

Karmen Erjavec

Medijska pismenost osnovnošolk in osnovnošolcev v informacijski družbi

Povzetek: Ključna vloga, ki jo imajo mediji v vsakdanjiku osnovnošolk in osnovnošolcev, pogosta raba medijev in vsepovsod navzoča medijska kultura kažejo na potrebo po medijski pismenosti in vključitvi vzgoje za medije v šolski predmetnik. Avtorica s primerjalno analizo predstavlja prednosti in slabosti posameznih modelov vzgoje za medije, še posebej pa kritično vzgojo za medije. Na podlagi analize rezultatov raziskav medijske pismenosti slovenskih osnovnošolcev in osnovnošolk kaže, da imajo predvsem produkcijsko znanje in veščine, premalo pa reflektivnega, s katerim bi kritično analizirali, ocenjevali in ustvarjali medijsko vsebino. Avtorica tudi ugotavlja, da je vzgoja za medije pomanjkljivo vključena v predmetnik slovenskih osnovnih šol.

Ključne besede: vzgoja za medije, medijska pismenost, informacijska družba, osnovna šola, mediji

UDK: 37.035

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Karmen Erjavec, izredna profesorica, Fakulteta za družbene vede, Kardeljeva ploščad 5, 1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: karmen.erjavec@fdv.uni-lj.si

Uvod

Uporaba medijev med slovenskimi osnovnošolkami in osnovnošolci je razmeroma velika, a primerljiva z rabo zahodnoevropskih vrstnikov (Livingstone 2002). Večina jih med tednom gleda televizijo približno dve uri na dan, ob koncu tedna pa približno tri ure (Dolničar in Nadoh 2004). Na dolžino gledanja vplivata spol, saj fantje preživijo več časa ob televiziji kot dekleta, in učni uspeh, saj učenci s slabšim učnim uspehom gledajo televizijo več kot učenci z boljšim (prav tam). Učenci so tudi veliki uporabniki spleta v Sloveniji, saj kar 90 odstotkov mladostnikov, starih od 10 do 15 let, splet uporablja redno. Rezultati Evrobarometra, kvalitativne raziskave iz leta 2007 o varnem internetu za otroke, ki je zajela tudi slovenske otroke v starostih 9–10 let in 12–14 let, pa kažejo, da so najpomembnejše spletne aktivnosti otrok po vsej Evropi, tudi v Sloveniji, spletne igre, brskanje po spletu in komunikacija, mobilne telefone pa uporabljajo predvsem za pošiljanje kratkih sporočil (SMS) ter pogovore s starši in prijatelji (Deskanje po varnih vodah 2009). Današnje osnovnošolke in osnovnošolci različnih medijev ne razumejo kot ločenih izdelkov, ampak kot elemente medijskega mozaika njihove medijske kulture. Zanje medijski svet nima fizičnih meja, ampak ga razumejo kot globalno mrežo medsebojne brezžične povezanosti (Erjavec 2005).

Ključna vloga, ki jo imajo mediji v vsakdanjiku osnovnošolcev, pogosta raba medijev in vsepovsod navzoča medijska kultura kažejo na potrebo po vključitvi učenčevih zunajšolskih izkušenj v šolski predmetnik, razpravi o njih in obdelavi ter izmenjavi le-teh. Mediji kot ključni dejavniki družbene »normalizacije« oziroma ideološki sporočevalci učence obveščajo, obenem pa (so)oblikujejo njihovo vrednotenje javnih in zasebnih zadev, idej, prepričanj in idealov (Livingstone 2004). Tako so šole izgubile svoj informacijski in izobraževalni monopol, saj mediji omogočajo, da izobraževanje poteka tudi zunaj šolskih zidov. Zato se številne države trudijo, da bi šolski predmetnik prilagodile spremembam v okolju in učencem omogočile pripravljenost na svet, zasičen z mediji. Ta trud je konceptualiziran kot projekt, imenovan vzgoja za medije. Kaj je vzgoja za medije? Kaj je medijska pismenost? Kako se koncept vzgoje za medije uresničuje v šolski praksi? Kako so slovenski osnovnošolke in osnovnošolci medijsko pismeni? To so vprašanja, na katera bo skušal odgovoriti ta članek.

S primerjalno analizo, ki je ustrezna metoda za preučevanje predmetov raziskave z enakimi izhodišči (Ladman 2005), bom kritično ovrednotila obstoječe modele vzgoje za medije in medijske pismenosti ter ocenila slovensko šolsko prakso na tem področju. V članku bodo kritično predstavljeni tudi rezultati raziskav medijske pismenosti slovenskih osnovnošolk in osnovnošolcev. Še posebej poglobljeno bo v članku predstavljen model kritične vzgoje za medije. Predpostavljam, da na področju vzgoje za medije vlada konceptualna raznolikost in da prevladujoči modeli vzgoje za medije premalo negujejo kritično dimenzijo medijske pismenosti. Slovenske osnovnošolke in osnovnošolci imajo predvsem produkcijsko znanje in veščine medijske pismenosti, premalo pa imajo reflektivnega znanja in veščin. Za začetek pa bom predstavila pomen medijske pismenosti v informacijski družbi.

Pismenost in pomen medijske pismenosti

Pismenost vključuje pridobitev veščin in znanja, potrebnih za branje, interpretiranje in ustvarjanje tekstov, artefaktov in intelektualnih orodij, ter zmožnosti za polno participacijo v kulturi in družbi (Kellner in Share 2005). Tradicionalisti in reformisti bi se verjetno strinjali, da so vzgoja, izobraževanje in pismenost neposredno povezani. Pismenost vsebuje kompetence, ki omogočajo učinkovito rabo družbeno konstruiranih oblik komunikacije in reprezentacije (prav tam). Kultiviranje pismenosti vedno vključuje doseganje kompetenc v določenem kontekstu, v katerem vladajo posebna pravila in konvencije. Pismenosti so družbeno konstruirane v šolskih in kulturnih praksah, ki jih vključujejo različni institucionalni diskurzi in prakse. Nastajajo in se spreminjajo glede na družbene in kulturne spremembe in interese elite, ki nadzorujejo hegemonične institucije. Zgodovina nas uči, da je uresničevanje pismenosti zgodovina tekmovanja za premoč v določitvi dostopa, interpretacije in produkcije tiskanega besedila (Luke 1989). Različne vrste pismenosti so vedno povezane z družbeno močjo. Torej, pismenost ni kak univerzalen in neideološki koncept, ampak je kontingenčen in ideološki.

V informacijski družbi morajo učitelji in učenci poleg klasičnega branja in pisanja dodatno razviti tudi medijsko pismenost. Namreč, če želi šola ustrezno pripraviti učence na probleme in izzive sodobnega življenja v informacijski družbi, mora razširiti koncept pismenosti in razviti nov predmetnik. Seveda čas knjige in pismenosti, vezane na tisk, ni mimo, saj morajo ljudje tudi v informacijsko in komunikacijsko visoko tehnologiziranem okolju znati kritično analizirati in selekcionirati informacije, vendar pa to okolje zahteva nove poudarke pri branju in pisanju. Na primer, e-pošta, blogi, socialna omrežja na internetu zahtevajo nove veščine, potrebne za pisanje in branje. Multimedijsko okolje v informacijski družbi določa koncept pismenosti kot še nikoli prej (Giroux in McLaren 1994; Goodman 2003; Kahn in Kellner 2003; Kellner in Share 2005). Zato morajo šolske avtoritete spoznati, da vsepovsod navzoča medijska kultura v sodobni družbi in dominantna pozicija medijev v konstrukciji sodobnega vedenja zahtevata, da se koncept pismenosti razširi z vključitvijo medijske pismenosti in uvedbo vzgoje za medije kot pedagoškega projekta uresničevanja medijske pismenosti v vsakdanjo šolsko prakso.

Na to opozarjajo ne le akademske, ampak tudi politične razprave. Na primer, Svet za izobraževanje, mladino in kulturo pri Evropski komisiji je maja 2008 sprejel sklep o »strateškem vidiku medijske pismenosti kot pomembnem dejavniku aktivnega državljanstva v današnji informacijski družbi« (prav tam). Evropski parlament je decembra 2008 sprejel *Resolucijo o medijski pismenosti* (2008). V njej se zavzema za to, da bi bila uvrstitev vzgoje za medije v šolski sistem prednostna naloga EU. Nekdanja komisarka EU za informacijsko družbo in medije Viviane Reding (prav tam) je v uvodu v dokument o pomenu medijske pismenosti zapisala, da je v digitalni dobi medijska pismenost ključnega pomena za doseganje polnega, aktivnega državljanstva. Tradicionalna pismenost, torej sposobnost za branje in pisanje, 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 spoprijeti z novim digitalnim svetom, v katerem živimo. Nenehno informiranje in izobraževanje sta za to pomembnejši kot predpisi.

Modeli medijske pismenosti in vzgoje za medije

Znotraj pedagoškega polja obstaja razprava o tem, kaj konstituira vzgojo za medije, ki ima različne agende in programe. Tradicionalni »protekcioniistični« pristop bi »cepil« mlade ljudi proti učinkom zasvojenosti z mediji in manipulacije tako, da bi kultiviral okus za visoko kulturo in njene vrednote, kot so resnica in lepota, na drugi strani pa bi očrnil vse oblike medijske in računalniške kulture (Postman 1985; 1992). Ta pristop je moralističen in zelo negativno naravnano do medijev, saj temelji na predpostavki, da so sodobni mediji škodljivi za otroke. Cilj tega pristopa pri vzgoji za medije je poskrbeti, da bodo učitelji posredovali takšna znanja in veščine, ob pomoči katerih bodo učenci zmanjšali negativne in protidružbene medijske učinke.

Informacijska ali IKT-pismenost v središče koncepta pismenosti postavlja tehnologijo. Posameznik ali posameznica, ki obvlada veščine informacijske pismenosti, učinkovito uporablja informacije in komunikacijo. Ta pismenost je nadgradila veščine branja, pisanja, govorjenja in poslušanja, saj jo zanima, kako te veščine dobivajo novo podobo v kompleksnem spletnem okolju (prav tam, str. 433–434). Izhaja iz prepričanja, da posameznik ali posameznica za učinkovito rabo informacijskih virov potrebuje praktično znanje, pridobljeno ob pomoči rabe medijske tehnologije. Ta pristop je zelo praktično in tehnicistično naravnano ter zanemarljivo znanja in veščine refleksije.

Poznamo tudi t. i. »*medijski menedžment*«, ki poudarja pomembnost preusmerjanja običajne pasivne uporabe medijev v namerno aktivno in strateško rabo kot odziv na negativne učinke medijev. Temelji na behaviorističnih medicinskih raziskavah, ki kažejo, da izpostavljenost otrok medijem vpliva na to, da se otroci obnašajo agresivno, prehranjevalne navade, stopnjo fizične aktivnosti in podobno. Tako je Ameriška akademija pediatrov leta 2001 staršem svetovala, naj 1) otrokom omejijo čas za medije, 2) preprečijo gledanje televizije otrokom, mlajšim

od dveh let in 3) spodbujajo alternativne oblike razvedrila za otroke (Hobbs 2008, str. 436–437). Ta pristop otroke in mladostnike izpostavlja kot žrtve zatirajoče medijske kulture, zadovoljstvu in subverzivnosti uporabe medijev pa ne posveča primerne stopnje pozornosti. Poleg tega zdravstvena stroka brez upoštevanja humanističnih in družboslovnih znanj sama razsoja, kakšna medijska vsebina je primerna za otroke in mladostnike; razume jih kot homogeno starostno (in ne družbeno) skupino.

Prevladujoči pristop pri *vzgoji za medije / medijski pismenosti* pa skuša v nasprotju s prejšnjimi pristopi učence naučiti branja, analize in razšifriranja popularnih medijskih tekstov kot nadaljevanje bralne pismenosti. Večina severnoameriških in evropskih modelov temelji na opredelitvi, ki jo je postavila Zveza za medijsko pismo Ameriko (Alliance for a Media Literate America): »V severni Ameriki je medijska pismenost razumljena kot skupek različnih komunikacijskih kompetenc, ki vključujejo sposobnost za dostop, analizo, ocenjevanje in ustvarjanje sporočil različnih oblik, tiskanih in netiskanih. Interdisciplinarna narava medijske pismenosti predstavlja nujen, neizogiben in realistični odgovor na kompleksno, spreminjajoče se okolje in komunikacijsko izobilje, ki nas obdaja.« (Aufderheide 1997, str. 79)

Četudi je ta vzgoja za medije prevladujoče sprejeta v zahodnem svetu in ji na ravni definicije težko kaj očitamo, pa obstajajo očitne politične in ideološke implikacije realizacije le-te v družbeni praksi. Analiza uresničevanja koncepta vzgoje za medije (glej Brown 2001; Coleman in Fischerkeller 2003; Erjavec 2006; Hart in Süß 2002; Hobbs in Frost 2003) kaže, da se uresničuje predvsem uporabniška dimenzija koncepta medijske pismenosti in vzgoje za medije. Ta praksa pri vzgoji za medije v ospredje postavlja uporabnike, ki znajo uporabljati medije, zanemarja pa znanje in veščine (prav tam). Izvor ima v teoretskem pristopu zadovoljevanja potreb, ki predvideva, da posamezniki premišljeno uporabljajo medije, da bi dosegli določen cilj ali zadovoljitev. Občinstvo aktivno izbira in interpretira medijska besedila, da zadovolji svoje potrebe in želje. Cilj vzgoje za medije je predvsem opremiti uporabnike z veščinami, ki so potrebne za ustvarjalno sprejemanje medijskih sporočil in prek tega osvajanje specifičnih sposobnosti, npr. poznavanje slovnice ali sintakse medijskih oblik. Konceptualno vodilo tega pristopa je ne le uporaba medijev, ampak predvsem nakupovanje medijske tehnologije. Študije uresničevanja medijske pismenosti v ZDA opozarjajo, da nastajajo velika razlikovanja med opredelitvijo medijske pismenosti in uresničevanjem te v praksi oz. medijskim opismenjevanjem, kot v ZDA imenujejo vzgojo za medije. Brown (2001) ugotavlja, da prevladujoča vzgoja za medije v ZDA v ospredje postavlja uresničevanje neoliberalnih vrednot, predvsem pa potrošniških in individualnih vrednot, in učence pripravlja na »učinkovito uporabo medijev, da se bodo znali bojevati na prostem trgu« (prav tam, str. 98).

Predstavniki kritičnih medijskih, komunikacijskih in kulturnih študij, feministične teorije ter kritične pedagogike se strinjajo, da prej omenjeni prevladujoči koncept medijske pismenosti in vzgoje za medije ne omogoča kritične analize in ocenjevanja medijskih tekstov. Učencev ne opremlja za današnjo družbo, zasičeno z mediji, saj zanemarja kritično refleksijo. Kritična vzgoja za medije nadgradi

klasično vzgojo za medije s poudarkom na analizi medijske kulture kot produkta družbene konstrukcije in boja ter vzgaja učence, da so kritični do medijske reprezentacije in diskurzov. Obenem pa ta pristop tudi spodbuja učenje, da uporabljajo medije za samoizražanje in družbeni aktivizem (Kellner in Share 2005).

Kritična vzgoja za medije izhaja iz različnih kritičnih znanstvenih pristopov (prav tam). Tako aplicira znanja feministične teorije in njene epistemologije. Na primer, C. Luke (1994, str. 33) izhaja z epistemološkega stališča, ki opozarja na kulturno konstruiranost »teorije«, »zgodovine« in »resnice« ter kulturno dinamiko dela akademskih raziskovalcev in učiteljev. Povezala je feministično politično angažiranost s prepoznavanjem medijske reprezentacije in stereotipizacije. To delo zahteva razkrivanje politične in družbene konstrukcije znanja in poudarjanje načel enakosti in družbene pravičnosti v procesu medijske reprezentacije. Medijska reprezentacija vključuje in pozitivno predstavlja le določene družbene skupine, druge pa izloča in marginalizira. Na ta način dominantne skupine pridobijo, izgubijo pa podrejene skupine, ki so v medijih zapostavljene. Ta pristranskost je še posebej škodljiva, če obstajata dva dejavnika: 1) majhno število družbenih skupin, ki ustvarjajo medijsko reprezentacijo (značilen primer so sodobne multinacionalne medijske korporacije) in 2) sporočila so naturalizirana tako, da se ljudje ne sprašujejo o družbeni konstrukciji medijskih reprezentacij. Po C. Luke je učitelj odgovoren, da v razredu razkrije konstrukcijo družbene moči védenja in kako jo določene skupine izkoriščajo bolj kot druge. Feministična teorija nas tudi uči, da mora učitelja vzgoje za medije voditi zavezanost načelom družbene pravičnosti in enakosti tako, da učencem pomaga pri ozaveščanju o homofobičnih, rasističnih in seksističnih medijskih tekstih in načelih delovanja le-teh. Poleg tega pristop, ki temelji na upoštevanju kulturnih in socialnih okolij učencev, omogoča, da učitelji spoznajo učenčevo kulturo, znanje in izkušnje. C. Luke predlaga, da bi učenci naredili majhne raziskave o sebi in posneli svoj videodnevnik, da bi učitelji in drugi slišali njihov glas, torej njihov pogled na svet. Čeprav sta analiza in medijska produkcija skladni s prevladujočim konceptom vzgoje za medije, C. Luke pravi, da ne smemo ostati samo na tej ravni, ampak mora kritična vzgoja za medije tudi raziskovati, kako posamezniki in medijske korporacije oblikujejo širše družbenopolitične zadeve na področju kulture, spola, razreda, politične ekonomije, nacije in moči (Luke 1994, str. 31). S. Harding (2004) dodaja, da morajo učitelji učence naučiti oblikovati različne poglede na obravnavano zadevo in tako spoznati tudi pogled marginaliziranih skupin. Če povzamemo, učenci se morajo naučiti dekonstruirati pomene dominantnega medijskega diskurza in ustvariti lastne medijske vsebine, da je slišati njihov glas.

Govor navadno neslišnih za kritično vzgojo za medije ni dovolj (Kellner in Share 2005). Ključna je tudi kritična analiza, ki raziskuje in razkriva strukture odnosov moči in zatiranja, saj medijska praksa kaže, da mediji pogosto kot vire informacij zaradi novičarske vrednosti konfliktnosti navajajo seksiste, radikalne nacionaliste, verske fundamentaliste, rasiste in predstavnike drugih skupin, ki kršijo človekove pravice. Torej, šele razkrivanje družbenih struktur moči skupaj z govorom tistih, ki so navadno neslišni, učencem omogoča individualne in družbene spremembe. Te se lahko kažejo v različnih oblikah, npr. kot dvig samozavesti in

ustvarjanje alternativnih medijskih vsebin, npr. blogi, spletni mediji, ki omogočajo predstavitev drugačnega pogleda na družbene in kulturne probleme. Torej, kritična vzgoja za medije nima vnaprej odklonilnega stališča do medijev, ampak vključuje ideje, da je možno medije uporabljati tudi družbeno pozitivno in subverzivno.

Kritična vzgoja za medije promovira multikulturno medijsko pismenost, razumljeno kot razumevanje in delovanje heterogenih kultur in subkultur, ki konstituirajo globaliziran in multikulturni svet (Courts 1998; Weil 1998; Kellner in Share 2005). Učencev ne uči le, naj se učijo od samih medijev, se upirajo manipulaciji medijev in uporabljajo medijsko gradivo na konstruktiven način, temveč jim tudi ponudi razvoj veščin, ki jim pomagajo biti aktivni državljani ter jih motivira za kompetentno participacijo v družbenem svetu. Torej, kritična vzgoja za medije je vezana na projekt (radikalne) demokracije in razvija veščine, ki podpirajo demokratizacijo in participacijo.

Kritična vzgoja za medije ne obravnava le medčloveških odnosov nadrejenosti in podrejenosti, ampak tudi izkoriščevalski odnos ljudi do živali, narave in druge s tem povezane probleme, kot so spremembe okolja, onesnaževanje, uničevanje živalskih in rastlinskih vrst. Na primer, analiza antropomorfne reprezentacije živali v popularnih dokumentarnih oddajah, ki z namišljeno naracijo živalskih zgodb ustvarjajo napetost in dramatičnost »resničnega« živalskega sveta, lahko razkrije antropocentričen pogled na naravo. Poleg tega lahko analiza medijske promocije »zdrave« hrane vključuje tudi vprašanje, kako naj jemo »zdravo« (Več sadja in zelenjave!), če je večina hrane zasičena s kemijskimi sredstvi (pesticidi in herbicidi) in »biološko mrtva« (Komat 2009). Analiza današnje medijske kulture lahko razkrije promocijsko naravnost sodobne družbe, ki v ospredje postavlja porabo dobrin. Vprašanje, na račun koga zahodna družba promovira porabo in v resnici veliko porablja, tukaj ne sme izostati. Med različnimi odgovori ne sme manjkati odgovor, da se to dogaja ob izkoriščanju poceni delovne sile in narave (prav tam). Torej, kritična vzgoja za medije medijskih tem ne obravnava izolirano, ampak jih vedno postavlja v najširši družbeni kontekst, tako da upošteva različne oblike in odnose moči.

Kritična vzgoja za medije je participacijski in na sodelovanju temelječi projekt (Kellner in Share 2005). Gledanje televizije ali raba interneta v skupini lahko spodbuja diskusijo med učitelji in učenci s poudarkom na učenčevih pogledih, produkciji različnih interpretacij medijskih tekstov in učenju osnovnih principov hermenevtike in kritike. Učenci so pogosto, kar zadeva tehnologijo, bolj iznajdljivi kot njihovi učitelji in lahko s svojimi veščinami in znanjem veliko prispevajo k izobraževalnemu procesu. Učitelji morajo voditi učence skozi raziskovalni proces s kritično razpravo in analizo, ki pogloblja učenčevo kritično razumevanje zadev, ki zadevajo njih in širšo družbo. Ker je medijska kultura del učenčeve identitete in ena najmočnejših kulturnih izkušenj, morajo biti učitelji previdni pri kritiki artefaktov in percepcij, ki so pri učencih priljubljeni. Zaželena je promocija razpoloženja, kritičnega spoštovanja razlik ter raziskovanja narave in učinkov medijske kulture.

Kritična vzgoja za medije vključuje angažiranost, ki je nad dihotomijo cenzorja in navdušenca (prav tam). Učitelj vzgoje za medije mora učencem podati jasen vpogled v družbeni svet in vizijo spolnih, rasnih in razrednih vlog ter kompleksnih

estetskih struktur in praks ter podati pozitivno sliko o tem, kako medijska kultura lahko pripomore k vzgoji in izobraževanju. Pri tem pa mora tudi razkriti, kako medijska kultura lahko (so)ustvarja in podpira seksizem, rasizem, etnocentrizem, homofobijo in druge oblike predsodkov, pa tudi dezinformiranje, problematične ideologije in vprašljive vrednote.

Ogrodje kritične vzgoje za medije: pet konceptov

Masterman (1994, str. 53–57), oče vzgoje za medije v Veliki Britaniji, je v knjigi *Media Education in the 1990's Europe* predstavil tele temeljne koncepte vzgoje za medije v Evropi: a) ključni koncept vzgoje za medije je reprezentacija; b) osrednji namen vzgoje za medije je denaturalizacija medijev; c) vzgoja za medije je primarno raziskovalna; d) vzgoja za medije je organizirana okoli temeljnih konceptov, ki predstavljajo analitično orodje, ne pa vsebine vzgoje za medije; d) vzgoja za medije je proces, ki traja vse življenje; e) vzgoja za medije skuša zgraditi ne le kritično razumevanje, temveč predvsem kritično avtonomnost; f) učinkovitost vzgoje za medije lahko merimo z dvema meriloma: prvo je sposobnost učencev za to, da svoje znanje (kritične ideje in načela) uporabijo v novih okoliščinah, in drugo, obseg zanimanja, motivacije in odgovornosti, ki ga pokažejo otroci; g) vzgoja za medije uporablja aktualne in učencem primerne medijske vsebine za šolske namene in s tem zbudi zanimanje, motivacijo in razumevanje, ki bi jih z uporabo bolj konvencionalnih primerov, metod in učnih pripomočkov težko. Ker je Masterman (prav tam) te koncepte teoretsko pomanjkljivo utemeljil, sta jih dodatno poglobila Kellner in Sharov (2005). Ob pomoči njihovih ugotovitev bomo preoblikovane koncepte predstavili v nadaljevanju besedila.

Princip netransparentnosti: Vsi mediji so »konstruirani«

Prvi ključni koncept kritične vzgoje za medije temelji na problemu moči medijev: mediji predstavljajo svoja sporočila kot neproblematična in transparentna. Semiotika, znanost o znakih in pomenih, ki so družbeno konstruirani na podlagi strukturnih odnosov znakovnega sistema, je veliko prispevala k vzgoji za medije. Barthes (1998) je pojasnil, da je cilj semiotike dekonstruirati naturalizirana sporočila. Za vzgojo za medije je ključen princip netransparentnosti (Masterman 1985). Mediji ne predstavljajo resničnosti kot okna v svet ali zrcala sveta, ker so medijska sporočila ustvarjena, oblikovana v ustvarjalnem procesu. Ta konstrukcija vključuje različne odločitve o tem, kaj vključiti v medijski tekst ali izključiti iz njega in kako reprezentirati resničnost. Masterman (prav tam, str. 33) pojasnjuje netransparentnost z besedno igro: »Mediji resničnosti ne predstavljajo, ampak jo re-rezentirajo.« Giroux (1997) pa je zapisal: »Kar se pojavi kot 'naravno', mora biti demistificirano in razkrito kot zgodovinska produkcija po vsebinski plati s svojimi neuresničeniimi trditvami in popačenimi sporočili in po oblikovni plati.« (Prav tam, str. 79–80) Demistifikacija medijskih sporočil ob pomoči kritične analize je pomemben prvi korak v procesu poučevanja vzgoje za medije.

Kode in konvencije: Medijska sporočila so konstruirana z rabo ustvarjalnega jezika, ki ima svoja lastna pravila

Drugi ključni koncept vzgoje za medije tudi temelji na semiotiki; ta ugotavlja, kako delujejo znaki in simboli. Na podlagi študija semiotike lahko učitelji vzgoje za medije analizirajo obstoj dveh pomenov znakov: denotacije in označevalca ter konotacije in označenca. Ko denotacija in konotacija tvorita en in isti pomen, se reprezentacija pojavi kot naravna, zgodovinska in družbena konstrukcija pomenov pa ostaneta nevidni (Hall 1980). Zato je cilj vzgoje za medije pomagati učencem razlikovati med denotacijo (dobesednim pomenom) in konotacijo (bolj asociativnim, subjektivnim pomenom, ki temelji na ideoloških in kulturnih kodah). Seveda je treba pri mlajših učencih prilagoditi učenje in predstaviti to razliko na preprost način, tako da morajo učenci razlikovati med tem, kar vidijo in/ali slišijo, in tem, kar mislijo in/ali čutijo. Tudi tukaj lahko ustvarjanje medijske vsebine učencem pomaga raziskati te ideje.

Na primer, razprava o razredni, spolni, religiozni, etnični in rasni reprezentaciji v medijih zahteva analizo kod in stereotipov reprezentiranih podrejenih skupin, kot so delavci, ženske, etnične in rasne manjšine v nasprotju z reprezentacijo dominantnih skupin, kot so elitni, bogati, moški in beli. Analiza različnih modelov reprezentacij žensk ali družbenih manjšin jasno kaže na konstrukcijo spolne in drugih reprezentacij. Kaže tudi, da prevladujoče negativne medijske reprezentacije dodatno podrejajo marginalne družbene skupine in to podrejenost reprezentirajo kot naravno. Ko označevalci reprezentirajo moške like, kot npr. Brucea Willisa, se nam zdi, kot da le predstavljajo moškega igralca, v bistvu pa konstruirajo konotacijske pomene, kot so patriarhalna moč, nasilna moškost in dominanca. Mediji torej lahko ponujajo visoko zakodirane konstrukcije in niso okno v svet.

Razšifriranje medijskih sporočil: Različni ljudje na različne načine interpretirajo medijska sporočila

Tretji koncept vključuje idejo Birminghamskega centra za sodobne kulturne študije v Veliki Britaniji. V nasprotju s prejšnjimi teorijami poudarja aktivno občinstvo. Na temelju semiotičnih konceptov, ki sta jih razvila predvsem Barthes in Eco, je Hall (1980) razvil idejo, da obstaja razlika med producentovim šifriranjem medijskega teksta in prejemnikovim razšifriranjem. To razlikovanje osvetljuje sposobnost občinstva, da ustvarja svoje branje in pomene ter razšifrira tekste na, na primer, opozicijski ali preferenčen način.

Kulturne medijske študije so ponudile velik napredek v razumevanju pismenosti, ali kot je pojasnila I. Ang (2002): »Tekstualni pomeni niso v samih tekstih: določen tekst ima lahko različne pomene glede na interdiskurzivni kontekst, v katerem ga gledalec interpretira.« (Prav tam, str. 180) Misel, da občinstvo ni brez moči, a tudi ne vsemogočno, ko »bere« medije, je veliko prispevala k potencialu medijske pismenosti, saj je omogočila občinstvu, da je aktivno v procesu ustvarjanja pomena. Toda Hooks (1996) opozarja: »Občinstvo ni pasivno in je sposobno izbirati, toda določena sporočila težko razvozla.« (Prav tam, str. 3) Sposobnost za kritično

analizo je ključna za učence, ker omogoča prepoznavanje preferenčnih pomenov medijskih tekstov. Teorija občinstva razume recepcijo kot območje kulturnega boja, na katerem večine kritičnega razmišljanja občinstvu omogočajo ustvarjati različna branja in se srečevati z dominantnimi diskurzi.

Vsebina in sporočilo: Mediji posredujejo svoje vrednote in poglede

Četrti ključni koncept osrednjo pozornost namenja vsebini medijskih sporočil, da bi učenci podvomili o ideologiji, pristranskosti in konotaciji jasnih in prikritih reprezentacij. Kulturne študije, feministična teorija in kritična pedagogika ponujajo ogrodje za raziskovanje vprašanj reprezentacije ras, razredov, spola, etničnosti itd. v medijih. Ne obravnavajo le identifikacije pristranskosti v medijih, ampak pomagajo učencem prepoznati subjektivno naravo vseh vrst komunikacije. Giroux (1997) trdi: »Ideja, da so teorija, podatki in raziskovanje lahko objektivni, temelji na napačnih vrednotah, ki so konzervativne in omogočajo mistifikacijo političnih orientacij.« (Prav tam, str. 11)

Medijska sporočila pa nimajo samo negativnih reprezentacij in jih ne smemo vnaprej obsojati. Na primer, ženske televizijske nadaljevanke lahko bolj pozitivno kot prevladujoči medijski artefakti reprezentirajo dekleta in tako pošiljajo sporočila o dekletih in ženskah, ki igrajo pomembno družbeno vlogo. V teh nadaljevankah so lahko tudi pozitivno reprezentirani homoseksualci in ponujajo sporočila o raznoliki in pluralistični reprezentaciji spolnosti. Medijska vsebina je pogosto zelo simbolična in zato zahteva široko paleto teoretičnih pristopov, da je mogoče ujeti multidimenzionalni družbeni, politični, moralni in včasih tudi filozofski pomen medijskega teksta.

Motivacija: Ključna motiva delovanja medijev sta moč in dobiček

Peti ključni koncept spodbuja učence k razmišljanju, zakaj je bilo določeno sporočilo poslano in od kod prihaja. Prepogosto učenci mislijo, da je vloga medijev le informirati ali zabavati (Dolničar in Nadoh 2004; Livingstone 2004). Pri tem pa imajo malo znanja o ekonomski strukturi in motivih delovanja medijev (Erjavec in Volčič 2006; Sopotnik 2006). Pred desetletji je veliko medijskih podjetij tekmovalo za pozornost občinstva, pred nekaj leti se je to število občutno zmanjšalo in danes na globalnem medijskem trgu tekmuje manj kot 10 nadnacionalnih korporacij. V najnovejši izdaji dela *The new media monopoly* Bagdikian (2004) trdi, da ima nadzor nad ameriškim (ZDA) medijskim trgom pet korporacij. Piše: »Pet globalnih podjetij, organiziranih po značilnostih kartela, ima v lasti večino časopisov, revij, založb, filmskih studiev ter radijskih in televizijskih postaj v Združenih državah ... To so: Time Warner, do 2003 največje medijsko podjetje na svetu, The Walt Disney Company, Murdochova News Corporation, ki deluje iz Avstralije, Viacom in nemški Bertelsmann.« (Prav tam, str. 3)

Konsolidacija lastništva medijev omogoča, da ima nadzor nad reprezentacijo medijev le nekaj multinacionalnih korporacij. Koncentracija lastništva ogroža raznolikost informacij in ustvarja možnosti za globalno kulturno in informacijsko

kolonizacijo (McChesney 1999 a; 2004). McChesney (1999 b) vztraja, da je konsolidacija lastništva medijskih gigantov zelo nedemokratična, nekonkurenčna in »bolj podobna kartelom, kot je to značilno za konkurenčni trg, ki ga opisujejo ekonomski učbeniki« (prav tam, str. 13).

Na primer, uveljavljeni mediji v ZDA so pozitivno reprezentirali nekdanjega predsednika ZDA Georga W. Busha, saj je kot član konservativne republikanske stranke podpiral deregulacijo, manjše davke na dobiček in oglase. Določene medijske korporacije, na primer Murdochov Fox television news, so angažirano podpirale desno agendo, ker je bila v skladu z interesi lastnikov, uprav in direktorjev (Kellner 2002). Tudi v Sloveniji se je v zadnjem desetletju korenito zamenjala lastniška struktura na medijskem trgu. Na trgu dnevnega tiska vlada monopol, na televizijskem trgu pa duopol. Učenci morajo poznati naravo medijskih podjetij, da lahko ustrezno ovrednotijo njihove artefakte.

Štirje modeli vključevanja vzgoje za medije v osnovne šole

Projekti vzgoje za medije so lahko razviti kot del formalnega izobraževalnega sistema ali kot neformalni del izobraževanja v lokalni skupnosti. Ker v veliki večini prevladujejo prvi, bomo podrobneje razčlenili vključenost teh v vzgojno-izobraževalne institucije.

Vzgoja za medije se v šolske sisteme vključuje na različne načine. Masterman (1994, str. 60–61), idejni vodja vzgoje za medije v Veliki Britaniji, prepoznava štiri temeljne modele vzgoje za medije, vključene v predmetnik evropskih osnovnih šol.

Vzgoja za medije kot specializiran predmet

Ena od poti za vstop izobraževanja za medije v vzgojno-izobraževalne institucije je uvedba samostojnega obveznega ali izbirnega predmeta, na primer v Sloveniji. Največja uganka pri pripravljanju učnega načrta za tak predmet je, kako zaobjeti področje, ki zajema tako širok spekter oblik, praks in izdelkov, ki jih ponujajo mediji. Masterman (prav tam) ugotavlja, da se je kot najpogostejša rešitev izkazal seštevek različnih delov oziroma tem. Tako so učitelji učni program razdelili na del, ki je osvetlil delovanje televizije, del, ki je pojasnil delovanje radia, del, ki se je posvetil tisku itd. Po Mastermanu (prav tam) pa je primernejša ta oblika: a) teoretični okvir, ki učencem in učiteljem omogoča jasno podobo tega raznolikega področja; b) temeljni koncepti in načela; c) značilen način oz. metode raziskovanja.

Vzgoja za medije kot konstitutiven element, ki se poučuje v okviru že obstoječega uveljavljenega kurikularnega predmeta, navadno pouka maternega jezika

Vzgoja za medije kot sklop znotraj pouka maternega jezika je do danes najpogostejša oblika vključitve izobraževanja za medije v šolski predmetnik. Jezik je osrednjega pomena za učenčevo intelektualno, socialno in emocionalno rast. Je ključni element celotnega predmetnika, saj predstavlja osnovno sredstvo za učenje

na vseh drugih področjih. V kanadski provinci Ontario je vzgoja za medije po šolski zakonodaji sestavni del pouka angleščine. V Veliki Britaniji ima vzgoja za medije v okviru pouka angleškega jezika in literature še daljšo tradicijo. Učitelji jezika lahko prispevajo veliko znanja o analizi tekstov, vendar moramo biti pozorni na izrazito svojevrstno prakso, ko gre za analizo medijskih tekstov. Učitelji bi morali učence naučiti analize medijskih sporočil. Pouk jezika in literature bi morali razširiti in popestriti s poglavji o medijskem jeziku, ki bi zajemala študij splošnih navad in retoričnih orodij ter oblik naracije v popularnih medijih, prepričevalne tehnike v medijih. Učenci bi se vadili v pisanju tekstov, ki bi bili primerni za predstavitev v medijih, na primer radijskih novic, tako imenovanih »žajfnic« in drugega, ter v samem komuniciranju z avdiovizualnimi mediji.

Posamezni deli vzgoje za medije so vključeni v različne predmete, npr. poučevanje jezika, literature, zgodovine, zemljepisa itd. To obliko spodbuja učitelj koordinator.

Za celosten pristop pri vzgoji za medije je pomembna integracija te v celoten šolski predmetnik, v učni načrt vseh tistih predmetov, ki so tako ali drugače povezani z mediji oziroma v tej ali oni obliki uporabljajo medijsko tehnologijo. Tam, kjer učitelji uporabljajo medije kot nedolžne vizualne predstavitve učne snovi, morajo uvesti kritičen odnos do tako posredovane medijske vsebine. Primer take vključitve vzgoje za medije v predmetnik lahko najdemo v finskem in norveškem izobraževalnem sistemu.

Vzgoja za medije kot pristočasna dejavnost. Vidiki vzgoje za medije so tema znotraj integriranega učnega načrta, ki pa ne temelji na ustaljenih predmetih.

Primer take oblike vključitve vzgoje za medije v šolski predmetnik so razni neobvezni krožki, ki potekajo na šoli v prostem času.

Kateri model vključitve vzgoje za medije je najprimernejši oz. najučinkovitejši? Masterman (prav tam) ne ponuja enoznačnega odgovora, temveč trdi, da je treba spodbujati in podpirati razvoj vzgoje za medije s čim več modeli, saj le-to prinaša najbolj zadovoljive rezultate.

Ne obstaja le en model, ki bi bistveno izstopal po učinkovitosti. Veliko je prednosti, ki jih lahko pripišemo uvedbi specializiranega in samostojnega predmeta. Specifične plati, pa tudi specifične pedagoške prijeme je vsekakor lažje zaobseči znotraj posebnega predmeta, ob pomoči katerega lahko disciplina vzgoje za medije vzpostavi svojo identiteto, se razvija in širi spoznanja, ima zagotovljene prostore, opremo in knjižnično gradivo za študij. Prav toliko je pomembno, da si predmet pridobi primeren status in redno navzočnost v šoli. To zagotavlja kontinuiteto poučevanja, dolgoročen razvoj predmeta, povezovanje in dialog med učitelji ter strokovnjaki s tega področja, organiziranje mrež in srečanj za izmenjavo izkušenj in znanj. Vsem argumentom v prid modela specializiranega samostojnega predmeta navkljub pa bo njegovo delovanje imelo le skromen učinek ali pa ne bo nobenega, če bodo njegovi vidiki in načela pri uporabi medijskih materialov v okviru pouka drugih predmetov prezrti ali celo diskreditirani.

Masterman (prav tam) opozarja, da se je zaradi zaprte in nefleksibilne narave večine šolskih sistemov razvitih držav, ki niso pripravljene sprejemati novih, alternativnih predmetov v obstoječi šolski predmetnik, vzgoja za medije največkrat morala zadovoljiti z vključitvijo v program kakega tradicionalnega predmeta, navadno maternega jezika. Nevarnost, ki se pojavi, ko je vzgoja za medije posredovana kot podpoglavje kakega tradicionalnega predmeta, je, da bo specifičnost medijske pedagogike podrejena in preoblikovana po potrebah tradicionalnega predmeta. Vpeljevanje vzgoje za medije v predmetnik omejuje pogosto prepričanje tradicionalnih predmetov, da to predstavlja neupravičeno vmešavanje oziroma poseganje na njihovo področje. Problematični so še vedno izjemno pogosta in zdravorazumska prepričanja in negativen odnos do medijev nasploh, predvsem pa do televizije in novih tehnologij.

Vzgoja za medije v Sloveniji

Raziskava o vključenosti vzgoje za medije v vrtce, ki smo jo opravili na Fakulteti za družbene vede, v kateri smo anketirali trideset vzgojiteljic in (poglobljeno) intervjuvali dvajset vzgojiteljic, je potrdila ugotovitve več kot deset let starejše raziskave, da so »dejavnosti, povezane z mediji, v naših vrtcih redke« (Bahovec in Kodelja 1996, str. 147). Ugotovili smo tudi, da vzgojiteljice v vrtcih razvijajo predvsem produktivno raven vzgoje za medije, reflektivno pa veliko manj. Raziskava je tudi pokazala, da je vključitev vzgoje za medije v vsakodnevno življenje v vrtcu odvisna od vzgojiteljic. Podobno ugotavljajo tudi v drugih razvitih državah. V najbolj razvitih državah (Belgija, Kanada, Španija, Skandinavija) se sicer veliko bolj zavedajo pomena vzgoje za medije v vrtcih kot strokovni delavci v Sloveniji, vendar jo tudi tam pomanjkljivo izvajajo – najpogosteje je vključenost odvisna od zanimanja vzgojiteljic.

Slovenija je bila prva država v Srednji in Vzhodni Evropi, ki je leta 1994 uvedla vzgojo za medije v osnovne šole. Projekt je sestavljen iz dveh delov: predmet vzgoja za medije v devetletni osnovni šoli in vsebine vzgoje za medije, vključene v različne predmete (državljska in domovinska vzgoja ter etika, slovenski jezik). Vzgojo za medije zadnja leta izvaja po podatkih Ministrstva za šolstvo od deset do dvajset odstotkov vseh osnovnih šol (odvisno od šolskega leta), in sicer v sedmem, osmem in devetem razredu. Učenci si jo lahko za predmet izberejo v vseh treh letih, lahko pa le v enem ali nobenem. Vzgoja za medije obsega tri zaokrožene tematske vsebine, vsaka pa je obravnavana kot šolsko leto trajajoč sklop. Učenci v prvem tematskem sklopu obravnavajo predvsem tisk, v drugem radio, v tretjem televizijo in internet. V osnovni šoli je kot izbirni predmet v okviru slovenščine tudi šolsko novinarstvo; navezuje se na predmet vzgoja za medije. Raziskave o vključenosti vzgoje za medije (Sedej 2005; Sopotnik 2006; Volčič in Erjavec 2008; Zajc 2008) kažejo, da je izbirni predmet vzgoja za medije premalo, da bi bila ta ustrezno vključena v šolski predmetnik (35 ur na leto, 1 ura na teden), saj jo izbere razmeroma malo učencev. Ta izbirni predmet je v primerjavi z drugimi, kot so tuji jeziki, podcenjen. Izberejo jo po večini učenci s slabšim učnim uspehom, saj pričakujejo, da bodo pri tem predmetu samo spremljali medije.

Raziskave tudi kažejo (prav tam), da imajo učitelji vzgoje za medije (pre) malo znanja, šole pa imajo razmeroma slabo opremo (prav tam). Starejši učitelji čutijo odpor do pouka, podprtega z mediji, saj menijo, da otroci za televizijo ali internet porabijo preveč časa doma. Omejitve predstavljata tudi natrpan šolski predmetnik in večna skrb, ali se bo posrečilo posredovati celotno snov, ki jo predvideva učni načrt. Posvečanje časa temam o medijih bi pomenilo obremenjevanje programa ali odtegotvanje časa, ki je sicer predviden za podajanje obstoječe učne snovi (prav tam).

Za uspešno kritično vzgojo za medije je pomembno, da bi bilo v šolskem kurikulumu razvitih kar največ modelov, ki bi delovali povezano in omogočali izmenično podporo, pa tudi korekcijo in dopolnjevanje (Masterman 1994). Tako bi vzgoja za medije morala biti tudi v Sloveniji vključena vsaj še v pouk maternega jezika, saj je tam najmanj in ni usklajena z dognanji komunikologije, npr. pri slovenskem jeziku se uveljavljeno uporablja beseda »reklame«, komunikologija in medijska praksa v Sloveniji pa že dolgo uporabljata besedo »oglas« (Volčič in Erjavec 2008).

V srednji šoli so medijske vsebine vključene v predmetnik slovenskega jezika, sociologije, psihologije in umetnostne zgodovine, a je izvedba odvisna od angažiranosti profesorja ali profesorice (prav tam).

Medijska pismenost slovenskih osnovnošolk in osnovnošolcev

V Sloveniji manjkajo poglobljene raziskave o medijski pismenosti slovenskih otrok in mladostnikov. Opravljene raziskave (Erjavec in Volčič 2006; Sopotnik 2006) pa kažejo, da otroci medije, čeprav jim posvečajo veliko svojega prostega časa, spremljajo z nizko mero kritične presoje. Slovenski osnovnošolci in osnovnošolke nimajo razvitega reflektivnega znanja in veščin, imajo pa razmeroma dobro razvite produkcijske veščine in znanje. Ali drugače povedano, učenci znajo uporabljati različne medije, vendar ne kritično. Na primer, učenci verjamejo medijskim sporočilom, češ, »kar je v medijih, je resnično«, se ravnavajo po nasvetih, objavljenih v ženskih, računalniških in avtomobilističnih revijah.

Raziskave uporabe medijev so razkrile, da imajo osnovnošolci in osnovnošolke dinamičen dostop do medijev (Dolničar in Nadoh 2004). Gre za družbeni proces, ki ni omejen le na zagotavljanje medijske opreme, ampak vključuje tudi kontinuirano ocenjevanje kakovosti vsebin in storitev medijev, ki pa je omejeno predvsem na tehnološko plat medijev. Raziskave tudi kažejo (Erjavec in Volčič 2006; Sopotnik 2006), da učencem manjka široko znanje o družbenem, kulturnem, ekonomskem, političnem in zgodovinskem kontekstu, na katerem temelji kritično ocenjevanje. Svetovni splet, ustvarjen v obdobju informacijskega (pre)obilja, zahtevo po tem znanju še povečuje. Če svetovni splet primerjamo s tiskanimi in avdiovizualnimi teksti, ustvarjenimi v pomanjkanju, ko je imelo dostop do sistema produkcije in distribucije malo ljudi, lahko prepoznamo drugačen način uporabe medijev. Slovenski učenci spremljajo medije, igrajo igrice, iščejo po spletu, vendar uporabljajo predvsem le veščine, premalo pa se zavedajo interpretacijskega odnosa s kompleksnim simboličnim in tehnološko posredovanim tekstom. Ključni problem je,

da so večji tehnološke uporabe medijev, premalo pa znajo ocenjevati (ne)kakovost medijskih podob in idej. Premalo imajo znanja o svojem družbenozgodovinskem položaju in vlogi medijev v družbi.

Slovenski učenci so danes tudi aktivni medijski producenti in uporabljajo elektronsko pošto, klepetalnice, igrice, pišejo bloge in sodelujejo v socialnih omrežjih, toda to počno predvsem kot uporabniki in manj kot kritični državljani, ki bi se zavedali družbenih problemov in nanje opozarjali ter angažirano delovali.

Sklep

Ker slovenske osnovnošolke in osnovnošolci kot večina njihovih vrstnikov v zahodnoevropskih (Hart in Süß 2002; Coleman in Fischerkeller 2003) in severnoameriških državah (Brown 2001; Hobbs in Frost 2003) kažejo nizko stopnjo medijske pismenosti na področju kritične analize in ocenjevanja medijskih tekstov in ker živimo informacijski družbi, zasičeni z mediji, je neodgovorno prezreti pomen medijske pismenosti in vzgoje za medije. V sodobni informacijski družbi je tudi medijska kultura tista, ki uči pravilnega in nepravilnega obnašanja, o vlogi spolov, vrednot in znanja v svetu. Večina učencev se ne zaveda, da jih medijska kultura vzgaja in izobražuje, saj deluje tudi prikrito in na nezavedni ravni. Te razmere kličejo h kritičnemu pristopu, ki bi jih ozavestil o tem, kako mediji konstruirajo pomene, vplivajo na občinstvo in ga izobražujejo ter vsiljujejo sporočila in vrednote. Kritična vzgoja za medije vključuje posredovanje večšin, potrebnih za analiziranje medijskih kod in konvencij, sposobnost za kritike stereotipov, dominantnih vrednot in ideologij ter kompetenc interpretiranja raznolikih medijskih pomenov in sporočil. Učencem pomaga, da uporabljajo medije inteligentno, ocenjujejo vsebino medijev, kritično analizirajo medijske oblike, preučujejo učinke in rabe medijev in ustvarjajo alternativne medije.

Kritična vzgoja za medije omogoča učencem, da si ustvarijo svoje pomene in identitete ter (pre)oblikujejo razmere v svoji kulturi in družbi. Številni ustanovitelji vzgoje za medije podpirajo te cilje, tudi Masterman (1994), ki je predlagal, da naj bo cilj vzgoje za medije kritična avtonomija, torej sposobnost za neodvisno kritičnost. Ferguson (2001) meni, da naš odnos do medijev ni avtonomen, ampak je vedno odvisen od danih razmer, ki so povezane z družbenimi konteksti. Ker se ljudje vedno opredeljujemo, predlaga, da se opredelimo za kritično solidarnost. Opisuje jo kot »sredstvo, s katerim prepoznamo družbene dimenzije našega razmišljanja, ob pomoči katerega razvijamo naše veščine analize in relativne avtonomije« (prav tam, str. 42). Kritična solidarnost pomeni, da pri vzgoji za medije učimo učence interpretiranja informacij in komuniciranja znotraj družbenega, zgodovinskega, političnega in ekonomskega konteksta. Tako lahko razumejo družbene povezave in posledice svojih in drugih dejanj in življenjskih stilov. Če povežemo kritično avtonomijo in kritično solidarnost, vzgajamo učence v neodvisne kritične mislece, ki niso odvisni od medijev.

Kritična vzgoja za medije ponuja ogrodje za učenje kritične solidarnosti in večšin, ki postavljajo pod vprašaj družbeno konstrukcijo informacij in komunikacij

od hiperteksta do računalniških igric. Učitelji morajo poučevati tako, da bodo učenci znali analizirati in uporabljati medije za izražanje svojih mnenj v smislu kritične solidarnosti. Temelj vzgoje za medije je ideja, da so vsa medijska sporočila konstruirana in da je medijska pismenost neposredno povezana z razumevanjem družbenih razmer. Dokler učitelji poučujejo samo uporabniške veščine in obvladovanja medijske pismenosti, toliko časa bodo medijske korporacije določale, kaj se ljudje iz medijev naučijo.

Ko interpretiramo medijska sporočila, je naša interpretacija deloma individualna deloma pa reflektira naš položaj v vlogi bralca (starost, rasa, spol, družbeni razred ...). Za pismenost je izjemno pomembno ozavestiti moč družbenih odnosov, saj le-ta deluje znotraj družbenega in političnega konteksta. Učitelji so odgovorni za to, da osnovnošolke in osnovnošolce usposobijo za prepoznanje politične in ekonomske funkcije medijske kulture in upiranje obema. Hkrati pa se je treba zavedati, da učitelji niso heroji, tj. edini posamezniki, ki imajo kritično zavest in »razsvetljujejo« učence, da se bodo spremenili in osamosvojili. Učitelji so namreč ključni akterji, niso pa sami odgovorni za medijsko opismenjevanje v družbi, saj jih morajo podpreti drugi pedagoški delavci, šolske avtoritete, starši, mediji in drugi akterji v družbi. Poudariti pa je treba, da čeprav učitelji seznanijo učence s kritično pismenostjo, ti hitro spremenijo svoje medijsko znanje in prakso, saj v sodobnem svetu, v katerem prevladuje maksima dobičkonosnosti, obveljajo predvsem marketinške veščine, ki so bolj cenjene in finančno bolj nagrajene kot kritične veščine.

Literatura in viri

- Aufderheide, P. (1997). Media literacy: From a report of the national leadership conference on media literacy. V: Kubey, R. (ur.). Media literacy in the information age. New Brunswick, New York: Transaction, str. 79–86.
- Bahovec, E. D. in Kodelja, Z. (1996). Vrtci za današnji čas. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave.
- Bagdikian, B. H. (2004). The new media monopoly. Boston: Beacon Press.
- Barthes, R. (1998). Mythologies. New York: Hill and Wang.
- Brown, J. (2001). Television 'critical thinking skills' education: major media literacy projects in the United States and selected countries. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, R. R. in Fischerkeller, J. (2003). Media Education: Dilemmas of Perspective, Policy, and Practice. Television & New Media, 4, št. 4, str. 345–349.
- Courts, P. L. (1998). Multicultural literacies: Dialect, discourses, and diversity. New York: Peter Lang.
- Dolničar, V. in Nadoh, J. (2004). Medijske navade med slovenskimi mladostniki. Ljubljana: FDV.
- Deskhanje po varnih vodah (2009). FDV: RIS. <http://www.safe.si> (10. 1. 2010).

- Eco, U. (1979). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Erjavec, K. (2005). Zgodnje medijsko opismenjevanje. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 2, str. 188–202.
- Ferguson, R. (2001). Media education and the development of critical solidarity. *Media Education Journal*, 30, št. 1, 37–43.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy of the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder: Westview Press.
- Giroux, H. in McLaren, P. (ur.) (1994). *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York: Routledge.
- Goodman, S. (2003). *Teaching youth media: A critical guide to literacy, video production, and social change*. New York: Teachers College Press.
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. V: Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. in Willis, P. (ur.). *Culture, media, language*. London: Hutchinson, str. 46–78.
- Hart, A. in Süss, D. (ur.) (2002). *Media Education in 12 European Countries*. http://e-collection.ethbib.ethz.ch/ecol-bericht_246.pdf.
- Harding, S. (ur.) (2004). *Feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies*. New York: Routledge.
- Hobbs, R. (2008). *Debates and Challenges Facing New Literacy in the 21st Century*. V: Drotner, K. in Livingstone, S. (ur.). *Children, Media and Culture*, London: Sage Publications, str. 431–447.
- Hobbs, R. in Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38, št. 3, str. 330–335.
- 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.
- Kellner, D. in Kahn, R. (2003). *Internet subcultures and oppositional politics*. V: Muggleton, D. (ur.). *The post-subcultures reader*. London: Berg, str. 299–314.
- Komat, A. (2009). *Umetnost preživetja. Domžale: samozaložba*.
- Košir, M., Erjavec, K. in Volčič, Z. (2006). *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Vzgoja za medije: tisk, radio, televizija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Kellner, D. in Share, J. (2005). *Toward Critical Media Literacy. Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26, št. 3, str. 369–386.
- Landman, T. (2005). *Issues and methods in comparative politics*. London, New York: 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*, 7, št. 1, str. 3–14.
- Luke, C. (1989). *Pedagogy, printing, and protestantism: The discourse on childhood*. New York: State University of New York Press.
- Luke, C. (1994). *Feminist pedagogy and critical media literacy*. *Journal of Communication Inquiry*, 18, št. 2, str. 30–47.

- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia Publishing Group.
- Masterman, L. (1994). A rationale for media education. V: Masterman, L. in Mariet, M. (ur.). *Media education in 1990's Europe*. Strassbourg: Council of Europe Press, str. 43–65.
- McChesney, R. (1999 a). *Rich media, poor democracy: Communication politics in dubious times*. Urbana: University of Illinois Press.
- McChesney, R. (1999 b). The new global media: It's a small world of big conglomerates. *The Nation*, 269, št. 18, str. 11–15.
- McChesney, R. (2004). *The problem of the media: U.S. communication politics in the 21st century*. New York: Monthly Review Press.
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York: Penguin Books.
- Postman, N. (1992). *Technopolis: The surrender of culture to technology*. New York: Random House.
- Reding, V. (2009). *Medijska pismenost: ali ljudje resnično razumejo, kako bi lahko čim bolje izkoristili spletne dnevnike, iskalnike ali interaktivno televizijo?* 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). <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//SL>. (16. 12. 2008).
- Sedej, J. (2005). *Vzgoja za medije kot izbirni predmet v osnovni šoli*. Ljubljana: FDV.
- Sopotnik, M. (2006). *Vključenost vzgoje za medije v slovenski izobraževalni sistem*. Ljubljana: FDV.
- 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, št. 3, str. 326–347.
- von Feilitzen, C. (1999). Media education, Children's Participation and Democracy? V: von Feilitzen, C. in Carlson, U. (ur.). *Children and Media*. Yearbook 1999: Unesco, str. 14–28.
- Wakouning, V. (2000). Učenje z novimi mediji – perspektive vzgoje in pouka. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 3, str. 10–21.
- Weil, D. K. (1998). *Toward a critical multicultural literacy*. New York: Peter Lang.
- Zajc, J. (2008). *Medijska pismenost učiteljev*. Ljubljana: FDV.