u iskustveno učenje o problemima, poziciji pomoć i identitetu likova. U interakcijama između aktera koristi se Freireov koncept učenja putem postavljanja pitanja. Problem tako postavlja pitanje o kontekstu, mogućim akcijama i reakcija likova, rješenjima i razlozima za djelovanje. Konstruktivistički se dolazi do rješenja i znanja. Preispitivanjem pozicija moći u odnosima među likovima i odnosa u društvu osvještujemo diskriminaciju. Siguran prostor predstave miče barijeru straha od mehanizma opresije sustava. Ova sloboda kreira

odmak od realnosti koji će se iskoristiti kao moment učenja, razumijevanja i pokretanja na djelovanje (Boal, 2009).

Tijekom provedbe uključeni treniraju vještine kritičkog razmišljanja, komunikacije, suradnje, slušanja, rješavanja problema, i kreativnosti (Powers i Buffy, 2016). Participativna komunikacija daje svima pravo glasa pomoću kojeg se konstruktivno rješava sukob. Suradnja u aktivnosti aktere na trenutak vodi u humanizaciju gdje nisu fokusirani jedan protiv drugoga već su fokusirani na problem i kreiranje novog sistema. Specifičnostima pristupa forum kazališta postiže se poanta kritičke pedagogije. Dovodi se osobu u interakciju sa sadržajem kojeg može kritički sagledati i djelovati. Kreirajući zajednicu koja brine raste količina proaktivnih akcija. U istraživanju autora Powers i Buffy (2016) pokazano je kako se implementacijom ovih principa kazališta potlačenih može raditi na reprezentativnosti višestrukih identiteta, razvoju sigurnog prostora te postići raznolike razine učenja.

Iskustvo igranja uloga različitog identiteta omogućilo je sudionicima da razmisle o perspektivi lika, rješavaju društvene probleme te izazovu opresiju koju doživljava lik (Powers i Buffy, 2016). Sudionici su također opisali razvoj kompetencija u području izražavanja, znanja o socio-kulturoloških uvjetima, inovativnim praksama te razumijevanju novih koncepata (Powers i Buffy, 2016). Autori objašnjavaju da su studenti shvatili kako je identitet raznolik te reflektirali o privilegijama i opresiji koja je povezana s različitim identitetima. Tijekom provedbe istraživanja kod nekih studenata pojavio se strah od osude drugih kolega ili osjećaj nelagode ulaska u akcije s kojima nisu upoznati. Ovo dokazuje da je uvjet za uspješno ostvarivanje metoda kazališta potlačenih osjećaj sigurnosti (Powers i Buffy, 2016). Uvjet uspjeha je mogućnost sudionika da izađe iz komfor zone u onu zone rastezanja. Ovo možemo postići tako da evaluiramo kontekst provedbe aktivnosti prema tome koliko izazovno ili sigurno kreiramo prostor. Autori nabrajaju i druge potrebne uvjete tj. savjete za uspješnu provedbu metoda. U korištenju metoda kazališta potlačenih voditelj treba: osigurati dovoljno vremena za raspravu; brinuti o vremenskim okvirima aktivnosti; metode koristiti tijekom duljeg vremenskog perioda, ne samo u jednom; biti svjestan toga da se promjene postižu u malim koracima; kreirati siguran prostor koji vodi ka ulasku u zonu rastezanja; te biti otvoren promjeni koji želi postići kod sudionika (Powers i Buffy, 2016). Metode kazališta potlačenih poručuje



sudionicima da je njihova bol realna i validna. Da oni mogu djelovati te da nisu sami. Iskustvo može biti transformativno za sve uključene jer potiče osobe na novu praksu djelovanja, ali i na stvaranje zajednice koja je bolja i spremna djelovati protiv opresije tlačitelja, protiv opresije patrijarhata. Kazalište potlačenih služi kao vježba za revolucionarno, pa tako i feminističko djelovanje (Boal, 2009).

#### *IV. 4. Pedagogija igra*

Igra je intrinzično motivirana aktivnost koja je ugodna, značajna, zahtjeva aktivnost sudionika i u kojoj je sama aktivnost bitnija nego cilj (Slunjski i Ljubetić, 2014). Razni autori govore o različitim aspektima igre. Od značaja za neurološki razvoj do razvoja socijalnih kompetencija. Igra služi kao metoda učenja. Procesi kreiranja imaginarnog svijeta i događaja, simbolike, transformacije simbola, komunikacije, organizacije aktivnosti, definiranja uloga, istraživanja i dogovora unutar igre kognitivno razvijaju osobu (Slunjski i Ljubetić, 2014). Pomoću igara osoba razvija svoju pozornost i njen rasponi, osobni angažman, emocionalnu involviranost, kreativnost, komunikaciju, suradnju i odnose s drugima (Slunjski i Ljubetić, 2014). Kako bi se ostvario ovaj potencijal za učenje potrebno je osigurati uvjete za igru. Tako je potrebno: stvoriti sigurno i pozitivno okruženje; osigurati otvoreni materijal; prihvatiti i poticati jačanje specifičnih potreba djeteta; imati dovoljno vremena za igru; pripremiti i prilagoditi sadržaje igre dobi igrača; ispitati i slijediti istinske interese igrača; promovirati okolinu koja prihvaća različitost i prikazuje različite kulture; ostvariti mogućnost samoorganizacije; te je potrebno ojačavati suradnju među igračima (Slunjski i Ljubetić, 2014). Slobodnom i simboličkom igrom igraču se omogućuje istraživanje uloga i pravila vezane za funkcioniranje te uloge u društvu (Curran, 2011). Tipovi igre se razvijaju i prate razvoj djeteta. Piaget u svojoj kognitivnoj razvojnoj teoriji (prema Slunjski i Ljubetić, 2014) navodi nekoliko faza: senzorno-motorička faza, predoperativna faza, faza specifičnih operacija i faza formalnih operacija.

U predoperativnoj fazi pojavljuje se simbolička igra. Simbolička igra karakterizirana je uporabom predmeta ili osoba kao simbola za kreiranje imaginarne stvarnosti koje zadovoljava djetetov interes. Simboličkom igrom dijete prikazuje usvajanje svijeta na kognitivnoj, lingvističkoj i socijalnoj razini (Slunjski i Ljubetić, 2014). Dijete u igri prenosi simboličko značenje s jednog objekta na drugi, tako na primjer

kutija može biti auto ili krevet ili zatvor. Ovo razvija mogućnost mentalne prezentacije i produkcije mentalnih slika, kao i razumijevanje tuđih perspektiva o nekoj ideji (Slunjski i Ljubetić, 2014). Ono što je najbitnije za ovaj rad jest to što simbolička igra producira prikaz ponašanja određene grupe. Točnije promatranjem simboličke igre promatrač može uočiti koji stereotipi se reproduciraju u korekciji igrača tijekom igre.

Igre igranja uloga slične su simboličkoj igri po tome što zahtijevaju uloge, pravila te naglašavaju važnost interakcije s imaginarnim svijetom (Curran, 2011). Istraživanjem različitih uloga i pravila koje društvo ima za te uloge igrač razvija svoje shvaćanje identiteta. U simboličkoj igri djeca naglašavaju arhetipove uloga s fokusom na različitostima i specifičnostima kako bi drugi igrači lako pojmlili koju ulogu igraju (Curran, 2011). Tako je vidljivo da djeca poimaju rodni identitet i stereotipe tijekom igranja to jest da igra ima mogućnost kulturološke reprodukcije. Djeci je jasno tko u društvu radi što i postavljaju uloge u pozicije moći. Tako, primjerice, kada se djeca igraju obitelji tata će gledati televiziju, dok će mama kuhati večeru. Proučavanjem simboličke igre i prikaza likova u igranju uloga možemo vidjeti rezultate i reprodukciju naučenog iz procesa rodne socijalizacije.

Pedagog može doprinijeti pedagoškom potencijalu igre tako da s razumijevanjem igre implementira odgojno-obrazovni sadržaj u elemente igre. Elementi igre su plan, uloga, rekviziti, vrijeme, jezik i scenarij koje možemo proučavati fazama razvoja igre (Leong i Bodrova, 2012, prema Slunjski i Ljubetić, 2014). Pedagog može igrače pitati o tome čega se žele igrati, što njihove uloge predstavljaju, tko je bio inspiracija za lika, što misle o liku i njegovoj poziciji, zašto likovi imaju takvu interakciju i slično. On može koristiti ovaj trenutak da preispita rodno tipiziranje u igri, te tako otvoriti još jednu dimenziju u razmišljanju djeteta o svojoj ulozi, ali i pozicioniranju rodnog identiteta u društvu. Ovakva pitanja mogu se upitati tijekom cijelog procesa igre, od ideje, poticaja za igru, podjele i dodjele uloga, odabira rekvizita, organizacije vremena, upotrebe jezičnih kodova, samog scenarija do zadovoljstva nakon igranja (Slunjski i Ljubetić, 2014). Analizom scenarija ovih igra pedagog može uvidjeti koje sadržaje treba uključiti u igru i drugi pedagoški rad.

Preko simbola osobe dodjeljuju važnost ideji. Taj proces je povezan s osobnim iskustvima i razmišljanjima, te je uvjetovan našim odgojem i obrazovanjem. U svom

istraživanju Bonawitz i suradnici (2009) proučavali su na koji način upute i modeliranje igre s igračkom utječe na istraživanje igračke kod djece rane i predškolske dobi. Istraživanje sugerira da modeliranjem načina igranja smanjujemo vjerojatnost otkrivanja i učenja drugačijeg igranja. Što objašnjavaju kao dvosjekli mač pedagogije u kojem treba dati važnost istraživačkoj igri, ali treba biti svjestan važnosti koje društveno učenje i kulturna transmisija posjeduje (Bonawitz i sur, 2009). Pedagog mora balansirati između individualizacije i socijalizacije djeteta tijekom obrazovnih procesa. On je jedan od modela prema kojem djeca uče. Pedagog mora biti svjestan da modeliranje ograničava djetetovo istraživanje drugačijih ponašanja. Ono što dijete upije iz svoje okoline reproducirat će se na buduće ponašanja i modeliranje drugima. Igranje uloge više nije samo simulacija stvarnosti, već postaje model kojim se uči hegemonijski ideal (Crocco, 2011). Ideal koji se usvaja preko interakcije s odabranim sadržajem pedagoga.

#### *IV. 5. Kritička pedagogija igre*

Igra je sustav koji se može proučavati kritički. Analizom pravila, mehanika, interakcija kao i drugih aspekta igre dobiva se uvid u funkciju igre kao sredstva za društvenu reprodukciju (Crocco, 2011). Autor Crocco (2011) primjer ovakvog korištenja igri vidi u metodama koje koristi američka vojska za novačenje. Vojska koristi online pucačine iz prvog lica, arkadne centre kako bi igrače, buduće vojne novake, naučila osnove vojne obuke i prenijela vrijednosni sustav vojske (Crocco, 2011). Video igre fokusirane su na rješavanje problema te kultiviraju angažman, interes i kritičko razmišljanje igrača. Njihov element zabave igrača uvlači u svijet i zaziva na ponovo vraćanje igri, nešto što nedostaje formalnom sustavu obrazovanja koji je baziran na bankarskom pristupu. U defragmentiranom društvu koje ulazi u nove faze kapitalizma uloga pedagogije postaje ona produkcije kapitala i reprodukcije društvenih normi. Pedagog u formalnim ustanovama polako gubi svoju ulogu voditelja odgojno obrazovnog procesa i postaje menadžer papirologije tj. postaje osoba koja "gasi vatre". Pedagogija mora mijenjati metode koje koristi jer se kvaliteta obrazovanja u fokusu na standardizirane ishode i ciljeve gubi. Gubi se temelj pedagogije koji vodi osobu u bivanje u sadržaju, refleksiju i samodefiniranje prema zaključenom. Igrifikacijom sadržaja bolje se odgovara na moderan i globalan svijet visoke tehnologije (Crocco, 2011). Potreba za novim metodama rada bila je očita tijekom pandemije uzrokovane virusom COVID-19.

Obrazovanje i društvo pokazalo je da tendira fleksibilnijem, nestabilnom i suradničkom pristupu rada. Obrazovanje služi kapitalizmu umjesto kritičkom razmišljanju i zbog toga služi reprodukciji društvenih normi koje se prenose preko rutinske discipline, ponavljanja, učenja napamet, puke reprodukcije na zahtjev i standardiziranog obrazovanja (Crocco, 2011). Stoga autor Crocco (2011) definira potrebu za kritičkom pedagogijom igre. Kritičku pedagogiju igre definira kao principe učenja u igri koji se koriste za promoviranje kritičkom razmišljanja o hegemonijskim idealima. Navodi dva načina na koji se ona može primjenjivati – putem simulacija i kodifikacije.

Simulacija je moguća u igrama koje imaju primarnu svrhu različitu od zabave. Tijekom simuliranja drugačijeg pogleda na svijet igrač stvara empatiju prema problemu koja potiče kritičko razmišljanje o hegemoniji (Crocco, 2011). Ovo razmišljanje kreira kognitivnu disonancu kod igrača. Iskustvo kognitivne disonance mora biti riješeno kreiranjem nove episteme, u kojoj igrač mijenja ili kreira novi sustav vrijednosti koji se temelji na iskustvu simuliranog problema igre (Crocco, 2011). Kodifikacija označava pojam istraživanja problema reprezentacijom kodova u medijima. Igrač tako započinje s preliminarnim istraživanjem problema, zatim istražuje kodove koji postoje u problemu i u konačnici ulazi u dijalog u kojemu kritički analizira problem i vezane medije (Crocco, 2011). Kodifikacijom se prikazuje predmet hegemonijske ideologije koju treba kritički promišljati (Crocco, 2011). Igra tako služi za interakciju s problemom, refleksiju, internalizaciju i promjenu. Kritička pedagogija igre zagovara otuđenje i odstranjenje od empatije i pasivne identifikacije s igranom ulogom. To smatra nužnim kako bi se omogućilo preispitivanje urođanosti u ulogu i kritičko promišljanje o iskustvu igre. Ovim preispitivanjem igrač postaje svjestan uloge igre u reprodukciji društvenih normi (Crocco, 2011). Stoga pedagog igri mora pristupiti kao sustavu i mediju koji ima ograničenja, pozadinu i funkciju; kao produžetku čovjekove sposobnosti (McLuhan, 2008).

Svoju teoriju Crocco (2011) objašnjava istraživanjem igre *Monopoly* unutar kojeg kodificira društvenu mobilnost kapitalizma. Igru je modificirao tako da je svakom igraču dao poticaj na simulaciju uputama tj. opisima likova i njihovih resursa. Tako je stvorio raspone likova u kojem je igrač mogao simulirati bijelog muškarca koji posjeduje velik broj nekretnina i novca ili Afroamerikanku koja ima problematičnu situaciju i malo novaca. Rezultati dokazuju da su igrači u igru ušli s unaprijed zamišljenim idealima koje

je igra preispitala (Crocco, 2011). Simulacija likova potakla je identifikaciju igrača s likovima. Iskustvo simulacije potaklo je otuđivanje i promišljanje o ideologije igre, kao i pridržavanja igrača prezentiranoj ideologiji. Što je bilo vidljivo u razgovorima nakon igre. Većina igrača htjela je promijeniti pravila ili je zaključila da je ideja meritokracijskog napretka manje važna od naslijeđene privilegije. U ovim razgovorima autor naglašava ojačavanje igrača za akciju u realnom svijetu na temelju naučenog iz imaginarnog svijeta (Crocco, 2011). Kodifikacijom tema i simulacijom eksperimenata metoda osvješćivanja diskriminacije igra postaje bitan alat u pedagoškoj borbi za bolju budućnost. No u modificiranju igra moramo svjesno pristupiti već postojećem ideološkom ograničenju igra i njihove svrhe (Crocco, 2011).

Igranjem uloga istražuju se moguće posljedice odluka i ponašanja. Odluke koje su dio kognitivnih i emocionalnih procesa u kojima se preuzima odgovornost za odabrano. Posljedice se ne mogu uvijek kontrolirati, jer je reakcija drugih nepoznat faktor. Prema kritičkoj pedagogiji, igre korištenjem igranja uloga u nastavnim procesima mogu dijagnosticirati probleme, uvidjeti interese, znanje kao i dezinformiranost koje kruži među učenicima (Hawley, 1974). Igranje uloga i simulacija koristi se u nastavnim procesima već dug period. Svjesno i reflektivno korištenje tehnika i alata igranja uloga ojačava se proces učenja (Overland, 2017). Hawley (1974) daje upute za korištenje igranja uloga u nastavi. On predlaže da pedagog orijentira učenike na sadržaj; definira problem na temelju sugestija učenika; postavi situaciju za igranje uloga; pripremi prostor za igranje uloga; vodi proces igranja uloga; te da provede diskusiju nakon igranja uloga. Slijedi li pedagog ove korake učenicima će se otvoriti mogućnost kooperativnog i grupnog učenja – sukonstruktivističkog učenja problema.

Uranjanjem u imaginarni svijet i uloge olakšava se prilagodba i preuzimanje alternativnog identiteta igrane uloge. Uranjanje istovremeno stvara iskustvo, promovira bolje rješavanje problema, daje učeniku mogućnost djelovanja i emocionalne investicije u problem (Overland, 2017). Različiti modeli igranja uloga već se koriste u obrazovanju, tako, na primjer, na natjecanjima za prvu pomoć učenici uz pismene ispite prolaze simulacije nesreće. Učenicima je kreiran prostor i rekviziti koji olakšavaju uranjanje u ulogu osobe koja pruža prvu pomoć. Ozlijeđeni igraju osobe koje su osposobljene za reagiranje na akcije učenika, pogotovo njihova pitanja. Direktnim iskustvom ove

simulacije učenici pokazuju koliko su vješti u pružanju prve pomoći u realnom svijetu. Igranje uloga tako može biti korišteno kao oblik ulaska i rješavanja problema, kao i metoda vrednovanja određenih kompetencija učenika.

Simulacije mogu dočarati kompleksnosti zanimanja u kojima učenicima u kojima se daje prostor da uvide svoju pripremljenost za buduće radno mjesto. U studiji slučaja Overland (2017) upravo opisuje kako implementacija igranja uloga i simuliranje rada nastavnika glazbene kulture može pomoći studentima u budućem radu. Korištenjem raznih problemskih situacija kao što su razgovor s problematičnim roditeljem ili učenikovo zaboravljanje donošenja privole za sudjelovanje, Overland studente stavlja u poziciju u kojima moraju reagirati u ulozi stručnjaka. Iskustvo igranja uloga nastavnika studenti su opisali kao izrazito korisno. Tijekom simulacije zabilježili su razvoj: osjećaja pripremljenosti; analize problema različitosti unutar sustava; slike o sebi kao stručnjaka ili nestručnjaka; te razvoj već postojećih nastavničkih kompetencija (Overland, 2017). Ovakvim pristupom Overland prikazuje kako se igranje uloga može koristiti kao konstruktivistička metoda učenja. Metoda učenja u kojoj se: sadržaj stavlja u relevantan kontekst, koriste socijalne interakcije; nude višestruke perspektive i reprezentacije postojanja; te podupiru i facilitiraju metakognitivne strategije (Drischoll, 2005, prema Overland, 2017).

## V. *Dungeons & Dragons* kao metoda osvješćivanja rodne diskriminacije

### V. 1. Kontekst igre

Igra *Dungeons & Dragons* ne postoji u vakuumu i na nju možemo gledati kao medij. Ovakvim shvaćanjem *D&D* se može proučavati kao produžetak čovjekove sposobnosti za kreativnost (McLuhan, 2008). Igra ima zadani okvir i mogućnosti u kojima se odlučuje na koji način će igrač izraziti svoju kreativnost. Iako je igra veoma otvorena, ona ipak ima svoje granice i ograničenja. Shvaćanjem *D&D-a* kao medija otvara se mogućnost proučavanja okvira sistema kreacije, produkcije sadržaja, interakcija i dinamika u igri.

U analizi publikacija igre *Dungeons & Dragons* Garcia (2017) opisuje kontekst kojim autori igre limitiraju ekspresiju identiteta. Najbolji pokazatelj tih ograničenja su zastupljenost i prikaz ženskih likova u knjigama. Prijašnje edicije igre sadržavale su: tablice različitosti u fizičkoj snazi muških i ženskih likova; ilustracije ženskih likova pozicionirane u submisivne položaje s oskudnom odjećom; ograničenja u moralnosti određenih rasnih opcija; kao i rasna ograničenja za određenje klasne opcije (Garcia, 2017). Rasizam i mizoginija su tako integrirane u sam sistem igre. Situacija se popravila s promjenama u kulturi i novijim verzijama igre. Kreatori igre se danas pokušavaju odvojiti od ovakvih ideja te ne limitiraju opise određenih rasa i reprezentacije žena u novim publikacijama ne limitiraju. Usprkos tome, stereotipi i kulturni identiteti slijede igrače u igru. Rasa i rod, kao i drugi identiteti, konstruirani su mehanikama same igre i igračevim odabirima. U sistemu raznih mogućnosti treba proučavati načine na koji zajednica i sam dizajn sustava utječu na igru (Garcia, 2017). *D&D* je alat za kreativnost, suradnju, zabavu i igru te kao takav mora biti otvoren i ravnopravan. Igra mora biti siguran prostor za istraživanje, samodeterminaciju i inovaciju svih igrača (Garcia, 2017).

Percepcija o igračima igara igranja uloga često zna biti ona stereotipnog antisocijalnog "štrebera" koji ne brine o svom izgledu. U analizi raznih istraživanja populacije igrača igra igranja uloga Curran (2011) zaključuje kako se radi većinom o mladim muškarcima, srednje klase koji su dobro obrazovani. No, isto tako naglašava da suvremenija istraživanja pokazuju ravnopravniju raspodjelu prema rodu. Postoji malo dokaza o razlikama u osobnosti između igrača i ne igrača igara igranja uloga. Razlike

ipak postoje u tome da su igrači igri igranja uloga otvoreniji prema novim iskustvima, više introvertirani te manje skloni suicidu (Curran, 2011). Jedno od objašnjenja ovih rezultata je komunalni aspekt igra uloga. Ovakva populacija igrača zahtjeva istraživanje o rodnim ulogama i maskulinitetu koji se propagira u ovim zajednicama, jer se prihvaćanjem stereotipa o igračima prihvaća i diskriminatorno ponašanje tih igrača – prihvaća se hegemonijski maskulinitet (Dashiell, 2020). Dashiell (2020) ideju hegemonijskog maskuliniteta nadopunjuje s idejom štreberskog maskuliniteta. Štreberski maskulinitet karakterizira ponašanje muškaraca kojim se ograđuje od novih utjecaja i fokusira na pokazivanje moći dokazivanjem znanja u specifičnom području.

Kreiranjem zajednica u kojima dominira ovakvo ponašanje muškaraca kreiraju se muški prostori, u kojima postoje drugačiji setovi pravila i vrijednosti koji privilegiraju muškarce (Dashiell, 2020). Muški prostori odvojeni su od konvencionalnih društvenih normi, a društvo ih najčešće veže za opravdavanje seksističkih komentara unutar sportskih svlačionica (eng. *locker room talk*). Opravdavanje diskriminatornog ponašanja s komentarima o tome da se radi samo o razgovoru iz svlačionice delegitimira se iskustvo žrtava. Igre igranja uloga tako mogu stvoriti štreberske muške prostore nalik one sportskih svlačionica, u kojima se opravdava degradacija, seksualizacija i objektivizacija žena (Dashiell, 2020). Ovo ponašanje prisutno je i u zajednici igrača koje ne čine samo muškarci. Za žene i one koji nisu dio štreberskog hegemonijskog maskuliniteta ulazak u ove prostore znači prihvaćanje i trpljenje tlačenja te strah od posljedica ako se adresira to ponašanje. Dashiell (2020) opisuje načine na koji se održavaju ovakvi prostori s dinamikom moći diskursa i mehanizmima koje taj diskurs koristi. *D&D* ima specifičan način komunikacije tijekom igre u kojima postoji vrijeme unutar i izvan igranja uloga. Vrijeme unutar je ono u kojima se komunicira iz pozicije likova s drugim likovima ili opisuju pokreti akcije, dok je vrijeme izvan igranja ono u kojemu se razgovara o pravilima ili u kojima se bacaju kockice. Tako je opis napada lika i uzvik “U boj!” dio vremena unutar igre, a bacanje kockice da bi se pogodio napad kao i bacanje štete nanesene tim napadom dio vremena izvan igre.

Prema diskursu skela (eng. *Scaffolding Discourse*) muškarci su privilegirani u ovom prostoru jer su socijalizirani da steknu vještine asertivnosti i zauzimanja prostora igre (Dashiell, 2020). Ove vještine izrazito su bitne kada se treba izboriti za svoju “žutu



minutu” unutar igre. Uz to, sam način na koji se komunicira izvan igranja uloga je kulturno kodificiran. Razni pojmovi i pravila, kao i tehnička pitanja, kreiraju jaz između iskusnih i neiskusnih igrača. Kolaborativno igranje i kreiranje priče se temelji na dobrom poznavanju i razumijevanju tog diskursa. Razumijevanje diskursa vidljivo je u tome da igrač zna što, kada i kako može napraviti ili kada zna izaći iz vremena u igranju uloga u ono izvan igranja uloga. Mehanizmi koji iskusni igrači zauzimaju dominaciju u ovom aspektu su objašnjavanje igre (eng. *gamesplaining*) i raspravama o pravilima (eng. *rules lawyering*) (Dashiehl, 2020). Ovo dokazivanje i performiranje maskuliniteta mijenja se ovisno o kontekstu. Igrači će imati različito vodstvo u dominaciji prema tome koliko dobro znaju iskoristiti moment za dokazivanje boljeg znanja i poznavanja igre. Neiskusni igrači rijetko ulaze u ove mehanizme zbog straha da će izgubiti ono malo pozicije moći što imaju (Dashiehl, 2020). Žene tako imaju tešku bitku da uopće budu dio ovih prostora jer moraju reproducirati ove mehanizme bez greške, jer ako pogriješe otvaraju prostor za još više kritike i omalovažavanja (Dashiehl, 2020). Muškarci u ovom subkulturnom prostoru kreiraju kapital kojim ograničavaju pristup drugima, onima na koje gledaju s visoka.

## V. 2. Pedagoško vođenje igre

Voditelj igre tako mora pedagoški voditi igrače u igri. Njegova uloga je ona najšire profiliranog stručnjaka u igri, baš kao i ona koju pedagog preuzima u odgojno-obrazovnoj ustanovi. U sustavu odgoja i obrazovanja zadatak pedagoga je rukovoditi ustanovu zajedno s ravnateljem, s fokusom na pedagoško-didaktičko upravljanje i vođenje ljudskih potencija ustanove (Šindarić, 2009). Stoga je pedagoško vođenje posao planiranja, organiziranja, provođenja i vrednovanja rada sa specifičnim pedagoškim ciljem (Šindarić, 2009). Pedagog vodi svoje djelovanje na temelju tri razine. Na razvojnoj razini odgovaran je za postizanje ciljeva; na razini donošenja odluka surađuje s drugima svakodnevno: te na razini osobina ličnosti kreira kompetencijski okvir za rad (Šindarić, 2009). Rad pedagoga usmjeren je na rad s ljudima, stoga se često nalazi u centru konflikata koje mora riješiti. Pedagoško vođenje zahtjeva motivaciju za rad, komunikacijske vještine, sposobnosti rada u timu, sigurnost u savjetodavnom radu, odlučnost u donošenju odluka te reflektivnost u postavljanju ciljeva i vrednovanju rada (Šindarić, 2009).

Za voditelja igre *Dungeons & Dragons* potrebno je imati određene dispozicije i kompetencije. Uz spomenuto poznavanje igre i pravila, voditelj treba biti kreativan, fleksibilan, odlučan, jasan i komunikativan. Voditelj igre vodi i upravlja procesom igranja uloga. On kreira svijet, priču, likove i probleme s kojima će se igrači susresti. Uz to, voditelj većinom organizira grupu i sesije. Voditelj planira sesije u obliku kampanja i postavlja ciljeve koje igrači moraju postići kako bi unaprijedili svoje sposobnosti ili pogurali priču kampanje dalje. On mora biti pripremljen za moguće obilaznice koje će igrači zasigurno napraviti. Planiranje i rad se često ne vide jer se sav posao pripreme odrađuje prije susreta. Činjenica je da se većina planiranog neće dogoditi jer igrači priču poguraju u drugi smjer. Tijekom same realizacije susreta voditelj opisuje okolinu, glumi likove, postavlja male ciljeve za igrače u obliku težine akcije. On daje zadnju odluku na svaku nesuglasicu ili pitanje oko pravila. Voditelj nakon susreta započinje ovaj proces ponovo, ali ne može planirati dalje dok ne vidi što se do sada napravilo i koliko su igrači bili uspješni u zadacima. Tako voditelji evaluiraju proces i izrađuje plan i program rada.

Voditelj ne postoji bez motivacije, što predstavlja jedan od problema u zajednici jer rijetko tko želi preuzeti ovaj teret. Tako je čest slučaj u kojemu ista osoba vodi igru nekoliko kampanja za redom. Dobri voditelji imaju intrinzičnu motivaciju koja ih gura u sve bolje i detaljne obavljanje svojih dužnosti. Ekstrinzična motivacija, kao što je veselje i zabava igrača na sesiji, uvijek pomogne voditelju u trenucima sumnje. *D&D* bazira se na komunikaciji, bez nje nema priče. Bez suradnje nema progresivne radnje, bez nje nema dogovora o mjestu i prostoru održavanja sesije. Gluma različitih likova iz cijelog imaginarnog svijeta zahtjeva razumijevanje različitosti i kompleksnosti pojedinih životnih prilika i pogleda koji su potrebni kako bi se dočarala dobra komunikacija u igranju uloga. Sposobnost davanja pozornosti svakom igraču i stvaranja malih, ali značajnih momenata za njihove likova, kao i upravljanje drugim igračima, osigurava poziciju kapetana tima voditelju igre. Voditelj igrače postavlja u niz situacija gdje daje prostora i vremena igračima da sami shvate što i kako žele napredovati i u kojem smjeru žele odvesti radnju. Uvođenjem moralno upitnog lika u priču, ili problematike koja je siva, igrače prisiljava na akciju unutar koje mogu bolje upoznati svoje likove. Odluke su temelj ove igre. Mogućnosti su gotovo neograničene za igrače, ali i za voditelja, a svaka ima posljedicu. Jedna kriva magična čarolija i igrač može izgubiti svog lika zauvijek. Voditelj mora biti siguran u sebe i akcije kako bi mogao reagirati na različite mogućnosti

koje ga čekaju. Računanje najboljih ishoda, problema ili narativnih momenata osigurava refleksivnost procesa vođenja igre.

Stoga možemo zaključiti da voditelj igre pedagoški vodi igrače u igri *Dungeons & Dragons*. Njegov rad se temelji na postavljanju ciljeva koji su specifično stvoreni za igrače, planiranju gotovo svakog aspekta igre i odgovora na moguće akcije igrača. Voditelj aktivnim sudjelovanjem tijekom cijelog procesa te analizom i prilagodbom nakon svakog susreta dokazuje tu činjenicu. Voditelj igre je sudionik i promatrač procesa igre, te tako može voditi bilješke o ponašanjima i komentarima igrača (Zalka, 2016). Voditelj kreira sadržaj tako da igrače stavlja u interakciju sa sadržajem. On ih vodi na odluku i akciju. Voditelj je u stanju stalne improvizacije kako bi kreirao personalizirane priče prema potrebama igrača (Zalka, 2016). Svi igrači izmjenjuju kontrolu nad pričom i poboljšavaju sadržaj s tom interakcijom. Vođenje igrača k spoznaji i k sljedećem koraku koji nije kompletno definiran je ono što je zapravo pedagoško vođenje. Igrači sami definiraju i oblikuju sadržaj s interakcijom. Voditelj prepušta igračima mogućnost definiranja. Voditelj je konstantno u procesu učenja, svakom sesijom stječe više iskustva i sigurnosti u svoje sposobnosti.

Ovaj proces ima i socijalnu funkciju koja povezuje sve igrače u iskustvo koje se neće moći replicirati. Stvara povezanost na temelju kojeg se stječe povjerenje, koje se kasnije može koristiti za implementaciju težih ili kompleksnijih ideja i tema u igru, povjerenje koje je ključ dobrog pedagoškog odnosa. Odabir ciljeva i tema najveća je odgovornost voditelja igre. Teme igre mogu biti vezane za poteškoće ili probleme koje igrači sami žele istražiti ili mogu biti temeljene na interesima i željama samog voditelja. Ovo je istinski pedagoški rad s osobom, koji se na kreativan, interaktivan i prikladan način može posredovati sadržaj osobi, koja tada ima mogućnost spoznaje tog sadržaja, bivanju u sadržaju te kreiranju vlastitog stajališta o tom sadržaju. Uloga pedagoga je kreirati okruženje i uvjete u kojemu je to moguće – okruženje u kojemu se pedagoški može voditi osobu.

### *V. 3. Kreiranje identiteta lika*

*Dungeons & Dragons* igra je koja se temelji na identitetu likova. Identitet u igri povezan je s tri bitna odabira. Prvo igrač bira klasu (eng. *class*), ono što lik može raditi.

Klase su nastale na temelju stereotipnih ideja i prikaza likova iz fantastičnih romana. Tako postoje klase čarobnjaka (eng. *wizard*), vrača (eng. *sorcerer*), strijelca (eng. *ranger*), borca (eng. *fighter*) i još mnogo drugih. Svaka klasa ima subklase (eng. *subclass*) koje još više specijaliziraju sposobnosti likova. Drugi odabir u kreiranju lika vezan je za rasu. Rasa lika diktira kako lik izgleda te ovisno o njoj lik dobiva određene mogućnosti akcija koje nisu vezane za klasu. Postoji veliki broj rasa koje su još dalje podijeljene na više opcija rase. Tako u igri postoje različiti oblici vilenjaka (eng. *elf*), patuljaka (eng. *gnome*), orkova (eng. *orc*), kao i niza rasa koji su nastali kao humanizacija zmajeva (eng. *dragonborn*), vragova (eng. *tiefling*), kornjača (eng. *turtle*), ptica (eng. *aarakocra*) ili sličnih stvorenja. Zadnji odabir identiteta igrač ima u pozadini lika (eng. *background*). Pozadina lika označava prošlost lika, kao i njegove situacije u kojima je odrastao. Pozadina lika daje specifične mogućnosti akcija i sposobnosti. Primjeri pozadina su zločinac, sljedbenik vjere, mudrac, vojnik i tako dalje. Iskusni igrači identitet lika kreiraju tako da povezuju kompatibilne sposobnosti između ovih kategorija. Analizom odabira i razgovorom s igračima, voditelj i igrač stvaraju pozadinsku priču lika (eng. *backstory*). Pozadinsku priču lika igraču daje opcije za igranje uloga i istraživanje temeljni koncepta napisanih u njoj. Voditelji često pozadinske priče isprepletu u glavnu priču kampanje kako bi igračima dali prostora za igranje uloge, ali i kako bi ih nagradili za dobro igranje uloge.

Tijekom igranja uloga igrač i lik u vremenu unutar igranja uloga postaju jedan identitet. Ovaj kontrast između lika i igrača autori Yee i Bailenson (2007) definiraju proteus efektom. Proteus efekt objašnjavaju kao prilagodbu ponašanja osobe u virtualnom svijetu na temelju uvjerenja da drugi imaju jasna očekivanja od njih (Yee i Bailenson, 2007). Drugim riječima, odabir prikaza lika u igri oblikuje naše ponašanje i interakciju u tom svijetu. Unutar igre *D&D* od igrača se očekuje da preuzmu ulogu koja je povezana s njihovim odabirima klase, rase i pozadine. U grupi se očekuje da će netko biti osoba koja će liječiti grupu, netko će biti na prvoj liniji, a netko će biti dobar u pregovaranju. Ideje o tome kako se određen lik igrača ponaša dio je samopercepcije igrača. Odabirom klase barbarina igrač shvaća da preuzima ulogu osobe koja će primati udarce i biti u direktnoj liniji bitke. Ta uloga bazira se na sposobnosti koje barbarin ima u igri – one koje koristi da bi zaštitio druge likove igrača.

Rodni identitet lika diktirat će način na koji igrač igra lika. Ponašanje lika će se promijeniti u skladu s onime što igrač misli da drugi igrači za stolom očekuju od njega. Tako da će na vidjelo izaći igračevo viđenje tipičnog rodnog ponašanja. Ova očekivanja jasno su kodificirana u našem društvu rodnim ulogama. Unutar zajednice igrača koji formuliraju skupinu i ponašanje na temelju štreberskog hegemonijskog maskuliniteta kreiraju se stereotipni prikazi ženskih likova. Ženski likovi će tako postati figure koje igrači mogu objektivizirati, seksualizirati i iskorištavati kao alate za pomoć. Prikaz ženskih likova u medijima žanra fantastike je onaj žene koja djeluje iz daleka ili joj je potrebna pomoć. Arhetipski njene sposobnosti su vezane za liječenje, brigu ili šarmiranje drugih likova. Igrači na temelju tih stereotipa odabiru sposobnosti i baziraju akcije likove.

Pedagoški potencijal igranja uloga za feminističko obrazovanje jest onaj koji omogućava prikaz drugačijeg modela, u kojem igrač može istraživati granice normi na siguran način. Unutar autoetnografskog istraživanja autorica Cross (2012) iznosi važnost mogućnosti kreacije identiteta u igrama igranja uloga. Svijest i identitet su stalno u procesu definiranja, promjene i kreiranja – u procesu postajanja (Cross, 2012). Postajanje unutar *D&D* moguće je zbog mehanizma igre koji igrača konstantno stavlja u stanje djelovanja, odlučivanja i angažmana. Ovaj proces postojanja obilježen je samosvjesnošću i potrebi za socijalnu rekonstrukciju (Cross, 2012). Postajanje postaje aktivno i interaktivno u dijalogu igrača sa sadržajem. Dijalogom igrača o očekivanjima identiteta i iskustvu igranja likova, likovi postaju izvori novih pogleda na sebe i svijet (Cross, 2012). Zbog toga je istraživanje u igrama igranja uloga česta pojava u trans zajednici (Cross, 2012). Igranje uloga daje sigurno sredstvo pomoću kojeg igrač može na drugačiji način istraživati ono što je obično ograničeno – rodni identitet (Cross, 2012). Shvaćanjem društvene konstrukcije roda raste osjećaj spremnosti za djelovanje pojedinca nad opresivnom strukturom. Iskustvo igranja uloge služi kao moćno sredstvo za interakciju s društvenim normama i kao podsjetnik da igrač ima mogućnost modificiranja tih normi (Cross, 2012).

Istraživanjem identiteta lika igranja se u društvenu ulogu lika, gdje se ne glumi već se postaje uloga. Igrač tako postaje lik sa svim identifikacijskim markerima lika (Curran, 2011). Tijekom igranja uloga konstantno se kreira i izvodi različit identitet. Preuzimanjem novog identiteta igrač reagira i djeluje na temelju drugih modela kojeg

sada može mijenjati. Igre poput *Dungeons & Dragons* unutar kojih se godinama igra određena uloga stvaraju prostor i vrijeme za istraživanje tih identiteta. U početku će igrač kreirati i igrati ulogu koja je stereotipna, no s vremenom, uranjanjem i dubljim istraživanjem motivacije, prošlosti, stjecanjem iskustva bivanja tog identiteta mijenjat će se percepcija tipiziranog ponašanja. U ovom prostoru igrač može razvijati empatiju, ali i ispitati nesigurnosti u vlastitom identitetu.

Rodni identitet u društvu prikazan je kao uvjetovan spolom i time ograničava istraživanje drugih mogućnosti. U igri osoba može istražiti nedoumice tako da igra uloge raznih rodni ekspresija. U igrama igranja uloga postoji koncept utjecaja razmišljanja, osjećaja, fizičkog stanja, odnosa lika na igrača i obrnuto koji se naziva *bleed* (Sarah Lynne Bowman, 2013, prema Dashiell, 2020). *Bleed* je vidljiv u ponašanjima kada je granica između lika i igrača mutna. Tako je moguće da tijekom emocionalne scene igrač krene plakati, iako se scena ne dešava igraču već liku. U slučaju svađe između likova igrači se izvan igre mogu naljuti jedan na drugog. Igrači koji su parovi u stvarnom svijetu mogu realizirati svoju vezu u likovima koje igraju. Ovakvo poistovjećivanje s likom može biti izrazito korisno, ali i rizično. Iskustvom drugačijeg identiteta osvješčuje se lik. Ovo znanje o liku bitno je za igranje uloga. Igrač treba znati kako se lik osjeća, zašto se odlučio za određenu akciju te kako bi reagirao na situacije. Većom dozom razumijevanja lika, lik postaje realniji koncept. Koncept koji postaje druga priroda igraču i tako se sve manje vidi granica između lika i igrača – dolazi do kognitivne disonance. Pomoću kognitivne disonance voditelj može usmjeriti igrača na kritičko promišljanje o liku i prezentiranom sadržaju. Kritička pedagogija igre skeptično pristupa ideji *bleeda* jer za mogućnost kritičke refleksije potrebno je biti otuđen od simulacije. Ovim otuđenjem može se promatrati kodificirani sadržaj i teme igre. Upravo u toj mogućnosti promatranja kodova u igri leži potencijal igre kao metode osvješčivanja rodne diskriminacije.

#### *V. 4. Primjer korištenja igre kao metode osvješčivanja rodne diskriminacije*

Igra *Dungeons & Dragons* u prostoru odgoja i obrazovanja potiče učenje jer može kreirati radnju s izazovima i zabavom koja stvara veliki interes igrača, razvija socijalne vještine igrača, povezuje sadržaj u nekoliko razina učenja, potiče kreativno razmišljanje i razumijevanje (Zalka, 2016). Igra se temelji na kreativnom i apstraktnom mišljenju, koje razvija istraživanjem simbola. *D&D* omogućuje dublje i detaljnije istraživanje odabranog

problema. Tijekom igre igrači razvijaju osobne, lingvističke, interpersonalne, kulturološke, kognitivne i profesionalne kompetencije (Zalka, 2016). Voditelj igre je sudionik i promatrač procesa igre.

Pedagog kao voditelj igre koristi korake inicijalnog istraživanja problema, analize kodova u medijima te dijaloga koji vodi do kritičke perspektive problema u igri (Crocco, 2011). Pedagog improvizira te kreira personalizirane priče prema potrebama igrača. Element rodne diskriminacije se tako može istraživati u igri *D&D* u koracima inicijalnog ispitivanja igrača tijekom kreiranja lika, analizom kodiranih ponašanja unutar igre te dijalogu nakon odigrane sesije.

Prva sesija igre naziva se nulta sesija (eng. *session zero*) tijekom koje igrači kreiraju lika i pozicioniraju ga u kreirani svijet igre. Tijekom ove sesije voditelj odgovora na pitanja igrača o svijetu, dopuštenim knjigama, odabirima rase, klase, pozadine te mehanikama igre. U ovoj sesiji voditelj tako postavlja pitanja o granicama igrača kako bi postigao informirani pristanak za teme i sadržaj koji će biti dio dugogodišnje kampanje. U ovim pitanjima pedagog ispituje stavove igrača o rodu i rodnoj diskriminaciji. Ova pitanja mogu biti konstruirana poput: "Tko je inspirirao vašeg lika? Kako bi opisali osobine lika? Kako se lik osjeća u svojem tijelu? Kako shvaća svoj rodni identitet? Zašto ste birati baš ove rase i klase? Kako lik izgleda? Kako bi lik reagirao da mu netko zviždi na ulici?". Ovim pitanjima pedagog stječe informacije o koncepciji roda igrača. Ispitivanjem arhetipova i stereotipa koje igrači povezuju s likovima pedagog formulira plan rada na rodnom osvješćivanju tijekom igre. Pozadinske priče mogu kreirati kontekst unutar kojeg preko poznatih sadržaja i likova igrača pedagog implementira dimenziju roda. Navedeni kontekst će se iskoristiti kao moment refleksije. Ova faza inicijalnog istraživanja ispituje interesne sfere, početne pozicije i razmišljanja igrača o društvu tj. rodu.

Nakon nulte sesije pedagog treba kreirati plan implementacije sadržaja za rodno osvješćivanje. Kampanja igre konstruira se nizom manjih narativnih segmenata, tako priča ima više faza koje se prilagođavaju odabirima i akcijama likova u igri. Planiranje kampanje zahtjeva postavljanje ciljeva i jasnih momenta u priči koji nastavljaju narativ. U planiranju kampanje pedagog bira momente i narativne segmente u kojima može uključiti rodne teme. Postavlja ciljeve i situacije u kojima će simulirati i kodificirati

problematiku roda. U kreiranju ovih situacija pedagog se može voditi teorijama feminističkog obrazovanja, načinima učenja unutar rodne socijalizacije, idejom hegemonijskog maskuliniteta, pozitivnoj reprezentativnosti likova u modelima, dinamikom tlačitelja i potlačenog te metodama kazališta potlačenih. Plan ne smije biti prezasićen rodnom temama, već se one trebaju planirati i realizirati u momentima kada je to primjereno. Ove koncepte treba prikazati suptilno, ne treba ih uvijek stavljati u prvi plan priče. Element roda je jedna od niti koja se prepliće u narativu kampanje.

Druga faza je ona u kojoj se realizira plan tako da se igračima omogućuje analiza kodificiranog sadržaja u mediju – simulaciji igranja uloga. Pedagog u ovoj fazi provodi svoj plan tako da kreira prostor u kojemu igrači uranjaju u igru i rodni sadržaj. Iskustvo različitih rodni elemenata u igri je ono što će igrače potaknuti na analizu elementa. Iskustvo je legitiman način dolaska do spoznaje, jer se upravo iskustvom stvara pogled i stav o sadržaju (hooks, 2004). Tako na primjer možemo kreirati pozadinskog lika kojeg igra voditelj. Ovaj lik neka bude kreiran kao antiteza rodno tipizirane uloge, neka to bude ženski vitez koji vodi rivalsku grupu avanturista. U svijetu igračima polako predstavljamo likove putem kratkih komentara osobe u krčmi „...ruke veće nego itko kog sam ja vidio.“ ili opisima “tamni vitez je ubio zvijer u susjednom selu”. Igrači će kreirati sliku tog lika u svojoj glavi, koja može, ali i ne mora biti rodno tipizirana. U kasnijoj sesiji uključujemo lika u priču igrača tako da imaju interakciju s likom, bilo kao saveznika u borbi, ili nositelja informacija. Interakcijom i spoznajom lika igrači će preispitati vlastitu percepciju ideje lika s ovim stvarnog lika u priči. U ovom primjeru pedagog može obrnuti teoriju rodni shema i iskoristiti drugačiji arhetip lika kao moment refleksije o rodnom tipiziranju. Ovakvim malim planiranim i promišljenim intervencijama u igri igrače dovodimo u proces refleksije uvjerenje i iskustva. Pedagog se može služiti raznim slikama i interakcijama koje nalik kazališta potlačenih potiču igrače na definiranje problema i razmišljanja o drugačijem djelovanju.

Nakon sesije pedagog ulazi u treću fazu – dijalog. Pedagog sada vodi donekle savjetodavni razgovor s igračima, gdje ispituje kognitivno i emocionalno razumijevanje pripremljenog i odigranog sadržaja. Pedagog tako treba ispitati kako su se igrači osjećali, što je njima bilo zanimljivo, što ih je potaknulo na razmišljanje, koji sadržaj žele vidjeti opet te koje promjene ili želje imaju za budućnost. Ovdje se pedagog može poslužiti već



spomenutim savjetima autora Hawleya (1974) u kojemu u dijalogu igrači definiraju problem kojeg kasnije u drugim sesijama pedagog može ukomponirati u priču. U dijalogu pedagog može biti suptilan ili direktan, ovisno o uzrastu i odgovorima dobivenim od igrača. Pedagog ovaj dijalog treba iskoristiti kako bi preispitivao i dalje produbio refleksiju igrača o dimenziji roda u igri. Ovdje se koristi kritičkom pedagogijom postavljanja pitanja, gdje vodi proces konscijentizacije igrača tijekom cijele kampanje. Neka od mogućih pitanja na temelju opisanog primjera mogu biti: “Kako ste očekivali da izgleda vitez? Što vas je iznenadilo u današnjoj sesiji? Jeste li se susreli sa sličnim likom prije u nekom filmu ili seriji? Mislite li da je ovo realan prikaz viteza? Postoje li osobe u stvarnom svijetu koje su kao vitez?”. Dijalog je ključan alat u ovom procesu osvješćivanja rodne diskriminacije. On omogućuje produblјivanje, daljnju analizu kod igrača te uvid u trenutno stanje na čemu se može planirati buduće djelovanja pedagoga. Voditelj igre/pedagog mora biti svjestan načina na koji mehanizmi igre i identiteti utječe na prostor igre. Rodna diskriminacija upisana je u sistem pravila, prostor u kojem se igra, komunikaciji i u voditelja preko utjecaja medija i rodne socijalizacije.

Kako je prostor *D&D* supkultura većinom dobro obrazovanih mladića ovakav pristup učenju najlakše je provediv s njima (Curran, 2011). Uključivanjem mladića u feminističko obrazovanje otvara se mogućnost rada na rušenju hegemonijskog maskuliniteta i rodne diskriminacije u štreberskim muškim prostorima (Dashell, 2020). Mladićima je potrebna emancipacija od patrijarhata, jer nema stvarne promjene dok god ne stvori novi sustav bez tlačitelja i potlačenih (Freire, 2002). Korištenjem principa kazališta potlačenih i kritičke pedagogije igra mladiće se može pedagoški voditi u kritičko promišljanje o rodnim arhetipovima koji se promoviraju u medijima i društvu (Crocco, 2011). Voditelj igre treba koristiti metode kazališta potlačenih u kontekstualizaciji roda u igru. Tako povremenim korištenjem principa kazalištem slika u igri može prikazati metode rodne socijalizacije. Ovo će se prikazati na primjeru. Igrači dolaze do sela u kojemu se sprijatelje s obitelji krčmara. Dječak vidjevši igračevog lika čarobnjaka postane opsjednut magijom i moli igračevog lika da bude njegov novak. Ovu molbu čuje krčmar koji kaže dječaku: „Primi se ti rađe mača i motike da imaš mišiće ko barbarin, a ne da mi se pretvoriš u ovog papka s haljama“. Nakon sesije u razgovoru s igračima postavljamo pitanja: “Što mislite o ovoj poruci? Jeste li čuli ovakve poruke prije? Čemu služe ove poruke? Zašto krčmar misli da nije u redu nositi halje i ne imati mišiće? Može

li se ovo usporediti sa stvarnim svijetom? Što se to očekuje od muškarca danas?“. Ovakvim ulaskom u temu i korištenjem primjera iskustva koje je široko i opće rasprostranjeno dovodimo u pitanje simbol muževnosti. Daljnjom refleksijom u dijalogu ili implementacijom drugačijih ekspresija maskuliniteta u igri, mladićima možemo pokazati kako ne postoji pravilan način bivanja muškarcem i da postoje društvena očekivanja za muškarce, ali i za žene. Pedagog koristi shvaćanje strukturalne i dekonstruktivne feminističke teorije obrazovanja u kojemu potiče igrače na preispitivanje potrebe za unificiranim maskulinitetom, ali i strukturama koji utječu na stvaranje aktualnih stereotipnih uloga.

Temeljni principi rada u ovom pristupu jednaki su metodama rada s mladima. Pedagog u svom pristupu treba djelovati tako da: promovira autonomiju, slobodu i odgovornost mladića; stvara partnerski odnos; je usmjeren na proces i nova saznanja; koristi i kreira uvjete za neformalne metode učenja; je fleksibilan i inovativan; rad temelji na potrebama mladića; radi interdisciplinarno i intersekcijski; je fokusiran na humanističke vrijednosti; ostavlja vremena za zabavu; te da je kompetentan i profesionalan (Kovačić i Čulum, 2015). On se ne postavlja igračima kao autoritet ili apsolutna moć koja odlučuje kako se treba ponašati ili razmišljati, već facilitira njihova razmišljanja u dijalog, u kojemu preispituje koncepcije igrača o rodu. Istinski potencijal za pedagoško djelovanje je u konstantnim interakcijama i promjenama koje se događaju u igri, momentima u kojima pedagog može implementirati edukativne sadržaje koje će potaknuti refleksiju i promjenu u igračima.

## VI. Zaključak

Igra *Dungeons & Dragons* je stola igra igranja uloga koja se temelji na narativnoj kolaboraciji. U igri sudjeluju voditelj igre i igrači. Voditelj igre planira, usmjerava i kreira svijet, likove u njemu i glavnu priču igre. Igrač kreira svog lika kojeg će igrati u okviru svijeta voditelja. *D&D* se igra tijekom dužeg perioda, a fokus stavlja na interakciju igrača koji putem igranja uloga napreduju radnju. Igra se tako temeljno odnosi na identitet likova i njegovo izražavanje.

Definiranjem okvira rodnog identiteta postavlja se sistem moći, koji je društveno konstruiran. Rodni identitet u tom sustavu je nešto što osoba postaje i performira, nešto što radi u interakciji s društvom. Ideja rodnog identiteta nastaje kada osoba koncipira svoj rod, kada prihvati i internalizira društvena očekivanja od roda. Ova društvena očekivanja formulirana su u obliku rodnih stereotipa, konceptata produktivnog i reproduktivnog rada, kao i ideala između onoga što je žene i što je muškarac. U ovom sistemu koristi se nasilje za vraćanje pojedinca u sustav očekivanja, koristi se rodna diskriminacija. Rodna diskriminacija je tako svako nepravedno i neravnopravno ponašanje koje se temelji na nečijem rodnom identitetu. Diskriminacija u Hrvatskoj više zahvaća žene i to u područjima obitelji i posla, što je sukladno očekivanjima sustava da žene vrše reproduktivni rad. Vršitelji nasilja tako postaju roditelji ili nadređeni muškarci koji svoj rad pravdaju idejom hegemonijskog maskuliniteta. Ovaj sustav i mehanizmi moći uče se procesom rodne socijalizacije, u kojoj preko teorija socijalnog učenja, kognitivnog razvoja i rodnih shema osoba usvaja rodno tipizirana ponašanja. Veliku ulogu u procesu rodne socijalizacije ima obitelj i odgojno-obrazovne ustanove. Pedagogija stoga mora adresirati svoju ulogu u reprodukciji rodnih normi. Svoj utjecaj na rodnu socijalizaciju pružaju i mediji koji kreiraju arhetipove tj. modele po kojemu osoba kreira simbole idealnog muškarca ili žene. Ovim prikazom normalizira se rodno tipiziranje i diskriminacija jer se bez reprezentativnosti drugačijeg ne kreira kritički stav prema sustavu. Stoga pedagogija mora reagirati obrazovanjem za kritičku refleksiju i rodno osvješćivanje.

Kritička pedagogija osvješćivanja unutar pedagogije obespravljenih pokazuje potrebu društva za humanizacijom koju omogućuje putem procesa osvješćivanja mehanizma opresije i uloga u tom sustavu. Stoga se javlja potreba za promjenom

bankarskog sustava obrazovanja u sustav obrazovanja koji se vodi dijalogom. Taj dijalog osobi mora osvijestiti uloge tlačitelja i potlačenog kao i potrebe za promišljanjem i razumijevanjem sustava moći koji drži ove uloge aktualnima. Humanizacija je moguća obrazovanjem za djelovanje svih, i onih potlačenih i tlačenih. Feministička pedagogija stoga mora naglasiti problematiku roda unutar društvenog sustava. To treba postići obrazovanjem koje se temelji na dijaloškom, participativnom i iskustvenom istraživanju dinamika i strukture patrijarhata. To se postiže kultiviranjem kritičkog razmišljanja za refleksiju, reevaluaciju i akciju protiv rodnih uloga i diskriminaciji. Ovaj pristup potreban je svima, jer nema prave promjene dok se u borbu za feminizam ne uključi i muškarce kao saveznike. Feminističko obrazovanje mora se voditi osnovnim principima rada u kojemu osigurava jednake mogućnosti rada koje prilagođava potrebama i razlikama osoba. Ono mora potaknuti osobu na kritičku refleksiju sistema moći, alata održavanja sustava, kao i mogućnosti širenja i dekonstrukcije rodnih arhetipova. Jedna od metoda rada koja potiče razvoj ovih kompetencija je kazalište potlačenih u kojem osoba preuzima aktivnu ulogu u definiranju, razumijevanju, adresiranju i rješavanju problema. Iskustvom igranja uloga osoba stječe iskustvo koje kasnije može operacionalizirati daljnjom kontemplacijom o problemu i akcijom za promjenom.

Igra tako postaje jedna od metoda rada na osvješćivanju rodne diskriminacije. Potencijal igre se nalazi u njezinoj interaktivnoj, zabavnoj, razvojnoj, kognitivnoj i socijalnoj funkciji. Shvaćanjem igre pedagog može iskoristiti njen potencijal za učenje. Razumijevanjem procesa simboličke igre kao preteče stolne igre igranja uloga pedagog može implementirati rodni sadržaj u simboliku igre. Ova implementacija sadržaja može razviti refleksiju igrača o sustavu kojeg usvaja putem simbola u igri. Kritička pedagogija igre tako daje smjernice za pedagoško djelovanje unutar igranja uloga. Dijaloški procesi analize simulacije i kodifikacije sadržaja u igri osobu vode u procesu osvješćivanja. Igrifikacija sadržaja tako postaje metoda refleksije temeljnih postavka društvenih konstrukata kao što je rod.

Dobrim razumijevanjem igre, pedagoških koncepcija roda kao i metodama rada za osvješćivanje unutar kritičke i feminističke pedagogije moguće je implementirati *D&D* kao metodu rada na osvješćivanju rodne diskriminacije. *D&D* treba proučavati kao medij koji koristi narativ, interakciju i igranje uloga za prijenos sadržaja i vrijednosnog sustava.

Poznavanjem konteksta u kojemu se *D&D* igra, pedagog može voditi proces kritičkog promišljanja o sadržaju unutar sustava te apstrahirati dijalog na stvarni svijet. Tako pedagogu treba biti jasno da su igrači *D&D* većinom mladići koji svoje prostore stvaraju na ideji štreberskog hegemonijskog maskuliniteta. U takvim prostorima kreira se subkultura i nova hijerarhija moći, koja se bazira na znanju o igri. Nezanje se korigira mehanizmima u kojima se dokazuje nadmoć – znanje kao što su objašnjavanje pravila ili rasprava o pravilima. Znanjem o mehanizmima opresije u sustavu pedagog može raditi na prevenciji tih mehanizma, dekonstrukciji sustava i kreiranja inkluzivnijeg prostora. Ovakvim vođenjem igre ono se pretvara u pedagoško vođenje. Voditelj igre tj. pedagog, tako igrače vodi u procesu učenja na temelju strukturiranog plana, kojeg organizira, provodi, evaluira i unapređuje putem savjetodavnog rada s igračima. On svojim razvojnim, osobnim, socijalnim, kognitivnim, drugim potrebnim kompetencijama vodi proces bivanja u sadržaju. On vodi proces osvješćivanja igrača.

Osvješćivanje igrača o rodnoj diskriminaciji najbolje je iskoristiti u dva procesa igre. Prvi proces odnosi se na preispitivanje ideja roda i arhetipova roda u kreiranju likova. Tako pedagog ispituje načine na koji igrač koncipira ideju rodnog identiteta, odnosa moći i spremnosti igrača za širenje tih okvira. Kako se identitet lika u igranju uloga performira i postaje, njegova koncepcija se može proučavati u igri. U ovoj analizi igranja uloga pedagog treba preispitati implikacije *bleeda* i proteus efekta. Dijalogom tijekom kreiranja lika pedagog može potaknuti igrača na razmišljanje o drugačijim mogućnostima ekspresije rodnog identiteta te tako potaknuti rušenje ideje uniformiranosti rodnih uloga. Drugi proces odnosi se na način implementacije tijekom samog procesa igre. Ovaj pristup koristi metode iz kazališta potlačenih. U njoj se koristiti narativ kao sredstvo prikaza problema kojeg kasnije u dijalogu s igračima definira, secira, reflektira i rješava. Tako postavljanjem situacija u igri u kojima su igrači kao likovi u direktnoj interakciji s rodnom diskriminacijom kreira se kognitivna disonanca koju se u dijalogu pokušava voditi u kreiranje novog poimanja problema koji je rodno osviješten. Ova implementacija sadržaja mora biti suptilna. Pedagog treba birati trenutke u kojima će kreirati problemske situacije za učenje reflektiranjem rodnih okvira, to jest sustava moć. Pri ovom radu dobre smjernice rada pedagogu daju načela rada s mladima.

Ovaj misaoni hod prikazuje vlastito viđenje pedagoškog potencijala igre *D&D* kao metode osvješćivanja rodne diskriminacije. Potencijal se krije u dijaloškom, fleksibilnom, interaktivnom, refleksivnom i zabavnom narativu igre, kojeg pedagog može oblikovati za trenutne učenja o sustavu i okvirima roda, tj. načinima održavanja tog sustava – rodna diskriminacija. Rodno transformativni pristup u igri *D&D* nudi jednu mogućnost rada s mladima, koju je inače teško involvirati u feminističku borbu. Malim promjenama u razmišljanju koje ovakav pristup nudi vode ka malim promjenama u ponašanju pojedinca koje će s vremenom kreirati male korake u društvenim promjenama. Temelj ovog pristupa je u pedagoškom optimizmu.

Ovaj misaoni hod ograničen je u teorijskim poveznicama koje nisu testirane. *D&D* je sam po sebi prostor u koji je teško ući i započeti rad. Za preuzimanje vodstva igre pedagog treba steći dovoljno iskustva i samopouzdanja. Ova ideja transformativnog rada ovisi i o volji igrača da ulaze u ove dijaloške procese preispitivanja sustava moći. Stoga je potrebno testirati ovu ideju daljnjim empirijskim istraživanjima. Istraživanja se mogu vezati za iskustva igrača koji su igrali ulogu lika drugačijeg rodnog identiteta, ispitivanje vođenja igre kao pedagoškog djelovanja praćenjem voditelja igre ili je pak moguće kreirati i pratiti protokol operacionalizacije opisane ideje. Daljnji korak je na vama – što želite učiniti?

## VII. Literatura

- Beauvoir, S. de (2016) *Drugi spol*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Belamarić, J. (2009) Ružičasto i plavo - Rodno osviješten odgoj u vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj* [online], 15(58), str. 14-17. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/128501>. [28. srpnja 2023.]
- Boal, A. (2009) *Igre za glumce i ne – glumce*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili – poslovi d.o.o.
- Bonawitz, E. i sur. (2009). The double-edged sword of pedagogy: Modeling the effect of pedagogical contexts on preschoolers' exploratory play. *Proceedings of the 31st Annual Meeting of the Cognitive Science Society, CogSci 2009, July 29th-Aug. 1st* [online]. Dostupno na Google znalac. [15. kolovoza 2023.]
- Butler, J. (2000). *Nevolje s rodom: feminizam i subverzija identiteta*. Zagreb: Ženska infoteka.
- Burcar, L. (2020) *Restauracija kapitalizma: repatrijarhalizacija društva*. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku i Centar za ženske studije.
- Chow. E. N-L. i sur (2003) Exploring Critical Feminist Pedagogy: Infusing Dialogue, Participation, and Experience in Teaching and Learning. *Teaching Sociology* [online], 31 (3). Dostupno na: JSTOR. [15. kolovoza 2023.]
- Connell, R. W. (2005) *Masculinities*. Berkley i Los Angeles: University of California Press.
- Crocco, F. (2011) Critical Gaming Pedagogy. *The Radical teacher* [online], 91. Dostupno na: JSTOR. [15. svibnja 2023.]
- Cross, K. A. (2012) The New Laboratory of Dreams: Role-playing Games as Resistance. *Women's Studies Quarterly* [online], 40 (3/4). Dostupno na: JSTOR. [15 srpnja 2023.]

- Curran, N. (2011). Stereotypes and individual differences in role-playing games. *International Journal of Role-Playing* [online], (2). Dostupno na: Google znalac [15. srpnja 2023.]
- Dashiell, S. L. (2020). Hooligans at the table: The concept of male preserves in tabletop role-playing games. *International Journal of Role-Playing* [online], (10), 26-39. Dostupno na: Google znalac. [15. srpnja 2023.]
- Europski institut za ravnopravnost spolova (2016) *Rodna diskriminacija* [online]. (2016) Europski institut za ravnopravnost spolova. Dostupno na: [https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1090?language\\_content\\_entity=hr](https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1090?language_content_entity=hr). [20. srpnja 2023.]
- Faber, M. A., i Mayer, J. D. (2009) Resonance to archetypes in media: There's some accounting for taste. *Journal of research in personality* [online], 43(3). Dostupno na: Google znalac [28. srpnja 2023.]
- Freire, P. (2002) *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.
- Garcia, A. (2017). Privilege, power, and Dungeons & Dragons: How systems shape racial and gender identities in tabletop role-playing games. *Mind, Culture, and Activity* [online], 24(3). Dostupno na: Google znalac [15. srpnja 2023.]
- Garrido, R., i Zapsi, A. (2021) Archetypes, Me Too, Time's Up and the representation of diverse women on TV. *Comunicar* [online], 29(68). Dostupno na: Google znalac. [28. srpnja 2023.]
- Guo. Y. (2022) The Impact of Media on Adolescents' Perceptions of Gender Roles. *6th International Seminar on Education, Management and Social Sciences (ISEMSS 2022)* [online]. Dostupno na: <https://www.atlantispublishing.com/proceedings/ISEMSS-22/125982174>. [25. srpnja 2023.]
- Hawley, R. C. (1974) Exploring Student Concerns through Open-Chair Roleplaying. *The School Counselor* [online] 21 (5). Dostupno na: JSTOR [10. kolovoza 2023.]
- hooks, b. (2004) *Feminizam je za sve: strastvena politika*. Zagreb: Centar za ženske studije.



- Jaramillo, N. E. i McLaren, P. (2009) *Borderlines: bell hooks and the Pedagogy of Revolutionary Change*. U: Davidson, M.D.G., i Yancy, G., ur. *Critical Perspectives on bell hooks*. Prvo izdanje. New York: Routledge, str. 17-34.
- Jelić, M. i Huić, A. (2011) Usporedba (ne)ravnopravnosti po područjima. U: Kamenov, Ž. i Galić, B., ur. *Rodna ravnopravnost i diskriminacija u Hrvatskoj: Istraživanje „Percepcija, iskustvo i stavovi o rodnoj diskriminaciji u RH“*. Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH, str. 209 – 224.
- Jerič Miholič, T. (2020) Problematizacija spolne specifične socijalizacije. *Varaždinski učitelj* [online], 3 (4). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/242058>. [28. srpnja 2023.]
- Kovačić, M. i Čulum, B. (2015) *Rad s mladima*. Teorija i praksa rada s mladima: prilog razumijevanju rada s mladima u hrvatskom kontekstu. Zagreb: Mreža mladih Zagreb.
- Kretchmar, J. (2011) Gender socialization. U: The editors of Salem Press, ur. *Sociology Reference Guide: Gender Roles & Equality*. Pasadena, California i Hackensack, New Jersey: Salem Press, str. 41 – 52.
- Krijnen, A. F. M. (2020) Gender and Media. *The International Encyclopedia of Gender, Media, and Communication* [Online]. Dostupno na: Google znalac [28. srpnja 2023.]
- Lloyd, B. i Duveen, G. (1992). *Gender Identities and Education: the impact of starting school*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Macionis, J. J. (2012) Gender Stratification. U: Macionis, J. J., *Sociology*. 14 edicija. New York: Pearson, str. 292-317.
- McLuhan, M. (2008) *Razumijevanje medija: mediji kao čovjekovi produžetci*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Oakley, A. (1978). The learning of gender roles. U: Baker, P., ur. *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith, str. 173-188.

- Overland, C. (2017) Using Roleplaying Simulation and Alternate Reality Gaming to Develop Professional Behaviors in Pre-Service Music Teachers: A Qualitative Case Study. *Contributions to Music Education* [online], 42. Dostupno na: JSTOR [10. kolovoza 2023.]
- Powers, B., i Duffy, P. B. (2016) Making invisible intersectionality visible through theater of the oppressed in teacher education. *Journal of teacher education* [online], 67(1). Dostupno na: Google znalac [25. srpnja 2023.]
- Santonniccolo, F. i sur. (2023) Gender and Media Representations: A Review of the Literature on Gender Stereotypes, Objectification and Sexualization. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online], 20(10), 5770. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph20105770>. [25. srpnja 2023.]
- Slunjski, E. i Ljubetić, M. (2014) Play and Its Pedagogical Potential in a Preschool Institution. *Croatian Journal of Education* [online] 16 (Sp. Ed. 1). Dostupno na: hrčak [15. kolovoza 2023.]
- Svjetski ekonomski forum (2023) *Global Gender Gap Report 2023* [online]. Cologny/Ženeva, Švicarska: World Economic Forum. Dostupno na: [https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2023/?gclid=CjwKCAjwloynBhBbEiwAGY25dBRDcedurJVv4BCt3auxjZSMK\\_1FJo8lrE11VTU GyYM6CEcStGAlXxBoCvB8QAvD\\_BwE](https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2023/?gclid=CjwKCAjwloynBhBbEiwAGY25dBRDcedurJVv4BCt3auxjZSMK_1FJo8lrE11VTU GyYM6CEcStGAlXxBoCvB8QAvD_BwE). [20. srpnja 2023.]
- Šnidarić, N. (2009). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak* [online], 150(2). Preuzeto s: hrčak [20. kolovoza 2023.]
- Thompson, A. (2003) Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education. *Curriculum Inquiry* [online], 33 (1). Dostupno na: JSTOR [20. kolovoza 2023.]
- Weiler, K. (2017) Feminist Analysis of Gender and Schooling. U: Darder, A.; Torres, R. D. i Baltodano, M. P., ur. *The Critical Pedagogy Reader*. Treća edicija. New York i London, Routledge, str. 273-294.

Yee, N., i Bailenson, J. (2007). The Proteus effect: The effect of transformed self-representation on behavior. *Human communication research* [online], 33(3). Dostupno na: Google znalac [20. kolovoza 2023.]

Zalka, C. V. (2016) Adventures in the Classroom: Creating Traditional Story-Based Role-Playing Games for the High School Curriculum. *Storytelling, Self, Society* [online], 12(2). Dostupno na: JSTOR [20. kolovoza 2023.]