

Informacijska pismenost v luči stalnih sprememb ali (ponovni) razmislek o informacijski pismenosti



Information Literacy in Light of Constant Changes or (Re)considering Information Literacy



Urška Repinc

Izvleček

Pomembna pedagoška naloga šolskega knjižničarja je prispevati k zviševanju informacijske pismenosti, kar dosega v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci na šoli. Novosti v pedagoškem procesu vedno znova terjajo premisleke o konceptu informacijske pismenosti, predvsem o implementaciji le-te v šolsko delo. Pedagoško delo, ki vsebuje vodeno poizvedovanje, prispeva k temu, da se učenci učijo učiti se in povečevati vpliv svojega učenja.

Ključne besede

informacijska pismenost, sodelovanje, holistični pristop, vodeno poizvedovanje, trajnostni razvoj

UDK

027.8:37.011.3

Abstract

An important pedagogical task of the school librarian is to contribute to an increase in information literacy, which he/she achieves in cooperation with other professional staff at the school. Innovation in the pedagogical process requires continuous reflection on the concept of information literacy, especially on its incorporation into school work. Pedagogical work that includes guided inquiry contributes to the students learning how to learn and how to increase the effect of their learning.

Key words

information literacy, cooperation, holistic approach, guided inquiry, sustainable development

UVOD

Spremembe so stalnica v pedagoškem procesu. Skladno z novimi izsledki, povezanimi z vzgojo in izobraževanjem, se jim prilagajajo tudi koncepti vpeljevanja informacijske pismenosti. Kako se spremembam prilagajamo šolski knjižničarji? S tem vprašanjem se soočamo prav vsi, ki opravljamo to delo. Naša vloga je posebna tudi zato, ker v posamezni šoli po navadi dela

le en sam knjižničar. In tako nimamo tiste moči, ki jo prinaša številčnost, kot je to primer pri učiteljih. Pa vendar tak položaj prinaša tudi prednosti. Sodelovanje z vsemi oddelčnimi skupnostmi pri skupnih urah pouka ter skupaj preživetih kulturnih, naravoslovnih, tehničnih in podobnih dnevih nudi šolskemu knjižničarju celovitejši pogled na celoten proces dela, kot ga ima lahko katerikoli učitelj. Šolski knjižni-

Informacijska pismenost ni le nabor veščin, ki učencu pomagajo pri delu, vedno bolj jo razumemo kot temeljno vrednoto za razvijanje kritičnega mišljenja.

čar se lahko odziva na pobude kolegov učiteljev in ima hkrati možnost, da pobude daje tudi sam. Praksa kaže, da je dobrodošlo prepletanje obojega, ker če se »samo odzivamo« na pobude drugih, je naša vloga hitro videti le kot »servilna«, ko pa poskušamo uveljaviti tudi svoje pobude, se počutimo bolj kreativni in tvorni pri procesu učenja.

INFORMACIJSKA PISMENOST

Informacijska pismenost predstavlja velik del knjižničarske in informacijske znanosti. Šolskim knjižničarjem predstavlja doseganje le-te bistvo njihovega delovanja – poleg bralne pismenosti, ki pa je tako ali drugače povezana tudi z drugimi pismenostmi. V primerjavi z drugimi pismenostmi (računalniška, digitalna, medijska ...) je informacijska pismenost najbolj obsežna, po mnenju nekaterih celo obsega vse druge (Steinbuch, 2009). Še vedno je opazen razkorak med raziskovalnimi dosežki knjižničarske in informacijske znanosti ter stanjem v praksi. Eden od razlogov je premajhen pretok znanja oziroma premalo povezovanja med raziskovalci in praktiki (Ponti, 2012).

Obstaja veliko definicij informacijske pismenosti. Prav tako v literaturi in vsakdanji praksi najdemo dosti primerov, kako informacijsko pismenost čim uspešneje vključevati v šolsko delo. Pa vendar spremembe, ki smo jim priča tako na tehnološkem kot pedagoškem področju, terjajo vedno nove razmisleke o tem, kako pri učencih dvigovati raven informacijske pismenosti. Izvajalci so velikokrat seznanjeni z raziskovalnimi dosežki in primeri dobre prakse, vendar se zdi, da se običajno pri vsakdanjem delu raje zanašajo na svoje izkušnje in strokovno presojo.

Informacijsko pismenost vedno bolj dojemamo kot pogoj za učinkovito vključevanje v današnjo družbo, kar je ena od osnovnih človekovih pravic (Walton, Hepworth, 2014). To je več kot le nabor veščin, ki omogočajo iskanje in uporabo najdenih informacij. Kako ovrednotiti najdene informacije, je izziv, ki se ga knjižničarji skupaj z drugimi pedagoškimi delavci lotevamo različno. To je razumljivo, saj lahko veščine informacijske pismenosti

privzgamemo oziroma priučimo v različnih kontekstih – ob različnih učnih priložnostih. Vedno bolj je jasno, da je učinkoviteje učiti se teh veščin, če so integrirane v pouk ali druge dejavnosti ob pouku. Preprosto za informacijsko pismenega štejemo tistega, ki se je naučil učiti se.

Povedano še drugače: informacijska pismenost ni le nabor veščin, ki učencu pomagajo pri delu (npr. pripravljanju referata, seminarske ali podobne naloge), vedno bolj jo razumemo kot temeljno vrednoto za razvijanje kritičnega mišljenja. Skladno z razvijajočimi se konteksti, v katerih učenci postajajo vse bolj informacijsko pismeni, se spreminja njena definicija. Ena od novejših definicij, ki poskuša zaobjeti kompleksnost razumevanja sodobnega časa, pravi, da je »celovit nabor zmožnosti, ki omogočajo posamezniku, da znajo videti smisel v znanju in se kritično vključevati v učno okolje, da se znajdejo v bogastvu informacij in k temu bogastvu tudi prispevati (Hepworth, Walton, 2009). Informacijska pismenost je jedro vseživljenjskega učenja, saj ljudem omogoča učinkovito iskanje, vrednotenje, uporabo in ustvarjanje informacij, da bi dosegali svoje cilje na osebnem, družbenem, poklicnem in vzgojnem področju (Aleksandrijska ..., 2005). V današnjem digitalnem svetu je postala osnovna človekova pravica, ki spodbuja socialno vključenost vseh narodov. Informacijska pismenost tako:

- obsega sposobnost prepoznavanja potreb po informacijah, iskanje, vrednotenje in ustvarjanje informacij v kulturnem in družbenem okolju;
- je ključnega pomena za konkurenčno prednost posameznika, podjetij, regij in držav;
- zagotavlja učinkovit dostop, uporabo in ustvarjanje vsebin v podporo izobraževanju, gospodarstvu, zdravstvu in drugim vidikom sodobne družbe;
- presega okvir modernih tehnologij, saj vključuje sposobnosti učenja, kritičnega razmišljanja in razlaganja prek posameznikovih strokovnih meja ter daje veljavo in moč posameznikom in skupnostim.

Z vprašanjem informacijske pismenosti se torej ne soočamo samo v šolah, pač pa vidi-

Bistveni premik v vsebini je premik od pasivne rabe informacij k aktivni – kar pomeni tudi tvorjenje novega znanja.

mo, da je to dobrina celotne družbe in temelj vseživljenjskega učenja. Zelo širok kontekst za opredelitev informacijske pismenosti upošteva tudi Ameriško združenje šolskih knjižničarjev. Definicija, ki je del Standardov za učenca 21. stoletja (Standardi ..., 2011), pravi, da vključuje še mnoge druge pismenosti vključno z digitalno, vizualno, besedilno in tehnološko. Bistveni premik v vsebini pa je premik od pasivne rabe informacij k aktivni – kar pomeni tudi tvorjenje novega znanja.

Iskanje in najdenje virov je lažji del informacijskega procesa. Večji izziv predstavlja tisti del, ko imamo informacije že zbrane do oblikovanja znanja. Manj pozornosti je usmerjeno v del procesa, ki vsebuje nadaljnje pregledovanje informacij, predelavo le-teh in oblikovanje nekega novega izdelka na temelju na novo pridobljenega znanja. Kako učence usmerjati, spodbujati, spremljati skozi ta del procesa?

Pomembni veščini, vsebovani v (novejšem) razumevanju informacijske pismenosti, sta sintetiziranje – zmožnost združevanja novo pridobljenih informacij in dejstev z že obstoječim znanjem – in v nadaljevanju zmožnost ustreznega predstavljanja novega znanja (CILIP, 2012). Različne situacije »zahtevajo« različne komunikacije (prikaze, predstavitev) novega znanja. Informacijska pismenost torej vsebuje razumevanje naslednjih veščin:

- potreba po informacijah; spoznanje, da je informacija potrebna, zakaj je potrebna, ugotovitev, da je informacija na voljo v različnih oblikah. Zmožnost oblikovati vprašanje in tako tudi razvijati bistvo raziskovanja, je pomembna veščina;
- razumevanje dostopnosti do informacij; različne situacije pogojujejo različne strategije (npr. otroci bodo iskali drugače in drugje kot odrasli ...);
- razumevanje o tem, kako najti informacije in kaj z njimi storiti; kako se odzovemo na najdene informacije, npr. v primeru, ko jih je preveč;
- razumevanje potrebe po oceni informacij: avtentičnost, točnost, vrednost; predvsem tudi v smislu skladnosti z »notranjim« občutkom vrednosti posamezne informacije;

- razumevanje tega, kako delovati s pridobljenimi informacijami; kako razviti novo znanje in razumevanje;
- razumevanje etičnosti in odgovornosti rabe informacij; spoštovanje dela drugih;
- razumevanje tega, kako deliti, ustrezno predstavljati rezultate, kar je več kot analiza in sinteza rezultatov. Pomeni oziroma vključuje lahko npr. še naravo sodelovalnega dela: priprava skupinskega poročila, upoštevanje narave različnih komunikacijskih poti.

V tujem tisku obstaja več pregledov razvoja konceptov informacijske pismenosti. Novejši je iz leta 2014 (Inskip) in utemeljuje pomen informacijske pismenosti v kontekstu vseživljenjskega učenja, ne samo formalnega izobraževanja. Ena od novejših definicij pravi, da informacijska pismenost vključuje nabor veščin, izkušenj, ki se osredotočajo na širjenje razumevanja informacijskega »ekosistema« z obvladovanjem iskanja, rabe in analiziranja informacij, da bi našli odgovore na vprašanja, razvili nova vprašanja in pridobili znanje ob upoštevanju etičnih standardov v okviru učečih se družb (Saračević, 2014). Predstavlja način, interpretacijo, pogled na nekaj, brez česar učenje ne more napredovati.

Tudi v Sloveniji najdemo dosti zapisov, ki se neposredno ali posredno dotikajo informacijske pismenosti. Rada bi spomnila na nekatere; tiste, za nas zelo pomembne, ki so v našem prostoru vpeljali ta koncept in se v skladu z razvojem na različnih področjih (informacijsko-komunikacijska tehnologija, razvoj psihološke in pedagoške znanosti ...) nanj odzivali.

Zakon o knjižničarstvu (2001) knjižnicam nalaga sodelovanje v informacijskem opismenjevanju. O informacijski pismenosti pri nas je poglobljeno pisala Silva Novljan. V svojem prispevku (2002) nazorno obdela različne vidike informacijske pismenosti: poda definicijo, opredeli informacijski proces, program informacijskega opismenjevanja ter spregovori o vlogi knjižnice in knjižničarja. Pri oblikovanju programa knjižnica preveri potrebe, interese, želje ter možnosti svojih potencialnih uporabnikov, nivoje njihove informacijske pismenosti, pri čemer je še posebej pozorna na raven bralne pismenosti, ki je (še vedno) naj-

Področje trajnostnega razvoja ni preprosto in enoznačno ter je predmet nenehnega raziskovanja in izziv za povezovanje raziskovalnega in praktičnega delovanja.

pomembnejša sestavina informacijske pismenosti. S programom povečevanja informacijske pismenosti v drugih državah nas je seznanjala Milena Bon (2000), takrat šolska knjižničarka na Gimnaziji Poljane; o lastnih izkušnjah pa je med drugim pisala tudi v knjigi (2002). O velikem pomenu informacijske pismenosti pri tvorjenju posameznikovega znanja govori v zborniku Pismenost, participacija in družba znanja (2000) Darja Piciga. V istem zborniku razglablja o trajnosti in uporabnosti v šoli pridobljenega znanja Barica Marentič Požarnik.

Na tem mestu jo omenjam tudi kot avtorico, ki se med drugim zavzema za raziskovanje lastne prakse in v tovrstnem raziskovanju vidi veliko vlogo pri izboljševanju le-te.

Pridobivanje informacijske pismenosti lahko vzporejamo s pridobivanjem t. i. »mehkih veščin«. Te se nanašajo na posameznikove lastnosti, navade ter odnose, ki povečujejo njegove interakcije, delovno (učno) uspešnost in poklicne možnosti. Predstavlja način razmišljanja, interpretiranja, razumevanja, brez katerega učenec ne more napredovati. Značilnosti, ki jih lahko izpeljemo iz predstavljenih konceptov informacijske pismenosti (učenja z upoštevanjem le-te), so (Saračević, 2014):

- prenosljivost znanja (med predmeti, različnimi situacijami);
- večja verjetnost trajnejšega znanja (manj možnosti za hitro pozabljanje);
- imajo več možnosti za celovito razumevanje (ugotavljanje prej skritih povezav);
- težavnost; taki koncepti se pri vpeljevanju izkažejo za »težavne« (terjajo vztrajnost, potrpežljivost, sodelovanje).

Prav ta »težavnost« je verjetno tudi razlog, da so koncepti vpeljevanja informacijske pismenosti poleg pohval deležni tudi kritike, predvsem zaradi nejasnosti in že omenjene »težavnosti« pri vpeljevanju koncepta v šolsko prakso.

Informacijska pismenost je, tako kot povzema in ugotavlja tudi Tanja Bezić (Bezić, 2014), integrirana v mnoge dejavnosti, kar posledično prispeva k pestrosti oblik delovanja na posameznih šolah.

INFORMACIJSKO OPISMENJEVANJE TER VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ (VITR)

Okoljska vzgoja, ki je zaradi svoje kompleksnosti dobila tudi drugačno poimenovanje, in sicer vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, je za našo prihodnost nujna, saj se strinjamo, da je treba izboljševati kakovost življenja za to in prihodnje generacije.

Trajnost postaja pomemben del življenja in potreba po tovrstnem znanju je danes večja kot kadarkoli prej. Področje trajnostnega razvoja ni preprosto in enoznačno ter je predmet nenehnega raziskovanja in izziv za povezovanje raziskovalnega in praktičnega delovanja.

Takšno izobraževanje in vzgoja sta večplastna in zajemata povezovanje naravoslovnih in družboslovnih področij (Marentič Požarnik, 2014). VITR sloni na pojmovanju interdisciplinarnega (medpredmetno povezanega) učenja in pridobivanja dinamičnih učnih lastnosti pri učencih, ki niso le pasivni prejemniki znanja, ampak ga aktivno gradijo – konstruirajo. Pridobljeno znanje povezuje s področjem družbeno pomembne akcije in terja, da se sprašujemo o podmenah in vrednotah, ki so v ozadju okoljskih dilem in odločitev. Končno tudi spodbuja premišljeno in odgovorno akcijo (Mednarodni projekt ESIP, v: Marentič Požarnik, 2012). Tako povezovanje zahteva od učiteljev in drugih strokovnih delavcev veliko poizvedovanja, raziskovanja in medsebojnega usklajevanja. Poizvedovanje in raziskovanje pa sta pojma, ki imata veliko skupnega z informacijsko pismenostjo. Šolski knjižničar se torej v skladu s ciljem povečevati informacijsko pismenost zelo smiselno umesti v prizadevanje v skladu z VITR. Tako je projektno delo, v katerega se vključuje šolski knjižničar, lahko tematsko povezano s temami, ki jih pokrivata vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR). Projektno delo na šoli je zelo širok pojem in gotovo si v okviru projektne dela predstavljamo različne stvari. Na tem mestu so mišljeni predvsem projekti na šoli, ki se izvajajo zunaj obveznih ur pouka; kot obogatitev za

različne skupine učencev. To pa ne pomeni, da tako izvajani projekti ne vplivajo na izvajanje samega pouka, saj je projektno delo med drugim namenjeno izboljševanju kakovosti pouka. Za šolskega knjižničarja so zanimivi projekti, ki temeljijo na poizvedovanju. Strokovna literatura ponuja različne modele in opredelitve projektov; nekateri od njih so prilagojeni do te mere, da vključujejo prav kompetence šolskih knjižničarjev. Predstavitve nekaterih modelov s primeri prakse sledi v enem od naslednjih prispevkov.

VODENO POIZVEDOVANJE

Poizvedovalne aktivnosti v procesu projektne dela so tisti element, ki šolskega knjižničarja spodbuja k sodelovanju z drugimi pedagoškimi delavci. Vodeno poizvedovanje je pristop učenja in poučevanja, s katerim se šolski knjižničar vključuje v učni proces, ki spodbuja osmišljene, na poizvedovanju temelječe cilje (Gordon, 2010). Kultura poizvedovanja je vpletena v konstruktivistično učno teorijo. Namen skrbno načrtovanega vodenega poizvedovanja je pridobivanje poglobljenega znanja, znanja z razumevanjem; skozi izkušnje naj učenci postopno razvijajo samostojno učenje (Kuhlthau et al., 2008). Pomembno dimenzijo učnemu procesu, ki vključuje vodeno poizvedovanje, prispeva kakovost sodelovanja med strokovnimi delavci. Sodelovalno delo ni enostavno. Zahteva predanost, skupno razmišljanje, vztrajnost (Montiel-Overall, 2010). Skozi bogate izkušnje se učenci vedno bolj zavedajo svoje odgovornosti za učenje.

Učenci, ki se učijo tako, da hkrati zvišujejo informacijsko pismenost, vključujejo raziskovanje in (oziroma) različne oblike poizvedovanja z namenom, da bi povečevali vpliv svojega učenja. Taki učenci vedno bolj cenijo vztrajnost, prilagodljivost ter iz izkušnje v izkušnjo vedno bolj ugotavljajo, da so občutki nejasnosti in dvoumnosti lahko koristni in smiselni. Tako postajajo tudi čustveno in socialno zrelejši in postopno pridobivajo uvid v svoje vzorce učenja.

To pa so kompetence, ki jih želimo še posebej upoštevati in razvijati pri nadarjenih učencih.

SKLEP

Obstajajo različne definicije informacijske pismenosti in velike obsežnosti veččin, ki jih le-ta vsebuje, omogoča oziroma narekuje, da do neke mere svobodno lahko odločimo, katera komponenta je bolj po naši meri in kako jo bomo predajali naprej.

Mlajši šolski knjižničarji se bodo gotovo bolj identificirali z drugačnimi poudarki oziroma dimenzijami, ki jih vsebuje koncept informacijske pismenosti. Več kot od starosti je odvisno od osebnostnih lastnosti posameznega šolskega knjižničarja in ne nazadnje tudi od razmer na posamezni šoli: tima strokovnih delavcev, s katerimi šolski knjižničar še posebej sodeluje, in vodstva šole. Vse naštetu pa tudi prispeva k pestrosti razlik med šolami, kar je dobrodošlo in spodbudno. Dejstvo, da so šole prepoznavne po lastnih različnih tradicijah, je lahko podlaga za izmenjavo različnih pedagoških izkušenj. Dobro sodelovanje med strokovnimi delavci na šoli prispeva k temu, da je lažje tudi sodelovanje z drugimi institucijami in na drugih ravneh.

Sodelovalni pristop med knjižnično-informacijsko znanostjo in praksi, med njimi šolski knjižničarji, je ena od možnih strategij za premostitev razkoraka med teorijo in prakso (Ponti, 2012). Glede na razvitost šolskih knjižnic v Sloveniji je stanje v primerjavi z drugimi državami sicer dobro. A le s stalnim prilaganjem in sledenjem spremembam lahko takega ohranjamo in izboljšujemo. Splošno stanje v svetu pa nas šolske knjižničarje nagovarja, da se v sklopu prizadevanj za izboljševanje informacijske pismenosti tematsko še posebej povežemo s prizadevanji, skladnimi s trajnostnim razvojem, tudi ali vsaj v tistem delu, kjer vsebine niso natančno predpisane, denimo v okviru obogatitvenih projektov za nadarjene učence. Široko gledano v tem stoletju kot nepismeni ne bodo prepoznani tisti, ki ne znajo brati in pisati, pač pa tisti, ki se ne znajo učiti, pozabiti, kar so se naučili, in se na novo učiti (Alvin Toffler). ●

Namen skrbno načrtovanega vodenega poizvedovanja je pridobivanje poglobljenega znanja, znanja z razumevanjem.

Viri

- Aleksandrijska izjava o informacijski pismenosti in vseživljenjskem učenju (2005). Svetilniki informacijske družbe. Pridobljeno 17. 10. 2014 s spletne strani: <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>.
- Bezić, T. (2014). Šolska knjižnica in knjižničar kot pomembna dejavnika kakovostnega načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi. *Šolska knjižnica*, 24 (2), 74–82.
- Bon, M. (2000). Programi informacijskega opismenjevanja v drugih državah. *Knjižnica*, 44 (1-2), 139–159.
- Bon, M. (2002). *Vzorčna šolska knjižnica*. Ljubljana: Gimnazija Poljane.
- CILIP (Chartered Institute of Information Professional) (2012). *Information Literacy: The Skills*. Pridobljeno 17. 10. 2014 s spletne strani: <http://www.cilip.org.uk/cilip/advocacy-awards-and-projects/advocacy-and-campaigns/information-literacy>.
- Gordon, C. (2010). The culture of inquiry in school libraries. *School Libraries Worldwide*, 16 (1), 73–88.
- Hepworth, M., Walton, G. (2009). *Teaching information literacy for inquiry-based learning*. Oxford: Chandos.
- Inskip, C. (2014). *Information literacy is for life, not just for a good degree: a literature review*. Pridobljeno 20. 10. 2014 s spletne strani: <http://www.cilip.org.uk/cilip/advocacy-campaigns-awards/advocacy-campaigns/information-literacy/information-literacy-proje-0>.
- Kuhlthau, C. C., Heinström, J., Todd, R. J. (2008). The Information search process revisited: Is the model still useful. *Information Research*, 13 (4).
- Marentič Požarnik, B. (2000). Pismenost odraslih kot odraz šolskega učenja in (trajnosti, uporabnosti) šolskega znanja. Pismenost, participacija in družba znanja: Andragoški center Republike Slovenije. Str. 146–149.
- Marentič Požarnik, B. (2012). Posodobitev kurikularnega procesa na OŠ in GIMN: Spodbujanje okoljske ozaveščenosti skozi kurikularne povezave.
- Marentič Požarnik, B. (2014). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj – kje smo ob koncu desetletja VITR. Vzgoja in izobraževanje, 45 (4), 5–13.
- McNicol, S. (2014). Modelling information literacy for classrooms of the future. *Journal of Librarianship and Information Science*, 45 (sept.).
- Montiel-Overall, P. (2010). Further understanding of collaboration. A case study of how it works with teachers and librarians. *School Libraries Worldwide*, 16 (2), 31–54.
- Novljan, S. (2002). Informacijska pismenost. *Knjižnica*, 46 (4), 7–24.
- Novljan, S. (2014). Prostor za znanje: spremenjene potrebe uporabnikov zahtevajo prenovo knjižničnega prostora. Prispevek na Posvetovanju sekcij ZBDS Skupaj smo močnejši: povezovanje, sodelovanje in etično delovanje. Pridobljeno 21. 10. 2014 s spletne strani: http://www.zbds-zveza.si/sites/default/files/dokumenti/2013/ZBDS_skupaj_novljanSilva2014.pdf.
- Piciga, D. (2000). Informacijska pismenost mladih. Pismenost, participacija in družba znanja: Andragoški center Republike Slovenije. Str. 67–77.
- Ponti, M. (2012). Peer production for collaboration between academics and practitioners. *Journal of Librarianship and Information Science*, 45 (1), 23–37.
- Saracevic, T. (2014). Information Literacy in the United States: Contemporary Transformations and Controversies. *European Conference on Information Literacy (ECIL)*. Dubrovnik, Croatia. Okt. 20–23.
- Standardi za učenca 21. stoletja*. (2011). Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.
- Steinbuch, M. (2009). *Informacijska pismenost knjižničarjev in informacijsko opismenjevanje učencev v osnovni šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: M. Steinbuch.
- Walton, G., Hepworth, M. (2014). Using assignment data to analyse a blended information literacy intervention: A quantitative approach. *Journal of Librarianship and Information Science*, 45 (1), 53–63.
- Zakon o knjižničarstvu (2001). *Uradni list Slovenije*, (87).



DR. URŠKA REPINC je šolska knjižničarka na Osnovni šoli dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica. Naslov: Osnovna šola dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica, Savska cesta, 4264 Bohinjska Bistrica
E-naslov: urska.repinc@guest.arnes.si