

Dr. Karmen Erjavec

Vzgoja za medije in koncept medijske pismenosti v informacijski družbi

Povzetek: Medijske študije razširjajo koncept medijske pismenosti tako, da poleg tradicionalnega osredotočanja na tisk in avdiovizualne medije vključujejo internet in druge nove medije. Članek odgovarja na vprašanje, kako v informacijski družbi spremeniti medijsko pismenost. Začne s predstavitvijo mladostniške porabe medijev in naslednjo opredelitvijo: medijska pismenost je sposobnost dostopa, analize, ocene in ustvarjanja sporočil v različnih kontekstih. Članek analizira ta model s štirimi prvinami glede na uporabnost v novih medijih. Rezultat analize koncepta medijske pismenosti je, da je treba razširiti naše razumevanje medijske pismenosti tako, da bo vsebovala temeljno znanje o širokem družbenem, kulturnem, ekonomskem, političnem in zgodovinskem kontekstu, v katerem mediji ustvarjajo.

Ključne besede: vzgoja za medije, medijska pismenost, informacijska družba, mediji, mladostniki.

UDK: 37.016:316.774

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Karmen Erjavec, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, Slovenija
E-naslov: karmen.erjavec@fdv.uni-lj.si

Uvod

Trditev, da imajo mediji središčno vlogo v življenju mladostnikov, vplivajo na njihovo preživljanje prostega časa in percepcijo realnosti, deluje že klišejsko. Vendar raziskave mladostniške porabe potrjujejo, da večina mladostnikov redno uporablja medije na različnih ravneh, tj. funkcionalni, estetski, naracijski in ideološki ravni (Coleman in Fischerkeller 2003). Ko mladostniki uporabljajo medije glede na svoje navade in vzorce, družbene in kulturne situacije, materialne pogoje in zahteve vsakodnevnih odgovornosti, jih uporabljajo funkcionalno. Vendar velja tudi nasprotno, tj. mladostniki so omejeni z institucionalnim ovirami, ki jim zmanjšujejo dostopnost do medijev, npr. slaba šolska računalniška tehnologija jim lahko omeji delo pri računalnikih pred poukom, med njim in po njem. Mladostniki ne uporabljajo medijev le spretnostno, ampak v procese izbire oblik, stilov in produkcijskih vrednosti medijskih besedil vključujejo tudi svoje znanje. Tako na primer mladostniki različno vrednotijo glasbo, humor in grozo. Oblike, stili in produkcijske vrednosti so rezultat ekonomskih struktur medijske industrije, kar se kaže v omejenosti proračuna, kapitalizaciji popularnih trendov in (ne)raznolikosti vsebine, ki jo mediji ponujajo. Mladostniki uporabljajo medije tudi zaradi prvin medijske naracije. Ta se še posebno jasno kaže pri »starih« medijih, tj. tisku, televiziji, radiu in filmu, saj lahko mladostniki vnaprej prepoznajo like, zaplete in žanrske konvencije. Poglavitna značilnost »novih« medijev je preoblikovanje temeljnih prvin naracije: spremenjena kronologija, logika in linearnost. Mediji kot ključni dejavniki družbene »normalizacije« oziroma ideološki sporočevalci mladostnike informirajo, obenem pa (so)oblikujejo njihovo vrednotenje javnih in zasebnih zadev, zamisli, prepričanj in idealov. V današnji družbi globalizacija in korporativizacija medijev vodita v homogenizacijo mladostniških vrednotenj (Livingstone 2004). Medijski strokovnjaki poudarjajo različne probleme, povezano z mladostniško funkcionalno, estetsko, narativno in ideološko rabo medijev, toda vsi zahtevajo vpeljavo vzgoje za medije v vse vzgojno-izobraževalne ravni (Coleman in Fischerkeller 2003, str. 346). Kaj pa je vzgoja za medije? Vzgoja za medije je pedagoški projekt uresničevanja cilja medijske pismenosti, ali drugače, učno-vzgojni proces medijskega opismenjevanja (Erjavec 2005).

Sredi 20. stoletja so bile spretnosti branja in pisanja razširjene s spretnostmi »branja« avdiovizualnega gradiva. Danes smo priča nadaljnji razširitvi spretnosti, povezani s pojavom informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT). Ta nova pismenost – če sploh je »nova« in če jo sploh lahko imenujemo »pismenost« – je danes v središču akademskih razprav in včasih tudi političnih razprav. Na primer, Evropski parlament je pred nekaj meseci (december 2008) sprejel *Resolucijo o medijski pismenosti* (2008), v kateri se zavzema, da uvrstitev vzgoje za medije v šolski sistem postane prioriteta naloga Evropske unije. Komisarka Evropske unije za informacijsko družbo in medije Viviane Reding je o pomenu medijske pismenosti izjavila:

»V digitalni dobi je medijska pismenost ključnega pomena za doseganje polnega, aktivnega državljanstva. Tradicionalna pismenost, torej sposobnost branja in pisanja, v današnjem času ne zadostuje več. Ljudje se morajo bolje zavedati možnosti, kako se lahko učinkovito izražajo in si razlagajo sporočila drugih, zlasti pri uporabi spletnih dnevnikov, iskalnikov ali oglaševanja. Vsi, stari in mladi, se moramo spopasti z novim digitalnim svetom, v katerem živimo. Stalno informiranje in izobraževanje sta za to pomembnejša kot predpisi.« (Reding 2008)

Že zelo hiter pregled literature na področju medijske pismenosti kaže, da obstaja multidisciplinarna mešanica strokovnjakov za pismenost, kulturo, medije, pedagogiko, računalništvo in novo tehnologijo, ki jih zanima vprašanje sodobne pismenosti (Gurak 2001; Kelnner 2002; Kubey 1997; Poster 2001; Tyner 1998; Warnick 2002). Vendar prinaša ta mešanica pristopov k medijski pismenosti v razpravo več zmede kot jasnosti. Zato skuša ta članek s kritično analizo koncepta medijske pismenosti razkriti ključne izzive, ki jih povzročajo vpeljava nove informacijske in komunikacijske tehnologije v razmišljanja o vzgoji za medije in medijski pismenosti. Članek odgovarja na vprašanja, kaj je medijska pismenost, kako se je spremenila in kakšna naj bo, da bo primerna za sodobno informacijsko družbo, ter predpostavlja, da je dosedanji, na spretnostih temelječ pristop k vzgoji za medije preskromen, da bi bil uporaben za kontekst sodobne družbe. Ta mora vključevati tudi znanje o zgodovini, kulturi in družbi.

Najprej bodo v članku predstavljeni načini mladostniške porabe sodobnih medijev in opredeljena medijska pismenost, ki bo v nadaljevanju analizirana po posameznih prvinah in uporabnosti v novih medijih. Na koncu članek odgovarja na vprašanja, kakšno medijsko pismenost potrebujejo mladostniki v današnji družbi.

Mladostniki in novi mediji

Današnje otroke in mladostnike pogosto imenujemo »zaslonarji« (Erjavec 2005), ker uporabljajo predvsem medije z zasloni (televizijo, računalniške in videoigrice, filme, računalnike, mobilne telefone), se njihova uporaba ne razlikuje po posameznih medijih, do katerih imajo preprost dostop. Današnji otroci in mladostniki uporabljajo medije drugače. Medijev ne razumejo kot ločenih izdelkov,

ampak kot elemente medijskega mozaika njihove kulture. Zanje medijski svet nima fizičnih mej, ampak ga razumejo kot globalno mrežo brezžične medsebojne povezanosti. Na kratko pogledjmo medijsko porabo slovenskih mladostnikov.

Raziskava *Medijske navade med slovenskimi mladostniki* (Dolničar in Nadoh 2004) je pokazala, da velika večina mladostnikov med tednom gleda televizijo eno do dve uri, ob koncu tedna pa dve do tri ure. Na dolžino gledanja vpliva starost, saj gledajo osnovnošolci več televizije kot srednješolci, spol, saj preživijo fantje več časa ob televiziji kot dekleta, in učni uspeh, saj gledajo učenci s slabšim učnim uspehom televizijo več kot učenci z boljšim učnim uspehom.

Mladostniki so tudi pričakovano najpogostejši uporabniki interneta v Sloveniji, kar 90 odstotkov mladostnikov med 10. in 15. letom uporablja internet redno. 95 odstotkov slovenskih mladostnikov v starosti med 12 in 19 let ima svoj mobilni telefon. Rezultati kvalitativne raziskave Eurobarometer iz leta 2007 o varnem internetu za otroke, ki je zajela tudi slovenske otroke v starosti od 9 do 10 let ter od 12 do 14 let, pa kažejo, da so najpomembnejše spletne dejavnosti otrok po vsej Evropi, tudi v Sloveniji, spletne igre, brskanje po spletu in komunikacija, mobilne telefone pa uporabljajo predvsem za pošiljanje kratkih SMS-sporočil in pogovore s starši in prijatelji. (*Deskanje po varnih vodah* 2009)

Za današnje mladostnike vsebina samo določenega medija ni več ključna (Erjavec 2005). Je le ena od tisočih, ki jih nekdo sprejme na dan. Pomembna je spretnost analiziranja sprejetih informacij, ocenjevanje glede na prejšnje znanje, oblikovanje odziva in komunikacija z drugimi. Z drugimi besedami, pomembno ni le samo sporočilo, ampak tudi, kako ustvarjamo pomen sporočila in širše, medijsko posredovanega sveta okrog nas. To pa zahteva novo pismenost, temelječo na hitrih informacijah, globalni interaktivnosti in sporočilih, oblikovanih na mnogovrstni medijski platformi.

Medijska pismenost in vzgoja za medije kot ideološka projekta

Predstavniki kritične perspektive študij pismenosti (npr. Lee in Smagorinsky 2000; Luke 1996; Moll 1994) nas opozarjajo, da ima lahko uresničevanje pismenosti, splošno opredeljene kot zmožnost branja in pisanja, politične in ideološke implikacije, saj se vedno uresničuje v konkretnih družbeno-kulturnih družbenih povezavah, v katerih nenehno poteka boj za ideološko in celo politično prevlado. Tako nas zgodovina uči, da je uresničevanje pismenosti zgodovina tekmovanja za premoč v določitvi dostopa, interpretacije in produkcije tiskanega besedila (Luke 1989). Zato nekateri trdijo, da moramo prepustiti nejasen in z družbeno močjo povezan izraz »pismenost« njegovemu izvoru v visoki kulturi (Williams 1976), ki smo jo presegli, ko smo odklonili njeno povezavo s svetom avtoritete tiskanih knjig in tendenco stigmatiziranja tistih, ki jih ne berejo.

Raziskave na področju uresničevanja medijske pismenosti v Združenih državah Amerike kažejo, da nastajajo velika razhajanja med opredelitvijo medijske pismenosti in njenim uresničevanjem v praksi oz. medijskim opismenjevanjem, kot v Združenih državah Amerike imenujejo vzgojo za medije. Brown ugotavlja, da

postavlja prevladujoča vzgoja za medije v Združenih državah Amerike v ospredje uresničevanje neoliberalnih vrednot, predvsem pa porabniških in individualnih vrednot, in učence pripravlja na »učinkovito uporabo medijev, da se bodo znali bojevati na prostem trgu« (1991, str. 98).

Tudi Volčič in Erjavec (2008) v analizi gradiva o uresničevanju računalniške pismenosti ugotavljata, da gre za manifestacijo določenega sistema prepričanj, ki temelji na družbenih in političnih dejavnostih, ki favorizirajo določeno družbeno skupino in deprivilegirajo druge. V analiziranem primeru se je računalniška pismenost uresničevala tako, da je krepila spretnosti, ki jih podpira neoliberalizem.

Kaj je medijska pismenost?

Kot kažejo prej omenjeni podatki o medijski porabi slovenskih mladostnikov, je televizija že dolgo tega vstopila v medijsko porabo mladostnikov, pravkar pa z velikimi koraki vstopa uporaba na računalniku temelječih tehnologij. Zato se zastavljajo številna vprašanja. Ali pismenost, ki jo potrebuje mladostnik v sodobnem informacijskem in komunikacijskem okolju, zahteva razširitev ali radikalni prelom s preteklo tradicijo vzgoje za medije in medijske pismenosti? Kakšna je vloga medijskih strokovnjakov pri oblikovanju medijske pismenosti? Ali naj vodijo, kritizirajo in implementirajo politiko medijske pismenosti in vzgoje za medije (Sterne 2002)?

Nedvomno poimenovanja novih vrst pismenosti, kot na primer računalniška, kibernetična, internetna, spletna, digitalna pismenost, niso primerna, ker parcialno, omejeno in izključujoče obravnavajo sodobno pismenost, ki bi za potrebe informacijske družbe morala vključevati različne medije (Livingstone 2004). Zagotovo zaradi ozkosti opredelitve ni primerna uporaba izraza »informacijska pismenost«, ki je splošno razumljena le kot razvoj in pridobivanje spretnosti, ki podpirajo učinkovito učenje v vzgojno-izobraževalnih institucijah (Bundy 2004). Ker tisk že skoraj pol stoletja ni več prevladujoč medij, so komunikologi pred več kot dvajsetimi leti preusmerili svoje konceptualno besedišče od branja in pisanja k recepciji, interpretaciji in občinstvu. Toda, ali naj zdaj, ko smo soočeni z novo računalniško tehnologijo, preoblikujemo pismenost? Livingstone (2004) meni, da tudi izrazi iz komunikologije, kakršna sta »občinstvo« in »recepcija«, ne pomagajo razkriti delovanja novih medijev, ki so bolj družbeno diverzificirani in manj množični, bolj tehnološko konvergentni in manj med seboj raznoliki ter bolj interaktivni in manj enosmerni kot stari mediji.

V članku ne izhajamo iz v javnosti prevladujoče ideje, da so računalniki zamenjali stare medije, saj raziskave tega ne potrjujejo. Tudi televizija pred več kot pol stoletja ni zamenjala tiska. Izhajamo pa iz dejstva, da mladostniki danes živijo v multimedijem okolju, ki vključuje na tisku, avdiovizualnosti, telefoniji in računalniku temelječe medije. Zato potrebujemo konceptualno ogrodje pismenosti, ki bo zajelo vse te medije. Torej, pismenost mora vključevati vse medije, ki ponujajo interpretacijo kompleksnih, medijsko posredovanih simboličnih besedil, objavljenih v komunikacijskih mrežah. Obenem pa mora zaradi zgodo-

vinske navezave na nekatere medijske oblike in tehnologije v ospredje postaviti tehnološko, kulturno in zgodovinsko posebnost določenega medija, saj se mediji vedno uporabljajo na določen način v določenih časih in prostorih.

Če se posamezni izraz uporablja v različnih povezavah, se pojavi zmeda. Opredelitev medijske pismenosti določa uokvirjanje razprave, raziskovalne teme in strategije delovanja. Danes imamo definicije, ki so zelo tавтоloške, npr. računalniška pismenost je sposobnost uporabe računalnikov, in zelo idealistične, npr. »termin pismenost je okrajšava za kulturne ideale eklektičnega in tudi ekonomskega razvoja, osebne izpolnitve in moralno trdnost« (Tyner 1998, str. 17). Renee Hobbs, direktorica harvardskega inštituta za medijsko izobraževanje, o raznolikosti medijske vzgoje in medijske pismenosti pravi takole:

»Šole imajo ogromno razlogov za vključevanje vzgoje za medije v svoje predmetnike. Nekateri v njej vidijo pot, da se izobraževalni proces posodobi, da se dogajanje v razredu poveže s kulturnim okoljem, da bodo učenci spoznali, kako pomembne teme in vprašanja odmevajo v množični kulturi, prav tako kot to ugotavljajo pri učenju književnosti, zgodovine ali sociologije. Drugi vidijo spretnost, ki omogoča človeku preživeti, postati preudaren porabnik in uspešen državljan v dobi, ki poteka kot super hitra medijska avtocesta. Spet drugi vidijo neke vrste zaščito otrok pred nevarnostmi in zlomom, ki ga ustvarja preobilje televizije, pa tudi kot protistrup manipulaciji in propagandi. Nekateri v vzgoji za medije vidijo novo področje učenja materinščine, ki razumevanje in analizo oglasov, skečev in filmov obravnava enako kot razumevanje in analizo poezije, novel in romanov.« (Hobbs 1998, str. 19–20)

Udeleženci pomembne konference Aspenskega inštituta so na začetku devetdesetih oblikovali definicijo medijske pismenosti: »Medijska pismenost je zmožnost dostopa, analize, ocene in ustvarjanja sporočil v najrazličnejših medijih.« (Aufderheide 1993, str. 3) To definicijo medijske pismenosti vsebuje tudi slovenska konceptualizacija medijske pismenosti (Košir, Erjavec, Volčič 2006). Štiri prvine – dostop, analiza, ocena in oblikovanje vsebine – sestavljajo na spretnostih temelječ pristop k medijski pismenosti. Vsaka prvina podpira drugo kot del nelinearnega, dinamičnega poučevanja: pri vzgoji za medije se mladostniki naučijo ustvarjati vsebine, kar jim pomaga analizirati profesionalno ustvarjeno medijsko ponudbo; spretnosti analize in ocenjevanja odpirajo vrata za nove načine uporabe interneta, razširjajo dostop in tako naprej. Za trenutek sklenimo, da je to uporabna definicija, čeprav bomo pozneje utemeljili, da vsebuje nujne, a ne zadostne prvine pismenosti, in se vprašajmo, ali in kako lahko prilagodimo sedanjo pismenost, da bi dobili pismenost, ki bo primerna za današnje hitro spreminjajoče se medijsko okolje.

Dostop

Razumevanje dostopa do tiskanih medijev je bilo dolgo časa pomembna tema razprav, ki so poudarjale problem enakopravnosti izobraževanja in socialne (ne)mobilnosti. Razprave dostopa do telefonije so poudarjale problem zagotav-

ljanja univerzalnih uslug, ki bi državljanom omogočile družbeno participacijo. Razprave o dostopu mladostnikov do avdiovizualnih medijev izpostavljajo manj problemov, čeprav današnja diverzifikacija in komercializacija televizijskih kanalov postavlja pod vprašaj univerzalno participacijo v sodobni kulturi in zagotavljanje prostega dostopa do vseh vsebin javnih servisov. V razpravah o dostopu do novih medijev se izpostavlja problem t. i. »digitalne delitve« na tiste mladostnike, ki imajo dostop do informacijsko-komunikacijske tehnologije, in tiste, ki ga nimajo. V javnosti razvitega sveta je malo znano, da ima dostop do računalnikov približno le ena milijarda ljudi od šest in pol milijarde, kolikor nas biva na tem planetu (Livingstone 2002). Mnogi znanstveniki zahtevajo, da bi morala država v družbi zagotoviti IKT-infrastrukturo, enakopravno izobraževanje in participacijo (Kellner 2002; Norris 2001; Rice 2002). Raziskave o uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije mladostnikov doma so razkrile, da imajo ti dinamičen dostop do informacijsko-komunikacijske tehnologije. Gre za družbeni proces, ki se ne omejuje le na zagotavljanje računalniške opreme, ampak zajema tudi kontinuirano ocenjevanje kakovosti medijskih vsebin in storitev (Livingstone 2002; Dolničar in Nadoh 2004). Jasno je, da dostop do medijev določa uporabo medijev, toda potreben je bolj poglobljen pristop, ki bi razkril, kako sta te dve prvini med seboj povezani. Veliko se lahko naučimo že iz raziskav o televizijski pismenosti, ki so pokazale, da je družbeni kontekst tisti, ki uokvirja in usmerja način spremljanja in učenja iz televizijske vsebine (Buckingham 2000; Silverstone 1994; Singer in Singer 2001).

Analiza

Vprašanja o enakosti medijskega znanja, kulture in participacije niso vključena samo v vprašanje dostopa do medijev. Zadovoljivo ukvarjanje s simboličnimi besedili temelji na raznolikih analitičnih kompetencah (Eco 1979): bralci in gledalci morajo biti pismeni tako, da so kompetentni in motivirani za uporabo relevantne kulturne tradicije in vrednot. Teorije bralčevega odziva (Iser 1980) so odkrile kompetence branja literarnih del, komunikologi pa so razvili interpretativne spretnosti razšifriranja avdiovizualnih medijev (Hall 1980; Hodge in Tripp 1986; Liebes in Katz 1995; Livingstone 1998). Buckingham (1998) je na temelju Bazalgettovega dela (1989) oblikoval šestdelno shemo, po kateri naj bi se otroci in mladostniki učili postavljati vprašanja o medijskem delu, medijskih kategorijah, medijskih tehnologijah, medijskem jeziku, medijskem občinstvu in medijskih reprezentacijah.

Medijsko delovanje

Kdo komunicira o čem in zakaj?

Kdo ustvarja besedilo? Vloge produkcijskega procesa; medijske institucije; ekonomija in ideologija; nameni in rezultati.

<p><i>Medijske kategorije</i> Za kakšen tip besedila gre? Različni mediji; oblike, žanri; drugi načini kategorizacije besedil; kako je kategorizacija povezana z razumevanjem?</p>
<p><i>Medijske tehnologije</i> Kako poteka ustvarjanje? Kakšne tehnologije so na voljo komu? Kako jih uporabljajo? Razlike, ki jih ustvarjajo tehnologije glede na produkcijski proces in končni izdelek.</p>
<p><i>Medijski jezik</i> Kako spoznamo pomen? Kako mediji ustvarjajo pomen? Kode in konvencije; narativna struktura.</p>
<p><i>Medijska reprezentacija</i> Kako je subjekt predstavljen? Odnos med medijskim besedilom in dejanskim procesom, ljudmi, dogodki, idejami, stereotipi in njihove posledice.</p>

Preglednica 1: Ključni vidiki vzgoje za medije po Buckinghamu (1998, str. 3)

Če razumemo ta opis analitičnih kompetenc kot učinkovito uporabo novih medijev, lahko dobimo uporabno ogrodje za novo medijsko pismenost. Na drugi strani pa moramo priznati, da je ta analitični repertoar odvisen od svojih zgodovinskih izvorov v tisku in je zato težko uporaben za nove medije.

Ocenjevanje

Ocenjevanje je ključno za pismenost. Ocenjevanje vsebine pa ni preprosta spretnost. Kritično ocenjevanje temelji na širokem znanju o družbenem, kulturnem, ekonomskem, političnem in zgodovinskem kontekstu, v katerem mediji ustvarjajo (Bazalgette 1999). Svetovni splet, ustvarjen v obdobju informacijskega (pre)obilja, zahteva po tem znanju še povečuje. Če svetovni splet primerjamo s tiskanimi in avdiovizualnimi besedili, ustvarjenimi v kontekstu pomanjkanja, ko je malo ljudi imelo dostop do sistema produkcije in distribucije, lahko prepoznamo drugačen način uporabe medijev. Ko je bilo pomembno razlikovanje med producenti in porabniki medijskih vsebin, med katere so se postavili filtri in odbiratelji gradiva, je vzgoja za medije prenašala znanje o načinih dela in posledicah delovanja teh filtrov in odbirateljev. Danes, ko lahko skoraj vsak ustvarja in posreduje vsebine na internetu z malo, predvsem pa z drugačnimi filtri in odbiratelji, se mora spremeniti tudi vsebina vzgoje za medije oz. kritična pismenost.

V današnjem hitro spreminjajočem se produkcijskem kontekstu mora vzgoja za medije še bolj na glas postavljati vprašanja o avtoriteti, pristranskosti in kakovosti posredovanega znanja. Koliko kontekstualnega in kritičnega znanja potrebujejo današnji mladostniki? Kakšna je primerna in legitimna podlaga za estetsko, politično, ideološko in ekonomsko kritiko? Kako naj bo ta podlaga povezana z vrednotami, ki jih posreduje informacijsko-komunikacijska tehnologija? Kako naj oblikujemo vzgojo za medije? Skupen odgovor na ta vprašanja je, da

mora vzgoja za medije oblikovati širše programe, ki bodo vključevali odnos med pismenostjo in kritiko in še posebno spreminjajoče se kriterije kvalitete, avtoritete in standarda. Buckingham (1998) trdi, da so v zgodovini vzgoje za medije obstajale različne napetosti med pozitivnim pristopom, ki si je za cilj postavil demokratizacijo družbe, in različnimi obrambnimi in paternalističnimi pristopi. Te napetosti obstajajo tudi danes in sooblikujejo sodobno razpravo o primerni uporabi nove informacijsko-komunikacijske tehnologije in pismenosti. Pri tem pogosto zasledimo koncept »opolnomočenja«, ki odpira vrata demokratičnim in obrambnim konceptom.

Ustvarjanje vsebine

Vse definicije medijske pismenosti ne vključujejo produkcije simboličnih besedil. Navadno so uporabniki medijev v vlogi prejemnikov, in ne ustvarjalcev medijskih sporočil. Zgodovina tiskane pismenosti kaže, da je bila vpeljava vsesplošnega učenja branja že samo na sebi težka in da je učenje pisanja zahtevalo še nadaljnji boj med elitističnimi interesi ljudi na položajih moči in demokratičnimi interesi razsvetljenstva (Kintgen idr. 1988). Vzgoja za medije je tudi vodila bitko, ki je pogosto poudarjala predvsem problem pedagoške učinkovitosti: otroci bolje razumejo konvencije in vrednote profesionalno ustvarjenega gradiva, če so se sami preizkusili v ustvarjanju simboličnih medijskih besedil (Hobbs 1998; Sefton-Green 1999). Argument za ustvarjanje vsebine temelji na ideji, da z medijskim ustvarjanjem otroci in mladostniki dobijo glas in s tem okrepijo pravico do samoizražanja in kulturne participacije. V literaturi lahko najdemo vsaj tri argumente za ustvarjanje medijske vsebine (prav tam): pedagoški argument pravi, da se učenci najbolje učijo o medijih tako, da ustvarjajo medijsko vsebino; zaposlitveni argument pravi, da ljudje z medijskimi spretnostmi lažje dobijo delo v vedno večjem informacijskem sektorju; argument kulturne politike pa pravi, da imajo državljani pravico do samoreprezentacije in kulturne participacije.

Poleg prej navedenih je naš argument za to prvino naslednji: danes lahko uporabljamo isto tehnologijo za ustvarjanje in prejemanje medijskih sporočil, saj nam informacijsko-komunikacijska tehnologija omogoča delo s profesionalnim orodjem. Mnogi mladostniki so že danes medijski producenti in so z uporabo elektronske pošte, klepetalnic, igrice, bloga in družbenih omrežij ipd. razvili celostne spretnosti pismenosti. Družbene posledice teh dejavnosti – participacija, socialni kapital, civilna kultura – omogočajo »spletno socialno mreženje« današnje mlajše populacije. Da bi ugotovili odnos med recepcijo in produkcijo v novem medijskem okolju, pojasnili prednosti ustvarjanja za poučevanje, kulturno izražanje in državljansko participacijo, bodo potrebne še dodatne raziskave.

Medijska pismenost vsebuje tudi znanje o družbi

Do sedaj smo opredelili spretnosti nove medijske pismenosti, ki zajema vse medije. Ta pristop ima prednost pred drugimi, ker je zgodovinsko utemeljen in se osredotoča na interpretativne spretnosti, ki jih v ospredje postavlja zahodna kultura. Toda osredotočanje na spretnosti ali sposobnosti zanemarja tekstualnost in tehnologijo, ki posreduje komuniciranje. Zato je taka opredelitev univerzalistična in pozablja na zgodovinsko in kulturno kontingentnost medijev in družbenega znanja, ki ga interpretira. Tehnične spretnosti niso dovolj za sodobnega medijsko pismenega posameznika, saj ne želimo, da bi bili učenci izurjeni le v tehnološki uporabi medijev, ne bi pa znali ocenjevati (ne)kakovosti medijskih podob in idej. Če si predstavljamo, da nekdo bere knjigo, gleda televizijo, igra igrice, išče po spletu, lahko jasno vidimo, da ne uporablja le spretnosti, ampak vzpostavlja interpretativni odnos s kompleksnim simboličnim in tehnološko posredovanim besedilom. Zato mora današnja vzgoja za medije poleg spretnosti posredovati tudi znanje, ki ga potrebuje mladostnik za razumevanje delovanja medijev v družbi. Pri vzgoji za medije mora učenec ozavestiti svoj družbeno-zgodovinski položaj in vlogo medijev v družbi. Medijska pismenost mora vključevati široko znanje o družbi, da bi podprla razvoj kritičnega, dejavnega in odgovornega državljanja. V jeziku raziskovanja občinstva lahko trdimo, da gre za konceptualni prehod od osredotočanja na gledalca na interakcijo med besedilom in bralcem.

Obstaja še dodaten argument za vključitev širokega znanja o sodobni družbi v medijsko pismenost. Današnja globalna informacijska družba izpodbija kulturne in politične koncepcije državljanstva, temelječega na ideji nacionalne države, in vodi v novo deteritorizacijo pismenosti, z medijsko pismenostjo vred. Če uporabimo ugotovitve Castellsa (2002), ki je proučeval vpliv informacijsko-komunikacijske tehnologije na urbani in regionalni razvoj, lahko trdimo, da nova prostorska dinamika, organizirana na protislovju med prostorsko nedoločljivo močjo globalnih korporacij na eni strani in brezmočnimi prostori na drugi strani, temelji na (pre)toku informacij in ustvarja lastne komunikacijske kode, ki izhajajo iz zgodovinsko določenega prostora, večinoma iz Združenih držav Amerike. Tako imamo na eni strani mobilni kapital, ki ni nacionalno osrediščen, in na drugi strani oddaljene prostore ter nemobilne kulture in skupnosti. Zato je pravi izziv sodobne globalne politike, kot npr. Organizacije združenih narodov, da v svetu prostorsko nedoločljive moči in brezmočnih prostorov ustvari prostorsko integriteto, tj. politično suverenost, državnost in kulturno avtonomijo. Še več, s prevladujočim življenjem v virtualnem svetu – virtualne komunikacijske mreže, skupnosti, kulture, demokracije – našim vladam omogočamo, da zmanjšajo svojo odgovornost do nas, državljanov. V današnjem postnacionalnem svetu uživajo sadove tega sveta predvsem tisti, ki spadajo v visok družbeno-ekonomski razred in imajo visok kulturni kapital. Ostali, velika večina, pa moramo biti odvisni od vlad nacionalnih držav in se ne moremo zanašati na osebno bogastvo in »svobodno« tekmovanje na svetovnem trgu. Medijska pismenost mora vključevati družbeno, kulturno in politično znanje, da bi mladostniki razumeli delovanje globalnih medijev in strukturna razmerja sil in moči v današnji globalni informacijski družbi.

Od tiska do zaslona

Medijska tehnologija ni bila in nikoli ne bo nevtralna (Williams 1976), saj ne nastaja v nevtralnem procesu znanstvenega raziskovanja in razvoja. Vsak njen razvoj je povezan s politiko (in vojsko). Tehnologija tudi sama na sebi ne opolnomoči uporabnikov, kot mislijo tehnološki deterministi. Tudi sami uporabniki, čeprav nenamensko, ustvarjamo družbeno problematične posledice svoje uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, npr. ekološko sporne odpadke. Različne medijske tehnologije moramo razumeti ne le kot sredstva, ampak kot »sile delovanja, ki preoblikujejo dejavnost in njen pomen« (Winner 1986, str. 6). Tehnologija ima potencial, da je lahko sredstvo vzdrževanja odnosov moči v družbi in sredstvo za politično in družbeno spremembo (Williams 1976).

Če tehnologija ustvarja razlike v uporabi, enoten in na spretnostih temelječ model ni več zadosten. Namesto tega se moramo vprašati, kako se spremeni pismenost, ko se spremeni medijska tehnologija. Po stoletjih, ko je pismenost v resnici pomenila tiskano pismenost, smo razvili navado, da samoumevno sprejemamo posebnost tega medija in s pismenostjo v resnici razumemo le njeno tiskano različico. Sposobnost pisanja in branja je implicirala domačnost s številnimi zgodovinskimi in kulturno določenimi konvencijami. Na primer, zapis o avtorju, izdajatelju, času izdaje na začetku knjige usmerja bralca v razšifriranje pomena glede kulturne vrednosti, avtoritete, časovnosti itn. Ureditev knjige, ki vsebuje ravnotežje med besedami in podobami, postavitev kazala in naslovov, podnaslovov, indeksa, nas podobno usmerja v konvencionalno interpretacijo.

Kaj je s tehnologijo in pismenostjo danes? Če mislimo, da uporabnik računalnika potrebuje le minimalne tehnične spretnosti in da internet zahteva le iskanje in preverjanje znanih informacij, ki jih zdaj dobimo na spletu, potem lahko trdimo, da pismenost ni odvisna od tehnologije oz. se ni spremenila od tiska naprej. Če pa mislimo, da je informacijsko-komunikacijska tehnologija preoblikovala znanje in kulturo, potem nam ta minimalna koncepcija pismenosti ni dovolj, je le začetek zgodbe o pismenosti. Naš izziv je, kako preseči tehnično znanje in posredovati bolj poglobljen koncept medijske pismenosti.

Ali je kaj novega?

Določitev tehnološke novosti o internetu vključuje analizo multimedijskih tekstov, hipertekstualnosti, anarhične organiziranosti, sinhronosti komunikacije, interaktivnosti, kulturne raznolikosti in inkluzivnosti, vizualne estetike, uporabe brikolaža ipd., torej vsega, kar nasprotuje tradicionalnim, linearnim, hierarhičnim, logičnim, na pravilih temelječim konvencijam tiska in avdiovizualnih medijev (Castells 2002; Fornas idr. 2002; Lievrouw in Livingstone 2002; McMillan 2002; Newhagen in Rafaeli 1996; Poster 2001). Čeprav zagovorniki spremembe pismenosti pogosto podpirajo tehnološki determinizem, natančno branje pokaže, da zavračajo enostavne kavzalne trditve o vlogi tehnologije v družbi (MacKenzie in Wajcman 1999) in poudarjajo prehod od moderne družbe k postmoderni ali informacijski družbi, ki jo v veliki meri določata tehnologija in pismenost.

Ali so spremembe v pismenosti tudi tako dramatične kot prehod k informacijski družbi (Poster 2001)? Nasprotni argument trdi, da so vse trditve o spremenjeni naravi interneta pretirane, celo napačne. Morda bo nadaljnji razvoj raziskav razkril kontinuiteto sodobne pismenosti s preteklimi. Veliko značilnosti, ki jih danes pripisujemo internetu, npr. raznolikost virov, tekmujoče avtoritete, vizualne oblike reprezentacije ipd., so imele že knjižnice, enciklopedije, učbeniki ipd. In čeprav so starši in učitelji prestrašeni nad dejavnostmi mlajše generacije, so dolgo že sami na isti poti, ki ne pomeni tako močnega preloma z zgodovino. Nobena stran nas ne prepriča, da njen argument povsem drži, zato potrebujemo na področju novih medijev dodatne raziskave, ki bi razkrile resnične novosti teh medijev.

Spremenjena pismenost

Določitev novosti implicitno, če že ne povsem jasno, vključuje veliko domnev o naravi mladostniške uporabe interneta in deluje kot nekakšna reminiscenca semiotične analize filma in televizije pred prihodom recepcijskih študij, ki je vsebovala polno domnev o interpretativni vlogi bralca (Eco 1979), ta pa ni bil predmet empiričnih raziskav. Tako kot je v semiotičnih analizah manjkala analiza medijske porabe, tako tudi danes manjka analiza novega medijskega okolja v smislu analize teksta, tehnologije in kulturnih oblik. Zato potrebujemo raziskave, ki bodo razkrile, kako internet reprezentira znanje, uokvirja razvedrilo in komunikacijo. Skupaj s to analizo morajo potekati raziskave o novih spretnostih, znanju in praksah, ki jih potrebuje uporabnik novih medijev, da smiselno uporablja informacijsko-komunikacijsko tehnologijo v vsakdanjem življenju. Kako mladostniki »berejo« svetovni splet? Kako uporabljajo splet, elektronsko pošto, pogovore, socialna omrežja ipd.? Katere vrste pismenosti mladostniki razvijejo? Definicija medijske pismenosti, ki je bila postavljena od zgoraj navzdol in zajema tiskane in avdiovizualne medije, je lahko uporabna za usmeritev v raziskavo, ne sme pa popolnoma zasesti vsebine vzgoje za medije (Livingstone 1998; 2004). Ko razmišljamo o pomenu množičnih medijev, jih ne smemo razumeti le v tehnološkem pomenu, ampak jih moramo »brati« v kulturnem in političnem pomenu. Avdiovizualna medijska pismenost ne zajema le (zlo)rabe televizije in ne temelji več na mitu, da zrcali resničnost. V današnjem popularnem diskurzu lahko beremo, da svetovni splet le ponuja informacije in da je internet le odprt kanal družbene participacije. Ta skrajna vera v internet nam kaže, da nas tudi na tem področju čaka podobno delo razkrivanja tehnoloških značilnosti, tekstualnih prednosti, normativnih predpostavk, pristranskega uokvirjanja (Burbules 1998) kot prej pri televiziji in drugih starih medijih. Ker spletno komuniciranje ponavlja značilnosti na tisku temelječega modela avtoritativnega informiranja (Castells 2002), ne gre za radikalni prelom v zgodovini pismenosti. Zato je ključno, da kritična analiza postavi pod vprašaj internet kot ogledalo sveta.

Individualna in družbena raba pismenosti

Ne le da na spretnostih temelječa opredelitev pismenosti, osredotočena na uporabnike, zanemarja besedilo in tehnologijo, ampak tudi v ospredje postavlja posameznika in zanemarja družbo. Toda Hartley (2002, str. 136) pravi:

»Pismenost ni bila in nikoli ne bo osebna značilnost ali ideološko nedejavna spretnost, ki bi bila namenjena le posamezniku /.../. Je ideološko in politično določena, saj se lahko uporablja kot sredstvo družbene kontrole ali regulacije, pa tudi kot progresivno orožje za družbeno emancipacijo.«

Če pismenost sama na sebi ni cilj, kakšna je njena družbena in institucionalna raba? Kako je vključena v medijska, vladna, izobraževalna in komercialna telesa? Kakšen kritični odnos do nje naj razvije univerza? Ta vprašanja trenutno podžigajo razpravo o vzgoji za medije in medijski pismenosti na različnih konferencah in v različnih revijah.

Ali z vstopom v informacijsko družbo potrebujemo novo pismenost kot ključno sredstvo državljske participacije? Ali je pismenost le najpomembnejše sredstvo za uresničevanje idealov samouresničitve in možnosti napredovanja po družbeni lestvici neoliberalne družbe? Analiza obstoječih konceptov vzgoje za medije (Erjavec 2006) kaže, da je prevladujoča medijska pismenost še vedno postavljena od zgoraj navzdol in prenaša odgovornost za uporabo medijev od države na posameznike. Zato najdemo le malo dokazov o medijski pismenosti kot o opolnomočenju državljanov. Prej gre za Foucaultovo spremembo od centraliziranega vladanja k ponotrzanjenem vladanju na ravni posameznika (Foucault 1991).

Sklep

Namen tega članka je bil, da razkrije možnosti razširitve našega razumevanja dostopa, analize, kritične ocene in ustvarjanja vsebine iz tradicionalnega medijskega okolja v novo medijsko okolje. Izkazalo se je, da je ta naloga tudi ključna za demokracijo, saj bi z uresničitvijo takšne pismenosti mladostniki od selektivnih prejemnikov postali tudi participativni in kritični ustvarjalci. Na kratko, ne le porabniki, ampak tudi državljeni.

Rezultat analize koncepta medijske pismenosti je, da je dosedanji, na spretnostih temelječ pristop k vzgoji za medije preskromen, da bi bil uporaben za kontekst sodobne družbe. Zato mora medijska pismenost v svoj koncept dostopa, analize, ocene in ustvarjanja medijskih sporočil vključiti vse medije, ki ponujajo interpretacijo kompleksnih, medijsko posredovanih simboličnih besedil, objavljenih v komunikacijskih mrežah, in osnovno znanje o širokem družbenem, kulturnem, ekonomskem, političnem in zgodovinskem kontekstu, v katerem mediji ustvarjajo. Torej, kljub pojavu različnih novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij, ki nagovarjajo posamezne koncepte pismenosti, predlagamo, da poimenovanje medijska pismenost ostane kot nadpomenka, ki vključuje vse medije, ki jih najširše razumemo kot tehnologijo, ki ima potencial v kratkem času doseči

veliko občinstva z multimodalnim nagovorom, ki lahko vključuje zvok, sliko in tisk. Tako zasnovana (multi)medijska pismenost zajema tudi različne podzvrsti pismenosti, ki postavljajo v ospredje pismenost, vezano na določene medije, npr. avdiovizualno, tiskovno, računalniško, internetno, informacijsko.

Razširjena pismenost ne sme biti omejena le na uporabnika, ampak mora biti videna kot medijsko pogojeno, (so)ustvarjalno interaktivno delovanje med uporabnikom in tehnologijo. Ključno je, da je v ospredju odnos med tekstualnostjo, kompetenco in močjo ter da razumemo pismenost kot sredstvo demokratizacije, opolnomočenja mladostnikov in drugih ljudi. Zmaga v boju med komercialno naravnano ter kritično in razsvetljensko pozicijo o digitalni delitvi bo odločala, kdo bo imel dobiček od informacij in komunikacij v tehnološko in medijsko posredovanem enaindvajsetem stoletju.

Literatura

- Aufderheide, P. (ur.) (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen, CO: Aspen Institute.
- Bazalgette, C. (1999). *Making movies matter*. London: British Film Institute.
- Brown, J. (1991). *Television 'critical thinking skills' education: major media literacy projects in the United States and selected countries*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buckingham, D. (1998). *Media education in the UK: Moving beyond protectionism*. *Journal of Communication*, let. 48, str. 33–42.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Bundy, A. (ur.) (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice*. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.
- Burbules, N. C. (1998). *Rhetorics of the Web: Hyperreading and critical literacy*. V: Snyder, I. (ur.). *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. New York: Routledge, str. 102–122.
- Castells, M. (2002). *The Internet galaxy: Reflections on the Internet, business, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Christ, W. G. in Potter, W. J. (1998). *Media literacy, media education, and the academy*. *Journal of Communication*, let. 48, str. 5–15.
- Coleman, R. R. in Fischerkeller, J. (2003). *Media Education: Dilemmas of Perspective, Policy, and Practice*. *Television & New Media* 4(4), str. 345–349.
- Dolničar, V. in Nadoh, J. (2004). *Medijske navade med slovenskimi mladostniki*. Ljubljana: FDV.
- Deskanje po varnih vodah (2009). FDV: RIS. dostopno na <http://www.safe.si> (13. 3. 2009).
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*. Bloomington: Indiana University Press.

- Erjavec, K. (2005) Zgodnje medijsko opismenjevanje. *Sodobna pedagogika*, let. 56, str. 188–202.
- Erjavec, K. (2006) *Media Education: From Concept to Teaching in Schools*. V: Zgrabljic Rotar, N. (ur.). *Media Literacy and Civil Society*. Sarajevo: MediaCentar, str. 77–108.
- Facer, K., Sutherland, R., Furlong, R. & Furlong, J. (2001). What's the point of using computers? The development of young people's computer expertise in the home. *New Media and Society*, let. 3, str. 199–219.
- Fornas, J., Klein, K., Ladendorf, M., Sunden, J. in Sveningsson, M. (2002). *Digital borderlands: Cultural studies of identity and interactivity on the Internet*. New York: Peter Lang.
- Foucault, M. (1991). *Governmentality*. V: Burchill, G., Gordon, C. in Miller, P. (ur.). *The Foucault effect: Studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, str. 87–104.
- Gurak, L. J. (2001). *Cyberliteracy: Navigating the Internet with awareness*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hall, S. (1980). *Encoding/decoding*. V: Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. in Willis, P. (ur.). *Culture, media, language*. London: Hutchinson.
- Hartley, J. (2002). *Communication, cultural and media studies: The key concepts*. London: Routledge.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, let. 48, str. 6–32.
- Hodge, R. in Tripp, D. (1986). *Children and television: A semiotic approach*. Cambridge: Polity.
- Iser, W. (1980). *Interaction between text and reader*. V: Suleiman, S. R. in Crosman, I. (ur.). *The reader in the text: Essays on audience and interpretation*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kellner, D. (2002). *New media and new literacies: Reconstructing education for the new millennium*. V: Lievrouw, L. in Livingstone, S. (ur.). *The handbook of new media*. London: Sage, str. 90–104.
- Kintgen, E. R., Kroll, B. M. in Rose, M. (ur.) (1988). *Perspectives on literacy*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Košir, M., Erjavec, K., Volčič, Z. (2006). *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Vzgoja za medije: tisk, radio, televizija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kubey, R. (ur.) (1997). *Media literacy in the information age*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Lee, C. D. in Smagorinsky, P. (ur.) (2000). *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- Liebes, T. in Katz, E. (1995). *The export of meaning: Cross-cultural readings of DALLAS*. Cambridge: Polity Press.
- Lievrouw, L. in Livingstone, S. (2002). *The social shaping and consequences of ICTs*. V: Lievrouw, L. L. (ur.). *Handbook of new media: Social shaping and consequences of ICTs*. London: Sage, str. 1–15.

- Livingstone, S. (1998). *Making sense of television: The psychology of audience interpretation* (druga izdaja). London: Routledge.
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media*. London: Sage.
- Livingstone, S. (2004). *Media Literacy and the Challenge of new Information and Communication Technologies*. *The Communication Review*, let. 7, str. 3–14.
- Loveless, A. in Ellis, V. (ur.) (2001). *ICT, pedagogy and the curriculum: Subject to change*. London: Routledge.
- Luke, C. (1989). *Pedagogy, printing, and protestantism: The discourse on childhood*. New York: State University of New York Press.
- Luke, A. (1996). *Genres of Power? Literacy Education and the Production of Capital*. V: Hasan, R. & Williams, G. (ur.). *Literacy in Society*. New York: Longman, str. 308–338.
- MacKenzie, D. in Wajcman, J. (ur.) (1999). *The social shaping of technology* (druga izdaja). Buckingham: Open University Press.
- McMillan, S. (2002). *Exploring models of interactivity from multiple research traditions: Users, documents, and systems*. V: Lievrouw, L. & Livingstone, S. (ur.). *The handbook of new media*. London: Sage, str. 164–175.
- Moll, L. C. (1994). *Literacy Research in Community and Classrooms: A Sociocultural Approach*. V: Ruddell, R. B., Ruddell, M. R & Singer, H. (ur.). *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4. izdaja. Newark, DE: International Reading Association, str. 179–207.
- Newhagen, J. E., in Rafaeli, S. (1996). *Why communication researchers should study the Internet: A dialogue*. *Journal of Communication*, let. 46, str. 4–13.
- Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poster, M. (2001). *What's the matter with the Internet?* Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Reding, V. (2009). *Medijska pismenost: ali ljudje resnično razumejo, kako bi lahko čim boljše izkoristili spletne dnevnike, iskalnike ali interaktivno televizijo?* Dostopno na: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1970&format=PDF&aged=1&language=SL&guiLanguage=en>.
- Resolucija Evropskega parlamenta o medijski pismenosti v digitalnem svetu (2008). Evropski parlament. 2008/2129(INI). 16. 12. 2008, <http://www.europarl.europa.eu>
- Ribak, R. (2001). »Like immigrants«: *Negotiating power in the face of the home computer*. *New Media and Society*, let. 3, str. 220–238.
- Rice, R. (2002). *Primary issues in Internet use: Access, civic and community involvement, and social interaction and expression*. V: Lievrouw, L. L. (ur.). *Handbook of new media: Social shaping and consequences of ICTs*. London: Sage, str. 105–129.
- Sefton-Green, J. (ur.) (1999). *Young people, creativity and new technologies: The challenge of digital arts*. London: Routledge.
- Silverstone, R. (1994). *Television and everyday life*. London: Routledge.
- Singer, D. G., Singer, J. L. (ur.) (2001). *Handbook of children and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Snyder, I. (1998). *Beyond the hype: Reassessing hypertext*. V: Snyder, I. (ur.). *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. London: Routledge, str. 125–143.

- Sterne, J. (2002). Cultural policy studies and the problem of political representation. *The Communication Review*, let. 5, str. 59–89.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. New York: Simon & Schuster.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Volčič, Z. in Erjavec, K. (2008). Technological development in Central-Eastern Europe: A case study of a computer literacy project in Slovenia. *Information, Communication & Society* 11(3), str. 326–347.
- Warnick, B. (2002). *Critical literacy in a digital era: Technology, rhetoric, and the public interest*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Williams, R. (1976). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. London: Fontana.
- Winner, L. (1986). *The Whale and the Reactor: A Search For Limits in an Age of High Technology*. Chicago: Chicago University Press.

Karmen ERJAVEC, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

MEDIA EDUCATION AND CONCEPT OF MEDIA LITERACY IN INFORMATION SOCIETY

Abstract: Media studies expand the concept of media literacy from its traditional focus on print and audiovisual media to encompass the internet and other new media. The present article addresses the question how media literacy in information society should be changed. The article begins with presentation of youth consumption of media and a definition: media literacy is the ability to access, analyze, evaluate and create messages across a variety of contexts. This four-component model is then examined for its applicability to new media. The result of analysis of the concept of media literacy is that our understanding of media literacy should be extended so as to include a body of knowledge regarding the broader social, cultural, economic, political, and historical contexts in which media content is produced.

Ker je vpliv staršev za vzgojo odločilen, sem sklenil uprizoriti roditeljski sestanek. Povabil sem starše šoloobveznih otrok v šolo za prihodnjo nedeljo po službi božji. Po običajnem pozdravu sem ljudem pojasnil pomen roditeljskih sestankov ter sem omenil, da jih bom vabil redno v šolo, kjer se bomo razgovarjali o naši deci. Obljubili so, da se bodo odzvali povabilu. Ko drugičkrat skličem roditeljski sestanek, sta prišla v šolo — le dva očeta z opravičilom, da otroka nista mogla tčeraaj v šolo zaradi tega in tega — in da ne bo »štrafa«. To je bil torej drugi sestanek... (Takrat sem bil prvo leto na svojem sedanjem službenem mestu). Gledal sem skozi šolsko okno ljudi, ki so v dolgih procesijah odhajali na vse vetrove in kakor nalašč ni nihče niti pogledal proti šoli. Nekoliko časa sem premišljeval kakor izžvižgan avtor ničvredne drame o vzroku tega neuspeha. »Saj sem vendar hotel postopati tako, kakor stoji zapisano v knjigah.« »Čudno, prvi sestanek pa je bil dobro obiskan.« »Ljudje so najbrž prišli iz radovednosti, kaj bo povedal novi učitelj.« Čudno, saj sem »lepo« govoril... Aha, ga že imamo! Pri prvem sestanku sem preveč slavil moralo in umno vzgojo — in tako so slišali ljudje isto nedeljo kar dve pridigi.