

Lucija Zala Bezljaj in Janja Žmavc

»Neizmerni potencial, da zagotovi koristi«: analiza diskurza slovenskih dokumentov vzgojno-izobraževalnih politik o tehnologiji

Povzetek: V zadnjem desetletju je digitalizacija zasedla osrednje mesto v vzgojno-izobraževalnih politikah EU, pri čemer prevladuje enostranski diskurz navdušenja nad njo. Izjema je obravnava umetne inteligence, kjer je ponekod mogoče prepoznati zadržanost do te tehnologije kot potencialne grožnje v odnosu do temeljnih vzgojno-izobraževalnih smotrov in ciljev. Raziskava, izvedena v okviru projekta *EDUCAT(H)UM: Izobraževanje na mejah človeškega: izziv novih tehnologij*, si zastavlja vprašanje, kako je v dokumentih slovenskih vzgojno-izobraževalnih politik reprezentirana in legitimirana raba digitalne tehnologije v vzgoji in izobraževanju. Članek na podlagi korpusno podprte jezikovnopragmatične analize, ki se osredotoča na kvalitativno analizo ideološkega učinkovanja jezikovne rabe, prikaže, kako se v diskurzu dokumentov tako na eksplicitni kot implicitni ravni tvorijo pomeni, ki utrjujejo reprezentacijo digitalne tehnologije kot samoumevno pozitivne za pedagoški proces ter zapovedujejo njeno rabo učiteljem, katerih profesionalnost postane podvržena stalnemu dvomu o zadostnosti njihovih digitalnih kompetenc, te pa stalnemu razvijanju in izpopolnjevanju. Te ugotovitve so sopostavljene »novemu« diskurzu o umetni inteligenci in podobnim dokumentom na ravni EU. Članek tako razgrajuje prevladujoči enodimenzionalni diskurz navdušenja kot v temelju ideološki.

Ključne besede: digitalizacija, umetna inteligenca, dokumenti izobraževalnih politik, ideološka raba jezika

UDK: 37.014

Znanstveni prispevek

Lucija Zala Bezljaj, mlada raziskovalka, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: zala.bezljaj@pei.si

Dr. Janja Žmavc, izredna profesorica in višja znanstvena sodelavka, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: janja.zmavc@pei.si

Uvod

Raba digitalne tehnologije v vzgoji in izobraževanju (v nadaljevanju članka RDTVI)¹ je deležna široke pozornosti tako v znanstvenoraziskovalni sferi kot v političnih in javnih razpravah. Udeleženci teh so se praviloma razdelili na navdušene zagovornike vpeljevanja digitalnih tehnologij v polje vzgoje in izobraževanja na eni strani ter nasprotnike in kritike takšnih praks na drugi (glej Castañeda in Williamson 2021, str. 1, 2). Kot poudarjata Castañeda in Williamson, te razprave praviloma zavzamejo dokaj enoplasten pogled na RDTVI, ki ne more razložiti njene kompleksne prepletenosti z različnimi družbenimi podsistemi niti različnih vidikov njenega vpeljevanja. Kot opozarjata, slednjega denimo nikakor ne moremo gledati zgolj z vidika učinkov izboljševanja poučevanja in učenja niti zgolj z vidika dejavnika tveganj za učence in vzgojno-izobraževalne institucije; RDTVI torej ne moremo razumeti zgolj kot orodja za doseganje določenih predvidenih učinkov (prav tam, str. 1–3). Podobno Selwyn (2010) – čeprav pred desetletjem in pol žal še kako aktualno – poziva h kritičnemu pristopu k preučevanju tehnologije v vzgoji in izobraževanju, ki bi se oddaljil od vseprisotnega instrumentalističnega pogleda na ugotavljanje učinkov tehnologije na učenje, izhajajočega iz tihe podmene, da je potencial tehnologije za vzgojo in izobraževanje tej inherenten, pri čemer je morebitna neizpolnitev tega potenciala pripisana nepripravljenosti posameznih učiteljev ali institucij za tehnološke spremembe (prav tam, str. 67). Nasprotno, na RDTVI je treba gledati z *relacijske* in *kritične perspektive* kot na nekaj, kar je vpeto v širok nabor vzgojno-izobraževalnih vprašanj in problemov, ki zajemajo vse od kompleksnega odnosa RDTVI do širšega tehnološkega razvoja, ekonomije in politike do vprašanj posameznikovih vedenj, teles, fizičnih okolij in lokalnih kultur, upošteva, da je vsaka tehnologija podvržena nenehnim interakcijam in dogovarjanjem z družbenimi, ekonomskimi, političnimi in kulturnimi konteksti, v katerih se pojavlja (Castañeda in Williamson 2021; Selwyn 2010, str. 69).

Prikaz različnih vidikov in dimenzij obravnave RDTVI lepo odstre tudi problem ubesedovanja RDTVI kot kompleksnega družbenega fenomena, ki ga

1 S kratico RDTVI sloveniva v angleščini uveljavljeni izraz »edtech« oz. »educational uses of technology«.

je mogoče kritično opazovati tudi na ravni jezikovne rabe (prim. npr. Matthews 2021; Clark 2023). Kljub tako kompleksnemu sklopu problematik in vidikov, ki bi jih bilo treba upoštevati v javnih razpravah in politikah, ki obravnavajo vzgojo in izobraževanje, se v teh namreč pogosto pojavlja čustveno zaznamovana raba jezika, ki RDTVİ obravnava enodimenzionalno in površinsko ter v samoumevno pozitivni luči (Selwyn 2015; Macgilchrist 2021). Prevladuje torej diskurz navdušenja, ki ne zaobjame prej predstavljene kompleksnosti problematike, a ima pomembne ideološke posledice, saj učinkuje kot legitimacija praks uvajanja digitalnih tehnologij v pedagoški proces.

Vzgojno-izobraževalnih politik, tako kot politik na splošno, namreč nikakor ne moremo videti kot nevtralnih tehnokratskih praks, niti v primerih, ko same sebe predstavljajo kot take (Lingard in Ozga 2006). Nasprotno, so kontingentne prakse, ki lahko uveljavljajo le parcialen interes specifičnih družbenih skupin, ter so rezultat ideoloških predstav o posameznih družbenih fenomenih, zaželenih ciljih in načinih za njihovo doseganje ter tako šele konstruirajo politične probleme in odgovore nanje (Rizvi in Lingard 2009, str. 6). Zato jih je smiselno preučevati kot družbeno (in s tem ideološko) prakso, ki se po eni strani oblikuje in legitimira v določenem družbenem kontekstu, ki ga prečijo interesi in ideološke predstave različnih družbenih skupin, ter po drugi strani kot prakso, ki neposredno posega v to realnost tako na praktični kot idejni ravni (Ball 1993). Besedila politik so tako obenem odsev procesa njihovega nastanka in implementacije kot polje političnih bojov za konsenz o njih. Tega je med drugim mogoče spremljati na ravni tvorjenja pomenov, torej na ravni diskurza, ki je vselej zagovorniški diskurz legitimiranja določenih politik.

Takšen diskurz denimo odsevajo dokumenti politik EU o RDTVİ (glej Žmavc in Bezljaj 2023). Pričujoča raziskava je namreč nadaljevanje raziskovanja v okviru projekta EDUCAT(H)UM, katerega prvi del vključuje analizo diskurza dokumentov EU. Ugotovitve prvega dela so v splošnem pritrdile kritičnim raziskovalcem diskurza o RDTVİ, da v dokumentih politik prevladuje instrumentalistično pojmovanje RDTVİ (npr. reprezentacije tehnologije kot posedujoče notranji potencial za izboljšavo in samoumevnost zahtev po njeni rabi) ter diskurz navdušenja (npr. čustveno zaznamovana raba, implicitno tvorjenje vrednotenjsko zaznamovanih pomenov, retorične strategije legitimiranja vpeljevanja RDTVİ). Čeprav je mogoče domnevati, da takšen diskurz odseva tudi v dokumentih nacionalnih politik držav članic, pa je z vidika legitimacijskih diskurzivnih praks pomembno identificirati morebitna odstopanja od diskurzov EU ob upoštevanju specifičnih nacionalnih kontekstov.

Vzgoja in izobraževanje v okviru EU namreč ostaja odgovornost posameznih držav članic, kljub temu da je EU z lizbonsko pogodbo leta 2000 in odprto metodo koordinacije (OMC) kot glavnim instrumentom upravljanja za evropsko integracijo delno posegla v nacionalne izobraževalne sisteme. Gre za mehki pristop k politiki s postavljanjem skupno dogovorjenih ciljev in neformalnimi pritiski na države članice, da oblikujejo in izvajajo predloge ob nadzorni vlogi Evropske komisije (Symeonidis, Francesconi in Agostini 2021, str. 94). V širšem procesu integracije ter v kontekstu nastanka »evropskega izobraževalnega prostora« in »evropske

izobraževalne politike« (prav tam) je tako nastal nabor medsebojno povezanih, hierarhično strukturiranih političnih dokumentov z različnimi ravni avtoritete, ki delujejo kot mehanizem upravljanja in vplivajo na oblikovanje dokumentov politik posameznih držav članic. Tako se dokumenti nacionalnih politik o RDTVVI, na katere se osredotoča pričujoča raziskava, umeščajo v politične in s tem tudi diskurzivne prakse dokumentov politik EU, a obenem ohranjajo določeno mero avtonomije.

Izhajajoč iz kritičnega pogleda na RDTVVI kot kompleksne družbeno umeščne prakse ter pojmovanja besedil politik kot v osnovi ideoloških in legitimacijskih besedil, ki skozi strateško jezikovno rabo šele konstruirajo svoje probleme in rešitve zanje, ta raziskava prinaša kritično analizo takšnega diskurza na ravni besedil slovenskih nacionalnih politik o RDTVVI. Njen namen je ugotoviti, prvič, na kakšen način in na katerih ravneh so v nacionalnem korpusu dokumentov konstruirani legitimacijski in normativni diskurzi o RDTVVI, ter, drugič, kako ti diskurzi sledijo diskurzom dokumentov politik EU oz. od njih odstopajo. V ta namen sva si zastavili raziskovalna vprašanja:

1. Katere probleme in rešitve zanje v kontekstu RDTVVI diskurzivno konstruirajo dokumenti nacionalnih politik?
2. Kako je tehnologija reprezentirana v dokumentih nacionalnih politik v odnosu do pedagoškega procesa in kako diskurz legitimira vpeljevanje RDTVVI?
3. Kako so učitelji reprezentirani v dokumentih nacionalnih politik v odnosu do RDTVVI?
4. Kako je v dokumentih nacionalnih politik reprezentirana umetna inteligenca?

Poudariti je treba, da raziskava ne obravnava samih politik o RDTVVI, temveč izključno njihov diskurz, torej raven tvorjenja pomenov. Takšna perspektiva prinaša drugačen pogled na raziskovanje politik, saj je z nje mogoče besedila politik spremljati na ravni strategij ubesedovanj, ki so pogosto implicitna in samoumevna (in s tem nezavedna), a učinkujejo normativno in legitimacijsko.

Teoretski okvir

Tako zastavljeno raziskovanje temelji na teoriji jezikovne pragmatike, ki rabo jezika opredeljuje predvsem kot *aktivnost, ki tvori pomen* (Verschuere 2000; Levinson 2000). Tako ni zgolj poddisciplina jezikoslovja, temveč specifična perspektiva, s katere je mogoče gledati na jezik kot družbeno aktivnost, torej perspektiva z vidika njegove rabe v dejanskih kontekstih. To aktivnost določa nenehno izbiranje, ki ne poteka le na različnih ravneh jezikovne strukture, temveč se dotika komunikacijskih strategij tudi na ravni konteksta. Izbiranje določa oba procesa, tako jezikovno produkcijo kot interpretacijo, in se odvija z različno stopnjo avtomatičnosti ali zavedanja. Medtem ko vse izbire med sabo niso enakovredne (nekatere so lahko bolj zaznamovane kot druge), pa vedno vsebujejo ali nosijo s sabo svoje alternative v obliki nasprotja. Proces oz. aktivnost izbiranja osmišljajo trije ključni pojmi: 1) *spremenljivost* (lastnost jezika, da določa spremenljivo

paleto možnih izbir), 2) *dogovorljivost* (lastnost jezika, zaradi katere izbire niso samodejne, temveč jih vodijo prožna načela in strategije) in 3) *prilagodljivost* (lastnost jezika, da omogoča dogovorljive izbire med spremenljivo paleto možnosti, s katerimi je mogoče zadovoljiti komunikacijske potrebe) (Verschueren 2000, str. 88–106).

Izbire so nadalje vselej vpete v določen kontekst tvorjenja in interpretiranja izjav, pri čemer kontekst ne pomeni le dodatnega elementa analize, temveč notranje določa tvorjenje pomena, saj morajo biti jezikovne izbire njemu vselej prilagodljive. Tako kontekst ni fiksna entiteta, ki od zunaj določa jezikovno rabo, temveč je v njej in skozi njo šele evocirana kot taka in torej prav tako podvržena procesom prilagodljivosti izbiranja. Pri tem kontekst zajema vse od različnih elementov fizičnega okolja do socialnih odnosov udeležencev komunikacije in njihovih duševnih stanj (prav tam, str. 103). Pomemben vidik konteksta je tudi intertekstualnost, tj. vpetost v druga besedila in njihovo evociranje znotraj določene izjave na različnih ravneh jezikovnih struktur (od ravni tipov diskurza in sloga, značilnega za določen žanr, do ravni neposrednih navedkov in citatov) (prav tam, str. 157–159). Z vidika intertekstualnosti je za pričujočo raziskavo še posebej pomemben koncept rekontekstualizacije, opredeljen kot dinamika prenosa in spreminjanja elementov določenega diskurza oz. besedila v kontekstu v drugega (Linell 1998, str. 144, 145). Pri tem je določen vidik diskurza vzet iz prejšnjega besedila, diskurza ali žanra ter umeščen v drugega v drugačnem kontekstu rabe. Pri tem gre lahko bodisi za dobesedne ubeseditve ali eksplicitne pomen bodisi zgolj implicirane pomen prejšnjega besedila ali žanra, kar lahko variira od konkretnih ubeseditvev do splošnih drž ali pomenskih vzorcev (prav tam, str. 48). Za kritično analizo dokumentov politik je to posebej relevanten vidik raziskovanja, saj je zaradi konteksta njihovega nastajanja mogoče predpostaviti, da se v dokumentih nacionalnih politik pogosto pojavljajo rekontekstualizirani elementi diskurza dokumentov politik EU.

S pragmatične perspektive je mogoče spremljati tudi ideološko tvorjenje pomena, pri čemer je ideologija tu razumljena kot diskurzivna praksa, osredinjena okoli oblikovanja in spreminjanja *pomenov*, ki vzpostavljajo normalizirane predstave o družbenih odnosih, fenomenih in praksah. Pri tem se naslanjava na konceptualizacijo in operacionalizacijo koncepta ideologije Jefa Verschuerna (2012), po katerem ideologija ne predstavlja zgolj vsebine idej, predstav in pomenov, temveč »vzorci pomenov, interpretativne okvire, svetovne nazore ali forme vsakdanjega mišljenja in razlaganja« (prav tam, str. 7). Prav tako kot ideje, prepričanja in mnenja so pomembni njihovi retorični učinki in načini, na katere so izraženi. Ker sta naturalizacija in samoumevnost pomenov pomembna vidika ideološkosti, so ti pogosto izraženi zgolj implicitno (prav tam, str. 16). Ideološki pomeni, ki jih diskurz odseva, konstruira ali podpira, lahko učinkujejo v funkciji legitimiranja ali razlaganja določenih drž, dejanj itd. (prav tam, str. 19). Omenjena izhodišča predstavljajo za Verschuerna temeljno opredelitev ideologije kot zdravorazumskih in normativnih verjetij, ki jih je mogoče opredeliti kot posebno dinamiko tvorjenja pomena in raziskovati z orodji jezikovne pragmatike.

Metoda

Sledeč teoretskemu okviru jezikovne pragmatike in njenemu pogledu na ideološko jezikovno rabo, sva identificirali diskurzivne reprezentacije, povezane z RDTVVI, kot zaznamovane izbire, kadar imajo legitimacijske učinke. Kontekstualizacija analiziranega diskurza vključuje različne kontekstualne vidike diskurza na ravni širšega in neposrednega konteksta raziskave, od diskurza relevantnih politik EU do pregleda nacionalnih politik o RDTVVI. Sledi analiza dinamike vzajemnega delovanja eksplicitnih in implicitnih jezikovnih izbir, ki izhaja iz identifikacije različnih tipov nosilcev implicitnega pomena (predpostavke – implicitni pomen, ki ga moramo predpostaviti oz. jemati za samoumevnega, da je izjava smiselna; implikacije – implicitni pomen, na katerega logično sklepamo iz izrazne oblike; in implikature – implicitni pomen, na katerega sklepamo iz upoštevanja/kršitve konverzacijskih maksim). Tvorjenju implicitnega pomena sva sledili na različnih strukturnih ravneh, ki so se izkazale za posebej relevantne pri raziskovanju ideološke jezikovne rabe (glej Verschueren 2012, str. 165ss): denimo leksikalne izbire (npr. faktični oz. dejanski glagoli, glagoli sprememb stanja, časovni prislovi), strukturne ali slovnične izbire (npr. besedna in stavčna dopolnila, vezniki, negacije) ter diskurzivne ali retorične izbire (npr. primere, metonimije, metafore, argumentativne strategije, pretiravanja).

Diskurzivne nize, ki potencialno vsebujejo navedene elemente jezikovnega izbiranja, sva identificirali s korpusno podprto analizo. Kot poudarja Baker (2010, str. 10), slednje ni mogoče izvesti brez kombiniranja kvantitativnih podatkov s kvalitativno analizo. Kvalitativno raziskovanje je tako bistveno še posebej pri pregledovanju konkordančnih vrstic (tj. pojavov iskalnega elementa v korpusu z obdajajočim ga sobesedilom), saj omogoča identificiranje tako posameznih primerov kot pomenskih vzorcev (prav tam, str. 21). Korpusno podprta analiza uporablja korpus kot podatke za jezikovno analizo, vendar lahko vključuje bodisi druge vrste podatkov bodisi druge metode analize (Parington 2006). Pričujoča raziskava torej uporablja korpusno podprto analizo, pri čemer pa je njena uporaba omejena na identificiranje potencialno relevantnih diskurzivnih nizov, ki so nato analizirani z vidika jezikovne pragmatike.

Kontekstualizacija in izbor korpusa

Na ravni EU je RDTVVI že dlje časa deležna pozornosti zakonodajalcev, še posebej pa je število dokumentov politik, ki jo obravnavajo, zraslo po letu 2015 (glej Reis idr. 2020). Ti zajemajo različne tipe dokumentov z različnimi stopnjami zavezujočnosti, od okvirov za vrednotenje digitalnih kompetenc in poročil o njihovem stanju na ravni izobraževalnih sistemov znotraj EU do akcijskih načrtov, agend ipd. Ti dokumenti usmerjajo politike ter vplivajo nanje in na njihove implementacije v državah članic. V slovenskem prostoru je tako mogoče identificirati sledenje trendom EU z intenziviranjem ukvarjanja politik s problematiko RDTVVI po letu 2016. Medtem ko je pred letom 2016 RDTVVI na ravni dokumentov politik

obravnaval le *Akcijski načrt informatizacije šolstva* (2006) in je vpeljevanje RDTVVI potekalo predvsem v obliki razvojnih projektov, se je po tem letu začelo aktivnejše obravnavanje te problematike. To se kaže v večjem številu izdanih dokumentov politik, povezanih z vpeljevanjem RDTVVI, ki so rezultat delovanja različnih političnih teles, delovnih skupin in organov, ter povečanjem številu razvojnih projektov, ki so namenjeni predvsem razvijanju digitalnih kompetenc v vzgoji in izobraževanju. Leta 2016 je bila tako imenovana Strokovna delovna skupina za analizo računalništva in informatike v šolah (RINOS) in nato leta 2019 RINOS II, katerega namen je bil priprava akcijskega načrta za vključitev računalništva in informatike v šole. Na podlagi RINOS-ovih poročil so do leta 2021 nastajale smernice za vključitev informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) v posamezne predmete. Leta 2021 je Vlada RS sprejela *Nacionalni reformni program za umetno inteligenco do leta 2025* in *Načrt za okrevanje in odpornost*, ki vključuje digitalizacijo izobraževanja, ustanovljena je bila tudi Služba za digitalizacijo izobraževanja za koordinacijo teh ukrepov. Leta 2022 sta bila sprejeta nacionalni *Akcijski načrt digitalnega izobraževanja* (ANDI), ki je neposredni odgovor na istoimenski dokument EU, in *Zakon o spodbujanju digitalne vključenosti*. Zavod RS za šolstvo je leta 2023 objavil smernice za pripravo digitalnih strategij v šolah, vlada pa je sprejela strategijo *Digitalna Slovenija 2030*, ki obravnava tudi razvoj digitalnih kompetenc v izobraževanju. Leta 2021 je bilo ustanovljeno ministrstvo za digitalno preobrazbo, ki je leta 2023 dobilo svoj resor.

Zgornji časovni prikaz delovanja političnih teles in nastajanja dokumentov politik potrjuje povečano ukvarjanje politik z RDTVVI po letu 2016. To leto zato predstavlja ločnico, ki zamejuje časovni okvir izbora dokumentov za pričujoči korpus (glej *Preglednico 1*). Poleg časovnega okvira je korpus zaradi obsega raziskave zamejen na dokumente, katerih tematike so (vsaj v nekaterih poglavjih) najrelevantnejše za raziskovalna vprašanja. Ne nazadnje izbor korpusa določa skrb za zagotavljanje koherentnosti diskurza, zato so, upoštevajoč horizontalne (tj. žanrske) in vertikalne (tj. strukturne) variacije diskurza (Verschuere 2012, str. 26), vanj vključeni dokumenti različnih nacionalnih političnih teles (npr. vlada, Zavod RS za šolstvo, strokovne skupine političnih teles) ter različnih tipov besedil (en zakon, en akcijski načrt, tri poročila, en načrt za okrevanje in odpornost, dva nacionalna programa, ena strategija, eno priporočilo za oblikovanje strategije, 20 predmetno specifičnih smernic).

Ime dokumenta	Leto	Vrsta	Vir
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Francoščina</i>	2022	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetih Glasbena umetnost v osnovni šoli in Glasba v gimnaziji</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Matematika</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Geografija</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ

<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri razrednem pouku</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Likovna umetnost</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije v vrtcu</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Zgodovina</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Gospodinjstvo</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetih Šport in Športna vzgoja</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Slovenščina</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Fizika</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Psihologija</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Kemija</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Informatika</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Domovinska in državljanska kultura in etika</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Biologija</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Tuji jezik I – angleščina</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Nemščina</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Tehnika in tehnologija</i>	2021	didaktične smernice	ZRSŠ
<i>Snovalci digitalne prihodnosti ali le uporabniki? Poročilo RINOS</i>	2018	poročilo	RINOS
<i>Digitalne kompetence nas naučijo držati pero, računalništvo in informatika nas uči pisati zgodbe. Poročilo RINOS</i>	2021	poročilo	RINOS
<i>Okvir računalništva in informatike od vrtca do srednje šole. Poročilo RINOS</i>	2022	poročilo	RINOS
<i>Načrt za okrevanje in odpornost</i>	2021	nacionalni načrt	Vlada RS
<i>Nacionalni reformni program</i>	2022	nacionalni program	Vlada RS
<i>Zakon o spodbujanju digitalne vključenosti</i>	2022	zakon	RS
<i>Zakaj digitalna strategija? Priporočila snovalcem digitalnih strategij</i>	2023	nacionalno priporočilo	ZRSŠ

<i>Akcijski načrt digitalnega izobraževanja (ANDI) 2021–2027</i>	2021	akcijski načrt	MIZŠ
<i>Digitalna Slovenija 2030 – Krovna strategija digitalne preobrazbe Slovenije do leta 2030</i>	2023	nacionalna strategija	Vlada RS
<i>Nacionalni program spodbujanja razvoja in uporabe umetne inteligence RS do leta 2025 – NpUI</i>	2021	nacionalni program	Vlada RS

Preglednica 1: Seznam dokumentov, vključenih v korpus (60.6415 pojavnic)

Korpusno podprta jezikovnopragmatična analiza

Analiza je potekala v dveh fazah, vsaka od teh pa v dveh korakih: najprej sva s korpusno analizo identificirali potencialno relevantna mesta za nadaljnjo analizo, nato sva ta mesta analizirali kvalitativno z jezikovnopragmatično analizo. Korpusna analiza je torej služila zgolj kot vstopna točka, zato so bili tudi uporabljeni zgolj njeni osnovni postopki (pregled konkordančnih vrstic in ponekod kolokacij). Izvedena je bila s programsko opremo LancsBox 6.0 (Brezina, Weill-Tessier in McEnery 2021).² V prvi fazi analize sva iskali konkordančne vrstice za iskalni izraz učitelj*, pri čemer sva obdajajoče sobesedilo nastavili na sedem besed na vsaki strani. Pojavitev je bilo 906 v 29 od 30 dokumentih. Nato sva z enakimi nastavitvami pregledali konkordančne vrstice za iskalni niz učenci|učenke|učenec|učenka. Pojavitev je bilo 457 v 24 dokumentih. V drugi fazi sva posebej iskali konkordančne vrstice z diskurzivno zaznamovanimi izrazi, ki so se skozi pragmatično analizo izkazali za izstopajoče glede na ideološkost rabe, denimo čustveno zaznamovanost (npr. navdušenje nad RDTV), normativnost (raba različnih modalnosti v povezavi z RDTV) in pripisovanje lastnosti digitalni tehnologiji kot samoumevnih (npr. personifikacije, implicirana nasprotja, pretiravanja). V primerih velikega števila konkordančnih vrstic za posamezen iskalni izraz sva tega iskali prek kolokacij z izrazi, ki nakazujejo na verjetno povezavo z RDTV (»tehnologije«, »digitalna«), s čimer sva zamejili relevantnost rabe iskalnega izraza, in nato pregledali konkordančne vrstice za vse pojavitve iskanih kolokacij. Pri iskanju kolokacij sva uporabili privzete iskalne pogoje. V obeh korakih sva za analizo upoštevali zgolj tiste konkordančne vrstice, ki so se izkazale kot relevantne za raziskovalna vprašanja. Da bi se izognili selektivnemu izbiranju najugodnejših primerov, sva bili ob pregledu posebej pozorni na morebitne primere, ki bi omogočali drugačne ali nasprotno interpretacije, ter jih vključili v izbor za podrobnejšo pragmatično analizo.

Pri pregledu konkordančnih vrstic sva identificirali problematike, neposredno povezane z vpeljevanjem RDTV, ter jih razvrstili v štiri področja, pri čemer sta dve področji povezani s problematikami, ki otežujejo oz. omejujejo vpeljevanje RDTV (pomanjkljiva tehnološka infrastruktura in opremljenost ter pomanjkanje

² Ta programska oprema je bila izbrana zaradi preprostosti uporabe in zaradi njene licence (BY-NC-ND Creative commons), ki omogoča prosto uporabo za nekomercialne namene. Čeprav LancsBox ni najprimernejši za analizo besedil v slovenščini, saj denimo za ta jezik ne podpira lematizacije, njegova orodja zadoščajo za tu potrebne osnovne postopke.

oz. nezadostnost digitalnih kompetenc učiteljev), dve pa z njenimi potencialnimi problematičnimi posledicami ((ne)varnost in (ne)etičnost rabe ter t. i. digitalni razkorak oz. razlike v dostopu in načinih rabe med različnimi družbenimi skupinami). Kot odgovor na te probleme so obenem konstruirane rešitve, ki vključujejo zagotavljanje internetne infrastrukture in tehnične opreme v vzgoji in izobraževanju ter stalno investiranje vanju, investiranje v stalna in obsežna izobraževanja in usposabljanja ter v razvijanje digitalnih kompetenc in izvajanje teh dejavnosti, poudarjanje pomena učenja in privzganja varne in etične rabe ter vlaganje v infrastrukturo manj razvitih območij in dodatno pomoč učencem z manj razvitimi digitalnimi kompetencami.

Digitalna tehnologija kot sestavni del profesionalnega razvoja učiteljev in pedagoškega procesa

Iz pregleda konkordančnih vrstic in njihovega sobesedila je razvidno, da so učitelji v odnosu do digitalne tehnologije pogosto reprezentirani kot nezadostno usposobljeni za njeno rabo. Tako je v korpusu izrazito poudarjena tematika izobraževanja in usposabljanja učiteljev na področju razvijanja njihovih digitalnih kompetenc. Ilustrativni primeri konkordančnih vrstic:

urednotili novo programsko opremo in animirali druge učitelje za stalno izobraževanje na računalniškem področju. 15

nujno naj se prične vseobsegajoči program izobraževanja učiteljev Za uspešen zagon programa na kratek rok

informatike učečih se; – velike razlike v kompetentnosti učiteljev pri uporabi digitalnih tehnologij; – pomanjkanje celovitih in

izvedbenega načrta Razvoj in dvig digitalne kompetentnosti učiteljev igra ključno vlogo pri digitalizaciji izobraževanja in

namen moramo zasnovati in razviti programe usposabljanja učiteljev za razvijanje digitalnih kompetenc. Usposabljanje učiteljev:

Iz pregleda konkordančnih vrstic, ki se nanašajo na digitalne kompetence učiteljev, je razvidno, da je izobraževanje in usposabljanje učiteljev na tem področju prikazano kot nujnost (npr. »nujno naj se prične«, »igra ključno vlogo«, »moramo zasnovati«), pri čemer v njunem opisu izstopajo izrazi »stalno«, »vseobsegajoče«, »celovito«. Ti izrazi imajo v sebi vpisano predpostavko o obstoječi nizki in manj razviti kompetentnosti učiteljev za RDTV, hkrati pa implicirajo nezadostno usposobljenost učiteljev (kot strokovnjakov) in potrebo po nenehnem izobraževanju, ki se kot diskurzivna topika pogosto pojavlja v pedagoškem diskurzu tudi neodvisno od konteksta digitalne tehnologije.

Nadalje je iz pregleda konkordančnih vrstic in njihovega sobesedila mogoče ugotoviti, da je tehnologija v povezavi z vzgojo in izobraževanjem pogosto reprezentirana kot personificirana (tj. tehnologija kot agens) in kot poudarjeno pozitivna za pedagoški proces. To še posebej izstopa v diskurzivno zaznamovanih rabah, ki se navezujejo na učinke vpeljevanja RDTV in jih podrobneje analizirava v nadaljevanju.

Digitalna tehnologija se pogosto pojavlja v povezavi z glagolom »omogočati«. Kot posebej izstopajočo sva zato iskali kolokacijo »omogo*« in »tehnologije«, ki ima 39 pojavitev v 16 dokumentih, od tega se v 36 primerih »omogoča« nanaša na tehnologijo ali rabo tehnologije.

Ilustrativni primeri konkordančnih vrstic iskanih kolokacij:

znanja in kompetenc. ● Uporaba digitalne tehnologije omogoča individualizacijo in personalizacijo – izkoristite to možnost. Treba uporaba digitalne tehnologije nuja in potreba, ker omogoča posodobitev pouka, vzgojo in izobraževanje ter seznanjanje smiselna uporaba digitalne tehnologije pri posamezni stopnji omogoča lažje in boljše doseganje ciljev in učitelju

Vsebinska analiza teh konkordančnih vrstic kaže, prvič, da je tehnologija reprezentirana kot konstitutivni element pedagoškega procesa, ki poseduje inherentni potencial za njegovo izboljšanje. Drugič, v primerih, kjer je tehnologija sama (in ne denimo njena raba) reprezentirana kot tista, ki v pedagoškem procesu »omogoča«, začne pomensko delovati ne zgolj kot sredstvo za pozitivno transformacijo vzgoje in izobraževanja, temveč kot agens zanjo, saj ji je pripisana zmožnost samostojnega delovanja (tj. omogočanja). Tretjič, nekateri osnovni elementi in načela pedagoškega procesa, kot so individualizacija, personalizacija in doseganje ciljev učnega načrta, so predstavljeni, kot da jih šele omogoča (ali pa omogoča njihovo izboljšavo) tehnologija oz. njena raba. Ta povezava je sicer zgolj implicirana (denimo izjava »uporaba digitalne tehnologije omogoča individualizacijo in personalizacijo« implicira, da ti brez tehnologije nista mogoči), a je z vidika legitimacije vpeljevanja RDTV in nedvoumna.

Podobno je mogoče ugotoviti za primere, kjer je tehnologija predstavljena kot tista, ki »motivira«. Kot izstopajoč izraz sva v kontekstu RDTV iskali konkordančne vrstice za »motivir*«. Od 29 pojavitev v 12 dokumentih je sedem takih, kjer je tehnologija ali njena raba predstavljena kot tista, ki motivira v kontekstu vzgoje in izobraževanja. Nekaj primerov:

*okolje obogateno z digitalnimi tehnologijami spodbudno in **motivirajoče** deluje na učence, zlasti na tiste s pomočjo sodobne tehnologije učence večinoma zelo **motivira**, zato priporočamo, da je tako delo usmerjeno učenje. ● Z uporabo digitalne tehnologije lahko **motivirajo** tudi učence, ki jim tuji jezik/angleščina morda*

Analiza konkordančnih vrstic pokaže, da je tehnologiji poleg zmožnosti samostojnega delovanja in inherentnega potenciala za izboljšavo pedagoškega procesa samoumevno pripisana tudi predpostavljena zmožnost pozitivnega čustvenega učinkovanja na učence.

Kot izstopajoči izraz sva iskali tudi kolokacijo »spodbuj*« in »digitalne«, ki ima 85 pojavitev v 13 dokumentih, od tega jih je sedem relevantnih za kontekst vzgoje in izobraževanja ter je v njih tehnologija oz. njena raba predstavljena kot tista, ki spodbuja.

Ilustrativni primeri konkordančnih vrstic:

želimo z uporabo digitalne tehnologije pri učencih **spodbujati** razvijanje kompetenc za 21. stoletje. ● Zavedajte vseživljenjskega učenja. Uporaba digitalne tehnologije: Za namene **spodbujanja** samouravnavanja učenja je smiselno usmerjanje dijakov v poudarek na kreativni rabi digitalne tehnologije, ki **spodbuja** ustvarjalnost otrok. Strokovni delavec uporablja digitalno tehnologijo

Raba digitalne tehnologije v tovrstnih primerih je izrazito pozitivno konotirana, saj se spodbujanje vedno nanaša na zaželene učinke ali delovanje v pedagoškem procesu. Podobno kot v prejšnjih primerih je ta značilnost RDTVI samoumevno zatrjena, s čimer je implicitno vzpostavljeno pomensko nasprotje, da njena ne(zadostna) raba ne spodbuja zaželenih učinkov oz. delovanja.

Zanimiv primer izstopanja v jezikovni rabi v povezavi z RDTVI je izraz »smiselna raba«. Zato sva iskali konkordančne vrstice z iskalnim izrazom »smisel*«. Ta nastopa v 26 dokumentih v 196 pojavitvah, od teh se jih 75 vsebinsko nanaša na RDTVI. Skupaj s pridevnikom *smiseln* se za opisovanje rabe digitalne tehnologije uporabljajo tudi kombinacije pridevnikov: »smiselna, varna in učinkovita raba«; »smiselna in varna«; »smiselna in učinkovita«; »smiselna in kritična«; »smiselna in vsestranska«; »smiselna in domišljena« ipd.

Nekaj primerov konkordančnih vrstic:

so tudi redno kazale mednarodne raziskave. Temelje **smiselne** in učinkovite uporabe sodobne tehnologije v izobraževanju in/ali virtualnem učnem okolju, v katerem se **smiselno**, varno in interaktivno uporablja digitalna tehnologija s raziskovalcev, učečih se, staršev in drugih o **smiselnosti** in učinkovitosti digitalnega izobraževanja; – nadgraditi sodelovanje različnih učenja, zato naj bo raba pri pouku **smiselna** in učinkovita. Primerna je metoda sodelovalnega poučevanja

Opisovanje lastnosti RDTVI tudi v dokumentih politik EU pogosto vključuje rabo večjega števila vsebinskih dopolnil (tj. dva, tri ali več pridevnikov), katerih funkcija je poleg opisa pripisanih značilnosti RDTVI vedno tudi retorična. Njihovo kopičenje namreč lahko razumemo tudi kot strategijo stopnjevanja pomena RDTVI, s katero prispevajo k utrjevanju njene pozitivne reprezentacije – to je reprezentacije v funkciji legitimiranja vpeljevanja RDTVI. V analizi konstrukcije reprezentacij RDTVI v dokumentih politik EU (Žmavc in Bezljaj 2023) se je pokazalo pogosto kopičenje pridevnikov v povezavi z RDTVI kot čustveno zaznamovanih jezikovnih izbir v obliki trikolona, denimo »confident, critical and responsible use«; »new, original and relevant use«, kar je bila ena od tipičnih strategij ideološke jezikovne rabe in značilnosti diskurza navdušenja. V analiziranem korpusu dokumentov slovenskih nacionalnih politik je takšno kopičenje sicer manj pogosto in manj čustveno zaznamovano, kadar pa se pojavlja, ima podobno funkcijo poudarjanja pozitivne podobe RDTVI in torej legitimiranja njenega vpeljevanja. V nacionalnem korpusu posebej izstopa uporaba pridevnika »smiseln« (225 po-

javitev v 27 dokumentih), ki se v korpusu dokumentov EU pojavi zgolj v treh primerih (angl. meaningful). Pomen pridevnika »smiseln« je izhodiščno pozitivno zaznamovan in izraža zaželeno lastnost samostalnika na ravni njegove vrednosti, utemeljenosti, namenskosti, v tej lastnosti pa je implicirana tudi razumnost oz. odsotnost čustvenosti. Slednja ga kot jezikovno izbiro postavlja na visoko mesto v diskurzu, katerega cilj je reprezentiranje nečesa kot objektivnega in razumskega. Izraz »smiselna raba digitalne tehnologije« je tako po eni strani mogoče razumeti kot legitimacijo vpeljevanja RDTVI s poudarjanjem, da je smiselna (še posebej v povezavi z retoričnim učinkom kopičenja pridevnikov). Po drugi strani pa ga je mogoče interpretirati z vidika implicitnega nasprotja, ki ga nosi s sabo takšna jezikovna izbira, namreč da obstaja tudi »nesmiselna raba«, kjer torej učinkuje kot zamejevanje oz. kvalificiranje načina rabe. Takšna interpretacija bi pomenila odstopanje od sicer zaznane reprezentacije tehnologije kot samoumevno in inherentno pozitivne za pedagoški proces. Toda podrobnejša analiza konkordančnih vrstic v sobesedilu takšno odstopanje ovrže ali vsaj močno omili. Denimo izjava »Cilj takega pristopa je prilagoditi in uporabiti tehnologijo za spodbujanje učenja, zato naj bo raba pri pouku smiselna in učinkovita« na ravni jezikovne strukture (tj. velelnega naklona v funkciji pozivanja) implicira, da je raba lahko tudi nesmiselna in neučinkovita. A iz sobesedila je razvidno, da je navedena izjava le v funkciji specifične umestitve RDTVI, saj neposredno sledi daljšemu in za dokumente politik tipičnemu enodimenzionalnemu prikazu tehnologije: »Učenje s pomočjo sodobne tehnologije učenca in učenke večinoma motivira, zato pouk, ki vključuje rabo IKT, omogoča hitrejšo in kakovostnejšo doseganje ciljev pouka slovenščine.« Prepričljivejša se zato zdi prva interpretacija, da kopičenje rabe izraza »smiseln« v povezavi z RDTVI kot besedna izbira v nacionalnih dokumentih učinkuje v funkciji poudarjanja njenih pozitivnih lastnosti in s tem v funkciji legitimacije njenega vpeljevanja.³

Opisani primer analize konkordančne vrstice v njenem sobesedilu prikazuje pomembnost poglobljene jezikovnopragmatične analize, ki omogoči vpogled v kompleksnost tvorjenja pomena pojma, kot je digitalna tehnologija. Za poglobljen

3 Izjema je dokument *Smernice za uporabo digitalne tehnologije v vrtcu*, kjer je legitimnost RDTVI konstruirana ne le na podlagi rekontekstualizacije drugih (EU in nacionalnih) dokumentov politik, temveč tudi s sklicevanjem na avtoriteto znanstvenega diskurza, ki te politike kritično obravnava. Dokument namreč neposredno navaja raziskavo *Ne/smiselna uporaba IKT sredstev pri delu z otroki v vrtcu* (Usar in Jerše 2021, str. 10) kot podlago za podrobnejšo opredelitev smiselnosti RDTVI v vrtcu glede na doseganje učnih ciljev, spodbujanje višjih ravni mišljenja, motivacijo, spodbujanje interakcij itd. (prav tam, str. 11). Hkrati dokument eksplicitno opozarja pred nesmiselnimi in škodljivimi rabami: »Strokovni delavec, ki sam pri neposrednem delu z otroki uporablja digitalno tehnologijo nesmiselno in nekritično, tudi otroke navaja na takšno rabo. Če otroke prepušča samovoljni rabi (ne vstopa v interakcijo z otrokom pri uporabi digitalnih sredstev, ne postavlja smiselnih omejitev, otrok ne seznanja z nevarnostmi ipd.), lahko s tem škoduje otrokom.« (Prav tam, str. 11) Kljub temu navedenega dokumenta ne moremo interpretirati kot povsem odstopajočega od podobe RDTVI, kot je sicer prikazana skozi korpus. Na to kaže predhodna izjava, ki vpeljuje splošni pogoj rabe digitalne tehnologije v vrtcu: »Če ta ne prinaša dodane vrednosti, je ne uporabljamo.« Ker se navedbe »smiselnih rab« skladajo s siceršnjimi cilji pedagoškega procesa, tako ni jasno, zakaj bi RDTVI, čeprav po zgornji definiciji smiselna, predstavljala »dodano vrednost« glede na pedagoški proces brez nje. Hkrati ne gre zanemariti specifičnega konteksta dokumenta (vrtec), kjer zadržanost in previdnost do RDTVI glede na občutljivost razvojnega obdobja nista tako nepričakovani sestavini jezikovnih izbir.

prikaz konstruiranja ideološkosti diskurza o RDTVVI zato predstavlja primer jezikovnopragmatične analize širšega sobesedila izbrane konkordančne vrstice za iskalni izraz »učenec«, v kateri izpostavlja proces tvorjenja pomena RDTVVI skozi njegovo (re)kontekstualizacijo, implicitnost in rabo posebnih retoričnih strategij. Analiza izbranega primera namreč pokaže na dinamično tvorjenje reprezentacij tehnologije in učiteljev v kontekstu RDTVVI, pri čemer vključuje reprezentacije, ki na videz odstopajo od prej prikazanega ideološkega diskurza normativnosti RDTVVI, a se skozi poglobljeno analizo jezikovnih izbir izkažejo za skladne z njim.

Odlomek je del dokumenta *Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Tuji jezik I – angleščina* (Andrin in Pucko 2021, str. 13, 14). Dokument je namenjen učiteljem angleščine in vsebuje nabor didaktičnih napotkov za uporabo digitalne tehnologije pri poučevanju angleščine, kar pomeni, da ponuja smernice za neposredno implementacijo politik o RDTVVI. Izbrani odlomek je iz drugega dela dokumenta (B), kjer so v obliki alinej navedeni dodatni didaktični napotki. Ti dopolnjujejo prvi del (A), ki predstavlja kurikularno podlago za njihovo vključitev, saj zajema izpis ciljev in standardov iz učnih načrtov za osnovne in srednje šole ter kataloga znanja, ki so vsebinsko omejeni na uporabo digitalnih tehnologij. Razdelek z didaktičnimi napotki je precej dolg, spodaj navedene alineje in primeri za analizo pa so bili izbrani na podlagi njihove diskurzivne zaznamovanosti in relevantnosti za raziskovalno vprašanje.

(1)

- a) ● Učitelj je tisti, ki z znanjem in izkušnjami zna uporabiti tehnologijo pri procesu poučevanja; digitalna tehnologija sama po sebi nima dodane vrednosti (je le orodje – kot svinčnik in zvezek – za doseg cilja).
- b) ● Presodite, ali uporaba digitalne tehnologije res pomeni dodano vrednost. Katero? Pri tem je smiselno upoštevati model SAMR. [...]
- c) ● Upoštevajte, da učenci lahko znajo tudi več od učitelja – izkoristite to dejstvo, zaupajte jim in jim dovolite, da vam pomagajo oz. pokažejo svoje znanje.
- d) ● Ne pozabite, da digitalna tehnologija ni le računalnik, ampak to pomeni različne pripomočke in aplikacije.
- e) ● IKT ni treba uporabljati pri vsaki uri, tudi ne pri posamezni uri ves čas, ampak takrat, ko je po vašem mnenju to smiselno oz. ko s tem lažje dosežete zastavljene cilje.
- f) ● Ne prilagajajte načina učenja tehnologiji; raje prilagodite tehnologijo tako, da boste z učenci lažje dosegli želeno znanje.
- g) ● Znanje s pomočjo digitalne tehnologije učenec sprejema lahko vzporedno po dveh kanalih (poleg slušnega še vidni). To je dodana vrednost, ker je tak način dela učinkovitejši, informacije so boljše razumljene, znanje pa trajnejše. [...]
- h) ● Uporaba digitalne tehnologije omogoča individualizacijo in personalizacijo – izkoristite to možnost. Treba je vedeti, kako se učenci učijo najbolje.
- i) ● IKT ne pomeni samo, da postane učenje zabavnejše, temveč spodbuja vključenost učencev in njihovo angažiranost v procesu pridobivanja znanja

(sami si želijo pridobiti znanje in so v to pripravljeni vložiti energijo in čas). [...]

- j) ● Z uporabo digitalne tehnologije lahko motivirate tudi učence, ki jim tuji jezik/angleščina morda ni najljubši predmet, ker njihova dejavnost dobi smisel šele, ko jo utemeljite, ponazorite, razložite namen. [...]
- k) ● Učitelj naj pri načrtovanju in izvajanju učnega procesa uporablja razne informacijske vire (poljudnoznanstvene revije, strokovni članki, svetovni splet, podatkovne zbirke, dokumentarni filmi, enciklopedije in druge publikacije) in učence usmerja k njihovi uporabi oziroma k uporabi sodobne IKT. Pri delu z viri učitelj učence navaja na iskanje, razvrščanje, urejanje, analiziranje informacij in ustrezno citiranje virov ter razvija kritično mišljenje učencev, na podlagi katerega bodo učenci znali informacije uporabiti, vrednotiti in ustrezno predstaviti.

Iz besedila je mogoče razbrati različne slogovne izbire, ki jih lahko interpretiramo kot rezultat rekontekstualizacije. V procesu kontekstualizacije tvorjenja pomena v dokumentih politik smernice namreč predstavljajo hierarhično najnižjo raven, torej so neposredno pred implementacijo v učni proces. To pomeni, da so v njihovem diskurzu vsebovani rekontekstualizirani elementi diskurza višjih ravni dokumentov politik, ki so del odzadenjske vednosti, vpisane v tvorjenje pomena smernic. Slednje namreč sledijo usmeritvam in zakonskim podlagam nacionalnih politik o vpeljevanju RDTVI, te pa so rezultat usklajevanja z dokumenti politik na ravni EU.

Ta proces kontekstualizacije je v analiziranem odlomku razviden iz prepleta različnih slogovnih ravni. Ena raven v ubesedovanju je formalni oz. institucionalni diskurz, za katerega so značilni manj osebna raba (*»učitelj naj«*; *»učitelj učence navaja«*), težnja k podrobnemu nizanju specifičnih dejstev in navidezni eksplicitnosti za izogibanje dvoumnostim (npr. podrobno naštevanje virov v (1k)), navidezno objektivna in nevtralna jezikovna raba (npr. odsotnost čustveno zaznamovanih elementov), uporaba specifičnega izrazja aktualnega pedagoškega diskurza (npr. *»kritično mišljenje«*, *»personalizacija«*, *»individualizacija«*). Primer takšnega diskurza je še posebej alineja (1k), katere institucionalizirani diskurz je rekontekstualiziran do te mere, da ga srečamo v dobesednih pojavitvah v drugih dokumentih (denimo v smernicah za uporabo digitalne tehnologije pri kemiji 2016, str. 3, in celo v učnem načrtu pri predmetu kemija za osnovno šolo iz leta 2011, str. 25). Druga raven ubesedovanja je čustveno zaznamovano tvorjenje pomena s poudarjeno osebnim nagovorom (npr. izrazi spodbujanja in svetovanja *»zaupajte«*, *»izkoristite«*, ki se ne sklicujejo na podlage pedagoške stroke, temveč so bliže motivacijskemu diskurzu priročnikov za samopomoč, navdihujočih govorov, oglaševanja ipd.), ki je znotraj pričujočega korpusa specifičen za nekatere smernice (jezikovna raba med smernicami za različne predmete sicer variira). Med drugim se takšen motivacijski diskurz v analiziranem odlomku kaže na ravni prisotnosti retoričnih strategij, kot so antimetabola (*»Ne prilagajajte načina učenja tehnologiji, raje prilagodite tehnologijo učenju«* (1f)), klimaks (*»IKT ne pomeni samo, da*

postane učenje zabavnejše, temveč spodbuja vključenost« (1i)), primerjava (*»tehnologija je orodje – kot svinčnik in zvezek*« (1a)). V analiziranem odlomku se raven osebnega in čustveno zaznamovanega nagovora pojavlja pogosto in izmenjuje s formalno jezikovno rabo: bodisi kot ločeno sopostavljanje diskurzivnih nizov, kjer se v eni alineji pojavlja institucionalizirana in v drugi osebna jezikovna raba (prim. alineji (1j) in (1k)), bodisi kot dva elementa znotraj istega diskurzivnega niza (tu iste alineje), kot denimo v primeru (1h), kjer institucionalizirani jezikovni rabi (*»Uporaba digitalne tehnologije omogoča individualizacijo in personalizacijo*«) sledi osebni nagovor (*»izkoristite to možnost*«).

Z vidika rekontekstualizacije je zanimiva tudi vpetost motivacijskega diskurza analiziranega odlomka v kontekst nacionalnih in evropskih dokumentov politik na ravni modalnosti. V dokumentih EU so namreč učitelji implicitno prikazani kot zadržani do RDTVI ali nemotivirani zanj in jih je torej še le treba spodbujati, motivirati itd. V nacionalnem korpusu se izraza »motivirati« in »spodbujati učitelje« pojavljata bistveno redkeje in vprašanje odnosa učiteljev do RDTVI ni v ospredju, dvig in razvoj njihovih kompetenc pa sta podana neodvisno od njega. Gre za splošno slogovno značilnost različnih ravni politik: medtem ko je značilnost dokumentov politik EU, da uporabljajo t. i. mehki pristop, torej ne zapovedujejo neposredno, temveč raje priporočajo, usmerjajo ipd., nacionalni dokumenti politik, ki so namenjeni neposredni implementaciji, pozivajo in zapovedujejo. Zato slednji bistveno pogosteje uporabljajo modalnost »morati« v zapovedih, ki so namenjene učiteljem in šolam, v nasprotju z dokumenti EU, ki uporabljajo predvsem modalnost (ki bi jo v slovenščino prevedli s členkom »naj«, ang. *should*) za izražanje omilitve ukaza. V tu analiziranem izseku iz smernic, ki so, kot rečeno, najbližje neposredni implementaciji politik, pa se pojavlja imperativ v drugi osebi množine, pri čemer, kot je bilo prikazano, izstopa kot čustveno zaznamovana raba motivacijskega diskurza. Že na ravni jezikovnih izbir torej takšen nagovor učiteljev lahko interpretiramo kot namenjen neposredni implementaciji napotil dokumentov EU, da bi bilo treba učitelje *motivirati* in *spodbujati* k RDTVI.

Na ravni pomenskega tvorjenja reprezentacij je odlomek zanimiv zaradi posebnega načina prikazovanja podobe učiteljev v odnosu do njihove uporabe RDTVI in tehnologije v odnosu do pedagoškega procesa nasploh. Učitelji so najprej eksplicitno prikazani kot nosilci vednosti, znanja in izkušenj, tehnologija pa kot sama po sebi brez »dodane vrednosti«, kot »orodje«, ki se zgolj »uporablja« za »dosego cilja« (1a). Skozi dinamiko tvorjenja pomena se v nadaljnjih alinejah takšna podoba začne sprevračati v svoje nasprotje. V alineji (1b), ki jo uvaja neposredni poziv, je učitelj še vedno prikazan kot tisti, ki naj presodi, ali tehnologija *»res pomeni dodano vrednost*«, s čimer mu je še vedno priznana strokovna avtonomija. Toda v nadaljevanju ista alineja učitelja napotuje na model SAMR, na podlagi katerega naj presoja. S tem je avtonomija učitelja podrejena avtoriteti navedenega okvira. Obenem izjava *»ali tehnologija res pomeni dodano vrednost*« z izraženim dvomom (z rabo členka »res«) ustvarja dvomje v odnosu do trditve iz prve alineje, da *»tehnologija nima dodane vrednosti*«. Model SAMR, ki naj učitelju pomaga pri presoji o dodani vrednosti tehnologije, to podobo tehnologije kot nevtralnega orodja še dodatno sprevrne. Gre namreč za model, namenjen (kot je navedeno v opisu modela)

spodbujanju didaktične uporabe IKT, po katerem učitelj ovrednoti stopnjo svoje uporabe IKT. Že zgolj izraz »spodbujanje« implicira, da je didaktična uporaba IKT zaželeno. Pri tem prva, najnižja stopnja že predpostavlja rabo IKT (torej neraba znotraj modela sploh ni predvidena), nadaljnje stopnje pa predpostavljajo rabo IKT, ki že spreminjajo pedagoški proces oz. posegajo vanj. Tudi njihova poimenovanja so vrednostno zaznamovana (*zamenjava – nadgradnja – preoblikovanje – redefinicija*), s čimer je implicirano, da so opisi njihove rabe stopnjevito prikazani kot bolj zaželeni za pedagoški proces in s tem za učiteljevo prakso. Na ta način model deluje normativno v odnosu do učiteljev, obenem pa RDTVVI reprezentira kot samoumevno zaželeno. V kontekstu izjave v (1b) torej napotitev učitelja na model SAMR, s pomočjo katerega naj presodi, ali ima »tehnologija res dodano vrednost«, lahko pomeni zgolj to, da tehnologija ima dodano vrednost, če jo učitelj uporablja, sledeč opisu višjih stopenj modela, ne pa, če jo uporablja na nižjih stopnjah (in s tem fokus vprašanja z »ali« prenese na »koliko«). Posledica nikalnega odgovora na zastavljeno vprašanje o dodani vrednosti tehnologije torej nikakor ne more biti njena neuporaba. Tako je kljub eksplicitnemu prepoznanju učiteljeve strokovne avtonomije ta najprej podvržena avtoriteti nekega modela ter dodatno spodbita z implicitno nemogućnostjo odločitve o neuporabi.

Krhanje avtoritete učitelja je še intenzivnejše v alinejah (1c), (1d), (1e) in (1f). Kljub nakopičenim redundantnim izjavam v obliki zapovedovanj učiteljeve avtonomne presoje oz. prav zaradi njih se kot nasprotje vzpostavlja podoba neavtonomnega, nestrokovnega in nesposobnega učitelja. Prvič je v alineji (1c) z napotilom o upoštevanju dejstva, da učenci lahko znajo tudi več od učitelja, učitelju odvzeta pedagoška avtoriteta vednosti v odnosu do učencev, pri čemer je kot nasprotje implicirana podoba učitelja, ki mu je pripisana predstava o lastni avtoriteti kot nečem nedotakljivem (*»učenci lahko znajo tudi več«, »jim dovolite, da ...«*). Drugič je v alineji (1d) učitelju odvzeta avtoriteta v odnosu do tehnologije, saj opomin učiteljem, da tehnologija ni le računalnik, temveč tudi aplikacije, implicira o tehnologiji do te mere nevednega učitelja, da je z vidika ciljne publike kvalificiranih profesionalcev lahko razumljen kot žaljiv oz. infantilizirajoč. Tretjič je v alinejah (1e) in (1f) avtoriteta učitelju odvzeta v odnosu do pedagoškega procesa, saj kot nasprotje implicirata učitelja, ki bi tehnologijo uporabljal v nerazumnih mejah brez didaktičnega načrtovanja. Krhanje učiteljeve avtoritete se še zaostri na ravni slogovnih izbir, ki učitelja nagovarjajo v čustveno zaznamovani in motivacijski jezikovni rabi. Odlomek tako učitelje naslavlja na infantilizirajoč (čustveni in spodbudni nagovori) in pokroviteljski (odvzemanje učiteljeve samostojnosti pri izvajanju pedagoškega procesa) način.

V predstavljeni analizi izstopa kontradiktornost v upodabljanju učitelja z eksplicitnim zatirjevanjem njegove avtonomije (premislite, presodite itd.) na eni strani in njenim implicitnim odrekanjem na drugi. Podobno kontradiktorne so reprezentacije same tehnologije v odnosu do pedagoškega procesa. Kot je bilo prikazano, je ta v začetku analiziranega odlomka prikazana kot »orodje«, eksplicitno brez »dodane vrednosti« (1a), implicitno pa z njo (1b). V nadaljevanju odlomka, v alineji (1g), pa je »dodana vrednost« tehnologije kot take eksplicitno zatrjena: »To je dodana vrednost, ker je tak način dela učinkovitejši, informacije so bolj

razumljene, znanje pa trajnejše.« Tako je delo s tehnologijo predstavljeno kot ne-izogibno »učinkovitejše« in s tem zaželeno za pedagoški proces, ki se na ta način vpenja v obstoječe tehnično-ekonomistične zahteve po učinkovitosti v vzgoji in izobraževanju (za kritično perspektivo prim. npr. Biesta 2013). V okviru širšega pedagoškega diskurza, ki poleg učinkovitosti učnega procesa poudarja zahtevo po njegovi zabavnosti, zanimivosti in privlačnosti na eni strani ter po individualizaciji in personalizaciji na drugi, tehnologija v analiziranem odlomku nastopi kot sredstvo, ki to zahtevo šele lahko izpolni in s tem nujno izboljša pedagoški proces, denimo v alinejah (1h), (1i) in (1j). V alineji (1j) denimo izjava »*IKT ne pomeni samo, da postane učenje zabavnejše*« predpostavlja, da je učenje z IKT zabavno, ter implicira, da je učenje boljše, bolj kot je zabavno. Pripisani notranji potencial RDTVI, da spodbuja in motivira učence, je v nadaljevanju alineje (1j) eksplicitno zatrjen kot samoumevno dejstvo: »temveč spodbuja vključenost učencev in njihovo angažiranost v procesu pridobivanja znanja (sami si želijo pridobiti znanje in so v to pripravljeni vložiti energijo in čas)«.

Na ravni retoričnih strategij, ki prispevajo k normativnim in samoumevnim reprezentacijam RDTVI, velja poudariti tudi dva primera argumentiranja, ki poskušata utemeljiti njene prednosti. Tako denimo alineja (1g) utemeljuje dodano vrednost RDTVI z možnostjo sprejemanja znanja po slušnem in vidnem kanalu. Takšno trditev je mogoče zavrnilo kot nerelevantno, če ne celo nesmiselno. Povsem enako namreč velja za poučevanje brez digitalne tehnologije, ki ga učenci praviloma prav tako spremljajo po dveh kanalih. Posebnost dveh kanalov sprejemanja torej nikakor ne more biti specifična prednost digitalne tehnologije. Podobno je problematična trditev v nadaljevanju alineje, da je takšen način dela učinkovitejši in privede do boljših učnih rezultatov, saj nikakor ni samoumevno, da doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev ne more biti enako uspešno pri pedagoškem procesu brez uporabe digitalne tehnologije, denimo kadar učitelj govorno doživeto podaja snov ali s pomočjo drugih učnih sredstev nazorno prikazuje in podpira svojo razlago.

Drugi primer argumentiranja, ki utemeljuje vpeljevanje RDTVI, je alineja (1j). Opozoriti je treba, da je zaradi številnih nejasnosti in dvoumnosti (npr. ni jasno, na kaj se nanaša izraz »dejavnost«, ali na občo dejavnost udejstvovanja v pedagoškem procesu, ali na dejavnost uporabe digitalne tehnologije, ali na dejavnost učenja angleščine) navedene izjave njen pomen vprašljiv. Izhajajoč iz argumentacijske strukture (tj. smeri argumentacije, ki jo določa argumentativni členek *ker*), je namreč mogoče domnevati, da izjava uporabo digitalne tehnologije podpira s trditvijo, da je dejavnost učencev mogoče utemeljiti, ponazoriti in razložiti njen namen šele s pomočjo digitalne tehnologije. Takšna trditev je očitno napačna in nesmiselna, saj je to povsem mogoče narediti tudi brez nje. Prav tako je problematična trditev, da z uporabo digitalne tehnologije učitelj lahko motivira učence, ki jim predmet sicer ni najljubši. Čeprav trditev vsebuje členek »lahko« v vlogi modalnega kvalifikatorja in s tem izraža možnost, trditev implicira, da je digitalna tehnologija rešitev vprašanja motivacije učencev. Trditev tako daje vtis, da obstaja naravna povezava med uporabo digitalne tehnologije in motiviranostjo za učenje jezika.

Kljub problematičnosti obeh argumentov obravnavani alineji učinkujeta legitimacijsko, prvič na ravni strukturnih izbir, saj s samo argumentacijsko strukturo dajeta vtis utemeljenosti in upravičenosti uporabe digitalne tehnologije, in drugič na vsebinski ravni z reprezentiranjem digitalne tehnologije kot samoumevne izboljšave pedagoškega procesa (npr. učnih rezultatov, trajnosti znanja in motivacije učencev). Obenem pa takšni neustrezni (napačni in zavajajoči) argumenti kritičnemu bralcu dajejo vtis o pomanjkanju tehtnih utemeljitev RDTVI.

RDTVI in »novi diskurzi« o umetni inteligenci

Kot posebno področje v raziskavi analizirava reprezentacije umetne inteligence (UI). Ta odločitev je podprta z opažanjem, da se v aktualnem diskurzu dokumentov politik pojavljajo načini reprezentiranja UI, ki nekoliko odstopajo od do zdaj prikazanega diskurza navdušenja. Medtem ko je za slednjega značilno upodabljanje tehnologije kot orodja z inherentnim potencialom izboljševanja (pri čemer lahko vključuje navajanje potencialnih bodisi pravno bodisi etično opredeljenih tveganj, kot so varovanje podatkov, spletni kriminal ipd.) in s tem kot samoumevno pozitivne in zaželene, če jo le primerno uporabljamo, je za ta drugačni diskurz, ki ga tu imenujemo diskurz humanistične zadržanosti, značilen pogled na tehnologijo s perspektive »človeka« (v humanistični tradiciji liberalnega subjekta), ki mu tehnologija lahko predstavlja neopredelljivo grožnjo (denimo grožnjo humanističnim vrednotam, avtonomnemu delovanju).⁴ Poudariti je treba, da v dokumentih politik nisva našli nobenega primera, kjer bi se ta drugi diskurz naslonil, denimo, na relacijsko oz. kritično perspektivo do RDTVI in služil za problematiziranje samoumevnosti njenega vpeljevanja, nasprotno, pojavlja se vzporedno z diskurzom navdušenja, ki vpeljevanje legitimira.

Ilustrativni primer diskurza humanistične zadržanosti je dokument UNESCO iz leta 2023, *Vodnik o generativni umetni inteligenci v izobraževanju in raziskavah* (*Guidance for Generative AI in Education and Research*). Na začetku, ki je retorično gledano najpomembnejši del za pridobitev naklonjenosti in pozornosti občinstva, dokument namreč poziva k oceni »potencialnih tveganj, ki bi jih GenUI lahko predstavljala za temeljne humanistične vrednote« in razmisleku »o njihovih dolgoročnih posledicah za znanje, poučevanje, učenje in ocenjevanje« (Miao in Holmes 2023, str. 2).

Tudi dokumenti izobraževalnih politik EU obravnavajo UI in njen potencial v kontekstu RDTVI, pri čemer več prostora namenjajo morebitnim tveganjem v zvezi z rabo UI ter poudarjajo pomen njene varne in etične rabe (prim. Žmavc in Bezljaj, 2023). Kljub temu v reprezentiranju UI ne odstopajo bistveno od običajnega diskurza navdušenja, v okviru katerega sta varna in etična raba uporabljeni

4 Najina konstrukcija pojma »diskurz humanistične zadržanosti« izhaja iz kritičnega pogleda na humanistično tradicijo, ki »človeka« definira kot svobodni subjekt, razločen od »sveta okoli njega« – moška spolna oblika ni naključna! – v katerega posega in ga preoblikuje po svoji volji. Kot pokaže Vendramin, iz takšnega pogleda izhajata dve možni perspektivi glede tehnologije: »(1) tehnologija je nevtravno orodje, ki ga lahko uporabimo na dober ali slab način, ali (2) tehnologija je slaba in bo pokvarila človeka oziroma predstavlja grožnjo za človeštvo.« (Glej Vendramin 2023, str. 22).

kot kvalifikator za splošno pozitivno reprezentacijo digitalne tehnologije in legitimiranje njenega transformativnega potenciala ter nujnosti vpeljevanja v vzgojo in izobraževanje. Tako denimo *Bela knjiga o umetni inteligenci* (2020) v ospredje postavlja »odličnost« in »zaupanje« kot ključni temi, poudarja pozitivne »potenciale« UI (prav tam, str. 1, 3), kot sta izboljšanje zdravstva in povečanje varnosti, ter obravnava potencialna tveganja (npr. diskriminacija in vdor v zasebnost). *Etične smernice za uporabo umetne inteligence in podatkov pri poučevanju in učenju za izobraževalce* Evropske komisije (2022), katerih namen je »pomagati izobraževalcem pri razumevanju potenciala, ki ga lahko imajo umetnointeligence aplikacije in uporaba podatkov v izobraževanju« (prav tam, str. 11), v že opisanem čustveno zaznamovanem slogu navajajo pozitivne lastnosti UI in tveganja za njeno etično uporabo. *Akt o umetni inteligenci* (potrjen leta 2024) v (glede na tip dokumenta) pričakovanem nekoliko bolj formaliziranem slogu poudarja »pomembnost« UI v izobraževanju, da »omogoči« ne le »pridobivanje kompetenc«, temveč tudi »dejavno sodelovanje« v družbi, dalje pa opozarja na »visokotvegane« rabe, kot sta razvrščanje oseb v izobraževalne programe in ocenjevanje učnih izidov (prav tam, str. 16). Tako kot RDTV I je torej tudi UI v dokumentih politik tipično predstavljena kot posedujoča inherentni potencial za izboljšanje, če se le izognemo določenim tveganim rabam.

Skladno s politikami EU lahko v slovenskem kontekstu v zadnjih letih opazimo povečanje števila nacionalnih dokumentov o UI, pri čemer je bistveno manj dokumentov politik, ki bi obravnavali UI v vzgoji in izobraževanju. Precej bolj značilni za to obdobje so v kontekstu UI veliki nacionalni razvojni projekti (npr. *Digitrajni učitelj*, *Generativna umetna inteligenca v izobraževanju*), ki v okviru uresničevanja agend o implementaciji RDTV I tematizirajo tudi UI ter izhajajo iz splošnih dokumentov EU in nacionalnih politik. V pričujočem korpusu ima iskalni izraz »UI« 957 pojavitev, a razen ene so vse v dokumentu *Nacionalni program za UI*. Iskalni niz »umetn* inteligenc*« pa ima 161 pojavitev v 14 dokumentih, a od tega je zgolj 19 pojavitev vezanih na kontekst vzgoje in izobraževanja. Od teh je UI večinoma omenjena kot sestavni del digitalnih tehnologij in ni obravnavana samostojno. Izjema je *Nacionalni program za UI*, ki se v poglavju *Izobraževanje in krepitev človeških virov* osredinja na UI v vzgoji in izobraževanju. Odlomek iz tega dokumenta (2021, str. 29, 30) je zato izbran za podrobnejšo jezikovnopragmatično analizo.

(2)

a) Uporaba UI na vseh delovnih področjih bo zahtevala spremembo pristopa in metod tudi na področju izobraževanja in preverjanja znanja. b) Izobraževanje se bo moralo odmakniti od enostavnega posredovanja podatkov in znanja k bolj prilagodljivemu poučevanju in usposabljanju ob upoštevanju posameznikovega potenciala in talentov. c) UI bo omogočila učinkovitejšo in bolj smiselno uporabo UI za personalizirano učenje (v učenca usmerjen pristop, posebne izobraževalne potrebe), pametno poučevanje (analitike učenja, reševanje problemov pri poučevanju, premoščanje pomanjkljivosti v pouku), zagotavljanje kakovosti izobraževalnih vsebin (učni viri in učni načrti, ki ustrezajo dejanskim potrebam družbe in

trgov dela, prevajanje) itd., s čimer bo omogočeno tudi bolj učinkovito prilagajanje pogostim spremembam v okolju (delovnem in zasebnem).

Ob zelo očitnem umeščanju odlomka v diskurz navdušenja velja izpostaviti nekaj strategij jezikovne rabe, ki so posebej ideološko zaznamovane. V (2a) in (2b) sta z rabo modalnosti (»uporaba UI *bo zahtevala*«, »izobraževanje *se bo moralo*«) eksplicitno poudarjeni nujnost in gotovost sprememb pedagoškega procesa kot samoumevno pozitivne posledice uporabe UI. (2c) vsebuje reprezentacijo UI kot agensa (z glagolom »omogočati«) in kot potenciala za izboljšanje, ki poleg učnega procesa izboljšuje tudi samo sebe (»UI bo omogočila [...] uporabo UI«). Hkrati je v (2c) z izjavo »UI bo omogočila [...] zagotavljanje kakovosti izobraževalnih vsebin (učni viri in učni načrti, ki ustrezajo dejanskim potrebam družbe in trgov dela, prevajanje)« v obliki nasprotja implicirano, da kakovost izobraževalnih vsebin brez UI ni zagotovljena ter da učni viri in učni načrti ne ustrezajo »dejanskim« potrebam družbe in trgov dela (opozoriti gre še, da so slednji očitno prikazani kot smoter oz. eden od smotrov vzgoje in izobraževanja, s čimer odlomek sledi neoliberalnemu pedagoškemu diskurzu, ki vzgojo in izobraževanje podreja predvsem potrebam trga delovne sile). Podobno je v (2b) z izjavo »odmakniti od enostavnega posredovanja podatkov in znanja k bolj prilagodljivemu poučevanju in usposabljanju ob upoštevanju posameznikovega potenciala in talentov« v obliki nasprotja in glagola spremembe (»odmakniti se«) implicirano, da v poučevanju trenutno prevladuje enostavno posredovanje podatkov in znanja. Stopnjevalni izraz *bolj* v (2b) predpostavlja tudi, da je obstoječe poučevanje manj prilagojeno in manj upošteva posameznikov potencial in talente. Na slogovni ravni odlomek lahko razumemo kot čustveno zaznamovan tudi zaradi kopičenja pozitivnih opisov (družbenega) učinka UI. Ti implicirajo na videz neskončno veriženje možnosti njene uporabe, s čimer odlomek vzpostavlja normativno podobo vpeljevanja UI, kjer alternativa ne obstaja.

Odlomek iz korpusa, ki nekoliko drugače obravnava UI, je mogoče zaslediti le v dokumentu *Digitalna Slovenija 2030* (2023, str. 36), čeprav ne v neposredni navezavi na vzgojo in izobraževanje (razen v kolikor poudarja pomen programov za izobraževanje strokovnega kadra na tem področju). Kljub temu ga v nadaljevanju analizirava, saj gre za edini primer, ki konstruira tudi reprezentacije UI, ki bi jih bilo mogoče uvrstiti v diskurz humanistične zadržanosti. Odlomek je del podpoglavja *Ekosistemi umetne inteligence in novih tehnologij*, umeščenega v poglavje *Pot v pametno družbo 5.0*.

(3)

a) S tem omogoča neizmerni potencial, da zagotovi koristi posameznikom, celotni družbi in okolju. b) Sistemi z uporabo metod umetne inteligence omogočajo, da najdemo nove odgovore in rešitve na področjih, ki segajo od medicine, transporta, inženiringa, financ, zavarovanja, komunikacije in zabave do sodnih postopkov in vojaških aktivnosti. [...]

c) Ključno pri tem je razumevanje širše vloge umetne inteligence v družbi prihodnosti in koncepta sobivanja človeka s sistemi umetne inteligence. č) Slove-

nija se zavzema za umetno inteligenco, ki mora biti kot orodje koristna predvsem človeku za zagotavljanje kakovosti njegovega bivanja, in se tako pridružuje državam članicam EU z vizijo na človeka osredotočenega razvoja in uvajanja umetne inteligence v njegovo dobro in v dobro družbe. d) V ta namen je ključno zagotoviti, da bo umetno inteligenco sprejela tudi javnost, to pa mora temeljiti na zaupanju, da bo uvajanje umetne inteligence dejansko omogočilo pozitivne učinke na življenje posameznih ljudi in družbe v celoti. e) Za to moramo zagotoviti ustrezna pravni in etični okvir, ki bosta ohranjala in zagotavljala pridobitev in nadaljnje spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin, s tem pa osebne, državljske, politične, ekonomske in socialne pravice vsakega posameznika.

V odlomku se kaže podobna težnja reprezentiranja UI skozi diskurz navdušenja, toda hkrati lahko v njem prepoznamo tudi elemente diskurza humanistične zadržanosti, kot ga ilustrira že omenjeni UNESCOV pogled na UI. Rekontekstualizacija takšne reprezentacije UI je v odlomku razvidna v obliki združevanja sopostavljenih izmenjujočih se in med sabo prepletenih prikazov (in s tem pogledov na) UI. Ta je prikazana bodisi kot koristno orodje z neizmernim potencialom, katerega rabo je zgolj treba regulirati, bodisi kot fenomen, ki odpira širša vprašanja človekovega bivanja in posledično predpostavlja tudi nelagodje. Diskurz navdušenja se odraža v čustveno zaznamovanih izrazih, kot so »*neizmerni potencial, da zagotovi koristi*« (3a), »*sistemi z uporabo umetne inteligence omogočajo*« (3b), »*kot orodje koristna*« (3č), »*omogočilo pozitivne učinke*« (3d), in prikazuje UI v pozitivni luči (kot agens in kot inherentni potencial). V okvir tega istega diskurza je mogoče umestiti tudi izraze, ki legitimirajo vpeljevanje UI skozi preprečevanje potencialnih tveganj, denimo »*moramo zagotoviti ustrezna pravni in etični okvir*« (3e). Elemente diskurza humanistične zadržanosti pa je po drugi strani mogoče prepoznati v izrazih, kot so »*sobivanja človeka s sistemi umetne inteligence*« (3c), »*uvajanja umetne inteligence v njegovo dobro in v dobro družbe*« (3e), »*zagotoviti, da bo umetno inteligenco sprejela tudi javnost*« (3d). Ti izrazi prinašajo pogled na UI z njej zunanjega vidika, vidika »človeka«, in implicirajo potencialne nedoločljive nevarnosti za človeško družbo kot tako (tu torej ne gre več – kot v prvem diskurzu – za naštevane jasno opredeljenih tveganj, ki izhajajo iz določenih načinov rabe UI).

Diskusija

Kot je bilo prikazano, je v obravnavi UI v nekaterih dokumentih politik mogoče zaznati »nov«, drugačen diskurz o tehnologiji, ki pa nastopa kot sopostavljen in integriran v »stari« diskurz navdušenja, v splošnem značilen za RDTVI. Na podlagi jezikovnopragmatične analize je tako mogoče skleniti, da je tehnologija v nacionalnem korpusu predstavljena instrumentalistično, kot da vsebuje inherentni potencial, da izboljša pedagoški proces, če se le ustrezno uporablja. Ta potencial omejuje zgolj nezadostna usposobljenost, pripravljenost ali opremljenost učiteljev in institucij. To je mogoče sklepati iz izpostavljanja problematike nezadostnosti

infrastrukture na eni strani ter poudarjanja usposobljenosti in izobraženosti učiteljev na drugi, prav tako pa to pomensko vrednost odsevajo jezikovne izbire, kjer RDTVI spremljajo vsebinska dopolnila, kot so »smiselna«, »varna«, »učinkovita«, »etična« itd. raba. Obenem se vpeljevanje RDTVI legitimira skozi idejo o nujnosti sprememb pedagoškega procesa, ki pa so predstavljene kot mogoče šele z vpeljevanjem RDTVI. Nujnost ali zaželenost takšnih sprememb pedagoškega procesa ni postavljena pod vprašaj in vključuje implicitno negativno konotirano podobo o njegovem obstoječem stanju, s čimer funkcionira kot samoumevna legitimacija uvajanja RDTVI. Pri tem se neposredno veže na uveljavljeni pedagoški diskurz, kjer je nujnost spreminjanja in inoviranja pedagoškega procesa stalna zahteva. A kot denimo opozarja Štefanc (2005), je takšen diskurz ideološko zaznamovan, saj umetno in neutemeljeno vzpostavlja ločnico med »sodobno« in »tradicionalno« pedagogiko. Da je takšno ločevanje neutemeljeno, pokaže tudi Furedi (2016), ki poudarja, da je takšni težnji k stalnemu reformiranju pedagoške prakse mogoče slediti že vse od Deweyja. Takšen diskurz je nadalje ideološki, saj je inoviranje pedagoškega procesa *a priori* prepoznano kot samoumevno dobro in družbeno zaželeno ter zato funkcionira kot pomena izpraznjeno legitimiranje povsem konkretnih sprememb, ki pa niso nujno samoumevne.

Podobno velja za diskurz ekonomičnosti (ki se kaže denimo v izrazih »učinkovita raba« in »dodana vrednost«), ki prav tako postaja del ustaljenega pedagoškega diskurza. A diskurz učinkovitega pedagoškega procesa, kot poudarja Biesta (2013, str. 58, 129), spodkopava samo izobraževanje, saj njegova učinkovitost ni niti možna niti zaželena, ker onemogoča subjektivizacijo učencev. Slednja se namreč lahko udejanja le, če učenci niso razumljeni kot potrošniki, katerih potrebe morajo biti čim učinkoviteje potešene, temveč kot agensi, ki v pedagoškem procesu samostojno delujejo (prav tam). Kljub temu pa je v ustaljenem političnem diskurzu, kjer je učinkovitost norma in je digitalna tehnologija označena kot nosilka inherentnega potenciala za njeno izboljšanje (za kritični pogled prim. Selwyn 2010; Castañeda in Williamson 2021), vpeljevanje RDTVI postalo nesporna zahteva.

Na drugi strani je kot kontrapunkt potencialu izboljševanja, ki naj bi ga inela RDTVI, prikazana podoba nezadostnega učitelja, ki mu primanjkuje digitalnih kompetenc, zato se mora »stalno« udeleževati »vseobsegajočih« programov usposabljanja in izobraževanja. Podoba nezadostnega učitelja, ki potrebuje pomoč in podporo ter mora razvijati svoje digitalne kompetence, se ujema z neoliberalno podobo »nepopolnega, a zaželenega učitelja«, kjer je učitelj konstruiran kot »nepopolna potencialnost v nastajanju« (Ideland 2020, str. 2, 11). Skozi tak diskurz se moč prerazporedi od učiteljev k digitalni tehnologiji (prav tam, 11), kar se v tu obravnavanih dokumentih kaže denimo v dvoumnem in kontradiktornem odnosu med zatirjanjem učiteljeve avtonomije na eni strani in zahtevi po vpeljevanju RDTVI na drugi, pri čemer slednja, kot je bilo prikazano v odlomku (1), v dinamiki tvorjenja pomena kmalu prevlada. Tako resnično vprašanje snovalcev politik ni, ali uporabljati digitalno tehnologijo v razredu, temveč kako zagotoviti, da jo bodo uporabljali vsi učitelji. Učiteljeva profesionalnost je tako v tem diskurzu primarno vezana na rabo tehnologije v pedagoškem procesu, kar naj bi mu omogočilo izboljšanje tega procesa, od kvalitetnejšega doseganja učnih ciljev do večje motiviranosti

učencev. Učencem je ta motiviranost *a priori* pripisana kot izvirajoča iz njihovega »naravnega« odnosa do digitalne tehnologije, ki korenini v mitološki predpostavki o »digitalnih domorodcih«. Slednja je bila sicer v raziskovalni skupnosti zavrnjena (Eynon 2020), kljub temu pa se ohranja v diskurzu politik, denimo v tukajšnjih primerih v funkciji legitimiranja vpeljevanja RDTVVI kot spodbudne za motiviranje učencev.

Zaključek

Prispevek prikazuje, kako se v diskurzu dokumentov politik o RDTVVI problemi konstruirajo kot specifične ideološke perspektive, ki legitimirajo prav tako konstruirane odgovore nanje. Tako je RDTVVI prikazana kot samoumevno nujna, problemi pri njenem vpeljevanju pa kot rabi tehnologije zunanji (digitalni razkorak, pomanjkljiva infrastruktura in pomanjkljive kompetence) ali notranji (potencialno nevarna in neetična raba). Obenem se skozi jezikovno rabo dokumentov tvorijo pomeni, tako na eksplicitni kot implicitni ravni, ki utrjujejo reprezentacijo digitalne tehnologije kot samoumevno pozitivne za pedagoški proces ter zapovedujejo njeno rabo učiteljem, katerih profesionalnost postane podvržena stalnemu dvomu o zadostnosti njihovih digitalnih kompetenc, te pa stalnemu razvijanju in izpopolnjevanju. Umetna inteligenca je pri tem v večini primerov prikazana na podoben način, le da so morebitna tveganja njene uporabe bolj izpostavljena kot pri obravnavi drugih digitalnih tehnologij. Takšni diskurzi torej v splošnem sledijo diskurzu dokumentov EU.

Omejitev oz. morebitni očitek izbrani metodi in s tem rezultatom jezikovnopragmatične analize je v dejstvu, da je ta vselej interpretativna, pri čemer je tudi sama interpretacija podvržena prilagodljivim jezikovnim izbiram in torej ne zavzema nevtralnega, objektu raziskave zunanjega stališča. Do neke mere je tako vselej subjektivna in izhajajoča iz določenega pogleda interpretinje na obravnavane tematike. Za zagotovitev transparentnosti procesa interpretiranja je zato v uvodu navedeno stališče do RDTVVI, ki ga zavzemava tudi avtorici: relacijsko stališče, ki poudarja kompleksno umeščenost RDTVVI v družbeno realnost in potrebo po upoštevanju tega pri načrtovanju politik.

Z jezikovnopragmatično analizo sva tako na ravni jezikovne rabe lahko odprli kompleksnost problematik, povezanih z RDTVVI, ki pa jo sami dokumenti obravnavajo enodimenzionalno kot neproblematično. Skozi analizo jezikovne rabe je bilo denimo prikazano, kako so skozi procese rekontekstualizacije diskurzi o RDTVVI vpeti v nacionalne in nadnacionalne politične agende, kako se vpenjajo v širše teorije in predpostavke o pedagogiki ter o zatrjenih ciljih in vrednotah v vzgoji in izobraževanju. Zato jih nikakor ne moremo razumeti kot samoumevnih ali enoznačnih. Vprašanja, ki bi jih kritična perspektiva do RDTVVI morala odpirati, tako ne smejo ostati na ravni zagovarjanja rabe tehnologije ali nasprotovanja njej, temveč morajo vključevati razumevanje in pretresanje njene kompleksne vpetosti v različne podsisteme, tako znotraj vzgoje in izobraževanja kot širše. Dokumenti politik seveda takšnemu kompleksnemu premisleku niso namenjeni in ga od njih

ne moremo pričakovati. Zato pri pričujočem članku ne gre za očitane ideološkosti, normativnosti in legitimacijskosti diskurza dokumentom politik – ti so namreč po definiciji ideološki, normativni in legitimacijski – a ravno zaradi tega morajo biti podvrženi stalnemu kritičnemu pretresu. Namen članka je torej ravno opozoriti na raven, ki je pri kritičnem branju politik pogosto zanemarjena, namreč raven jezikovne rabe, na kateri se tvorijo pomeni, ki probleme in rešitve politik prikazujejo kot samoumevne in s tem njihov kritični pretres kot nepotreben.

Prispevek je nastal v okviru projekta Izobraževanje na mejah človeškega: izziv novih tehnologij (št. N5-0272 (A)), ki ga financira Javna agencija za znanstveno-raziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

Literatura in viri

- Andrin, A. in Pucko, T. (2021). *Smernice za uporabo digitalne tehnologije pri predmetu Tuji jezik I – angleščina*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/DTSmernice_angleščina.pdf (pridobljeno: 31. 7. 2024).
- Baker, P. (2010). *Sociolinguistics and corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13, št. 2, str. 10–17.
- Biesta, G. J. J. (2013). *Beautiful risk of education*. New York: Routledge.
- Brezina, V., Weill-Tessier, P. in McEnery, A. (2021). #LancsBox. V 6.0. [software package]. Lancaster University. Dostopno na: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox/> (pridobljeno: 31. 7. 2024).
- Castañeda, L. in Williamson, B. (2021). Assembling new toolboxes of methods and theories for innovative critical research on educational technology. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10, št.1, str. 1–14.
- Clark, D. (2023). The construction of legitimacy: A critical discourse analysis of the rhetoric of educational technology in post-pandemic higher education. *Learning, Media and Technology*, 43, št. 1, str. 1–15.
- Evropska komisija. (2020). *Bela knjiga o umetni inteligenci – evropski pristop k odličnosti in zaupanju*. (White PaperCOM(2020) 65 final). Evropska komisija. Dostopno na: <https://op.europa.eu/sl/publication-detail/-/publication/ac957f13-53c6-11ea-aece-01aa75ed71a1> (pridobljeno: 28. 7. 2024).
- Evropska komisija. Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo. (2022). *Etične smernice za uporabo umetne inteligence in podatkov pri poučevanju in učenju za izobraževalce*. Urad za publikacije Evropske unije. Dostopno na: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/12> (pridobljeno 25. 7. 2024).
- Evropska unija. (2024). Uredba (EU) 2024/1689 Evropskega parlamenta in Sveta z dne 13. junija 2024 o določitvi harmoniziranih pravil o umetni inteligenci in spremembi uredb (ES) št. 300/2008, (EU) št. 167/2013, (EU) št. 168/2013, (EU) 2018/858, (EU) 2018/1139 in (EU) 2019/2144 ter direktiv 2014/90/EU, (EU) 2016/797 in (EU) 2020/1828 (Akt o umetni inteligenci). *Uradni list Evropske unije*, L 168, str. 1–68. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX:32024R1689> (pridobljeno 28. 7. 2024).

- Eynon, R. (2020). The myth of the digital native: Why it persists and the harm it inflicts. V: T. Burns in F. Gottschalk (ur.). *Education in the digital age: Healthy and happy children*. Pariz: OECD Publishing, str. 131–143.
- Furedi, F. (2016). *Zapravljeno. Zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Krtina.
- Ideland, M. (2020). Google and the end of the teacher? How a figuration of the teacher is produced through an ed-tech discourse. *Learning, Media and Technology*, 46, št. 1, str. 1–14.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lingard, Bob in Ozga, J. (2006). Introduction: Reading education policy and politics. V: B. Lingard in J. Ozga (ur.). *The RoutledgeFalmer reader in education policy and politics*. London: Routledge, str. 1–8.
- Macgilchrist, F. (2021). What is 'critical' in critical studies of edtech? Three responses. *Learning, Media and Technology*, 46, št. 3, str. 243–249.
- Matthews, A. (2021). Sociotechnical imaginaries in the present and future university: A corpus-assisted discourse analysis of UK higher education texts. *Learning, Media and Technology*, 46, št. 2, str. 204–217.
- Miao, F. in Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Pariz: UNESCO. Dostopno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693> (pridobljeno 29. 7. 2024).
- Reis, J., Amorim, M., Melao, N., Cohen, Y. in Rodrigues, M. (2020). Digitalization: A literature review and research agenda. V: *Proceedings on 25th International Joint Conference on Industrial Engineering and Operations Management – IJCIEOM*. Springer, Cham, str. 443–456.
- Rizvi, F. in Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, št. 1, str. 65–73.
- Selwyn, N. (2015). Minding our language: Why education and technology is full of bullshit ... and what might be done about it. *Learning, Media and Technology*, 41, št. 1, str. 1–7.
- Symeonidis, V., Francesconi D. in Agostini, E. (2021). The EU's education policy response to the Covid-19 pandemic: A discourse and content analysis. *Center for Educational Policy Studies Journal*, Special issue, 11, str. 89–115.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 34–57.
- Usar, K. in Jerše, L. (2021). *Smernice za uporabo digitalne tehnologije v vrtcu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/DTSmer-nice_vrtci.pdf (pridobljeno: 30. 7. 2024).
- Vendramin, V. (2023). Edukacijska tehnologija, digitalne neenakosti in prikriti kurikulum. V: A. Mlekuž in I. Ž. Žagar (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. Digitalizacija vzgoje in izobraževanja – priložnosti in pasti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 19–28. Dostopno na: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-351-6> (pridobljeno: 27. 7. 2024).
- Verschueren, J. (2000). *Razumeti pragmatiko*. Ljubljana: *cf.
- Verschueren, J. (2012). *Ideology in language use: Pragmatic guidelines for empirical research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vlada Republike Slovenije. (2021). *Nacionalni program spodbujanja razvoja in uporabe UI v Republiki Sloveniji do leta 2025*. Dostopno na: <https://nio.gov.si/nio/asset/nacional-ni+program+spodbujanja+razvoja+in+uporabe+umetne+intelligence+rs+do+leta+2025+npui> (pridobljeno 26. 7. 2024).

- Vlada Republike Slovenije. (2023). *Digitalna Slovenija 2030 – Krovna strategija digitalne preobrazbe Slovenije do leta 2030*. Dostopno na: <https://nio.gov.si/nio/asset/strategija+digitalna+slovenija+2030?lang=sl> (pridobljeno 24. 7. 2024).
- Žmavc, J. in Bezljaj, Z. (2023). The discourse of educational uses of digital technology: a critical analysis of the EU educational policy docum. V: *ADDA : approaches to digital discourse analysis 4: Klagenfurt, Universität Klagenfurt, 12-14 October 2023*. Dostopno na: <https://conference2.aau.at/event/164/attachments/376/1257/ADDA4-FINAL%20VERSION%20%28as%20of%2010.10.2023%29.pdf> (pridobljeno: 29. 7. 2024).

Lucija Zala BEZLAJ (Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia)

Dr. Janja ŽMAVC (Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia; Faculty of Education, University of Primorska, Koper, Slovenia)

„THE VAST POTENTIAL TO DELIVER BENEFITS“: A DISCOURSE ANALYSIS OF SLOVENIAN EDUCATIONAL POLICY DOCUMENTS ON TECHNOLOGY

The article presents the results of a discourse analysis of Slovenian educational policy documents on digital technology, conducted as part of the EDUCAT(H)UM project: *Education at the Frontiers of the Human: The Challenge of New Technologies*. Over the past decade, digitalisation has taken a central place in EU educational policies, characterised by a one-sided discourse of enthusiasm. An exception is the addressing of artificial intelligence, where caution towards technology as a potential threat to fundamental educational aims and objectives can sometimes be recognized. Using a corpus-assisted linguistic-pragmatic analysis, the article demonstrates how practices of introducing digitalisation into education are represented and legitimised in the corpus of national educational policy documents, with a focus on comparing this with the „new“ discourse on artificial intelligence and in relation to similar documents at the EU level.

Keywords: digitalisation, artificial intelligence, edtech, ideological language use.

Email for correspondence: zala.bezljaj@pei.si