

Katja Koren Ošljak, Nika Šušterič, Veronika Tašner

## **FORMIRANJE MEDIJSKE PISMENOSTI MLADIH NA PRESEČIŠČU DRUŽINE, ŠOLE IN VRSTNIŠKIH SKUPIN**

### IZVLEČEK

*V prispevku predstavljamo pregled opredelitev medijske in njej sorodnih konceptov pismenosti ter si prizadevamo za njihovo konsolidacijo v celovito definicijo medijske pismenosti. Temu sledi predstavitev izbranih vpogledov v formiranje medijske pismenosti mladih, ki smo jih pridobile v okviru kvalitativne raziskave medijskih repertoarjev mladih.*

*Osredotočamo se na kratko zgodovino pismenosti in njeno družbeno funkcijo, kar nam omogoča tudi razumevanje pojava in pomena novih pismenosti. Sledi oris obstoječih opredelitev medijske pismenosti, ki jih kritično postavljamo v kontekste njihovega nastanka. Nadaljujemo s kratko predstavitvijo stanja na področju edukacijskih politik in medijske pismenosti, prispevek pa zaključujemo s prikazom vpogledov v kontekste formiranja medijske pismenosti mladih, pri čemer pozornost posvečamo predvsem medijskim izkušnjam in spodbudam mladih pri pouku, v družinskem kontekstu ter med vrstniki in vrstnicami.*

*KLJUČNE BESEDE: medijska pismenost, medijski repertoarji, digitalni kapital, šola, kvalitativna analiza*

### **Young people's media literacy formation at the intersection of family, education and peers**

#### ABSTRACT

*We present an overview of media literacy definitions and related concepts and strive to consolidate them to create a comprehensive media literacy definition. Selected insights are then offered into the formation of media literacy, which we*

acquired as part of qualitative research into young people's media repertoires. First, we summarise a brief history of literacy and its social function, allowing us to understand the phenomenon and role of new literacies. We next outline existing definitions of media literacy, which we critically position in the context of their origin. We continue by briefly presenting educational policies and media literacy and conclude with insights into the contexts of youth media literacy, focusing on their media experiences and incentives within families, education, and among peers.

**KEY WORDS:** Media literacy, media repertoires, digital capital, education, qualitative research

## 1 Uvod

V sodobnem svetu, zaznamovanem s tretjo industrijsko revolucijo (Castells 2010; Rifkin 2011), vse več pozornosti namenjamo medijski pismenosti (MP), za katero ugotavljamo, da pridobiva veljavo. Med drugim k temu napotuje cilj EU, postavljen pred dobrim desetletjem, da EU postane vodilna sila v informacijskem svetu, ki verjame, da je

*ključ dostopa do IKT in novega komunikacijskega okolja medijska pismenost. [...] Temeljna zahteva za spodbujanje te nove sposobnosti je oblikovati ustrezen model medijske pismenosti ter poznati njene razsežnosti, njeno strateško vrednost in posebne koristi, ki jih lahko prinese k razvoju informacijske družbe v Evropi (EU publications 2014: 2).*

Ob tem se lahko zdi, da je ideja MP neproblematična in bi jo mogli hitro udejanjiti v okvirih edukacijskega sistema; toda same MP razumemo kompleksneje, kar terjaja njeno dodatno obravnavo.

Ponudile bomo skico opredelitve MP, sledila pa ji bo predstavitev izbranih vpogledov v formiranje MP mladih; te smo pridobile v okviru kvalitativne raziskave, ki se je osredotočala na medijske repertoarje mladih.<sup>1</sup> V prvem delu se posvečamo vprašanju pismenosti, njene zgodovine in funkcije v družbi, kar nam omogoča tudi razumevanje pojava in pomena novih pismenosti. Sledi oris obstoječih opredelitev MP in njihovih kritik. Nadaljujemo s pregledom stanja na področju edukacijskih politik in MP, prispevek pa zaključujemo z vpogledi v kontekste medijskega opismenjevanja mladih.

---

1. Medijski repertoarji mladih je temeljni raziskovalni projekt J5-2564, v katerem sodelujejo raziskovalci in raziskovalke z Univerze v Ljubljani, in sicer s Fakultete za družbene vede in Pedagoške fakultete, pod vodstvom prof. dr. Tanje Oblak Črnič in ga v obdobju od 2020 do 2023 financira ARRS. Več na straneh projekta <https://medijimladih.si/>.

## 2 Kratka zgodovina pismenosti – od bralne do medijske pismenosti

Pismenost je v svoji pettisočletni zgodovini prešla številne stopnje razvoja in oblike, ki vznikajo skupaj z medijskimi tehnologijami, še posebej hitro v zadnjih 50 letih. Ob tem nas od antike dalje spremlja paradoksalen odnos do »novih medijev«, na katerega je opozoril že Sokrat (Furedi 2017); v kulturi govornice besede je bila pismenost zvečine razumljena kot odveza od odgovornosti za pomnjenje, pri čemer naj bi branje delovalo kot zdravilo ali strup. Podobno dihotomno razumevanje branja kot bodisi pozitivnega in razsvetljujočega ali kot negativnega in kvarnega nas spremlja še danes in se prenaša v obravnavo drugih ter z različnimi mediji povezanih praks.

Koncept klasične pismenosti je povezan z izumom pisave, kar je prvi velik mejnik razvoja pismenosti. Ključno za t. i. primarno pismenost, ki je najprej veljala za privilegij peščice, je bilo branje, pisanje in razumevanje besedila. Kasneje se je obvladovanje abecede – četudi skozi problematične začetke ter z veliko mero skepse in svarjenja pred njenimi negativnimi vplivi (Furedi 2017) – izkazalo za gonilno silo velikega intelektualnega in družbenega napredka. K širitvi pisave sta pomembno prispevala renesansa in humanizem. Povsem nov razcvet je pismenosti omogočil izum tiskarskega stroja, zaradi katerega so tiskana besedila postala del vsakdanjega življenja množic, ne več zgolj elit (Briggs in Burke 2005). Dodatno sta k širjenju in dvigu pismenosti družb prispevali prva industrijska revolucija in uvajanje obveznega osnovnega šolstva. Druga industrijska revolucija, zaznamovana s pojavom analognih elektronskih medijev, med katere uvrščamo telefon, radio, televizijo in film, je vplivala na razvoj avdiovizualne pismenosti. Tretjo industrijsko revolucijo povezujemo s pojavom interneta (Rifkin 2011). Ta je botroval nastanku medijske, digitalne, računalniške, informacijske in drugih sorodnih konceptualizacij pismenosti (Leaning 2017). Med temi velja digitalna pismenost za razmeroma nov koncept, ki se pogosto uporablja kot sinonim za označevanje tehničnih kompetenc za uporabo sodobnih digitalnih orodij, kot to denimo opredeljuje evropski referenčni okvir DigComp (Carretero in dr. 2017). Sodobne družbe in digitaliziran vsakdan pa zahtevajo vse kompleksnejše spretnosti. Mednje zagotovo sodi MP s širokim naborom znanj in spretnosti, ki naslavljajo zapleteno sodobno medijsko okolje. Prav MP vključuje obvladovanje vseh prejšnjih oblik pismenosti: branja in pisanja (od branja z razumevanjem do ustvarjalnih veščin), avdiovizualnih, digitalnih in drugih veščin, potrebnih za različne tipe medijskega udejstvovanja (EU publications 2014).

### 3 Opredelitev medijske pismenosti

Sodobne konceptualizacije MP tematizirajo tudi digitalizacijo in, kot ji pravi Hepp (2019), *globoko mediatizacijo* vsakdana, danes gosto prepletenega z informacijsko infrastrukturo in mediji; ti se hitro razvijajo skupaj z novimi tehnološkimi zmožnostmi, prav tako pa se z digitalnimi mediji in skozi spreminjajoča živiljenja kakor tudi konteksti odraščanja in edukacije (Buckingham 2008, 2019; Livingstone 2009; Potter 2004). Ob intenzivni prisotnosti medijev je MP še pomembnejša za avtonomno življenje in odraščanje (Leaning 2017; Potter 2004). Nekatere študije sodobnim mladim sicer pripisujejo *digitalno domorodstvo*, s čimer površno privzemajo enačaja med vseprisotnostjo tehnologije ter domnevno samoniklo opremljenostjo mladih s spretnostmi za uporabo digitalnih medijev (Thomas 2011; Prensky 2001a, 2001b, 2011). Vendar, kot trdimo tukaj, je MP, ki mladim omogoča *kognitivni dostop* do digitalnih medijev in tehnologij, produkt medijske edukacije, pri čemer pa je *materialna dostopnost* medijev in tehnologij – v digitaliziranem vsakdanu so to računalniške naprave in internetna povezava – zgolj nujni in še zdaleč ne zadostni pogoj za oblikovanje MP (glej Ranieri in Fabbro 2016). V empiričnem delu tega članka se bomo posvetile prikazu oblikovanja MP v kontekstu digitalizirane družbe skozi kvalitativno analizo 27 intervjujev z osnovnošolkami,<sup>2</sup> opravljenimi v okviru raziskave MRM; a pred tem poskusimo konsolidirati sodobne pristope k razumevanju MP in predlagati opredelitev, ki bo spodbujala vključenost in enake možnosti, skladno z načeli sodobne edukacije (UNESCO 2021b).

W. J. Potter (2004) gradi kognitivno teorijo MP in jo utemeljuje v normativnem razumevanju medijev. MP opredeljuje kot *opolnomočenost za presojo medijskih vsebin na podlagi znanj o večplastnosti z mediji povezanih fenomenov, tj. poslovanja medijev, medijskih vsebin, učinkov oz. vlog v odnosu do posameznic in institucij*. Svojo opredelitev podrobneje razloži po dveh razsežnostih, in sicer kot: 1) *procesno razsežnost* MP, ki je torej kontinuum, na katerem nihče ni popolnoma medijsko nepismen ali popolnoma pismen; in 2) *namensko definicijo*, ki pridobivanje MP opredeljuje kot vzvod za večanje nadzora nad lastno izpostavljenostjo medijskim in mediatiziranim vsebinam ter za konstrukcijo lastnih pomenov na podlagi le-teh (ibid.). Z vidika posameznice več MP torej rezultira v boljših možnostih dostopanja do zelenih vsebin in manjšem tveganju negativnih učinkov medijske potrošnje ter v natančnosti oziroma učinkovitosti pri realizaciji osebnih ciljev z mediji in skozi njih, na primer glede informiranosti ali zabave (ibid.). Sorodno s Potterjevo procesno dimenzijo Mihailidis (2014)

2. V prispevku žensko slovnično obliko uporabljamo generično, in ta vključuje vse spole.

MP razume kot pogoj kritičnega sprejemanja in produkcije medijskih sporočil s pomočjo tehnologije ter oblikovanja državljsanske identitete mladih (glej tudi Jenkins in dr. 2016; Leaning 2017; Mihailidis in dr. 2014). Nekatere avtorice izpostavljajo tri značilne modele medijskega opismenjevanja: prvi, defenzivni oziroma protekcionistični model zajema ščitenje otrok pred škodljivimi učinki medijev; drugi, demistifikacijski ali medijskoanalitični predvideva kritično branje in poznavanje medijskega sistema; tretji, kreativno-participatorni pa poudarja zmožnost ustvarjanja in udeležbo z lastnimi sporočili v javnosti (Buckingham 2019; Leaning 2017). Leaning (2017) v navezavi na MP navaja tudi druge tipe pismenosti – informacijsko, računalniško in tehnološko ali IKT-pismenost, med katerimi vsaka izpostavlja določen zbir znanj in spretnosti, ki prispevajo k opolnomočenju v kontekstu digitaliziranega vsakdana (glej tudi Bawden 2001; Mihailidis 2014). Leaning (2017) s historično analizo informacijske pismenosti pokaže, da je ta od leta 1974 razvijala veščine dostopa do informacij in tudi presoje informacij. Kot pri medijski edukaciji je tudi na tem področju zaznati več obratov: najprej, od tekstualnega k multimedijskemu opismenjevanju, sledi porast pozivov k zaščiti pred negativnimi posledicami rabe in nato k spopadanju s »kognitivnimi stroški« življenja v IKT-družbi ter nazadnje obrat k pozicioniranju znanja o IKT kot merila in poti do družbenega napredka (ibid.). V vseh naštetih primerih je pismenost rezultat edukacije, ki naj bi torej razvijala širok nabor znanj in kompetenc v odnosu do različnih medijev, tehnologij, reprezentacij, simbolov in vsebin, ki omogočajo participacijo v javnem življenju (Buckingham 2003; Ranieri in Fabbro 2019) oziroma opolnomočenje za vključenost in enake možnosti sodobnih mladih, odrasčajočih v intenzivno mediatiziranem vsakdanu. V povezavi s tem Buckingham (2019) v *Manifestu medijske edukacije* predlaga odklon od utopičnega ali distopičnega tehnološkega determinizma, iz katerega izhajajo našteje konceptualizacije pismenosti, in predlaga edukacijo skozi perspektivo mediatizacije. R. Hobbs gradi konceptualno vez med medijsko in digitalno pismenostjo ter državljsansko pismenostjo (Hobbs 2010: vii-vii). Njenemu soroden koncept kritične MP, ki je osredinjen na procese mediatizacije, zagovarjata D. Kellner in J. Share (2007); predlagata vključitev množičnega komuniciranja in popularne kulture v medijsko edukacijo ter z njo kritične analize informacij, moči ter razmerij med mediji in občinstvi – tudi z vidika multikulturalizma (Kellner in Share 2005). Podobno M. Ranieri in F. Fabbro (2019) predlagata model *interkulture* medijske edukacije s štirimi ravni formiranja kritične MP: prvo raven predstavljata *materialni* (strojna in programska oprema, internetna povezava) in *kognitivni* (znanja, spretnosti) dostop do tehnologije in medijev kot nujni, a ne zadostni pogoj MP; na drugi ravni gre za poznavanje mehanizmov delovanja medijske krajine, kar omogoča presojo medijskih vsebin in kontekstov, v katerih

nastajajo, ter z njimi povezanih priložnosti in omejitev; tretja raven je produkcijsko-ustvarjalna komponenta MP, s katero digitalni mediji omogočajo široko paleto priložnosti za ustvarjalnost in produkcijo sporočil – a ker ni neposredne zveze med difuzijo priložnosti in povečanjem ustvarjalnosti, produkcije in aktivne participacije, avtorja zahtevata še četrto raven medijske edukacije, tj. okolje, ki spodbuja priložnosti za učenje in refleksijo lastnega delovanja ter participacijo državljanov v digitaliziranem vsakdanu. Kritična medijska edukacija torej presega instrumentalistično vlogo digitalnih medijev in tehnologije v izobraževanju, še toliko bolj, kadar so mediji pretežno uporabljeni za ponazarjanje učnih vsebin ali zgolj za poučevanje uporabe tehnologij kot orodij, kar problematizira več avtorjev in avtoric (Buckingham 2000, 2003, 2019; Hepp 2019; Jenkins in dr. 2016; Leaning 2017).

#### **4 Medijska pismenost in edukacijske politike v Sloveniji**

Uspešnost medijskega opismenjevanja, še posebej kadar je del formalnega sistema edukacije, bo v pomembni meri odvisna od konkretnih edukacijskih politik, njihove vsebine in implementacije. Zato z namenom podrobnejšega vpogleda v kontekst formiranja MP v Sloveniji predstavljamo nekaj ključnih elementov edukacijskih politik na tem področju, pri čemer ob strani puščamo zgodovino njihovega razvoja.

Eden od ključnih začetnih projektov na področju krepitev MP v samostojni Sloveniji je bil projekt *Računalniško opismenjevanje*, ki ga je pristojno ministrstvo zagnalo v letu 1994. Projekt je skušal »dvigniti raven informatizacije slovenskega šolstva in s tem pomembno prispevati k učinkovitejši, sodobnejši, ustvarjalnejši in prijaznejši vlogi vzgojno-izobraževalnih zavodov« (Krapež in dr. 2020: 46). Vzporedno, vendar ločeno od razvoja računalništva je uradni del slovenskega šolskega sistema postal tudi predmet *Vzgoja za medije*; ta sestoji iz treh segmentov, ki se posvečajo tisku, radiu in televiziji, in se izvaja kot izbirni predmet v zadnjem triletju osnovne šole. Tudi predmet *Računalništvo* je ponujen na ravni osnovne šole, in sicer v drugem triletju kot neobvezni, v tretjem pa kot obvezni izbirni predmet. Podobno kot v preteklosti tudi danes med medijsko in računalniško-informacijsko pismenostjo obstaja določena vrzel, pri čemer prva ohranja poudarek na kritičnosti in državljanstvu (glej Volčič in Erjavec 2006), druga pa na tehničnih znanjih, ki so potrebna za obvladovanje računalniške tehnologije (Krapež in dr. 2020), čeprav se danes v mednarodnem prostoru krepijo tudi prizadevanja, ki skušajo oba pola smiselno zblížati in povezati (gl. UNESCO 2021a).

Slovenija je kmalu po osamosvojitvi postala članica Združenih narodov (1992), od osamosvojitve dalje pa je izkazovala pripravljenost in željo po vključitvi v mednarodne organizacije, med njimi tudi v Evropsko unijo. V tem kontekstu se je Slovenija primerjala z mednarodno skupnostjo tudi na področju edukacije, pri čemer se pri oblikovanju nacionalnih politik še danes opira na skupne mednarodne direktive. Na področju MP je tako tudi na slovenske politike vplivalo nekaj ključnih mednarodnih pobud, ki tvorijo podlago šolskih politik ter pomembno oblikujejo in usmerjajo diskurz (javnih) razprav o tej problematiki. B. Brečko (2015) pri tem izpostavlja iniciative na ravni EU, med katerimi velja še posebej omeniti *Strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju* (EU 2009) ter *Evropsko digitalno agendo* (EK 2010). Obe strategiji naslavljata potrebo po krepitvi digitalne pismenosti evropskih državljanek kot ključnem elementu uspešne družbeno-gospodarske prihodnosti Evrope, s čimer utrjujeta idejo digitalnega kapitala kot vse pomembnejšega vidika človeškega kapitala, ki predstavlja osrednji element uspešnih družb znanja. Prav tako velja izpostaviti *Evropski okvir digitalnih kompetenc DigComp* (Ferrari 2013; kasneje tudi Carretero in dr. 2017), ki je v svoji prvi iteraciji izšel leta 2013 in danes predstavlja enega od osrednjih dokumentov, ki popisujejo pričakovane digitalne kompetence evropskih državljanek. Slovenija je torej svoje politike na področju MP opirala na mednarodne dokumente in tako 2016 objavila *Strateške usmeritve nadaljnjega uvajanja IKT v slovenske VIZ do leta 2020* (MIZŠ 2016), ki jih uokvirja zagotavljanje možnosti

*izobraževanja v odprtem, ustvarjalnem in trajnostno vzdržnem učnem okolju, podprtem z inovativno uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, kar bo na učinkovit in kakovosten način omogočilo pridobitev znanja in spretnosti, ključnih kompetenc in kompetenc 21. stoletja, potrebnih za uspešno vključevanje v družbo. S tem bo zagotovljen tudi dvig konkurenčnosti znanja in kompetenc naših učencev, dijakov in študentov, da bodo lahko prispevali k inovativnosti in konkurenčnosti domačega trga in bodo bolj opolnomočeni za uspešen vstop na trg dela (vključno z EU) (ibid.: 5).*

Od nastanka strategije, ki MP uokvirja kot digitalno pismenost ter jo usmerja v krepitev konkurenčnosti države in posameznic na trgu dela, je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport imenovalo dve delovni skupini za vključitev temeljnih vsebin računalništva in informatike (RIN) v šolstvo (MIZŠ 2018), ki sta na podlagi analize med ključnimi ukrepi predlagali uvedbo RIN v kurikulum vrtcev ter učne načrte osnovnih in srednjih šol (ibid.: 13–14). Na tem mestu velja izpostaviti, da kljub zavezam in priporočilom tako EU kot UNESCO (Carretero 2017; EK 2016; Ferrari 2013; UNESCO 2021a), ki oba izpostavljata pomen MP kot zmožnosti

kritične presoje informacij ter avtonomne presoje medijskih praks in vsebin, Slovenija na področju razvoja tega vidika MP deluje bistveno bolj pasivno. MP je ob digitalni pismenosti sicer izpostavljena kot pomemben element *Strategije razvoja medijev v Republiki Sloveniji do leta 2024* (MK 2016). V viziji te strategije je zapisano: »Medijska in digitalna pismenost sta del obveznih učnih programov osnovnih in srednjih šol, uporabniki pa se zavedajo pomena primerne plačila za informacijo ter znajo kritično interpretirati novinarsko besedilo« (ibid.: 7), čeprav je v nadaljevanju besedila digitalna pismenost privzeta kot pojem, ki vključuje tudi MP v ožjem pomenu. Tovrstna subsumpcija je problematična, saj v ospredje postavlja predvsem tehnološke vidike digitalizacije, ki so ob tem po eni strani podrejeni gospodarski konkurenčnosti človeškega kapitala, ki ga ima država na razpolago, po drugi strani pa so pogosto uokvirjeni kot nevtralna orodja, ki domnevno nimajo normativnih implikacij za posameznico in družbo, zaradi česar se pogosto izmikajo preučevanju in problematiziranju njihovih širših družbenih posledic (gl. Brown 2015; Koopman 2019).

Med najaktualnejšimi dokumenti na tem področju velja izpostaviti strategijo *Digitalna Slovenija 2030*, ki bo v svoji strukturi sledila *Digitalnemu kompasu* (EK 2021), ki ga je 2021 pripravila Evropska komisija. Leta 2021 je zaživel tudi Strateški svet za digitalizacijo in z njim vladna Služba za digitalno preobrazbo. Strateški svet kot izvorno vladno posvetovalno telo vključuje tudi skupino za izobraževanje, ki je pripravila nekaj predlogov, ki ne zadevajo toliko MP kot digitalizacijo edukacije. V istem duhu je Služba vlade za digitalizacijo izobraževanja 2022 najavila razpis za usposabljanje zaposlenih v vzgoji in izobraževanju za krepitev digitalnih kompetenc. Nobeden od dokumentov ne naslavlja vprašanj, ki bi segala dlje od tehničnih vidikov MP.<sup>3</sup>

V najboljšem primeru lahko sklenemo, da je MP kot zbir raznovrstnih znanj in veščin, ki omogočajo bivanje v mediatiziranem svetu, kar vse bolj poudarjata tudi Evropska komisija (2016) in UNESCO (2021a; 2021b), v slovenskih edukacijskih politikah praviloma odsotna, v najboljšem primeru pa subsumirana pod okrilje digitalne pismenosti.

---

3. Vsebina prvega paketa ukrepov se nahaja na <https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/SDP/Dokumenti/Prvi-paket-ukrepov-Strateskega-sveta-za-digitalizacijo.pdf>, vsebina drugega paketa na <https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/SDP/Dokumenti/Drugi-paket-ukrepov-Strateskega-sveta-za-digitalizacijo.pdf>, najava razpisa pa na <https://www.gov.si/novice/2022-06-22-najava-objave-javnega-razpisa-za-usposabljanje-za-poslenih-v-vzgoji-in-izobrazevanju-za-krepitev-digitalnih-kompetenc/>.



## 5 Medijska pismenost, medijski repertoarji in digitalni kapital

Izsledki raziskave, ki so predstavljeni v zaključnem delu prispevka, so del večje raziskave, ki ne preučuje le MP, ampak se osredotoča na medijske repertoarje mladih. Kot v uvodnem prispevku te številke poudarjajo T. Oblak Črnič, K. Koren Ošljak in N. Šušterič (2022), se »medijski repertoarji nanašajo na vzorce in načine kombiniranja različnih medijev in ustvarjanje ‚celostnega‘ modela medijskih rab«. Ena od prednosti preučevanja medijskih praks mladih na ozadju celovitih medijskih repertoarjev je, da se tovrstno preučevanje ne osredotoča le na rabo specifičnega medija, saj analitični okvir omogoča prepoznavanje ključnih komponent repertoarjev (denimo vrst medijev in žanrov), navad, razmerij med posameznimi komponentami danega medijskega repertoarja, subjektivnega doživljanja lastnega medijskega repertoarja ter splošnih načel, ki orientirajo kompozicijo danega medijskega repertoarja (Hasebrink in Domeyer 2012).

Medijski repertoar posameznice se oblikuje na ozadju številnih družbenih prostorov, v katerih se oseba nahaja in se razvija v odvisnosti od različnih kontekstov socializacije mladih, kot so družina, vrstniške mreže in šola (Oblak Črnič in dr. 2022). Je pa konkretna oblika medijskega repertoarja v veliki meri odvisna od MP posameznice, saj sooblikuje njen medijski repertoar, če vpliva na izbiro medijev, žanrov in na doživljanje lastnega medijskega repertoarja.

Čeprav medijski repertoarji predstavljajo individualne celovite vzorce medijskih rab, ki jih zaznamujejo tudi subjektivne poteze posameznic, so vendarle v veliki meri sooblikovani, včasih tudi naddoločeni z družbenimi načeli in razvrščanji, če zagovarjamo stališče, da so naša individualna razvrščanja pravzaprav individualizirana družbena razvrščanja. Analiza medijskih praks kot medijskih repertoarjev vabi k njihovi analizi na presečišču individualnega in družbenega. Hasebrink in Domeyer (2012: 764) pri tem gradita na Bourdiejevem konceptu habitusa »kot kolektivnega, zgodovinsko prisvojenega sistema načinov dojetja in mišljenja. [...] Skladno s tem lahko medijske repertoarje razumemo kot integralne dele življenjskih slogov, ki jih moramo interpretirati glede na njihove praktične pomene.«

Za pričujoči prispevek so tako posebej pomembna razmerja med medijskimi repertoarji in MP, če lahko oboje pravzaprav razumemo kot del habitusa posameznice in del njenega (kulturnega) kapitala. P. Bourdieu (2002: 90) habitus opredeli kot sistem »trajnih in premestljivih dispozicij, strukturiranih struktur, ki so vnaprej določene, da bodo funkcionirale kot strukturirajoče strukture, se pravi kot načela, ki porajajo in organizirajo prakse in predstave«. Ob tem je treba dodati, da je habitus vselej strukturiran v razmerju z družbenimi pogoji, v katerih se oblikuje, in sicer tako da so habitus in njegovi objektivni pogoji skladni (ibid.).

To po drugi strani pomeni, da so habitusi kot sistemi »generativnih shem« (ibid.: 94) družbeno raznoliki, skladno z razlikami znotraj družbenega prostora. Variacije v MP so tako učinek socializacije, ponotranjanja tega, kar je zunaj posameznic in kar sooblikuje generativna načela njihovih medijskih repertoarjev ter hkrati del habitusa posameznice – njenih dispozicij, naravnosti k svetu in izkušnjam, njenih okusov in izbor. Hkrati MP in medijski repertoarji delujejo tudi kot kapital, s katerim lahko posameznica razpolaga in »je v tem pogledu razumljen kot sredstvo prilaščanja priložnosti, ki so teoretično dostopne prav vsem« (ibid.: 108). V tem oziru MP tvori svojevrsten digitalni kapital, ki se mu podrobneje posvečamo v nadaljevanju.

Na splošno lahko zapišemo, da je kapital vir, ki se kopiči s časom in se lahko mobilizira za ustvarjanje določenih vrednosti. Kapital tako predstavlja »sposobnost izvajati nadzor nad svojo prihodnostjo in prihodnostjo drugih. Kapital, ki ga (posameznice) lahko zberejo, določa njihov življenjski trajektorij« (Postone 1993: 4–5).

Bourdieu (2004) je razlikoval med ekonomskim, socialnim, kulturnim in simbolnim kapitalom. S tem ko je ekonomskemu kapitalu (monetarnim virom) dodal še druge oblike kapitala, je opozoril na pomen kulturnega kapitala, ki se prvenstveno akumulira v družini. Kulturni kapital obstaja v treh oblikah: v utelešeni obliki kot trajne dispozicije posameznice, njena znanje, spretnosti, veščine;<sup>4</sup> v materializirani obliki kulturne dediščine (npr. slike, knjige, naprave); in v institucionalizirani obliki (diplome, priznanja, uspeh na natečajih ipd.). Ob tem je pomemben še socialni kapital, ki predstavlja celoto stikov, poznanstev, prijateljstev, dolžnosti in tvori razmeroma trajne mreže odnosov ter tako predstavlja pomemben element družbenih vezi, četudi pogosto obstaja zgolj kot potencial. Bourdieu pri tem opozarja, da je za razumevanje delovanja kapitalov ključno prepoznavanje, da se ti lahko medsebojno pretvarjajo – ekonomski kapital družine in socialni kapital staršev se, na primer, pretvorita v različne oblike kulturnega kapitala otrok v tej družini, ki ga bodo ti lahko v prihodnosti preoblikovali v druge oblike kapitala; denimo skozi pridobitev diplome, ki jim bo omogočila dostop do delovnega mesta in s tem do ekonomskega kapitala.

Če predstavljeno konceptualizacijo oblik kapitala prenesemo v digitaliziran svet, lahko ugotovimo, da mora imeti oseba, ki ima v lasti računalnik (ekonomska in objektivirana oblika kapitala), utelešen kulturni kapital za uporabo te naprave za določen namen, kot je sodelovanje v spletnih učilnicah. Primer osebe, ki ima napravo in za pomoč pri njeni uporabi prosi npr. mamo ali sestro, predstavlja obliko kulturnega in socialnega kapitala. V prošnji za pomoč gre namreč za mobilizacijo socialnega kapitala. Kot izpostavlja S. Park (2017: 70), »neoprijemljive

---

4. Ta oblika kapitala se ne deduje in zahteva vsakokratno prisvojitve.

sile družbe, kot sta socialni in kulturni kapital, v nasprotju z denarnimi silami, ki zaznamujejo sodobne družbe, lahko razložijo razlike v sposobnosti ljudi, da mobilizirajo različne vire za uporabo digitalne tehnologije«. Pri tem socialni kapital presega zgolj poznavanje drugih ljudi ali njihovo povezovanje. Šele ko je dodana vrednost, bodisi v čustvenih, informacijskih ali materialnih koristih, ga lahko označimo kot socialni kapital. Za ilustracijo lahko izpostavimo primer sodelovanja v spletnem okolju. Prijateljice na družbenih omrežjih so potencialni vir socialnega kapitala. Ta pa se ne ustvarja samodejno. Uporabnice morajo biti sposobne povezovanja, komuniciranja in pridobivanja vsaj kake vrste podpore tega omrežja, sposobnosti, ki so del njihovega habitusa in hkrati specifična komponenta njihove MP kot digitalnega kapitala (DK), ki predstavlja kognitivne in motivacijske pogoje za delovanja posameznice, vključno z medijskimi praksami in potrošnjo (Hasebrink and Domeyer 2012; Paus-Hasebrink in dr. 2019).<sup>5</sup>

Čeprav smo pokazale, da je mogoče izvorni koncept različnih oblik kapitala uporabiti tudi v preučevanju informacijske družbe, saj se te pretvarjajo v DK in nazaj, nekateri raziskovalci in raziskovalke poudarjajo, da bi bilo bolj smiselno vse te oblike združiti v eno in razpravljati kar o DK, saj digitalna angažiranost vedno vključuje vse prej omenjene oblike kapitala. Gomez (2020) poda nekoliko drugačno opredelitev DK, ki ga lahko »konceptualiziramo kot podobliko kulturnega kapitala, povezano z uporabo digitalnih tehnologij in s sodobno kibernetiko kulturo« (ibid.: 4–5). V skladu s to opredelitvijo je DK mogoče najti v dveh ločenih oblikah. »Prvič, (a) kot utelešen digitalni kapital (UDK), ki ga v habitus ponotranjijo sredstva digitalnih veščin, dispozicij, motivacij, interesov, pričakovanj in pretekle izkušnje, ki vplivajo na digitalne prakse. UDK poleg digitalnih veščin vključuje tudi obsežno paleto digitalnih kulturnih dispozicij, ki oblikujejo digitalno pismenost. [...]. Drugič, (b) objektificiran digitalni kapital (ODK), ki je materializiran v digitalni opremi, napravah in tehnološki infrastrukturi« (ibid.).

Če sklenemo, s socializacijo znotraj družine, šole in vrstniških skupin si posameznica prisvaja in ponotranja DK, ki se med drugim odraža v generiranju njenih medijskih repertorjev, ki hkrati so oziroma postajajo del njenega habitusa, torej njenih dispozicij (vključno z MP) in konkretnih medijskih izbir. Hkrati lahko tudi konkretna oblika MP ali konkreten medijski repertoar delujeta kot kapital, s katerim posameznica lahko razpolaga in ga pretvarja v druge vrednosti ali v druge oblike kapitala.

5. Povezanost med družbenostrukturalnimi in kulturnimi okoliščinami ter »kulturno konstruiranimi okusi na eni strani in uporabo medijskih tehnologij oz. tipičnimi medijskimi konfiguracijami na drugi« med drugim podrobneje analizirajo tudi domače študije (Luthar 2014: 8; glej tudi Luthar in Oblak Črnič 2015).

## 6 Opis raziskave, metodologija in kvalitativna analiza podatkov

Avtorice metodološkega prispevka v tej številki (Oblak Črnič in dr. 2022) skicirajo koncept medijskih repertoarjev (Hasebrink in Hepp 2017), ki ponuja temelj za celostno raziskovanje medijskih praks v kontekstu družbenih struktur (Hasebrink in Hepp 2017); poleg tega opozarjajo na empirični potencial medijskih repertoarjev, na katerem sloni naša kvalitativna analiza. Skozi medijske repertoarje osnovnošolk opazujemo njihovo MP, na primer skozi navedbe medijev in tehnologij, ki jih konzumirajo, intenzivnost oziroma frekventnost njihovih medijskih praks, izražene medijske preference, percepcije medijev itd.; našeto pa analiziramo v kontekstu prostorov odraščanja. Družina, šola in vrstniške mreže namreč sooblikujejo medijske kulture sodobnih mladih, njihovo ustvarjalnost, interese, produkcijo vsebin in objav, kakor tudi njihovo MP; ta se po eni strani skozi našeto formira in se hkrati skozi našeto tudi odraža.

Opazujemo torej širši kontekst medijske edukacije in formiranja MP. Prizvemo štiridimenzionalno definicijo medijske edukacije Ranieri in Fabbra (2019), predstavljene v 3. poglavju tega prispevka, vendar se zaradi omejitve prostora in ker gre za prvo analizo MP v okviru raziskave MRM, na tem mestu osredotočamo na 1. in 4. razsežnost formiranja MP. Namreč, materialna in kognitivna dostopnost medijev sta skupaj z (medijski edukaciji naklonjenim) okoljem osnova za vse druge medijske prakse in »višje« oblike MP. Zato bomo podrobneje analizirale: A) izkušnje osnovnošolk pri pouku (dostopnost in regulacija tehnologije, digitalno in medijsko opismenjevanje); B) v družinskem kontekstu (tehnološka oziroma medijska opremljenost doma, medijske prakse, raba tehnologije in prenos veščin znotraj družine); in C) med vrstnicami (zgledi glede tehnološke opremljenosti in vedenja s pomočjo medije in skozi njih).

Kodiranje smo izvedle v dveh korakih, najprej nestrukturirano brez vnaprej določenih kod, a ne popolnoma odprto, kot ga recimo predvideva metoda utemeljene teorije (Corbin in Strauss 1990; Glaser in Strauss 2017), saj smo se osredotočale na tematizacije MP in edukacije. Nastal je nabor prek 70. kod, ki smo ga v drugem koraku kodiranja plastile glede na štiridimenzionalni model MP (Ranieri in Fabbro 2019) in oblikovale več kategorij,<sup>6</sup> med katerimi smo pri analizi upoštevale le tiste, ki ponujajo vpogled v materialno in kognitivno dostopnost ter (ne)naklonjenost oziroma spodbude k MP znotraj družine, šole in vrstniških skupin, ki so bistveni elementi formativnega okolja MP, kar pokaže tudi analiza.

---

6. Glej skico kodirnega sistema v prilogi z označenimi kodami in kategorijami, ki smo jih upoštevale pri analizi za namen študije, predstavljene v tem prispevku.

## 6.1 Družina in različne oblike spodbud kot gradniki kulturnega – in digitalnega – kapitala mladih

Kot smo že pokazale, lahko medijske repertoarje in MP preučujemo kot del posamezničinega kulturnega kapitala, pri čemer se izbira klasičnega Bourdieujevega koncepta z nekaj dodatnimi opredelitvami izkaže kot ustrezna. Namreč, četudi ni veliko raziskav vpliva digitalnih kompetenc staršev na DK otrok, je danes, ko so zahteve po digitalizaciji družbe in njenih podsistemov vse močnejše, jasno, da je »uporaba IKT doma zelo pomembna komponenta učenkinega splošnega formiranja« (Yuen in dr. 2018: 602). Obstoječe raziskave namreč sporočajo, da digitalne kompetence staršev in starševske socializacijske prakse, povezane z mediji, pomembno vplivajo na razvoj MP otrok.

Za razvoj MP oziroma UDK je najprej pomemben materialni dostop do medijev. Naše respondentke poročajo, da s tem nimajo težav. Večina ima v svoji sobi računalnik in pametni telefon. Pri tem velja osvetliti, da se je računalnik v njihovih otroških sobah pojavil s pandemijo in uvedbo pouka na daljavo oziroma je bil pred tem tam prisoten izjemoma, na primer pri igralkah računalniških iger. Dobra opremljenost otrok z napravami ne preseneča, saj večina sodelujočih v raziskavi prihaja iz družin z višjim SES (gl. Oblak Črnič in dr. 2022):

*... jaz imam pa računalnik, telefon pa trenutno, ko mojega brata glih ne zanima, ko smo skupaj kupili Nintendo switch pa ga imam jaz trenutno v svoji sobi. (osnovnošolec Grozdan)*

Materialni in kognitivni dostop bi veljalo brati tudi na ozadjih aktivnega in restriktivnega pristopa staršev glede medijev in tehnologije (Chen in Shi 2019). Aktivni pristop združuje pozitivne reakcije staršev glede medijev, ki omogočajo pogovore o medijih in njihovi uporabi ter vključuje vodenje po mediatizirani krajini. Medtem ko se restriktivni pristop osredinja predvsem na nadzor s strani staršev, ta je lahko povezan s časom, ki ga otroci preživljajo na družbenih omrežjih, ali vsebino, ki jo spremljajo. Intervjuvanke podajajo nekaj vpogledov v družinske kulturne prakse in potrošnjo medijev, pa tudi v spodbude in prepovedi, ki so jih deležni s strani staršev.

*Televizijo, ki jo gledajo vedno redkeje, pretežno gledajo skupaj s starši.*

*Ja po navad gledamo al z, pač, vrstniki, recimo sestro, bratom, včasih s starši ... Večinoma pa gledamo kakšne nadaljevanke al pa filme, mmm, družga pa ne prou dost ... Recimo dvakrat na teden ... Drugač ... Ne, mi ... Mislim, jaz osebno ne velik gledam več televizije, po navad sem več gledala televizijo, zdej pa ne več tok. Ja ... Po navad med vikendi, ko smo vsi doma, če mam čas, se skupi vsedemo. (osnovnošolka Lučka)*

Kadar gre za restriktivne prakse staršev, so te praviloma povezane s pravili, ki omejujejo časovno rabo medijev in prepovedi uporabe ali odvzem naprave, če se poslabša uspeh v šoli.

*Um, v moji družini postavlja ta pravila mami ... In ... Med tednom, od ponedeljka do četrтка, lahko uporabljam telefon do devetih, med vikendom pa lahko kokr hočem, um ... (osnovnošolec Da Babe)*

Starši občasno izkažejo interes za medijske vsebine, ki zanimajo njihove otroke, tako da se o vsebinah z otroki pogovarjajo. Večinoma pa mladostnice poročajo, da jim starši zaupajo in jih ne omejujejo pretirano:

*drgač to je blo pa res včasih pravilo pa glede teh socialnih omrežij, moja mami ve, kaj mam naložen, ker se z njo tut pogovarjam o temu, ampak ji je pač vseen, ker ve, da ne bom js nč kej tazga nardila ... da bi blo ... (osnovnošolka Žana)*

Ko gre za prepovedi, posebej izstopa prepoved uporabe telefona med skupnimi obroki, o čemer poročajo skoraj vsi naši intervjuvanci.

*Ja, pr nas isto. Pr nas boh ne dej, da je telefon zraven jedi, tko da smo se nekako vsi naučil, da takrat pustimo vsak zase in dejansko se zberemo kot družina pa jemo. (osnovnošolka Trixxay)*

Ko gre za obvladovanje, spretnosti in veščine digitalnih naprav staršev mladih, vključenih v našo raziskavo, se pokaže, da jih ti ocenjujejo razmeroma dobro. Staršem praviloma pripisujejo digitalna znanja, ki jih imajo zaradi službenega dela z računalnikom. Ločijo med spretnostmi očetov in mater, sebe pa vidijo kot tiste, ki so spretnjši na telefonih in družbenih omrežjih.

*Moja mami pa, mislim ... ja moja mami je tut ... dela v službi z računalnikom, je cel dan v bistvu, tko da zna s temi mejli pa to ... pa res zna ful hitr pisat, ammm ... tko da mi včasih pomaga kej napisat na Wordu, če mam kej za napisat, ammm ... pol za ta socialna omrežja, ona je na Instagramu pa Facebooku, to ... ona pač na teh socialnih omrežjih je, pa tut rada ful igrce igra oziroma eno določeno igrco, ne vem čist kira je, ampak vem, da jo skos igra. Moj oči recimo on pa on pa res nč ta socialna omrežja, ma sicer čist tak osnoven telefon, ampak ni, ni za ta omrežja, on pa igra igrce al pa je na 24ur, on ful rad tut zjutri, ko se usede, da poje zajtrk, ful rad gleda te novice, različne ... (osnovnošolka Žana)*

## 6.2 Šola kot prostor formalnega medijskega opismenjevanja

Glede na edukacijske politike ima edukacija danes nedvomno tudi nalogo, da skrbi za MP mladih. Vendar se izobraževanje pri tem ne bi smelo osredotočati zgolj na krepitev kognitivnega dostopa, temveč bi moralo šolstvo v skladu s svojo temeljno nalogo zmanjševanja socialnih in ekonomskih neenakosti ter njihovih vplivov na šolske dosežke šolajočih se skrbeti tudi za kompenziranje materialnega dostopa do medijev oziroma naprav. Čeprav so bile naše sogovornice razmeroma dobro materialno preskrbljene z napravami za šolsko delo, kar je lahko posledica specifičnosti našega vzorca, ki glede na SES tendira navzgor (podrobneje v tej publikaciji Oblak Črnič in dr. 2022), pa so v enem od intervjujev vendarle izpostavile, da šola skrbi tudi za materialni dostop (prikrajšanim učenkam posojajo računalniško opremo).

Glavna ugotovitev na podlagi orisov šolskega okolja v intervjujih je izrazito funkcionalistično razumevanje medijev in tehnologij v slovenskem šolstvu, kar se odraža skozi pretežno instrumentalistično vključevanje medijskih vsebin in tehnologij v izobraževalni proces – kar je lahko problematično (Buckingham 2000, 2003, 2019; Buckingham in dr. 2001; Jenkins in dr. 2016). Menimo, da tak pristop digitalno tehnologijo in medije predstavlja odtujeno od družbene stvarnosti, zaradi česar odraščajočim v digitaliziranem vsakdanu med drugim umanjka UDK, na primer za kritično medijsko konzumpcijo (Hobbs 2010; Ranieri in dr. 2016), ali znanj in spretnosti za sodelovanje ter vključenost v digitalizirano družbo (Jenkins in dr. 2016).

Z redkimi izjemami namreč izjave naših intervjuvank kažejo, da so mediji in tehnologije v šoli predvsem v vlogi priročnih orodij, recimo za *izvajanje učnega procesa na daljavo* s pomočjo videokonferenčnih sistemov in spletnih učilnic, *preverjanje znanja* s spletnimi kvizi, *prezentacijo oziroma podajanje snovi* prek računalniškega projektorja ali elektronske table ali za *ponazarjanje učnih vsebin* in *popestritev pouka* s pomočjo interaktivnih učbenikov in prikazovanjem videoposnetkov namesto izvedbe eksperimentov v učilnici.

*Um, ne vem ... V bistvu učitelji uporabljajo od računalnika med poukom samo za Lo.polis, da preverjajo odsotnost. To je to. Pr naravoslovju kdaj nam pokažejo kakšne, nam pokaže učiteljca kakšne videe. Na YouTubeu o različnih stvareh pa živalih pa to. Kdaj tut drugi učitelji nam pokažejo na YouTubeu kakšne stvari al pa slike, da si bolj predstavljamo. Od interneta uporabljamo bolj, ne vem, tko, za računalništvo pa je v bistvu največ uporabljamo tam. Računalnik. (osnovnošolec Jaka)*

Poleg edukacije skozi medije (Buckingham 2003) osnovne šole glede na izkušnje iz raziskave redko nudijo edukacijo o medijih in tehnologijah, ki pa je večinoma omejena na delavnice ozaveščanja o varnosti na internetu – in sodeč po nekaj izjavah veljajo za redundantne:

*Sam, rata brezveze, ko tak, vsako listo razlagajo, ne. Pač, se skor isto čit vsako leto in pol že ... (osnovnošolka Sova)*

V okviru izbirnih predmetov, kot je računalništvo, je v ospredju pouk o rabi računalniške opreme, recimo urejevalnikov besedil; še redkeje so, kot kaže, zastopane tehniške vsebine (denimo programiranje), ki so potrebne pri formiranju ustvarjalno-produkcijskih kompetenc tretje ravni MP. Del te se gotovo oblikuje s pridobivanjem bralne pismenosti med poukom jezika in književnosti, kar pa v kontekstu digitaliziranega vsakdana seveda ni dovolj. Predvidevamo lahko, da se ustvarjalno-produkcijske kompetence – in enako velja za spoznavanje medijske krajine in družbene vloge medijev z druge ravni MP – odvija v okviru izbirnih predmetov Vzgoje za medije ali novinarskih krožkov.

Druga izstopajoča značilnost v šolskem kontekstu je stroga regulacija dostopa do digitalne tehnologije, ki se izraža v prepovedi uporabe telefona med poukom in odmori ali celo prepovedi prisotnosti telefonov v razredu:

*In, zato smo tut uvedli to škatlo, da ko pridemo v šolo, damo vsi telefone v škatlo in pol si med glavnim odmorom, to je, pač, eno uro pred koncem pouka si lahk vzameš, ampak ga maš v torbi. (osnovnošolka Sončnica)*

Telefon, ki je občasno lahko tudi dobrodošlo orodje za učenje oziroma iskanje informacij ali kot računalno, je tako v kontekstu izobraževanja največkrat označen kot motilec izobraževalnega procesa, a ne le s perspektive učiteljev, kar izjave iz naših intervjujev večkrat osvetlijo:

*potem se zjutri učim, ker hočem imet popoldne fraj, pa zjutri me še ... včasih si dam telefon na stran, ker me velikrat zmoti zjutri, ko pregledam kaka družabna omrežja ... (osnovnošolka Lev)*

Nekoliko liberalnejša je uporaba medijev in tehnologije pri šolskem delu učenk izven šolskih ur. Takrat je telefon pogosteje v uporabi kot učni pripomoček za iskanje virov za šolske naloge ali kot platforma, ki z družbenimi omrežji in drugimi aplikacijami omogoča organizacijo razrednih skupin za učenje, medsebojno obveščanje in posvetovanje s sošolkami:

*Ja, v bistvu naš razred ma eno skupino in pač se z ... Velikokrat domače naloge, ko ne znamo rešitev, vprašamo in pol pošljejo. In na primer Powerpointe, ko delamo delamo v svoje al pa v neki skupinci majhni. Pač, mamo tut skupino, mi, tisti, ko delamo, in pač, pač se vsi pogovarjamo na eno temo in pol dobimo ta prav rezultat. (osnovnošolka Julija)*



### 6.3 Sošolke, prijateljice, vrstnice – vrstniške interakcije, pričakovanja in srečevanje z nevsakdanjim

Opisale smo nekaj izkušenj medijskega opismenjevanja mladih v kontekstu družine in šole, v nadaljevanju pa se posvečamo še enemu od osrednjih socializacijskih okolij mladih – vrstniškimi skupinami. Kot izpostavlja S. S. Lim (2022: 347), so medvrstniške interakcije »ključni vidik razvoja mladih, ko ti postopoma odraščajo in se odmikajo od družbenega sveta svojih družin k vrstniškim skupinam«. Tako kot v družini in šoli si tudi v vrstniških interakcijah ter v vrstniških kulturah ali subkulturah mladi prisvajajo raznovrstne norme, vedenja, okuse in naravnosti, pa tudi znanja in spretnosti.

Čeprav o današnjih mladih radi govorimo kot o generaciji, ki preveč časa preživi za zasloni, namesto da bi čas preživljala v igri ali druženju, številne raziskave opozarjajo na različne »načine, na katere si mladi medijske vsebine in naprave prilaščajo z namenom *druženja z vrstniki*« (2022: 347, poudarek avtoric) – pri čemer ne gre le za družabnost v virtualnih prostorih, ampak tudi za skupna ustvarjanja, učenje, družbeno-politično angažiranje itn. Prav zato lahko vrstniške spodbude in interakcije predstavljajo pomemben dejavnik oblikovanja medijskih repertoarjev in pismenosti mladih.

Pri naših sogovornicah izstopajo nekatere prakse, ki jih lahko povežemo z distinkcijo, ki jo izpostavi Lim (2022), in zadeva dvojno vlogo medijev v vrstniških praksah. V slednjih lahko mediji nastopajo kot »material za pogovor ali kot platforma za sporazumevanje« (ibid.: 348).<sup>7</sup> Tako tudi v naših intervjujih razmeroma pogosto zasledimo prakse priporočanja in pogovorov o raznovrstnih medijskih vsebinah – vse od serij in filmov pa do novic in knjig.

*Pol, ne vem, v bistvu zdej, trenutno je odvisno od tega, kdaj bom od sošolke dobila tisto knjigo, k jo čakam, ampak drugač bi pa lahko, če bi mela dost časa, bi jo lahko v bistvu zlo hitr prebrala. Pa, pač, odvisno kok je debela. (osnovnošolka Vijolica)*

Vrstniške spodbude so pomembne, ko gre za odnos mladih do informiranja, tudi zato, ker novice predstavljajo potencialno temo pogovora z vrstnicami, kar ima posebej pomembne implikacije za spodbujanje MP, predvsem kadar se ta nanaša na iskanje informacij o družbeno-političnem dogajanju in odnos do njih, s čimer se srečujejo predvsem na spletu.

7. Mediji so lahko »material za pogovor« na dva načina: poleg tega da lahko priskrbijo teme za pogovor, so lahko sami tema pogovora (glej npr. Vijoličino izjavo o debelini knjig), pri čemer lahko ima sama raba medijev tudi normativni vpliv, denimo v pogovorih o tem, kateri mediji so zaželjeni, popularni, zastareli itd.

*Men se tut zdi pomembno, pač, vedet, kaj se dogaja po svetu, ker se pol drugi o tem pogovarjajo in pol, pač, če ti ne veš, se počutiš mal tak, glupo (smeh), ker ne veš, o čem govorijo ... Tak da, tak. Pa da maš lahk tut svoje mnenje o tem, če se je kaj zgodilo, pa tak. (osnovnošolka Sončnica)*

Ob tem velja omeniti še nekaj praks, ki so ključni del medijskih repertoarjev in MP v kontekstu vrstniških interakcij. Če so zgornje spodbude vezane predvsem na vrstnice, s katerimi se mladi običajno srečujejo tudi v živo, pa lahko med vrstniške spodbude štejemo tudi priporočila tistih, s katerimi mladih ne družijo le fizična ali starostna bližina, pač pa predvsem bližina skupnih interesov. To še posebej velja za ljubiteljice videoiger, čeprav skozi tovrstne interakcije prihajajo tudi do drugih vsebin, kot so knjige ter izobraževalne in druge vsebine, povezane z različnimi vidiki njihovega življenja.

*Na YouTubu vem, da, um, pač, jaz, pač, rada berem, tak da, vem da ena angleška al pa ameriška, ko dela tak, pač, starejša od mene, ampak še vedno najstnica al kak bi rekla ... In dela vsebine, povezane s knjigami, in potem posname videe ... In priporoča knjige oziroma, pač, kaj je ona prebrala, kaj se dogaja in potem nekak, če ji je ta knjiga všeč ... Pa bi jo jst prebrala ... In mam malo ideje zato ... (osnovnošolka Pizza)*

V tovrstnih vrstniških interakcijah so bile naše sogovornice sicer praviloma pasivne, s čimer merimo na dejavnosti, v katerih predvsem spremljajo vsebine in se nanje ne odzivajo, recimo s komentarjem ali všečkom. Kljub temu pa lahko takšne dejavnosti širijo medijske repertoarje in pismenost mladih; na primer ob (pasivnem) spremljanju neredko zasledujejo izobraževalne prispevke oziroma prihajajo v stik z raznovrstnimi vsebinami, s katerimi se sicer v svoji socialni mreži srečujejo redkeje.

Bistveno aktivnejši so mladi na družbenih omrežjih, ki jih uporabljajo za druženje in sporazumevanje, pri čemer so prav te dejavnosti najpogosteje izpostavljali v kontekstu svojega medijskega vsakdana. Pri njih praviloma uporabljajo več različnih omrežij, najpogosteje pa Snapchat, Instagram, TikTok in Viber.

Če osvetlimo nekaj specifičnih praks: visoka aktivnost je praviloma omejena na manjše in zaprte prijateljske skupine ter skupine sošolk. Izmenjevanje sporočil je torej omejeno na ožji krog, s katerim imajo tudi stik v živo. Velja pa izpostaviti, da mladi glede na tesnost odnosov diferencirajo tako vsebino kot, vsaj včasih, tudi družbena omrežja. Čeprav lahko predvidevamo, da se šolska in prijateljska skupina vsaj delno prekrivata, so skupine sošolk na družbenih omrežjih pogosto zamejene predvsem na pogovore v povezavi s šolo. Kakor pravi Jaka:

*Na Viberju se pogovarjam s sošolci preko grupe, pa kdaj, um, osebno z drugimi. Na Snapchatu se pogovarjam sam s prijatli. Redko, da bi mel*

*kakšne osebe, k jih ne poznam v živo, sam tiste, ko si jih poznal, pol pa smo se na Snapchatu začeli pogovarjat. (osnovnošolec Jaka)*

Tako ali drugače mladi skozi družbena omrežja krepijo obstoječe družbene vezi, kar jim omogoča tudi ohranjanje tistih prijateljskih vezi, ki se v živo materializirajo redkeje:

*pol se pa v bistvu pogovarjam z na primer mojo najboljšo prijateljico ali pa v grupi ko smo tut zelo dobri prijatelji, pa ne živijo v Ljubljani in se v bistvu pogovarjam, mislim štiri smo, a ne, in se pač pogovarjamo, kako je bilo, ne vem, v šoli pa vse na splošno pa ful se mamoo... ne vem, tko, o vsemu mamoo večino stikov, ker pač imamo skupino. (osnovnošolka Kali)*

## 7 Diskusija in zaključek

Sklenemo lahko, da so družbeni konteksti, v katerih mladi razvijajo pismenost, medijske repertoarje, s tem pa tudi različne oblike kapitalov, raznoliki. Družinsko okolje zaznamuje dvojnost naklonjenosti in skrbi glede medijskih praks. Slednje se tičejo vsebin, ki jih mladi konzumirajo, in časa, ki ga preživijo z mediji; na oboje se starši odzivajo z bolj ali manj restriktivno regulacijo medijske potrošnje, pri čemer se vzporedno s spreminjanjem medijskih praks mladih spreminjajo tudi družinski regulacijski vzorci. Podobno kot v raziskavi Yuen in dr. (2018: 10) tudi v naši raziskavi v kontekstu družinskih spodbud izstopajo digitalne kompetence staršev in starševska skrb (podpora, regulacija). Naš vzorec sicer zajema pretežno družine z višjim SES, kar pomeni, da imajo starši intervjuvanih terciarno izobrazbo in so digitalno kompetentni, kot to tudi zahtevajo njihove službe. Zato lahko otrokom pomagajo pri rabi tehnologij in jim dopuščajo precej svobode pri medijskih praksah, ki pa jih razmeroma dosledno regulirajo. Za primerjavo, S. Livingstone in J. Sefton-Green (2016) sta spremljala vzorce regulacije tehnologije v britanskih družinah; ta po eni strani izhaja iz tekmovalnosti in želje po boljši prihodnosti otrok, kar usmerja starševsko podporo pri pridobivanju digitalnih veščin, na drugi strani pa iz konzervativizma, ki se kaže kot upor družbenim spremembam in odklapanje od digitalnega (Livingstone in Sefton-Green 2016).

Šolsko okolje v povezavi s spodbujanjem medijskih praks lahko označimo kot pusto, posebej v primerjavi z vrstniškim in družinskim kontekstom. MP, za katero bi, podobno kot za druge pismenosti, upravičeno pričakovali, da bo svoje mesto našla v šolah, je tam prisotna predvsem v vidikih, ki smo jih zgoraj označile za tehnicistične in pretežno obsegajo navodila za rokovanja predvsem z računalnikom in računalniškimi programi. Pri tem obstoječe spodbude, o katerih so poročale naše sodelujoče, nakazujejo, da so tudi te vsebine vključene na osnovni ravni, kot je denimo uporaba dominantnih urejevalnikov besedil ali

predvajanje videoposnetkov. Sodelujoče so prav tako izpostavile skrb za varnost na internetu, o kateri se praviloma izobražujejo na delavnicah, ki jih za šole izvajajo druge organizacije.

Tako se zdi, da medijsko opismenjevanje v šolah odseva nacionalne šolske politike, ki so, kakor smo pokazale, naravnane izrazito tehnicistično, pri čemer ne kaže, da bi se to v bližnji prihodnosti utegnilo spremeniti. Kar zadeva rabo medijev v šoli, naši intervjuji potrjujejo spoznanja iz mednarodne raziskave PISA, v okviru katere so 2018 merili tudi digitalne veščine učenk. Rezultati opozarjajo, da uvidov iz opravljenih intervjujev ne moremo razložiti s problemom samoocene rabe medijev v šolah. Rečeno drugače, prikazane skoposti medijskega opismenjanja ne moremo pripisati (le) temu, da gre za popačeno oceno mladih. Raziskava PISA (OECD 2021) namreč sporoča, da učenke v Sloveniji medije v šoli v povprečju uporabljajo 23 minut na teden, medtem ko povprečje OECD znaša 41 minut na teden. Čeprav so vidiki MP v slovenskih šolah v povprečju manj prisotni kot v državah OECD (ibid.), se slovenski mladi pogosteje od svojih vrstnic v OECD srečujejo z vsebinami, ki se ukvarjajo s prepoznavo škodljivih vsebin (neželjena sporočila, spletno ribarjenje) in z vprašanji, ki zadevajo posledice razkrivanja osebnih podatkov na spletu (ibid.). Prav skrb za slednje smo zaznale tudi v pogovorih z našimi sogovornicami, ki so pogosto poročale o tem, da ne objavljajo svojih osebnih podatkov in fotografij ter da imajo dostop do profilov na družbenih omrežjih praviloma omejen, kar jim daje več nadzora nad tem, kdo lahko dostopa do njihovih vsebin.

Vrstniške spodbude mladih morda lahko označimo kot najbolj pestre in dinamične, kar ni presenetljivo glede na globoko mediatizacijo njihovega življenja in glede na pomen, ki ga pripisujejo vrstniškim stikom. Vrstniške mreže mladim omogočajo kopičenje socialnega kapitala v obeh pomenih, ki se mu ponavadi pripisujeta – kot povezovanje znotraj skupine (*bonding*) in kot sredstvo premoščanja razdalj med skupinami (*bridging*) (gl. Putnam 2000). Rečeno drugače, z vrstniškimi praksami, tudi medijsko posredovanimi, lahko posameznice krepijo svojo povezanost z drugimi, s katerimi so tudi sicer v stiku v živo, lahko pa skoznje premoščajo tudi razdalje z oddaljenimi skupinami, izkušnjami in informacijami, s katerimi sicer morda ne bi prišli v stik.<sup>8</sup> Na ta način dostopajo do novih izkušenj, spretnosti in vsebin, ki gradijo njihove medijske repertoarje in MP ter jih lahko pomembno poglobljajo in širijo. V tem oziru lahko vrstniške mreže razumemo

---

8. Kar nekaj raziskav družbenih omrežij in socialnega kapitala kaže, da družbena omrežja praviloma krepijo obe obliki socialnega kapitala, čeprav se mladi preko njih praviloma družijo z istimi osebami kot v živo (gl. Abbas in Mesch 2016; Romer in dr. 2009; Skoric in Kwan 2011).

tudi kot nosilce potenciala za bogatenje medijskih repertoarjev mladih in njihove MP ter posledično kot nosilce potenciala za zamikanje habitusa.

V kontekstu vrstniške socializacije skozi medije velja omeniti še priložnosti za srečevanje z drugim in drugačnim, kar je pogost predmet vrstniških pogovorov. A ker je naš vzorec razmeroma homogen (gl. Oblak Črnič in dr. 2022) in je medijska potrošnja razredno razlikovana (gl. Ignatow in Robinson 2017; Lutar 2014; Lutar in Oblak Črnič 2015), verjetno nismo zajele celotne raznolikosti medijskih praks mladih.

Glede na to, da smo se osredotočale na značilnosti okolij medijskega opismenjuvanja mladih, je treba izpostaviti še eno posebnost, če že ne omejitev naše raziskave – pogovori z mladimi so namreč potekali med pandemijo. Glede na vpliv pandemije na medijske prakse mladih (gl. npr. Jones in dr. 2021; Mællan in dr. 2021; Oblak Črnič 2020; Oblak Črnič in Brečko 2022), lahko predpostavljamo, da so bile te pred pandemijo drugačne, bolj regulirane in manj pomembne za ohranjanje vrstniških stikov. Poleg tega so bile izkušnje z mediji in tehnologijo pred epidemijo v šoli prisotne le omejeno, medtem ko so med šolanjem na daljavo digitalni mediji postali orodje, skozi katerega je izobraževanje potekalo. Tako ne gre spregledati potencialnih učinkov pandemije na medijske prakse sodobnih mladih.

## SUMMARY

In the modern world marked by the third industrial revolution, we are paying ever more attention to media literacy. This attention is reflected in the European Union's goals set more over a decade ago to make the EU a global information technology leader. The EU sees an essential step toward this goal in promoting and developing media literacy, including creating an appropriate approach to media literacy for the 21st century with awareness of its strategic value for information societies. However, one of the central problems of the study is the definition of media literacy, which considerably influences the formulation of related research questions. Therefore, we first outline the socio-political role of literacy as traditionally understood. Following this brief outline, we present the current imperatives that position media literacy as critical literacy in contemporary information societies. Yet, as noted, it is apparent that despite the call for media literacy some vagueness remains about its definition. In this paper, we attempt to resolve some of these ambiguities and contribute to the conceptual consolidation of media literacy. To this end, we provide the reader with an overview of the various concepts of media literacy and highlight their strengths and limitations (see also Leaning 2017). We then recognise those models that focus on mediati-

sation as being more appropriate because they explain the multifaceted nature of media-related phenomena like media business models, media content creation processes, the role of media concerning individuals and social institutions etc. (Buckingham 2003, 2019). Building on this, we define media literacy as a product of media education, for which we adopt a four-dimensional definition of 1) the material and cognitive accessibility of media, 2) understanding of the media landscape mechanisms, 3) the development of productive/creative skills, and 4) an environment supportive of media literacy (Ranieri and Fabbro 2019). The paper continues by deliberating media literacy not as a neutral competency but as a form of digital cultural capital (Bourdieu 2002, 2004; Gomez 2020; Park 2017), which allows us to situate media literacy within a broader network of social power relations. We depict media literacy as cultural capital that also contains the principles of media preferences and choices that are conditioning young peoples' media repertoires (e.g. Hasebrink and Domeyer 2012). Attention is paid to the social contexts in which the media repertoires of children and teenagers are formed: within the family, the school, and peers. The second part of the paper is devoted to the results of a qualitative research study in which we conducted semi-structured interviews with 27 elementary school students. Due to space constraints and also because this is the first analysis of media literacy within a broader project, we limit the empirical part to: a) the experiences of elementary school students in the classroom (accessibility and regulation of technology, digital and media education); b) their family context (technological or media equipment at home, media practices, use of technology and transfer of skills within the family); and c) the peer context (examples of technological equipment and behaviour with and through media). We analysed the interview transcripts in two steps: first, we open-coded them and created about 70 codes, which were categorised in the second step. Our analysis only considered categories that may offer insight into material and cognitive access to the media and media literacy incentives in the context of the family, the school, and peer groups. The results show that young people develop different media competencies in various social contexts. In this respect, while the families of elementary school students in Slovenia seem to focus on regulating the time spent on media, they less often encourage the development of media literacy. In terms of schools, the conversations with the participants suggest a relatively elementary media education and the introduction of media in the learning process; typically, media are used there for school assignments, data searches, and less for experimenting or creating with different technologies. In the peer context, our research shows that media are used primarily to socialise and maintain relationships, yet also serve as mechanisms for forming preferences and tastes. Moreover, the analysis shows

that peer contexts offer the most significant incentives to experiment with media practices and creative production and to acquire new knowledge and skills. In the conclusion, we discuss how media provide youth with access to new content, experiences and skills, in turn shaping their media repertoires and literacy. Thus, while the family context and school chiefly operate on the level of material and cognitive access to media, peer networks seem to carry the potential for enriching young people's media repertoires and their media literacy and hence function as agents of potential changes in habitus.

## Literatura

- Abbas, Rana, in Mesch, Gustavo (2016): Do Rich Teens get Richer? Facebook Use and the Link between Offline and Online Social Capital among Palestinian Youth in Israel. *Information, Communication & Society*, 21 (1): 63–79.
- Bawden, David (2001): Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2): 218–259. DOI: <https://doi.org/10.1108/eum000000007083>.
- Bourdieu, Pierre (2002): Praktični čut I. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Bourdieu, Pierre (2004): Oblike kapitala. V F. Adam in M. Tomšič (ur.): *Kompandij socioloških teorij*: 311–322. Ljubljana: Študentska založba.
- Brečko, Barbara (2015): *Metodološki pristop k merjenju učinkov rabe informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževanju (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, UL.
- Briggs, Asa, in Burke, Peter (2005): *Socialna zgodovina medijev od Gutenberga do interneta*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Brown, Wendy (2015): *Undoing the Demos*. New York: Zone Books.
- Buckingham, David (2000): *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge, Malden: Polity.
- Buckingham, David (2003): *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David (2008): *Children and Media: A Cultural Studies Approach*. V K. Drotner in S. Livingstone (ur.): *The International Handbook of Children, Media and Culture*: 219–236. London: SAGE Publications Ltd.
- Buckingham, David (2019): *The Media Education Manifesto*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, David, Scanlon, Margaret, in Sefton-Green, Julian (2001): *Selling the Digital Dream: Marketing Educational Technology to Teachers and Parents*. V A. Loveless in V. Ellis (ur.): *ICT, Pedagogy, and the Curriculum: Subject to Change*. London, New York: Psychology Press.
- Carretero Gomez, Stephanie, Vourikari, Riina, in Punie, Yves (2017): *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luksemburg: Urad za publikacije Evropske unije.

- Castells, Manuel (2010): *The Information Age: Economy, Society and Culture. The Rise of the Network Society*, vol. I. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Chen, Liang, in Shi, Jingyuan (2019): Reducing Harm from Media: A Meta Analysis of Parental Mediation. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96 (1): 173–193.
- Corbin, Juliet, in Strauss, Anselm (1990): Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19 (6): 418–427. DOI: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1990-0602>. doi:10.1515/zfsoz-1990-0602.
- EK (2010): Evropska digitalna agenda. Dostopno prek: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:si0016> (6. 5. 2022).
- EK (2016): Predlog DIREKTIVA EVROPSKEGA PARLAMENTA IN SVETA o spremembi Direktive 2010/13/EU o usklajevanju nekaterih zakonov in drugih predpisov držav članic o opravljanju avdiovizualnih medijskih storitev glede na spreminjajoče se tržne razmere. Dostopno prek: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1464618463840&uri=COM%3A2016%3A287%3AFIN> (6. 5. 2022).
- EK (2021): Digitalni kompas do leta 2030: evropska pot v digitalno desetletje. Dostopno prek: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/sl/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0118> (6. 5. 2022).
- EU (2009): Strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju 2020. Ur. l. Evropske unije, 2009/C119/02.
- Ferrari, Anusca (2013): DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Y. Punie in B. Brečko (ur.). Luksemburg: Urad za publikacije Evropske unije.
- Furedi, Frank (2017): *Moč branja*. Ljubljana: Umco.
- Glaser, Barney G., in Strauss, Anselm L. (2017): *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Abingdon: Routledge.
- Gomez, Daniel C. (2020): The Third Digital Divide and Bourdieu: Bidirectional Conversion of Economic, Cultural, and Social Capital to (and from) Digital Capital among Young People in Madrid. *Sage. New Media & Society*, 23 (2020): 1–20.
- Hasebrink, Uwe, in Domeyer, Hanna (2012): Media Repertoires as Patterns of Behaviour and as Meaningful Practices: A Multimethod Approach to Media Use in Converging Media Environments. *Participations. Journal of Audience & Reception Studies*, 9 (2): 757–779.
- Hasebrink, Uwe, in Hepp, Andreas (2017): How to research cross-media practices? Investigating media repertoires and media ensembles. *Convergence*, 23 (4): 362–377. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354856517700384>.
- Hepp, Andreas (2019): *Deep Mediatization*. London: Routledge.
- Hobbs, Renee (2010): Digital and Media Literacy: A Plan of Action. In *A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Washington D.C.: Aspen Institute.
- Hobbs, Renee (2011): The State of Media Literacy: A Response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55 (3): 419–430. DOI: <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.597594>.



- Ignatow, Gabe, in Robinson, Laura (2017): Pierre Bourdieu: Theorizing the Digital. *Communication & Society*, 20 (7): 950–966.
- Jenkins, Henry, Ito, Mizuko, in boyd, danah (2016): *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Kindle ed. Cambridge: Polity Press.
- Jones, Elizabeth A. K., Mitra, Amal K., in Bhuiyan, Azad R. (2021): Impact of COVID-19 on Mental Health in Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (5): 2470.
- Kellner, Douglas, in Share, Jeff (2005): Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, and Policy. *Discourse*, 26 (3): 369–386. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>.
- Kellner, Douglas, in Share, Jeff (2007): Critical Media Literacy: Crucial Policy Choices for a Twenty-first-century Democracy. *Policy Futures in Education*, 5 (1): 59–69.
- Koopman, Colin (2019): *How We Became Our Data*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Krapež, Alenka, Rajkovič, Vladislav, Batagelj, Vladimir, in Wechtersbach, Rado (2020): Razvoj predmeta računalništvo in informatika v osnovni in srednji šoli. V B. Japelj Pavešič, M. Peršolja in A. Špegel Razbornik: Zaostajanje uporabe IKT za poučevanje v slovenskih osnovnih in srednjih šolah: 43–48. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Leaning, Marcus (2017): *Media and Information Literacy: An Integrated Approach for the 21st century*. Cambridge, Kidlington: Chandos Publishing.
- Lim, Sun Sun (2022): Media and Peer Culture: Young People Sharing Norms and Collective Identities with and through media. V D. Lemish (ur.): *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents, and Media* (2<sup>nd</sup> edition): 347–354. Abingdon, New York: Routledge.
- Livingstone, Sonia (2009): *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*. Cambridge, Malden: Polity.
- Livingstone, Sonia, in Sefton-Green, Julian (2016): *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. New York: New York University Press.
- Luthar, Breda, ur. (2014): *Kultura in razred*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FVD.
- Luthar, Breda, in Oblak Črnič, Tanja (2015): Medijski repertoarji in diskurzivne skupnosti. *Teorija in praksa*, 52 (1–2): 7–30.
- Mælan, Ellen Nettet, Gustavsen, Ann Margareth, Stranger-Johannessen, Espen, in Nordahl, Thomas (2021): Norwegian Students' Experiences of Homeschooling during the COVID-19 Pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (1): 5–19.
- Mihailidis, Paul (2014): *Media Literacy and the Emerging Citizen: Youth, Engagement and Participation in Digital Culture*. New York: P. Lang.
- Mihailidis, Paul, Fincham, Kelly, in Cohen, James (2014): Toward a Media Literate Model for Civic Engagement in Digital Culture: Exploring the Civic Habits and Dispositions of College Students on Facebook. *Atlantic Journal of Communication*, 22 (5): 293–309. DOI: <https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961400>.

- MIZŠ (2016): *Strateške usmeritve nadaljnega uvajanja IKT v slovenske VIZ do leta 2020*. Ljubljana: MIZŠ.
- MIZŠ (2018): *Snovalci digitalne prihodnosti ali le uporabniki?* Ljubljana: MIZŠ.
- MK (2016): *Strategija razvoja medijev v Republiki Sloveniji do leta 2024*. Ljubljana: MK.
- Oblak Črnič, Tanja (2020): *Mladost na zaslonu : konteksti in protislovja medijskih kultur mladih*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Oblak Črnič, Tanja, in Brečko, Neža Barbara (2022): *Enhancing sociality, self-presentation, and play: a case study of digital scenarios among schoolchildren in an epidemic context*. *Information, Communication & Society*, 25 (4): 552–569. DOI: 10.1080/1369118X.2021.1994632.
- OECD (2021): *21<sup>st</sup> Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. Paris: OECD.
- Park, Sora (2017): *Digital Capital*. London: Macmillan Publishers.
- Paus-Hasebrink, Ingrid, Kulterer, Jasmin, in Sinner, Phillip (2019): *Social Inequality, Childhood and the Media: A Longitudinal Study of the Mediatization of Socialisation*. V U. Hasebrink in A. Hepp (ur.): *Transforming Communications – Studies in Cross-Media Research*: 11–43. Cham: Palgrave Macmillan.
- Postone, Moishe (1993): *Introduction: Bourdieu and Social Theory*. V C. Calhoun in dr. (ur.): *Bourdieu – Critical Perspectives*. Chicago: University of Chicago Press.
- Potter, W. James (2004): *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. London: SAGE Publications.
- Prensky, Marc (2001a): *Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. On the Horizon*, 9 (5): 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Prensky, Marc (2001b): *Digital Natives, Digital Immigrants, Part 2: Do They Really Think Differently? On the Horizon*. 9 (6): 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>.
- Prensky, Marc (2011): *Digital Wisdom and Homo Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to the Digitally Wise*. V M. Thomas (ur.): *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology, and the New Literacies*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Putnam, Robert D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Ranieri, Maria, in Fabbro, Francesco (2016): *Questioning Discrimination through Critical Media Literacy. Findings from Seven European Countries*. *European Educational Research Journal*, 15 (4): 462–479. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904116629685>.
- Ranieri, Maria, in Fabbro, Francesco (2019): *Theorising and Designing Media and Intercultural Education: A Framework and some Guidelines*. V M. Ranieri (ur.): *Media Education for Equity and Tolerance: Theory, Policy, and Practices*: 51–82. Canterano: Aracne editrice.
- Ranieri, Maria, Fabbro, Francesco, in Frelih, Mojca (2016): *Making Sense of Students' Media Literacy and Civic Agency Across Media Analysis and Production*. V M. Ranieri (ur.): *Populism, Media and Education*: 127–146.

- Rifkin, Jeremy (2011): *The Third Industrial Revolution: How Lateral Power Is Transforming Energy, the Economy, and the World*. New York: Palgrave Macmillan.
- Romer, Daniel, Hall Jamieson, Kathleen, in Pasek, John (2009): *Building Social Capital in Young People: The Role of Mass Media and Life Outlook*. *Political Communication*, 26 (1): 65–83.
- Skoric, Marko M., in Kwan, Chi En Grace (2011): *Platforms for Mediated Sociability and Online Social Capital: The Role of Facebook and Massively Multiplayer Online Games*. *Asian Journal of Communication*, 21 (5): 467–484.
- Thomas, Michael (2011): *Deconstructing Digital Natives*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Volčič, Zala, in Erjavec, Karmen (2006): *Becoming Media Literate? Media Education in Slovenia After Ten Years*. *Journalism and Mass Communication Educator*, 61 (3): 284–296. DOI: <https://doi.org/10.1177/107769580606100306>.
- UNESCO (2021a): *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!* Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021b): *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO.
- Yuen, Allan HK., Park, Jae, Chen, Lu, in Cheng, Miaoting (2018): *The Significance of Cultural Capital and Parental Mediation for Digital Inequity*. *New media & society*, 20 (2): 599–617.

## Viri

- EU publications (2014): *Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe*. Dostopno prek: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4815621e-3057-4be5-96a4-cfd013d879a5/language-en/format-PDF/source-77154575> (6 . 5. 2022).

## Priloga 1

### Skica kodirnega sistema; kvalitativna analiza medijske pismenosti, april 2022.

KODA		POJAVNOST
1	YELLOW (osnačene zanimive/pomenljive izjave)	72
2	Izkušnja epidemije	80
3	Odnos mladih od nadzora s strani staršev s pomočjo/skozi medije	27
4	Mediji kot rezervni spomin	1
5	Prijetno z / skozi medije	5
6	Neprijetno z / skozi medije	11
7	Participacija s pomočjo/skozi medije	15

7.1	<i>Fenovstvo ali interesne skupine</i>	12
7.2	<i>Stiki z družino</i>	13
7.3	<i>Politična NEparticipacija</i>	2
7.4	<i>Participacija v vrstniških skupinah</i>	13
7.4.1	<i>Stiki z vrstniki</i>	63
7.4.1.1	<i>Premoščanje razdalje</i>	6
7.4.1.1.1	<i>Med epidemijo</i>	5
<b>8</b>	<b>Spodbude iz okolja za med. edu. in participacijo</b>	<b>13</b>
8.1	<i>Vrstniške prakse</i>	35
8.1.1	<i>Vrstniške spodbude</i>	24
8.2	<i>Razlike glede na spol</i>	32
8.3	<i>Kršenje pravil</i>	42
8.4	<i>Spodbude doma, v družini</i>	66
8.4.1	<i>Navade staršev</i>	45
8.4.2	<i>Omejevanje rabe ali nadzor rabe</i>	46
8.4.2.1	<i>Skozi medije</i>	9
8.4.2.2	<i>Nadzor medijskih praks</i>	12
8.4.2.3	<i>Časovno</i>	22
8.4.3	<i>Doma naročeni / kupujejo na časopise ali revije</i>	20
8.4.4	<i>Spodbude sorojencev</i>	14
8.5	<i>V šoli, pri pouku</i>	69
8.5.1	<i>Učenje o medijih ali tehnologijah</i>	27
8.6	<i>Samoučenje</i>	27
9	<i>Ustvarjalno-produkcijske kompetence</i>	40
9.1	<i>Objavlja o sebi, fotografije, videe</i>	17
10	<i>Poznavanje medijske krajine</i>	20
10.1	<i>Pri medijih najprej našteje tradicionalne medije</i>	6
10.2	<i>Pri medijih najprej našteje digitalne, internet ...</i>	6
10.3	<i>Kritično konzumira vsebine/medije</i>	37
10.3.1	<i>Zdravstveni vidik</i>	9
10.3.2	<i>Zavračanje določene prakse / medija / vsebine</i>	23
10.3.3	<i>Zanesljivost informacij, kredibilnost vira</i>	17
10.3.4	<i>Zasebnostni, varnostni vidik</i>	12
10.4	<i>Poznavanje/konzumiranje raznolikih žanrov/medijev</i>	77
10.5	<i>Informiranje</i>	69
10.6	<i>Širok pogled na medije</i>	40
<b>11</b>	<b>Kognitivni dostop</b>	<b>2</b>

11.1	Algoritmi	18
11.2	Reflektira kompetence ali prakse drugih	10
11.2.1	Reflektirajo kompetence mlajših	4
11.2.2	Reflektirajo kompetence učiteljev	39
11.2.3	Reflektira kompetence vrstnikov	46
11.2.4	Starši, starejši družinski člani	67
11.3	Netiketa	36
11.3.1	Spoštljivost	11
11.4	Lastne kompetence	48
11.4.1	Reflektira lastne kompetence	41
11.4.2	Poslušanje radia	31
11.4.3	Poslušanje pravljic	10
11.4.4	Osebna preferenca / diferencira medije	37
11.4.5	Raznolika raba medija	26
11.4.6	Video vsebine	54
11.4.7	Poslušanje glasbe	72
11.4.8	Uporaba medijev v prostem času	24
11.4.8.1	Mediji za inspiracijo, motivacijo ...	11
11.4.8.2	Igranje iger	57
11.4.8.3	Za sprostitvev, zabavo	21
11.4.8.4	Kratkočasenje z mediji / skozi medije	18
11.4.9	Uporaba medijev za šolo	75
11.4.9.1	Učenje z / skozi medije	48
11.4.9.1.1	Med epidemijo / pouk na daljavo	35
11.5	<i>Pozitiven odnos do knjig ali branja</i>	66
11.6	<i>Negativen odnos do knjig in branja</i>	6
11.7	Motiviranost, interes za medije, tehnologijo	21
<b>12</b>	<b>Materialni dostop</b>	<b>94</b>
12.1	Prizadevanja za materialni dostop	9
12.2	Telefon	122
12.3	Regulacija naprav v šoli	31
12.4	Naprave v času epidemije	27
12.5	Naprave v lastni sobi	41
<b>LEGENDA</b>		
#	<b>Glavna koda oziroma kategorija, vključena v tukajšnjo analizo</b>	<b>17</b>
#.1	Koda, vključena v tukajšnjo analizo	12
#.2	Koda, ki ni predmet analize za namen tega prispevka	11

Vir: Raziskava *Medijski repertoarji mladih, intervjuji z osnovnošolkami in osnovnošolci*.

**Podatki o avtoricah**asist. **Katja Koren Ošljak**

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede

Kardeljeva pl. 5, 1000 Ljubljana, Slovenija

E-mail: katja.osljak@fdv.uni-lj.si

asist. **Nika Šušterič**

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana, Slovenija

E-mail: nika.susteric@pef.uni-lj.si

doc. dr. **Veronika Tašner**

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana, Slovenija

E-mail: veronika.tasner@pef.uni-lj.si