

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

MICA KOVAČIČ

MEDIJSKA VZGOJA ODRASLIH

DIPLOMSKO DELO

**LJUBLJANA
2006**

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

MICA KOVAČIČ

Mentorica: izr. prof. dr. Manca Košir

MEDIJSKA VZGOJA ODRASLIH

DIPLOMSKO DELO

**LJUBLJANA
2006**

Da je naloga, ki je bila dolgo le v mojih mislih, nazadnje dobila svojo obliko, sem hvaležna mentorici, izr. prof. dr. Manci Košir, pa tudi doc. dr. Karmen Erjavec, ki sta me najprej sploh navdušili za medijsko vzgojo, nato pa z nasveti pomagali pri nastajanju te naloge. V pogovorih z gospo Melanijo Končina Boltin in še mnogimi, ki jim ni vseeno za medijsko vzgojo, sem ugotavljala, da sem na pravi poti, in za to sem vsakemu posebej hvaležna. In če že ne morem omeniti čisto vseh, ki so nalogi dodali vsaj kako črko, naj omenim vsaj tiste, ki so meni dodajali največ poguma in volje – hvala moji družini, Nejcju in Mojci. In nenazadnje, hvala vsem, ki so me v zadnjem času spraševali, kako kaj moja diplomska naloga ...

POVZETEK

Naslov: Medijska vzgoja odraslih

Ključne besede: vzgoja za medije, medijska pismenost, izobraževanje odraslih, vseživljenjsko učenje, aktivno državljanstvo.

Povzetek: V času upadanja interesa za aktivno družbeno in politično delovanje in v času, ko se s politiko srečujemo pretežno prek medijev, je medijska pismenost nujen temelj zdrave demokracije. Strokovnjaki pa ocenjujejo, da večina slovenskih odraslih nima potrebnih veščin in znanja, ki bi jim omogočali kritično ocenjevanje medijev. Procesi komercializacije medijev, odsotnost tradicije demokratične javnosti in nizka funkcionalna pismenost pričajo o nujnosti iskanja poti za medijsko opismenjevanje slovenskih odraslih. Naloga najprej prikazuje trenutno situacijo in nezadostno ponudbo na tem področju, predstavlja različne modele in pristope medijske vzgoje, jo povezuje s konceptom vseživljenjskega učenja, ponudi smernice za oblikovanje ustreznih programov, nazadnje pa predlaga, na kakšne načine in v kakšnih oblikah bi bilo mogoče medijsko vzgojo ponuditi odraslim. Še posebej se osredotoča na potrebe staršev in učiteljev, pa tudi širše javnosti, predvsem pa opozarja, da je potrebnega več sistematičnega dela na tem področju. Opozarja na nujnost usposabljanja učiteljev za vse ravni izobraževanja, v bližnji prihodnosti pa dobre možnosti vidi tudi v prizadevanjih za dvig funkcionalne pismenosti, kamor bi morali nujno vključiti tudi medijsko pismenost.

Title: Adult Media Education

Keywords: media education, media literacy, adult education, lifelong learning, active citizenship.

Abstract: In the time of significant decrease of interest in active social and political participation and contemporary presentation of politics through the media, media literacy is becoming an urgent need and a basis for a healthy democracy. Estimations are, however, the majority of Slovene adults do not possess the skills, nor the knowledge needed for the critical evaluation of the media messages. The process of media commercialisation, the lack of democratic tradition and the low functional literacy degree show us how necessary it is to find the ways for adult media education. The thesis first exposes the current situation and the insufficient offer in the field and then presents the different models as well as approaches to the media education. It consequently links the situation with the concept of lifelong learning, offers some guidelines for suitable programmes and finally suggests how these programmes and media education in general could be offered to adults. It particularly focuses on parents and teachers, but also on the general public. It emphasises the more systematic work in the field and underlines the teacher's crucial training role in all educational stages. In the near future, it foresees good opportunities in the efforts for the functional literacy increase. To this end, media literacy skills should be recognized as an integral part of functional literacy.

KAZALO

1 UVOD	5
2 MEDIJSKA PISMENOST IN MEDIJSKA VZGOJA	8
2.1 MEDIJSKA PISMENOST	8
2.1.1 <i>Koncept pismenosti</i>	8
2.1.2 <i>Kaj zajema medijska pismenost</i>	9
2.1.3 <i>Medijska pismenost in aktivno državljanstvo</i>	13
2.2 MEDIJSKA VZGOJA	15
2.2.2 <i>Definicije, cilji in teme vzgoje za medije</i>	16
2.2.3 <i>Različni pristopi k medijski vzgoji</i>	19
2.2.4 <i>Modeli medijske vzgoje</i>	21
2.2.5 <i>Medijska vzgoja otrok in mladih v Sloveniji</i>	24
2.3 RAZLOGI ZA UVAJANJE MEDIJSKE VZGOJE ODRASLIH	28
3 IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH	36
3.1 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE	36
3.2 ZNAČILNOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	37
3.3 IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENIJI	41
3.3.1 <i>Neformalno izobraževanje odraslih</i>	45
4 MOŽNOSTI ZA UVEDBO MEDIJSKE VZGOJE ODRASLIH	47
4.1 UVOD, STANJE	47
4.2 PROGRAMI IN OBLIKE	48
4.2.1 <i>Program</i>	48
4.2.2 <i>Čigava naloga je medijsko opismenjevanje?</i>	53
4.2.3 <i>Izvajalci</i>	55
4.3 PREDNOSTNA PODROČJA ZA MEDIJSKO VZGOJO	56
4.3.1 <i>Starši in družine</i>	56
4.3.2 <i>Učitelji</i>	62
4.3.3 <i>Novinarji, medijski delavci</i>	67
4.4 ŠIRŠA JAVNOST	70
4.4.1 <i>V programih za izobraževanje odraslih</i>	70
4.4.2 <i>Delavnice, predavanja, okrogle mize za različne ciljne skupine</i>	72
4.4.3 <i>Spletni portali, forumi</i>	72
4.4.4 <i>V okviru knjižnic, kulturnih domov, društev, verskih organizacij</i>	72
4.4.5 <i>Center za spodbujanje medijske pismenosti</i>	74
4.4.6 <i>Državlanske pobude, združenja, organizirane akcije</i> ..	75
4.4.7 <i>Publikacije, promocijsko gradivo, oglasne akcije</i> ..	75
4.4.8 <i>Državna telesa</i>	75
5 ZAKLJUČEK	76
6 LITERATURA IN VIRI	78
PRILOGA: PRIMERI DOBRE PRAKSE	84

1 UVOD

Dejstvo je, da danes živimo v medijsko zasičeni družbi, kjer nas mediji spremljajo od jutra do večera, širijo in krojijo naše dojemanje sveta in sebe ter pomembno oblikujejo družbo. Kot pravi Koširjeva (2003: 195), so množična občila danes »kraj izrekanja najpomembnejših 'resnic' o svetu in o nas samih«. Dejstvo je tudi to, da je demokracija v informacijski družbi kljub možnostim, ki jih nudijo napredne informacijske in komunikacijske tehnologije, v težavah. Medtem ko aktivno državljanstvo postaja predmet mnogih razprav, načrtov in dokumentov, se volilna abstinenca, politična odtujenost in nezanimanje za probleme družbe širijo. Prav tako se množijo dokumenti in glasovi, ki govorijo o nujnosti vseživljenjskega učenja in izobraževanja v času, ki pred nas postavlja vedno večje zahteve; medtem pa razkorak med tistimi, ki vedo, znajo in imajo, ter tistimi, ki ne vedo, ne znajo in nimajo, nevarno raste. Kje je torej stična točka vseh naštetih težav in hkrati potencialov? Kje iskati rešitev? Del odgovora, ki je sicer kompleksen, se gotovo skriva v vzgoji in izobraževanju za aktivno državljanstvo, ki traja vse življenje. Pri tem pa nikakor ne moremo in ne smemo obiti ene najpomembnejših stvarnosti našega časa – medijev. Medijska pismenost in medijska vzgoja sta bistveni del državljanske vzgoje in nujnost današnjega časa.

Pomembnost medijske vzgoje so na mednarodni ravni spoznali že konec 70-ih let, ko so se začeli vidnejši premiki v smeri vzgoje otrok. Medijska vzgoja se je nato počasi – sicer ne brez težav – začela uveljavljati v mnogih državah in konec 90-ih let tudi v Sloveniji. Dobili smo raziskave, učbenike, vzgoja za medije je bila vključena v učne načrte, pojavila so se prva usposabljanja za učitelje, predmet na fakulteti ... Na tej točki pa je projekt nekako obstal. Vzgoja za medije je sicer vključena v kurikulumе vrtcev, osnovnih in srednji šol, kot predmet obstaja tudi na univerzitetni ravni. Čeprav je izbirni predmet v osnovni šoli med učenci nadvse priljubljen, pa se njegovega pomena zaveda premalo učiteljev in vodilnih v šolstvu. Še tisti navdušeni se soočajo z odsotnostjo dolgoročneje strategije in podpore oblasti, saj ni resne vizije, načrta ali politike, ni sredstev za opremo, usposabljanja, izpopolnjevanja, izvajanja itn. (Erjavec in Volčič, 2006) Vzgoja za medije kljub dobrim nastavkom v naši družbi še vedno ni prepoznana kot nujna in osnovna. Erjavec in Volčič (2006) ugotavljata, da mnogi slovenski učitelji nimajo osnovnih medijskih znanj in da so takorekoč medijsko nepismeni. Na ravni šolske politike in izobraževalne politike nasploh pa ni posluha za spodbujanje medijske vzgoje. Morda niti ni interesa. Koširjeva (2000b: 32) to tako komentira:

»Če učitelji ne bodo vedeli, ni nevarnosti, da bi znali njihovi učenci. S slabo pismenimi državljani pa je lahko manipulirati.«

Mnogi medijski strokovnjaki ugotavljajo, da imajo mediji zaradi nizke medijske pismenosti v rokah veliko moč. Melita Poler Kovačič (v Košir, 2003: 11) v Sloveniji opaža splošen upad »bralne javnosti«, hierarhična diferenciacija med »obveščevalno elito« in »večino, ki se zabava«, se povečuje. Manca Košir (2003: 47) je zaskrbljena nad tem, da številni bralci verjamejo, da je to, kar piše v Slovenskih novicah ali drugih časopisih, resnica – še bolj pa da je res to, kar vidijo na televiziji. Večina Slovencev je po njeni oceni v tem smislu analfabetov. Povsem konkretne in zaskrbljujoče podatke je dala raziskava o funkcionalni pismenosti v 20 državah sveta, kjer se je Slovenija uvrstila čisto na rep: skoraj tri četrtine Slovencev ne dosega tretje ravni pismenosti in torej nima zadostnega znanja in spretnosti za ravnanje z informacijami iz besedil našega vsakdana (Možina, 2000: 22).

Če je cilj medijske vzgoje v Sloveniji »vzgajati ljudi za kritično in ustvarjalno uporabo sporočil v družbi, ki je zasičena z mediji« in »pomagati preseči potrošniški način ter postati aktivni državljani« (Končina in dr., 2000: 8-9), potem ni dovolj, da se za to vzgaja samo otroke. Brez medijsko pismenih odraslih namreč medijska vzgoja otrok tudi ni mogoča. In če so odrasli tisti, ki krojijo politiko – tudi izobraževalno – potem težko pričakujemo, da bi medijsko vzgojo postavljali visoko na prioriteto lestvico, če sami niso medijsko pismeni in se vloge medijev v današnji družbi niti ne zavedajo – ali se je nočejo.

V medijih se za podporo, veljavnost in prepoznavnost bije in tekmuje vedno večja množica nasprotujočih si interesov, identitet in diskurzov, medijski svet pa postaja vedno bolj podvržen načelom trga, dobička in je vedno manj zavezan javnosti in njeni dobri obveščenosti, kar pa je pogoj za demokracijo. Medijsko slabo pismen državljan se v tem medijskem svetu težko znajde, težko izbira kakovostne informacije in težko naredi svoj glas slišen. Katz (v Hobbs, 1998) pravi: »Demokracija brez mnogovrstih glasov je brez pomena.« Ob tem še dodaja: »Nemogoče je govoriti o usposabljanju za demokracijo v sodobnih družbah brez da bi se to ukvarjalo z množičnim komuniciranjem.« Tako kot mediji odpirajo možnosti globalnega sporazumevanja in razširjanja demokracije, hkrati – opozarjata Erjavec in Volčič, (1999: 13) – tudi povečujejo tveganje manipulacije. Če želimo obrniti vlogo medijev v pozitivno smer in k delu za demokracijo, potrebujemo medijsko pismene državljane.

O tem, zakaj je medijska vzgoja potrebna, o vlogi medijev v družbi, o njihovem vplivu in o sodobnih trendih v medijih (komercializacija, tabloidizacija, koncentracija lastništva ...) – kar so za medijsko vzgojo vse pomembne teme – obstaja že veliko literature in raziskav. Ker pa predvsem manjka razmislek o medijski vzgoji odraslih in ker skoraj ni programov za medijsko opismenjevanje odraslih (niti ni potreba po njih prepoznana), se v svoji nalogi osredotočam prav na to. Najprej želim raziskati ponudbo na tem področju, saj je moja hipoteza, da je ta nezadostna. Proučila bom trenutno stanje in teoretične osnove, nato pa iskala možnosti za vpeljavo tovrstnih vsebin in programov v že obstoječe oblike izobraževanja odraslih in v okolja, kjer so potrebe največje (s posebnim poudarkom na učiteljih in starših).

Ob pregledu obstoječe literature o glavni temi naloge sem ugotovila, da je ta razmeroma skromna, zato v nalogi zajemam širša področja (medijska pismenost, vzgoja za medije za otroke, izobraževanje odraslih ipd.) ter skušam napraviti nekakšno sintezo. Večina literature – tudi tuje – s tega področja se ukvarja z vprašanjem, zakaj je medijska vzgoja odraslih sploh potrebna, nisem pa našla skoraj nič literature s konkretnjšimi opisi ali predlogi za vpeljavo tovrstne vzgoje, tudi pri poizvedovanju v tujini ni bilo večjih uspehov – z izjemo Velike Britanije, ki mi je služila kot model za primerjavo. A tudi v Veliki Britaniji ugotavljajo (Livingstone in Thumim, 2003), da je o odraslih in medijih znanega bistveno manj kot o otrocih, na katere se osredotoča večina raziskav in izobraževalnih pobud, da pa je odgovarjanje na potrebe odraslih prav tako ključno. Prav tako sem imela težave z ocenjevanjem medijske pismenosti odraslih, saj v obsegu te naloge nisem mogla opraviti ustrezne raziskave, zato sem se opirala na nekatere posamezne ocene in na izsledke raziskave o funkcionalni pismenosti. Vsekakor bi na tem področju potrebovali raziskavo, na podlagi katere bi lahko zastavili primerni slovenski model medijske vzgoje odraslih in odgovorili na njihove dejanske potrebe.

V zadnjem delu naloge sem skušala na podlagi poznanih okoliščin, opravljenih pogovorov in proučene literature samostojno predlagati možne oblike vpeljave medijske vzgoje za odrasle v že obstoječe strukture in nakazati, kje so še možnosti za vpeljavo novih. Predloge sem skušala podpreti s primeri dobre prakse iz slovenskega ali tujega okolja. Zavedam se, da je moja naloga eden prvih poskusov in prispevkov na tem področju in zato zelo nepopolna, upam pa, da bo ponudila vsaj nekaj tem in predlogov v razmislek, da bo morda spodbudila k nadaljnjemu raziskovanju na tem področju in da bo vsaj del tega mogoče nekoč (kmalu!) tudi uresničiti ...

2 Medijska pismenost in medijska vzgoja

2.1 Medijska pismenost

2.1.1 Koncept pismenosti

Pismenost je danes pojem, o katerem se veliko razpravlja – kdaj je njegova raba upravičena, kaj vse pomeni in kaj zajema ... Nekateri menijo, da je širitev osnovnega pomena, ki je »znanje branja in pisanja«, na različna druga področja in številne pismenosti (digitalna, informacijska, državljanska, medijska ...) neprimerna raba pojma. A že v Slovarju slovenskega knjižnega jezika lahko preberemo, da pismenost lahko pomeni tudi »znanje, poznanje česa sploh: politična, prometna pismenost«. Še temeljiteje smiselnost pojma medijska pismenost utemeljuje Sonia Livingstone (2004: 4): »S prehodom dominantnih medijev od tiska k avdiovizualnim, so komunikacijski strokovnjaki premaknili svoje konceptualno izrazoslovje z branja in pismenosti k sprejemu in interpretaciji. /.../ Pojem pismenost je vse-medijski, saj zajema interperetacijo vseh kompleksnih, posredovanih simboličnih tekstov, ki jih oddajajo založniške ali elektronske komunikacijske mreže.« (Livingstone, 2004: 9) Osnutek slovenske Nacionalne strategije za razvoj pismenost pa pismenost opredeljuje kot »trajno razvijajočo se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi« (NSRP, 2005: 6).

Kot poudarja Možina (2000: 21), je pismenost v sodobni družbi kompleksna spretnost, ki se je ne da smiselno določiti z enim samim standardom. Večino pismenosti informacijske dobe bi bilo mogoče umestiti pod skupni imenovalec informacijske pismenosti, saj je ravno sposobnost ravnanja z informacijam ključnega pomena. Pismen posameznik se danes zaveda, da so točne in popolne informacije osnova za pravilno odločanje, prepozna potrebo po informacijah, oblikuje vprašanja na podlagi te potrebe, identificira možne vire informacij, razvije uspešno strategijo iskanja informacij, ima dostop do raznolikih virov (tisk, elektronski mediji, internet), kritično ocenjuje informacije, jih oblikuje za praktično uporabo in vključi v obstoječo osnovo znanja ter jih uporabi pri kritičnem razmišljanju in reševanju problemov. (glej Erjavec, 2000b: 123)

2.1.2 Kaj zajema medijska pismenost

Če je pismenost proces razkodiranja, interpretiranja in ustvarjanja sporočil, potem se »branje« televizijskega in radijskega programa bistveno ne razlikuje od branja časopisa in novele, pravi Erjavec (v Erjavec in Volčič, 1999a: 8). Podobna je opredelitev Koširjeve (1996: 57), da so mediji »reprezentacijski ali simbolni ali znakovni sistemi, ki jih moramo znati brati. In tudi pre-brati«. Vsi se strinjajo, da je za to potrebno znanje, ki ga označujemo kot medijska pismenost. Sargantova (2004: 3) celo meni, da bo s hitrim razvojem komunikacijske tehnologije in konvergenca medijska pismenost kmalu razumljena kot enako pomembna kot so danes osnovne veščine bralne in računske pismenosti. O tem, kaj vse zajema, pa obstajajo različni pogledi. Razširjena je definicija s konference pod pokroviteljstvom Aspenkega inštituta (v Erjavec 2000a: 132): »Medijska pismenost je zmožnost **dostopa, analize, ocene in proizvodnje (medijskih) sporočil** v najrazličnejših oblikah.«

Medijska pismenost pri Erjavčevi

Nekoliko obširneje Erjavčeva (1999: 58) opisuje veščine, ki jih mora obvladati medijsko pismen državljan:

- zna kritično analizirati, ocenjevati in izdelovati raznovrstne medijske oblike;
- je informacijsko in funkcionalno pismen ter uporablja mediateke;
- zna analizirati lastne navade spremljanja medijev, odpraviti morebitno medijsko zasvojenost ter ustvarjalno in kritično izbirati medijska sporočila;
- pozna delovanje medijskih institucij (kdo sporoča in zakaj), medijskih kategorij (za katero besedilo gre), medijskih tehnologij (kako se sporoča), medijskega jezika (kako vemo, kakšen je pomen medijskih sporočil), občinstva (kdo in kako sprejema medijska sporočila);
- se zaveda, da mediji:
 - konstruirajo realnost;
 - delujejo po lastnih kodah, pravilih in oblikah;
 - posredujejo ideološka in vrednostna sporočila;
 - večinoma delujejo po tržnih načelih;
 - posredujejo sporočila občinstvu, ki jih subjektivno interpretira;
- aktivno sodeluje pri družbenem odločanju ter ima razvite veščine in lastnosti, ki so pogoj razvoja pozitivne samopodobe in samostojnega družbenega delovanja:

- komunikacijske veščine;
- sposobnost izražanja mnenja in razpravljanja;
- sposobnost sprejemanja različnih mnenj ...

Pri Erjavčevi (2000: 682-683) pa je mogoče najti še eno razdelitev, ki posebej poudarja družben vidik. Medijsko pismen državljan naj bi obvladal naslednja področja znanj in veščin:

1. Zaveda se, kako pomembne so za odgovorno participacijo v družbenem življenju kakovostne informacije o javnih zadevah. Pri tem:
 - a) pozna mikro procese medijske komunikacije: zna analizirati, kritično ocenjevati in posedovati komunikacijske veščine oblikovanja medijskih vsebin; pozna proces sprejemanja medijske vsebine, medijske žanre, delovanja medijev in vplive medijev na občinstvo ter zna kritično in selektivno izbirati medijsko vsebino;
 - b) pozna makro procese medijske komunikacije: zna analizirati politični, ekonomski, družbeni in kulturni kontekst medijskega okolja; se zaveda, da medijsko posredovane informacije prevladujejo v našem političnem in kulturnem življenju; ve, kako mediji oblikujejo vrednote in stališča, kako vplivajo na politične in družbene institucije; prepozna sile moči v okolju in se upira prepričevalnim in propagandnim tehnikam medijev.
2. Medijsko pismen državljan obvlada veščine komuniciranja v skupini, zna strpno izraziti in argumentirati svoje mnenje ter razrešuje konflikte na miren in kooperativen način.
3. Pozna načine komuniciranja z mediji. Po različnih medijskih kanalih (npr. pisma bralcev, pisanje urednikom, organiziranje novinarskih konferenc, medijskih akcij itd.) izraža svoje mnenje in ga zna predstaviti javnosti.
4. Medijsko pismen državljan je motiviran za spoznavanje in razumevanje razmer v bližnjem (lokalna skupnost) in daljnem (država, problemi na globalni ravni) okolju. Poznati hoče okolje, v katerem živi in dela, in uveljaviti svoje interese. Na podlagi predhodnega znanja zna oceniti kakovost novic in odgovorno sodelovati v demokratičnem sistemu.

Osnovna vprašanja, ki bi si jih ob uporabi medijskih sporočil moral zastaviti (in odgovoriti) vsak medijsko pismen posameznik, so po Erjavec in Volčič (1999: 8) naslednja:

- Kdo je ustvaril to sporočilo in kaj so bili cilji in motivi proizvajalca?
- Kateri življenjski stili, vrednote in stališča so predstavljeni v tem sporočilu?
- Kako bi si lahko drugi ljudje razlagali sporočilo drugače od nas samih?
- Katere tehnike ponavadi pritegnejo pozornost? Nam sprožijo čustva?

- Kaj manjka temu besedilu? Bi na kaj posebej opozorili?

Če povzamemo glavne točke omenjenih razdelitev pri Erjavčevi (2000b: 123), cilji sodobnega procesa opismenjevanja vključujejo: razvoj informiranega in aktivnega državljana, ki ima dostop do informacijske in komunikacijske tehnologije, je sposoben analizirati, kritično ocenjevati in oblikovati raznolike komunikacijske oblike (mikro proces), ima razvito zavest o lastnem družbeno-zgodovinskem položaju in mestu informacijske in komunikacijske tehnologije v njem ter veščine, ki so potrebne za participacijo v demokraciji (makro proces).

Medijska pismenost pri Potterju

Za razumevanje Potterjevega pristopa k medijski pismenosti pogledajmo najprej pet idej, ki so po njegovem mnenju za medijsko pismenost temeljne (Potter 2001: 6-7):

- Medijska pismenost je kontinuum, ne kategorija – obstajajo različne stopnje.
- Medijsko pismenost je treba razvijati.
- Medijska pismenost je večdimenzionalna – štiri medsebojno povezane dimenzije so: kognitivna, emocionalna, estetska in moralna dimenzija (vsaka od teh je kontinuum).
- Namen medijske pismenosti je dati nam več nadzora nad interpretacijami.

Visoko medijsko pismeni ljudje po Potterjevi definiciji vedo, kako se znajti med različnimi možnimi pomeni in znajo izbrati tistega, ki je z različnih vidikov najuporabnejši – s kognitivnega, čustvenega, moralnega in estetskega. Zato imajo medijsko pismeni večji nadzor nad medijskimi sporočili. Tisti, ki premorejo slabšo medijsko pismenost pa:

imajo za interpretiranje medijskega sporočila na razpolago manjšo, bolj površinsko in slabše organizirano strukturo znanja, ki jim daje nezadostno in zmedeno kontekstualno ozadje. Običajno neradi uporabljajo svoje veščine, ki zato ostajajo nerazvite in še slabše uporabne. Zato je malo verjetno, da bodo znali razbrati raznolike pomene sporočil, mnogo verjetneje pa bodo sprejeli površinski pomen in sporočilo samo. Slabo medijsko pismeni ljudje veliko slabše prepoznavajo netočnosti, se znajdejo med nasprotujočimi si mnenji, cenijo ironijo, satiro ali razvijajo širši osebni pogled na svet. (Potter, 2001: 5)

Že omenjene štiri medsebojno povezane dimenzije medijske pismenosti Potter (2001: 7-8) še natančneje pojasni, ob tem pa poudarja, da je treba razvijati vse štiri – tudi v odrasli dobi:

> **Kognitivno področje** se nanaša na mentalne procese in mišljenje. Kognitivne sposobnosti segajo od preprostega zavedanja simbolov do kompleksnega razumevanja ustvarjanja sporočil in tega, zakaj so oblikovana tako kot so. To je intelektualna dimenzija. Zagotavljanje bogatega konteksta pri ustvarjanju pomenov sloni pretežno na močnih strukturah znanja.

> **Čustveno področje** je dimenzija občutkov. Nekateri težko izražajo svoja čustva med izpostavljenostjo medijem, drugi pa so zelo dovzetni za namige, ki v njih sprožijo vse vrste občutkov. Močnih čustev v gledalcih ni tako težko sprožiti, bolj subtilna čustva pa od ustvarjalcev že zahtevajo večje znanje in sposobnosti ter od občinstva večjo stopnjo pismenosti, da prepoznajo simbole, ki predstavljajo ta čustva.

> **Estetsko področje** se nanaša na zmožnost uživanja, razumevanja in pozitivnega vrednotenja medijskih vsebin z umetniškega vidika. To zahteva zavedanje veščin, ki se jih uporablja pri ustvarjanju sporočil v različnih medijih – vključno z zmožnostjo zaznavanja razlike med umetnostjo in izumetničenostjo. Vključuje tudi sposobnost prepoznavanja edinstvenega umetniškega sloga pisca, producenta ali režiserja.

> **Moralno področje** se nanaša na sposobnost prepoznavanja vrednot, na katerih temelji sporočilo. Za dobro prepoznavanje moralnih tem je potrebna visoka medijska pismenost. Treba je znati misliti preko posameznih junakov, če hočeš usmeriti svoje ustvarjanje pomena na splošno pripovedno raven, in treba je znati ločevati junake od njihovih dejanj.

Upoštevanje človeka kot kompleksne celote in zato tudi medijske vzgoje kot vzgoje, ki sega na vse ravni in dele človekove osebnosti, je za medijsko vzgojo ključnega pomena.

Medijska pismenost na mednarodni ravni

Po definiciji UNESCO (v Perez Tornero, 2004) medijska vzgoja »usposablja ljudi, da izboljšajo svoje razumevanje komunikacijskih medijev v družbi in načina, kako ti delujejo, ter da pridobijo veščine za uporabo teh medijev za komunikacijo z drugimi«. Nanaša se tako na individualne kot na kolektivne veščine in zmožnosti ter zahteva **semiotične, kulturne in državljanske** veščine, saj samo tehnično znanje še ne omogoča prave pismenosti. Če nadalje citiramo UNESCO: »**Medijska vzgoja je povezana s komunikacijo na splošno in je del pravice vsakega državljana v vsaki državi na svetu do svobode izražanja in pravice do informiranosti ter je koristna pri razvijanju in vzdrževanju demokracije.**« (poudarila M. K.) Medijska vzgoja je tu tesno povezana z osnovnimi človekovimi pravicami in predstavljena kot njihov del, na čemer je mogoče tudi utemeljiti potrebo po medijski pismenosti v okoljih, kjer potreba po njej še ni prepoznana.

Finska, ki je poznana po svoji skoraj 100-odstotni pismenosti, si zelo prizadeva, da bi tudi glede medijske pismenosti sledila temu vzoru. Eno izmed preprostih a uporabnih definicij pismenosti, na katerih slonijo prizadevanja za doseg tega cilja, ponuja Härkönen (1999).

Medijsko pismenost v grobem opredeli kot »zmožnost analiziranja, povečevanja in vplivanja na posameznikovo aktivno branje, poslušanje in gledanje medijev; vse to pa usposablja za **bolj učinkovito državljanstvo**« (poudarila M. K.). Tri ključne pojme še natančneje razloži:

- **Analiziranje** predstavlja **potrošniške veščine**: medijsko pismena oseba se zaveda, da se z medijskimi teksti aktivno »pogaja« glede pomenov.
- **Povečevanje** predstavlja **uporabnikove veščine**: medijsko pismena oseba je sposobna poiskati dodatne vire za nadaljnje preučevanje kakršnega koli področja zanimanja. Ta sposobnost vključuje zmožnost učinkovite rabe ustreznih tehnologij. Mentalni in tehnični procesi iskanja in obdelovanja informacij so enako pomembni.
- **Vplivanje** predstavlja **ustvarjalčeve veščine**: medijsko pismena oseba je sposobna načrtno spreminjati vpliv ali pomen sporočila ter ustvariti in poslati svoje lastno sporočilo. Vloge bralca in pisca, ustvarjalca in prejemnika so obojestranske. Bralec postaja pisec in obratno.

2.1.3 Medijska pismenost in aktivno državljanstvo

Aktivno državljanstvo po Bennovi (1999: 48) lahko opredelimo kot »učinkovito, večše in pogumno javno delo, s katerim rešujemo skupne probleme« ali pa kot védenje o tem, »kako naj se posameznik loti delovanja, da bo zavestno vplival na lasten položaj in na položaj drugih v demokratični družbi« (Bron v Benn, 1999: 48). Cendonova (1999: 54) pa med lastnosti aktivnega državljana prišteva: zavedanje svoje lastne identitete in lastnih korenin, upiranje z vidika nekonformnosti, upravičenost zahtevati pravico do drugačnosti, vztrajanje na enakopravnosti, uresničevanje možnosti »koncertnega« delovanja (po konceptu Hanne Arendt) in zahteva po več prostora, da bi posameznik to lahko počel. Definicije aktivnega državljanstva so torej številne in razkrivajo različna teoretska in ideološka ozadja ter pojmovanja. V današnji družbi pa je neizpodbitno eno: le medijsko pismen državljan, ki izbira kakovostno medijsko vsebino, je dovolj informiran, da lahko odgovorno participira v demokratičnem sistemu, zato je po mnenju Erjavčeve (2000: 681-82) vzgoja za medije bistven del vzgoje za demokracijo; politična socializacija se tako lahko uresničuje skozi proces medijskega opismenjevanja in politična vzgoja je šele nadgradnja vzgoje za medije.

V času upadanja interesa za politiko in aktivno družbeno in politično delovanje in v času, ko se s politiko srečujemo pretežno prek medijev, je vsakršnemu prizadevanju za spodbujanje državljanske participacije nujno postaviti temelje, ki se imenujejo »medijska pismenosti«. Razloge za »deficitarnost« demokracije (Benn, 1999: 49) in za to, da njene vrednote izgubljajo pomen, lahko po Hobbsovi (1998) iščemo tudi v informacijski vrzeli – razlika med

dobro informiranimi in neinformiranimi – in v politični kampanji, ki temelji na prevelikem poenostavljanju, negativizmu in personifikaciji. Državljeni niso dovolj informirani za aktivno in odgovorno participacijo v demokratičnem sistemu. Ob tem Hobbsova (1998) navaja izsledke raziskav, ki kažejo, da politika mnoge bega preprosto zato, ker ne poznajo dovolj dejstev, da bi lahko sledili politični razpravi. Medijski cirkus ob političnih kampanjah pa še posebej zmede slabše izobražene državljane. Še dlje gre Sartori (v Košir, 2000a: 93-94), ki pravi, da današnja javnost ni sposobna vladati, saj televizija emotivizira politiko, vanjo vnaša nepotrební patos, posledica pa je izguba racionalnosti. Vzrok deficitarnosti demokracije pa nekateri vidijo tudi v zasičenosti s ponudbo blaga in storitev, saj ob vsem tem preostane le malo zanimanja, časa in volje za reševanje družbenih problemov. Popularna medijska kultura namenja svojo pozornost skoraj izključno posamezniku, zato odvráča ljudi od reševanja skupnih družbenih problemov. Politično izobraževanje ostaja v primerjavi z različnimi programi usposabljanj ali pristočasnih dejavnosti v ozadju. Pasivni potrošnik je prevladal nad aktivnim državljanom. (glej Erjavec in Volčič, 1999: 152)

Ker je medijska stvarnost sanjska konstrukcija, ki spodbuja beg iz vsakdanjega problematičnega dejanskega življenja, lahko to vodi proč od odgovornosti, stran od medsebojnih odnosov in v medčloveško otopelost, kot opozarja Košir (1996: 27). Potter pa opaža, da se družba fragmentira. Pravi, da je v zgodnjih dneh televizije res veljalo, da je bila ta sposobna pripeljati vse ljudi v družbi skupaj, s tem, ko je vsak dan prinašala skupne izkušnje. »Danes, ko je v večini domov mogoče izbirati med vsaj 50 različnimi kanali, pa niti dva človeka nimata več skupnih navad gledanja. Vsak ima na dosegu roke velikansko izbiro sporočil. V sledenju tej raznolikosti ponudbe smo izgubili občutek za skupnost.« (Potter 2001: 319) Brez občutka za skupnosti pa tudi ni prizadevanj za demokracijo in za skupno dobro. Oba avtorja kot eno izmed rešitev predlagata medijsko pismenost.

Kot pravi Schludermann (v Erjavec in Volčič, 1999: 149), si danes politične vzgoje ni mogoče predstavljati brez vključitve medijev (na ravni vsebine kot didaktike), na drugi strani pa si ni mogoče predstavljati medijske vzgoje brez vključitve političnega vidika. Erjavec (2000: 683) poudarja, da medijska pismenost ni sama sebi namen, ampak je končni cilj vzgoje za medije državljan, ki zna kritično in ustvarjalno sodelovati v medijski komunikaciji in drugih pomembnih družbenih procesih. Je le sredstvo za dosego cilja. In če medijsko pismenost smatramo za temelj politične pismenosti in dejavnega državljanstva, potem ima vso načelno podporo širše evropske skupnosti in politike (družbena vključenost in dejavno

državljanstvo sta politična cilja, ki imata v Lizbonski strategiji središčen pomen, Evropska komisija pa je aktivno državljanstvo uvrstila tudi med prednostne cilje programa »Izobraževanje in usposabljanje 2010«. Vprašanja pa je, v kolikšni meri se politika in tisti, ki jo krojijo, tega zavedajo in koliko je res v interesu politike imeti medijsko pismene aktivne državljane (glej Mohorčič Špolar, 1999 in Košir, 2000b).

2.2 Medijska vzgoja

Medijska vzgoja nima enotnega poimenovanje povsod po svetu: izraz »medijska pismenost« uporabljajo v Kanadi, Avstraliji in ZDA; Velika Britanija uporablja izraz »medijska vzgoja«, medtem ko se v Nemčiji imenuje »medijska kompetenca«, na Nizozemskem pa »audiovizualna vzgoja« itd. (Erjavec in Volčič, 2000a: 17). V Sloveniji se je uveljavil izraz **vzgoja za medije** z namenom, da se tovrstno vzgojo loči od vzgoje z mediji. Uporablja se tudi izraz medijska pismenost, ki pa je cilj vzgoje za medije.

Erjavčeva (2000a: 13) skupne točke različnih konceptov vzgoje za medije po svetu takole povzema: izhajati mora iz vsakdanjih izkušenj učencev, vključevati vse medije od tiska do interneta, upoštevati lokalni in globalni proces medijske komunikacije, naučiti ustvarjanja medijskih vsebin in si za cilj postaviti medijsko pismenega državljana, ki bo sposoben sodelovati v družbeni komunikaciji.

O medijski vzgoji se v mednarodni javnosti govori, razpravlja in načrtuje že vse od leta 1976, ko je UNESCO izdelal model za množično medijsko vzgojo. Temu je sledil mednarodni simpozij leta 1982 v Grunwaldu, kjer je 19 držav podpisalo deklaracijo o vzgoji za medije. V njej sta med drugimi zapisana tudi naslednja dva poziva, ki posebej izpostavljata tudi medijsko vzgojo odraslih, še posebej učiteljev (poudarila M. K.):

Zato pozivamo vse, ki so za to odgovorni:

1. da se zavzamejo za uvajanje celovitih medijsko izobraževalnih programov (od predšolske do univerzitetne ravni, **vključno z izobraževanjem odraslih**), s katerimi bodo razvijali znanje, spretnosti in odnos do medijev, ter tako spodbujali rast kritične zavesti in večno usposobljenost uporabnikov elektronskih medijev in tiska; idealno bi bilo, da bi ti programi vključevali analizo medijskih izdelkov, uporabo medijev kot sredstev za kreativno izražanje ter učinkovito uporabo in sodelovanje v dostopnih medijskih kanalih;

2. da **razvijejo programe za učitelje in posrednike**, s katerimi bi poglobili njihovo znanje in razumevanje medijev ter jih seznanili z ustreznimi metodami poučevanja, upoštevajoč precejšnja, a zelo fragmentarna obstoječa znanja, ki jih mnogi učenci že imajo; (Grunwald, Nemčija 22. januar 1982)

Čeprav se je v zadnjem desetletju po ocenah Erjavčeve in Volčičeve (2000a: 17) zgodilo občutno izboljšanje medijske vzgoje vsepovsod po svetu, tudi v Sloveniji, pa po več kot dvajsetih letih žal ne moremo trditi, da so sklepi Grunwaldske deklaracije pri nas uresničeni, še posebej v delih, ki se nanašajo na vzgojo odraslih. Težave pa imajo tudi drugod po svetu: Leta 2001 je UNESCO pripravil globalno strategijo za razvoj medijske pismenosti, pred tem pa izdal poročilo o izvajanju medijske vzgoje za mlade v 35 državah sveta, v tem poročilu pa Slovenija ni bila zajeta. Tudi to poročilo navaja, da je medijska vzgoja v zadnjih dveh desetletjih doživela razcvet, da pa so razlike med državami velike – medtem ko ponekod navdušenje glavnih zagovornikov medijske vzgoje že upada, se je drugod šele začela razvijati ... (Unesco, 2001: 7). Večini pa so skupni naslednji problemi in potrebe:

Najnujnejša potreba, ki smo jo opazili pri naši raziskavi, je potreba po stalnem, poglobljenem usposabljanju učiteljev – tako na ravni osnovnega usposabljanja kot pri nadaljnjem izpopolnjevanju. Celo v državah, kjer je medijska vzgoja relativno dobro uveljavljena, je zelo malo priložnosti za usposabljanje in izobraževanje doseže le peščico. Argumenti za medijsko vzgojo se srečujejo z odporom ali ignoranco s strani politike: mnogi vprašani so povedali, da medijska vzgoja nima mesta na političnih agendah in ni predmet resnih obravnav. Posledica tega je, da ni sredstev za medijsko vzgojo, poleg tega pa se tudi ne more uveljaviti (na univerzah, na primer). (Unesco, 2001: 10)

2.2.2 Definicije, cilji in teme vzgoje za medije

UNESCovi ključni vidiki medijske vzgoje

V UNESCO-vi globalni strategiji za razvoj medijske vzgoje iz leta 2001 so opredeljeni tudi ključni vidiki medijske vzgoje, ki jih vsebujejo konceptualni modeli mnogih držav s tradicijo medijske vzgoje. Med njimi so naslednje teme:

- **Medijski posredniki** – *Kdo sporoča in zakaj?*

Kdo proizvaja besedilo: vloge v proizvodnem procesu; medijske institucije, ekonomija in ideologija, nameni in rezultati.

- **Medijske kategorije** – *Za kakšno vrstno besedila gre?*

Različni mediji (televizija, radio, kino ...); oblike (dokumentarna oddaja, oglas ...), žanri (znanstvena fantastika, limonadnica ...); drugi načini za kategorizacijo besedil; kako je kategorizacija povezana z razumevanjem.

- **Medijske tehnologije** – *Kako je besedilo proizvedeno?*

Katere tehnologije so na razpolago komu; kako jih uporabiti; kakšne razlike v produkcijskem procesu in pri končnem izdelku povzročajo različne tehnologije.

- **Medijski jeziki** – *Kako vemo, kaj nekaj pomeni?*

Kako mediji proizvajajo pomene; pravila in konvencije; pripovedne strukture.

- **Medijska občinstva** – *Kdo besedila sprejema in kakšen pomen jim pripiše?*

Kako so določena, ustvarjena in naslovljena posamezna občinstva; kako občinstva najdejo, izberejo, uporabljajo in se odzivajo na besedila.

- **Medijske reprezentacije** – *Kako predstavljajo svoj predmet?*

Odnos med medijskimi besedili in dejanskimi kraji, ljudmi, dogodki, idejami; stereotipiziranje in njegove posledice.

Na konferenci, ki združuje projekte vzgoje za medije v ZDA, so po navedbah Aufderheidejeve (v Erjavec, 2000a: 32) sklenili, da mora vsaka vzgoja za medije vključevati naslednje elemente:

- mediji so **konstruirani in konstruirajo** realnost;
- ključni motiv medijev je **dobiček**;
- mediji imajo **ideološki in politični vpliv**;
- medijska oblika in vsebina sta povezani z **medijsko tehniko**;
- vsak medij ima svoje **estetske značilnosti**, kode in konvencije;
- vsak prejemnik **individualno interpretira** medijska sporočila (podčrtala M. K.).

Kot teoretski okvir za medijsko vzgojo Len Masterman (2001: 20) izpostavlja razliko, ki je nastala med reprezentacijo in resničnostjo, med podobo in njenim referentom, med označevalcem in označenim: »Prvo načelo medijske vzgoje, iz katerega izhaja vse ostalo in h kateremu se bodo učitelji in učenci neprestano vračali, je to, da *so mediji simbolni (ali znakovni) sistemi, ki jih je treba aktivno brati, ne pa neproblematični in samoumevni odsevi zunanje resničnosti.*« Masterman v zvezi z Medijsko vzgojo postavlja kar osemnajst osnovnih načel (glej Masterman, 1990), med njimi je tudi njegova odmevna ideja o kritični avtonomiji kot cilju medijske vzgoje (ta pa je vseživljenjski proces): »Resnično pomembna in težka naloga učitelja medijske vzgoja je ta, da pri učencih razvije dovolj samozavesti in kritične zrelosti za samostojno uporabo kritične presoje medijskih tekstov, *ki jih bo srečal v prihodnosti.*« (Masterman, 2001: 24)

Čeprav ob omembi medijske vzgoje mnogi pomislijo na televizijo, pa medijska vzgoja za svoja področja smatra vse medije – televizijo, radio, film, tisk, knjige, rock glasbo in manj očitne oblike, kot so moda, otroške igrače, lutke, majice ...

Košir (1996: 61) opozarja, da se pri medijski vzgoji ne smemo ustavljati sami pri vsebinah, ampak moramo hkrati razmisliti še o marsičem. Po njenem mnenju je treba poznati: **ekonomske** okvire, **politično** razsežnost, **pravno-zakonodajni** okvir, **organizacijsko** shemo medijev, **tehnične** možnosti, **ustvarjalno-estetsko** raven ter medijske **konvencije in rutine**.

Masterman (2001: 23-24) pa meni, da bi učitelji medijev morali sestaviti seznam ključnih konceptov, za katere želijo, da jih učenci razumejo. Sam v ta seznam vključuje naslednje:

- ideologija
- žanr
- retorika
- konstrukt, selekcija
- neverbalna komunikacija
- prednostno mnenje
- denotacija in konotacija
- diskurz
- dekonstrukcija
- pozicioniranje občinstva
- mit
- reprezenetacija
- subjektivnost
- koda/kodiranje/dekodiranje
- segmentacija občinstva
- pripovedna struktura
- užitek
- znak/označevanje
- viri
- participacija/dostop/nadzor
- distribucija
- mediacija

Ker živimo v časih, ko je vizualna podoba vedno pomembnejša, televizija pa najbolj priljubljen medij, je po Hoffmanovem (2005: 70) mnenju **vizualna pismenost** bistvena, da bi razumeli, kako vplivajo sofisticirane podobe, barve, postavitve ... Analiziral je televizijsko poročanje pred volitvami v ZDA in ugotovil, koliko politiki in televizijski producenti sporočajo že s sliko samo – brez da bi se občinstvo tega v polnosti zavedalo. Priporoča uporabo semantičnih orodij, ki bi državljanom pomagali postati bolj medijsko pismeni. Ali če citiramo Umberta Eca (v Hobbs 1998): »Demokratska civilizacija se bo rešila samo če bo jezik podobe uspela spremeniti iz povabila k hipnozi v stimulus za kritično refleksijo.«

Vključenost branja v vzgojo za medije

Koširjeva (2000a: 99) med pomembne teme pri medijski vzgoji šteje tudi spodbujanje branja. Navaja razlago Mihe Javornika, ki pozitivne učinke branja v današnjem času utemeljuje z

naslednjo razlago: ker so danes človekove reakcije na ponujane informacije vedno bolj avtomatizirane, je zanje značilno predvsem kopičenje informacij, ker primanjkuje časa, da bi sploh razmislili, kaj določena informacija ponuja in pomeni. To kopičenje vpliva na oblikovanje individualnosti, posledica pa je nejasna, razpršena in zamegljena entiteta. Izziv, pred katerim so se po Javornikovem mnenju znašle humanistične stroke, je vprašanje, kako zaustaviti pospeševanje informacijskega pritoka (in ne to, kako ga povečati). Sam kot rešitev ponuja množično občilo, ki ga teoretiki in strokovnjaki izpuščajo pri navajanju, kaj vse so množični mediji. **Knjiga** naj bi bila namreč tista, ki upočasnjuje informacijski pretok. »Čas, ki ga porabimo za branje oz. pisanje, ponudi možnost, da lahko nadziramo in reflektiramo uporabo jezika. Oblikovanje lastnega mnenja pa nedvomno pomeni konstruktiven premik v procesu, ki mu rečemo izgradnja lastne individualnosti.« (Javornik v Košir, 2000a: 99)

2.2.3 Različni pristopi k medijski vzgoji

Najbolj razširjena sta dva pristopa k medijski pismenosti, ki izvirata iz dveh različnih pogledov na medije. Pozitivni vidik se ukvarja z **usposabljanjem** ljudi, jim daje možnost za to, da bi iz vseh medijev dobili več v smislu izobraževanja, informacij in zabave ter splošnega komunikacijskega potenciala. Negativni pa se ukvarja z **zaščito** ljudi, še posebej otrok, pred škodljivimi, neželenimi ali neprimernimi sporočili. Nujno je, opozarja Sargantova (2004a: 28), da glede potrebe po medijski pismenosti nismo obsojajoči, pokroviteljski ali očetovski: »Koncept racionalne ignorance je pomemben in mnogi ljudje ne čutijo potrebe po tem, da bi vedeli več ali storili več ali bi se želeli s tem sploh ukvarjati.« Racionalno ignoranco je sicer treba upoštevati, ob tem pa se je treba tudi vprašati, kaj lahko storimo, da le ta ne bo povsem onemogočala medijskega in posledično državljanskega opismenjevanja. Ključno vprašanje je torej, kako motivirati odrasle, najprimernejši pristop pa takšen, ki usposablja in ne zgolj ščiti.

Zgodnje pristope vzgoje za medije v Evropi lahko imenujemo tudi »**aristokratski pristop**«, ker je ljudem posredovala predvsem znanje o dobrem okusu in visoki kulturi kot kulturnem kapitalu, pridobljenem v izobraževalnem procesu. Novejši modeli vzgoje za medije so bolj »**populistični**«, ker sprejemajo, na primer, popularno kulturo brez kakršnekoli kritike. Drugi novejši pristopi k vzgoji za medije vključujejo **kombinacijo lastne medijske produkcije in analizo medijev**. (Erjavec, 1999: 58, poudarila M. K.) Posamezne pristope pa Erjavčeva (v Erjavec in Volčič, 1999b: 153) še natančneje razdeli. Ob tem poudarja, da medijska vzgoja ni

razvila samostojnega teoretičnega ozadja, ampak sloni na že obstoječih komunikoloških teorijah, zato odseva dve širši področji, ki ju je mogoče opredeliti kot potrošniško in državljansko. Večina projektov medijske vzgoje sodi na eno izmed teh dveh področij:

Področje **potrošnikov** zajema teoretske perspektive, ki se usmerjajo na posameznika. Skupni imenovalce teh modelov je zaščita posameznika. Vključujejo:

- a) moralističen pristop,
- b) kritično gledanje.

Področje **državljanov** preučuje posameznika v družbenem in osebnem kontekstu, skupni imenovalec modelov te skupine pa je sprememba socialnih in ekonomskih moči v družbi:

- c) podobe in zavest,
- d) pristop sociološko-ekonomsko-politično-kulturnih znanosti,
- e) pristop skupnostnih medijev

Ker prva skupina (potrošniki) zanemarija družbeno, ekonomsko, politično in kulturno okolje, v katerem so medijska sporočila proizvedena in sprejeta, in ker druga skupina (državljeni) podcenjuje aktiven sprejem medijskih tekstov, Erjavec (v Erjavec in Volčič, 1999: 164) predlaga integriran pristop: upoštevati pozitivne vidike različnih teorij in dojemati množične medije kot polne moči, na drugi strani pa učence kot aktivne proizvajalce pomena.

Vzgoja za medije po Erjavčevi (1999: 58) vključuje tri pomembne pristope:

1. Prvi pristop temelji na **kognitivnih in intelektualnih elementih**, ki poudarjajo »znanstveno razmišljanje« z iskanjem resnice in s potrditvijo veljavnih dejstev o medijskih vsebinah, institucijah, procesih in družbeni povezavi.
2. Drugi pristop vključuje **estetske in kreativne elemente** z uporabo umetniških standardov. Ljudje si bodo pridobili sposobnost ocenjevanja kakovosti medijske vsebine na podlagi posredovane teorije in meril ter lastnih izkušenj. Tako bodo z večjim znanjem in razumevanjem obogatili svojo osebnost: domišljijo, čustva in zavest. Z vzgojo za medije bodo dobili znanje o oblikovanju sporočil in tudi o sposobnostih izražanja mnenja z aktivno participacijo v medijih.
3. Tretji pristop postavlja v ospredje **etične elemente in tradicionalne človeške vrednote** v povezavi z odnosi v družbi. Poudarja vlogo posameznika v človeški družbi ter njegove informacijske in kulturne potrebe v demokraciji (ne le iskanje dobička). (podčrtala M. K.)

Erjavec in Volčič (2000b: 63) poročata o raziskavi, pri kateri so izvedli 12 poglobljenih intervjujev z mladimi iz ZDA, Kanade, Japonske in Norveške. Ti mladi so zelo pozitivno

ocenjevali medijsko vzgojo, njihov odnos do medijev pa je bil nekako umeten in naučen. To je raziskovalce napeljalo na misel, da obstaja nek »javni scenarij«, ki ima preveliko vlogo pri oblikovanju javnega mnenja o medijih. Posamezniki delujejo v svetu, ki je tako zasičen z množičnimi mediji, da je tako naravno kot potrebno postati »kritičen« medijski porabnik. Zaradi pretirane vloge teh normativnih izjav Erjavec in Volčič (2000b: 63-64) predlagata spremembo trenutnih standardov medijske vzgoje. Medijska vzgoja bi po njunem mnenju morala postati več-dimenzionalna, razumljiva in vseživljenjski proces, ki bi se osredotočil na celotno osebnost študenta in samega sistema. Do sedaj je medijska vzgoja vsebovala kognitivne in intelektualne elemente, ki so poudarjali »znanstveno mišljenje«, ki išče resnico s potrjevanjem veljavnosti dejstev o medijski komunikaciji, sedaj pa bi morali seči tudi preko tega. Medijsko pismena oseba bi morala znati uporabljati kritiko, vendar ne na že osnovanih dejstvih in standardih. Medijsko pismena oseba bi morala zavzeti moralno držo o tem, da so nekatera sporočila bolj konstruktivna za družbo kot druga.

Erjavec in Volčič (2000b: 64) predlagata štiri stopnje projekta medijska vzgoja:

1. Zavedanje **mikro procesov** medijske komunikacije: analiza, ocena in veščine
2. Zavedanje **makro procesov** medijske komunikacije: analiza političnih, ekonomskih, družbenih in kulturnih kontekstov medijskega okolja in ustvarjanje zavesti o tem, zakaj je nadzorovanje sveta pomembno.
3. Zavest o tem, da v današnji strukturi družbe obstaja nek »**javni scenarij**«.
4. **Sodelovanje** v medijih in drugih družbenih/političnih institucijah.

2.2.4 Modeli medijske vzgoje

Model vzgoje za medije po Koširjevi

Medijska vzgoja bi morala po Koširjevi (1998: 97) potekati na dveh ravneh. To sta:

- > **reflektivna**, ki spodbuja impresijo in razmislek o medijskih vsebinah in oblikah, ki upravičuje selekcioniranje in izbiro po lastni presoji; ki uči kritičnosti do ponujanih medijskih izdelkov, do kanalov, ki jih posredujejo, in do lastnikov, ki jih plačujejo (narekujejo);
- > **produktivna**, ki uči učence »brati« in »pisati« medijski jezik tudi tako, da se igrajo produkcijo podob za množična občila: sami ustvarjajo fotografije, plakate, rišejo in pišejo stripe, delajo časopise, imajo svojo radijsko postajo, ustvarjajo video in filmske izdelke, se gredo televizijo in podobno.

REFLEKTIVNA RAVEN

Impresija

gledanje, poslušanje, spremljanje doživljajskega toka pri sebi in drugih (občinstvu)

Interpretacija

pogovor o medijskih besedilih, analiza sporočila, strukture in oblike (jezika), razmislek o ekonomskih in političnih ter organizacijskih razsežnostih

Komunikacija

Diskusija o TV-programih, radijskih oddajah, časopisih, kritika, argumentacija, primerjanje, ideje: kako drugače

Vir: Košir (1998: 97)

PRODUKTIVNA RAVEN

Ekspresija

pišejo članke, rišejo stripe in oglase, govorijo, recitirajo, pojejo, plešejo

Oblikovanje

delajo plakate, fotografije, montirajo video- in filmske izdelke, mešajo govor z glasbo za radio

Komunikacija

Skupaj urejajo časopis, pripravljajo radijske in TV-oddaje, video- in foto album

Model Britanskega filmskega inštituta

Na ustanovni konferenci evropskega združenja za uveljavljanje interesov gledalcev v italijanski Lucci leta 2004 so veliko razpravljali tudi o medijski pismenosti. Cary Balzagette, vodja izobraževanja pri Britanskem filmskem inštitutu (BFI), je opozorila, da so mnogi modeli medijske vzgoje pretirano osredotočeni na en vidik in premalo celostni. BFI zato predlaga formulo, ki opisuje lastnosti uspešne medijske vzgoje; povzemajo jo besede: **kultura, kritika** in **kreativnost**. Pri razvijanju medijske pismenosti, bi vsi ljudje morali imeti priložnosti, da:

- razširijo svoje izkušnje z različnimi vrstami medijskih oblik in vsebin (kulturni vidik),
- razvijejo kritične veščine za analiziranje in ocenjevanje kakovosti medijskih izdelkov,
- razvijajo svoje ustvarjalne veščine v medijih. (Balzagette, 2004)

»Cikcak model«

Model za medijsko vzgojo, ki ga priporoča Cecilia von Feilitzen (2004) z UNESCO-ve “*The International Clearinghouse on Children, Youth and Media*” na Švedskem, pa je t. i. “cikcak model”, ki ga je razvila Danka Birgitte Tufte. Ta model vključuje tri stopnje:

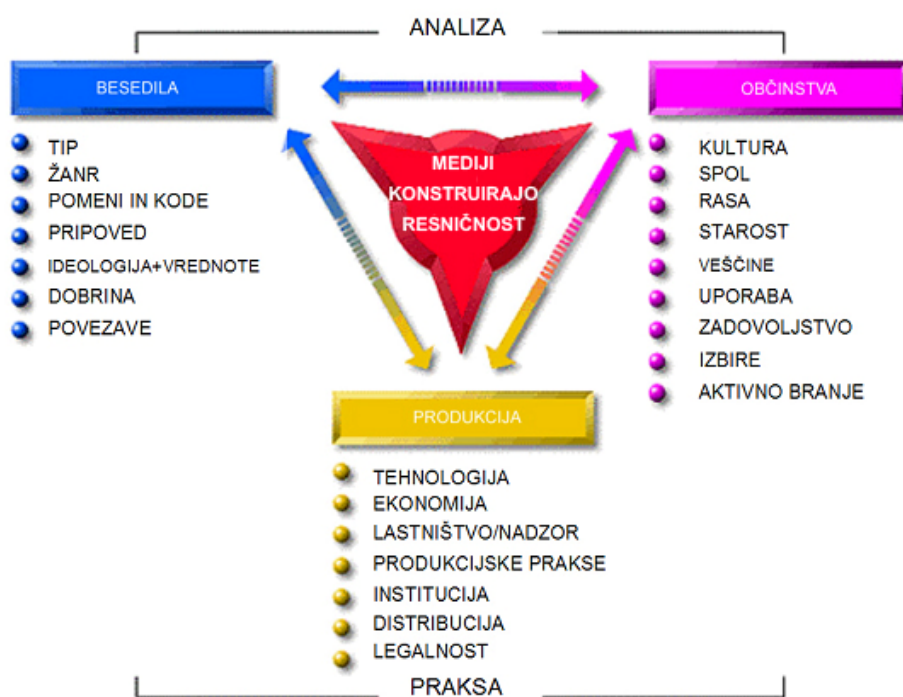
- 1) kritično analizo profesionalne medijske produkcije,
- 2) lastno medijsko produkcijo in
- 3) kritično analizo lastne medijske produkcije – po tej se proces začne od začetka.

Še posebej poudarja lastno produkcijsko raven, ki se je pri otrocih izkazala za pomembno in učinkovito pri razvijanju kritičnega razumevanja medijev. Ob tem Feilitznova (2004) še pravi, da bi potrebovali več raziskav o učinkovitosti tega pristopa pri odraslih, da pa meni, da se rezultati ne bi smeli pretirano razlikovati. Glede na druge modele se mi zdi pomembna novost oz. poudarek tega modela kritična analiza lastne medijske produkcije, še posebej če delo poteka v skupini, pri čemer avtor dobi vpogled v recepcijo svojega izdelka pri drugih.

Kritični tridelni okvir

Uporaben model vzgoje za medije oziroma načina za pristopanje k vsakršnim medijskim besedilom predstavlja tudi Rick Sheperd (1992) – slika 2.1.

Slika 2.1: Kritični tridelni okvir vzgoje za medije



Vir: Rick Sheperd, 1992: »Osnove medijske vzgoje: popoln učni načrt«

Glavni koncept modela je ideja, da sta vsa komunikacija in vsakršna razprava konstrukt resničnosti. Nevtralnih opisov resničnosti v tisku, besedi ali vizualni obliki ni. Ta koncept vodi do treh širokih področij, znotraj katerih lahko zastavimo vprašanja, ki bodo učencem pomagala »dekonstruirati« medije: besedilo, občinstvo in produkcija.

Besedilo je vsakršen produkt medijev, ki ga želimo preučiti; identificiramo lahko glavni pomen nekega besedila in razpravljamo o lastnostih, kot so pripovedna struktura, posredovanje pomenov, implicitne vrednosti besedila in povezave z drugimi besedili.

Občinstvo: Pomembno je znati prepoznati občinstvo/občinstva nekega besedila. Besedila so pogosto zasnovana tako, da producirajo občinstva, ki so nato prodana oglaševalnim podjetjem.

»Pomen« besedila je določen z dinamičnim in spremenljivim odnosom med bralcem in besedilom. Vloga učitelja je pomagati pri razvijanju spretnosti, ki omogočajo »pogajanja« pri aktivnemu branju – branju, ki prepoznava območje možnih pomenov besedila, vrednot in implicitne tendence teh pomenov in ki vključuje zavestne izbire namesto nezavednega sprejemanja »priljubljenih« branj.

Produkcija se nanaša na tehnologijo, lastništvo in ekonomijo, vpletene institucije, pravne zadeve, uporabo splošnih kodeksov in praks, vloge v produkcijskem procesu. Učence pogosto fascinirajo detajli in »triki« produkcije. Pomembno je ostati osredotočen na odnos med različnimi vidiki produkcije in drugima dvema širokima področjema besedila in občinstva. Kakšen je odnos med vsebino zgodbe in komercialnimi prioritetami? Kako so vrednote povezane z lastništvom in nadzorom? Kako tehnologija vpliva na videno? Kako cena tehnologije določa, kdo lahko ustvarja medijsko produkcijo? Pogosto je razumevanje vseh teh področji najbolje razvijati skozi vključitev v lastno produkcijsko delo. (Sheperd, 1992)

2.2.5 Medijska vzgoja otrok in mladih v Sloveniji

Konferenca leta 1997 v Piranu *Vzgoja za medije in z mediji* je bila prva tovrstna konferenca v Sloveniji, na kateri so se zbrali strokovnjaki z različnih področij, povezanih z mediji, in razpravljali o možnostih za uvedbo tovrstne vzgoje. Konferenco so zaključili z besedilom, v katerem so tudi naslednje zahteve:

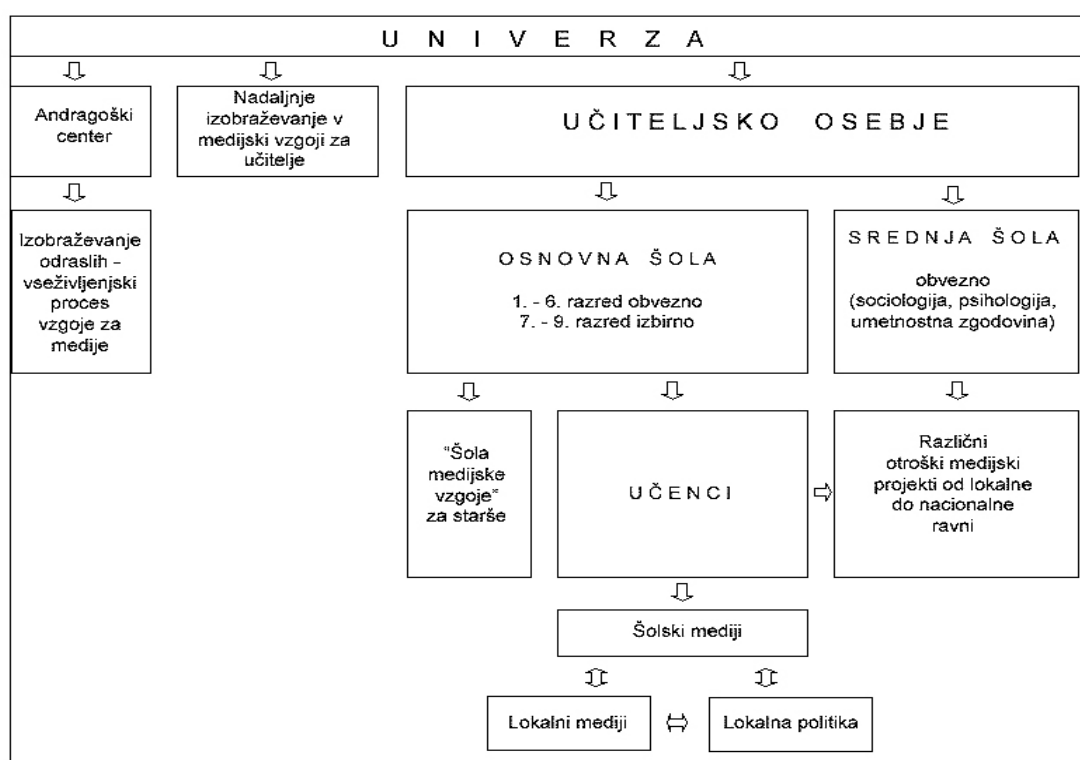
Udeleženci konference soglasno zahtevamo uvedbo medijske vzgoje na vse stopnje šolanja od vrtca do visokih šol. /.../ Zahtevamo ustrezno usposabljanje učiteljev za delo z mediji in za medije. Zato je potrebno na vseh šolah, ki izobražujejo učitelje, uvesti ustrezna medijska znanja. (Dragan, 1998: 7-8)

Do danes nobena od teh dveh zahteva ni bila v celoti izpolnjena, medijska vzgoja je bila uspešno uvedena le v osnovne šole (kot izbirni predmet in deloma pri drugih predmetih),

vključena pa je še nekoliko v kurikulumu vrtcev in nekaterih srednješolskih predmetov. Na univerzitetni ravni samo Fakulteta za družbene vede ponuja te vsebine, pedagoške fakultete pa jih v svoje programe sploh še niso vključile oziroma v zelo skromnem obsegu.

V 90-ih letih je bil pravi »bum« na področju medijske vzgoje v Sloveniji, kot opisuje Erjavec (2000a: 33). Med spreminjanjem izobraževalnega sistema v letih 1993-1998 so se pojavile nove možnosti za različne projekte: eden izmed njih je bila vzgoja za medije, ki ga je organiziralo Ministrstvo za šolstvo (pedagoški strokovnjaki) in Fakulteta za družbene vede (medijski strokovnjaki). Snovalke tega projekta (Manca Košir, Karmen Erjavec in Zala Volčič) so si zamislile celoten model, ki bi vključeval vse od šoloobveznih otrok pa do odraslih. Kot lahko vidimo iz slike 2.2, temelj za vse nadaljnje delovanje tega modela predstavlja univerza.

Slika 2.2: Shema Modela vzgoje za medije v Sloveniji



Vir: Erjavec v Erjavec in Volčič, 1999b: 179

Ker v Sloveniji vzgoja za medije manjka predvsem na univerzitetni ravni, še posebej na pedagoških fakultetah, spodnji model v praksi ni mogel povsem zaživeti. Koširjeva (2000: 7) ugotavlja, da smo v Sloveniji tako po raziskavah, teoretskih besedilih kot učbenikih in

delovnih zvezkih za kritično sprejemanje, izbiro in ustvarjenje medijskih sporočil na ravni množično-komunikacijsko najbolj razvitih držav. Nimamo pa vzgojiteljev in učiteljev, ki bi bili usposobljeni za poučevanje, čeprav je bila pri uvajanju medijske vzgoje v kurikulumu Slovenija med najuspešnejšimi državami. Erjavčec in Volčič (2000a: 27) tako opisujeta problem, ki ga poznajo tudi marsikje drugod po svetu: »Učitelji socioloških in humanističnih predmetov v osnovnih in srednjih šolah v času študija niso imeli priložnosti za obiskovanje predmeta Medijska vzgoja – z izjemo tistih, ki bodo poučevali Medijsko vzgojo kot izbirni predmet. Enodnevno izobraževanje enkrat letno ne more zadovoljiti potreb po osnovnem izobraževanju, lahko zadovolji le potrebe po dodatnem izpopolnjevanju.«

Po Erjavčevi (2000a: 36) je glavni problem poučevanja medijske vzgoje v odsotnosti dolgoročne strategije in podpore učiteljem s strani Ministrstva za šolstvo, saj ne obstaja nikakršna resnejša dolgoročna politika. Izvajanje medijske vzgoje je odvisno predvsem od dela, pobud in znanja posameznih učiteljev. Ob poskusu oblikovanja Združenja učiteljev vzgoje za medije, na primer, niso mogli dobiti ustrezne podpore Zavoda RS za šolstvo, saj gre le za izbirni predmet. Vse to Erjavčeva vidi kot posledico nesodelovanja s pedagoškimi strokovnjaki, ki traja vse od začetka projekta. Erjavčeva (2000a: 42) med drugim opozarja tudi na to, da je koncept medijske vzgoje praktično nadomestila računalniška vzgoja, ki pokriva samo praktične/tehnične dimenzije – brez kakršnihkoli državljskih ali socialnih dimenzij.

Produktivna raven medijske pismenosti je po oceni Koširjeve (2000a: 98) na Slovenskem veliko bolj razvita. Poleg filmskih in video entuzijastov, ki imajo svoje krožke na osnovnih šolah že trideset in več let, so razširjena in kakovostna tudi slovenska osnovnošolska glasila, ki pa so v srednjih šolah redkejša, ter navdušeno novinarsko gibanje. Mnoge osnovne šole imajo svoje radijske postaje in veliko je že šolskih televizij. V srednjih šolah se kaže manjše zanimanje za medijsko produkcijo, na fakultetni ravni pa tudi ni številnih medijskih praks. Matjaž Varšek z Zavoda za šolstvo, ki se trudi za širjenje filmske kulture, pa ocenjuje, da smo na tem področju močno nazadovali, saj je bila filmska vzgoja v drugi polovici 80-ih let in v 90-ih letih višje razvita kot danes in tudi vključena v kurikulum. Razmišljanje o medijskih temah je bilo po njegovem mnenju pred dvajsetimi leti na bistveno višji ravni, saj je bila medijska vzgoja – v obliki filma – pomemben element v šolah. Poleg tega pravi, da se pod imenom »medijska vzgoja« danes ponuja marsikaj, kar tega imena ne zasluži (večurno prenašanja Šolske košarkarske lige ipd.). Kot udeleženec konference o medijski vzgoji v

Piranu ima občutek, da se je začetna pobuda premalo razvijala naprej in da je šla predvsem v smer, ki je bolj novinarsko zastavljena in kjer je film premalo upoštevan.

Vzgoja za medije v osnovni šoli – izbirni predmet

Izbirni predmet Vzgoja za medije je sestavni del devetletnega osnovnošolskega družboslovnega izobraževanja v 7., 8. in 9. razredu. Učencem naj bi omogočala dostop do medijev, jih naučil analizirati, kritično ocenjevati in izdelovati različne komunikacijske oblike (časopis, televizijske in radijske oddaje, iskanje po internetu itd.). Poudarjajo enakovredno obravnavo različnih vrst medijev, ne le vizualnih (značilnost britanskega modela). Vzgoja za medije se deli na tri predmete: radio, tisk in televizija. (Košir in drugi, 2001: 5)

V šolskem letu 2005/2006 se je po podatkih Zavoda RS za šolstvo za medijsko vzgojo kot izbirni predmet v osnovni šoli odločilo 2529 učencev:

Predmet	Število šol	Število učencev
RADIO	41	778
TV	52	1215
TISK	24	536

Med 101 izbirnim predmetom se tako televizija uvršča na 29. mesto, radio na 43., tisk pa na 51. Če ob tem pogledamo, kolikšen delež slovenskih šol (od skoraj 450) ima, na primer, predmet Televizija, ki je očitno tudi med učenci najbolj priljubljen, pridemo do slabih 12 %.

Raziskava je pokazala, da je predmet Medijska vzgoja v letu 1999 kot izbirni predmet izbralo 35 % slovenskih učencev 7. razreda (med tistimi, ki ga imajo na voljo), v šolskem letu 2004/2005 pa 37 % učencev (Erjavec in Volčič, 2006). »Kaj to pomeni?« se sprašuje Erjavčeva (2000a: 37): »Težava je že v tem, da je predmet izbiren – učenci, starši in učitelji pristopajo k odločanju za izbirne predmete na pragmatičen način. Zanje ni pomembno teoretično znanje, ampak praktične veščine, za katere se odločajo (75 % učencev izbere tuj jezik).« Če v letu 2005/2006 pogledamo, kolikšen odstotek vseh osnovnošolcev v zadnji triadi ima vzgojo za medije, pridemo do 7 % (malo manj kot 2.500 učencev). Torej je končno število še vedno majhno, to pa predvsem zaradi politike šol in šolskih oblasti, (premajhnega) števila usposobljenih učiteljev, pa tudi zaradi mišljenja staršev. Lahko rečemo, da so »krivik« odrasli, učenci so namreč s predmetom zelo zadovoljni. Po ugotovitvah Volčičeve in Erjavčeve (2006), ga kar 81 % označuje za svoj najljubši predmet. Blizu je njihovim vsakdanjim izkušnjam, uživajo v praktičnem delu, zanima pa jih tudi lastno raziskovanje in obiskovanje

medijskih hiš. Z zasnovno predmeta in izvajanjem so zadovoljni tudi učitelji, kritični pa so do izobraževalnih avtoritet na lokalni in državni ravni, saj te ne prepoznajo njegovega pomena.

Vzgoja za medije je predpisana tudi pri predmetu slovenski jezik za učence od 13 let dalje in je del državljske vzgoje ter predmeta etika v 7. in 8. razredu. Prisotna je tudi v kurikulumih na stopnji vrtcev, vendar sta Pavlič in Lunar (2001: 96) ugotavljali, da se »zaradi nevednosti vzgojiteljev izvaja le na eni ravni – produktivni« in da vzgoja za medije pogosto pomeni »vzgojo z mediji«. Vzgojiteljice pri otrocih razvijajo predvsem produktivno raven vzgoje za medije, reflektivno manj oz. se je niti ne zavedajo. H kakovostnemu izvajanju medijskih vsebin v predšolski vzgoji bi, kot ugotavljata, veliko pripomogla izobraženost in usposobljenost vzgojiteljev, poleg tega pa še podpora staršev, brez katerih medijska vzgoja majhnih otrok ni mogoča.

Vzgoja za medije v srednji šoli

V srednješolskem izobraževanju je vzgoja za medije sestavni del programov različnih predmetov, npr. slovenskega jezika, sociologije, obveznih izbirnih vsebin, kot je vzgoja za mir, družino in nenasilje ter državljske kulture, ki obravnavajo medije predvsem z družbenega vidika. (Erjavec, 2000: 13) Erjavec in Volčič (2002: 121) sta v raziskavi o vključenosti medijske vzgoje v pouk slovenskega jezika ugotovili, da se ta pretirano in večinoma osredotoča samo na slovnične strukture. Tudi tu vzrok vidita v pomanjkljivi izobrazbi, saj je povsem od učiteljev – ki niso imeli nikakršne priložnosti za medijsko izobraževanje – odvisno, katere teme bodo vključili in kako. Rešitev vidita v obveznem en semester trajajočem predmetu za vse bodoče učitelje in v več seminarjih, projektih in strokovnem znanju, ki bi bili učiteljem na voljo.

2.3 Razlogi za uvajanje medijske vzgoje odraslih

Masterman (2001: 2) ponuja sedem razlogov, ki so po njegovem mnenju najpomembnejši in pričajo o tem, zakaj bi morali dati medijski vzgoji nujno prednost:

1. Visoka stopnja medijske potrošnje in *prežetost današnjih družb z mediji*.
2. Ideološka pomembnost medijev in *vpliv medijev kot industrij*.
3. Rast *upravljanja in proizvodnje informacij* ter njihovo širjenje prek medijev.
4. Vedno večje *vstopanje medijev v naše osrednje demokratične procese*.

5. Vedno večja *pomembnost vizualnih komunikacij in informacij* na vseh področjih.
6. Pomembnost *usposabljanja učencev za odgovarjanje na zahteve prihodnosti*.
7. Hitro rastoči nacionalni in mednarodni pritiski za *privatiziranje informacij*.

Za večino Slovencev je televizija eden od osnovnih virov zabave in informacij, kot pravita Erjavec in Volčič (1999: 13), ob tem pa ugotavljata, da ne samo otroci, ampak tudi odrasli težko odbirajo sporočila (kaj je informacija, kaj oglas ...). »V poplavi informacij izbirajo med nepregledno količino sporočil. Ker večina prebivalstva – z majhnimi izjemami – ni dobila formalne izobrazbe o medijih, bere časopise, posluša radio in gleda televizijo brez predhodnega poznavanja zakonitosti medijskega delovanja.« (Erjavec, 2000: 674) Tudi v delu *Novinarska kakovost* Erjavčeva (1999a: 149) ponuja naslednji odgovor na vprašanje, kako animirati občinstvo, da bo izbiralo in sprejemalo kakovostne medijske izdelke: z izobraževanjem, prek katerega bi občinstvo spoznalo naravo in značilnosti kakovostnega novinarstva. Za to pa bi moral izobraževalni sistem razviti študijski program, ki bi usposobil novinarje, vse medijske delavce in učitelje za izobraževanje občinstva.

Potrebo po medijski pismenosti odraslih so leta 2001 izrazili že avtorji poročila o medijski pismenosti v informacijski dobi (Končina in drugi, 2000: 11). Poudarjajo, da ne gre za enkraten proces, ki se na neki točki zaključi, ampak za vsestranski in vseživljenjski proces, vzdolž katerega se ljudje razvrščajo glede na veščine in znanje. Menijo, da je v ta kontinuum nujno treba uvrstiti tudi odrasle: »Večina državljanov nima potrebnih veščin in znanja, ki bi jim omogočali kritično ocenjevanje medijev. Procesi komercializacije na eni strani in odsotnost tradicije demokratične javnosti na drugi močno vplivajo na trenutno situacijo.«

Odsotnost tradicije demokratične javnosti je ena od stvari, na katere opozarjajo tudi nekateri tuji strokovnjaki, in to ponuja še dodaten razlog za nujnost medijskega opismenjevanja slovenskih odraslih. Sawano (2002: 259) opaža, da v državah, ki so se v zadnjem desetletju soočale s prehodom medijskega lastništva in nadzora (tudi Slovenija), kjer so se mediji demokratizirali in pluralizirali po osvoboditvi izpod socialističnega režima oz. apartheida, s pospešenim vključevanjem v globalno ekonomijo že doživljajo negativen vpliv komercializacije medijev. Sawano opozarja, da je zato tu velika potreba po medijski pismenosti med državljani, še posebej razvijanje kritičnega pogleda na medijske vsebine.

Podobno kot tuji opazovalci pa ugotavljata tudi Erjavec in Volčič (2000: 8), ki pravita, da potreba po medijski vzgoji v državah v politični in ekonomski tranziciji še nikoli ni bila tako

nujna, kot je danes: »Še posebno v postsocialističnih državah, kot je Slovenija, državljani niso najboljše opremljeni z veščinami in znanjem za kritično ocenjevanje medijske sfere. Proces komercializacije na eni strani, na drugi pa pomanjkanje tradicije demokratične javnosti imata velik vpliv na trenutno situacijo. To pa je: slepo sprejemanje medijskih sporočil.«

Najpomembnejši razlog za razvijanje medijske vzgoje je cilj spremeniti pasivne gledalce in potrošnike v aktivne in kritične medijske uporabnike in državljane. (Erjavec, Volčič 1999b: 23). Cilj medijske vzgoje ni preprečiti ljudem gledanje televizije ali izpostavljenost medijem nasploh, ampak spremeniti način, kako sprejemajo medijska sporočila. Največja grožnja, kot jo vidi Košir (v Erjavec in Volčič, 1999b: 126), ne izhaja iz vsenavzočnosti televizije, ampak iz našega pasivnega sprejemanja sporočil. Večino časa televizijo gledamo, ne interpretiramo.

Slovenski strokovnjaki z različnih področij, ki so se leta 2001 zbrali na srečanju v okviru mednarodnega projekta o izobraževanju in učenju za aktivno državljanstvo in upravljanje v Evropi (ETGACE), so se strinjali, da je televizija eden izmed medijev, ki pri nas najbolj vplivajo na oblikovanje javnega mnenja in vrednostnega sistema. Med najbolj ključnimi nalogami, katerih izvajanje je treba spodbujati zaradi naraščajoče »globalizacije« in »evropeizacije«, je zato skupina strokovnjakov izpostavila tudi spodbujanje medijske vzgoje. (Ivančič, 2001: 20)

Funkcionalna pismenost – izsledki raziskave

Pisne spretnosti odraslih je (poleg dokumentacijske in računske pismenosti) leta 2000 v 20 državah sveta ugotavljala Mednarodna raziskava o pismenosti odraslih. Ker je raziskovanje besedilne pismenosti delno potekalo ob publicističnih besedilih (časopisni članki, oglasi, filmske kritike), lahko na podlagi rezultatov nekaj razberemo tudi o medijski pismenosti – za analizo in kritično ocenjevanje novinarskih besedil je razumevanje besedila gotovo osnovno.

Najpomembnejše zaključke raziskave tako povzema Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO, 2004): »Izsledki kažejo izredno nizko povprečno raven usposobljenosti prebivalcev Slovenije za rokovanje s pisnimi gradivi, kar pomeni oteženo sporazumevanje z okolico, v različnih vlogah in na različnih ravneh, s tem pa tudi znatno omejene možnosti za aktivno državljanstvo in družbeno življenje.« Če primerjamo dosežke v z drugimi državami, vidimo, da se za nami uvrščajo le Poljska, Portugalska in Čile.

Porazdelitev pisnih spretnosti prebivalstva v Sloveniji je zelo neuravnotežena. Največji delež dosega 1. raven pismenosti, v besedilni pismenosti se nanjo uvršča 42 % odstotkov odraslih, na

1. in 2. ravni skupaj pa je kar tri četrtine odraslega prebivalstva. Najvišje ravni pismenosti (4. in 5. raven skupaj) dosegajo le 3 % odraslega prebivalstva. (Možina, 2000: 22)

Ob predpostavki, da je 3. raven pisnih spretnosti ustrezna za potrebe tehnološko razvite informacijske družbe, **skoraj tri četrtine odrasle populacije v Sloveniji nima zadostnega znanja in spretnosti za ravnanje z informacijami**, ki jih vsebujejo različne vrste besedil, obrazci in slikovno prikazani podatki, ter za uporabo računskih operacij v vsakdanjih okoliščinah. Gre predvsem za pomanjkanje tistih spretnosti, ki omogočajo iskanje in razumevanje informacij iz različnih pisnih virov in njihovo uporabo v novih okoliščinah. Na nižjih ravneh so ljudje sposobni poiskati informacijo v besedilu le, če v njem ni motečih informacij. (Možina 2000: 21-23) Za kritično branje časopisnih člankov pa je treba znati selekcionirati in oceniti, katere informacije so ključne in relevantne, katere pa morda »moteč element«, ki odvrta pozornost od bistvenega ali celo zavaja.

Po navedbah Možinove (2000: 39) odrasli, ki pogosto berejo knjige, tudi na testu pismenosti dosegajo višje ravni pismenosti. Če želimo torej odrasle vzgajati k boljšemu razumevanju, analizi in kritični recepciji novinarskih besedil, bi jih torej morali spodbujati k branju vseh vrst – tudi k branju leposlovja.

Razlike v pisnih spretnostih med skupinami odraslih v Sloveniji se v veliki meri ujemajo z nekaterimi značilnostmi odraslega prebivalstva, denimo z izobrazbo, starostjo, poklicem, področjem dela itn., zato velik izziv za pripravjalce strategije za razvoj pismenosti predstavlja prav vprašanje, kako vključiti te odrasle, da se ne bi razkorak še poglobljajal.

Primerjava z Veliko Britanijo

Glede na to, da v Sloveniji še ni bila opravljena nikakršna raziskava o medijski pismenosti odraslih, lahko neko zelo približno oceno postavimo s primerjanjem rezultatov mednarodne raziskave o pismenosti in upoštevanjem izsledkov britanskih raziskave o medijski pismenosti odraslih. Če primerjamo rezultate splošne pismenosti, opazimo precejšnjo razliko v odstotkih odraslih (16-65 let) na posameznih ravneh pismenosti (tabela 2.3):

Tabela 2.3: Primerjava ravni pismenosti v Sloveniji in Veliki Britaniji

	1. raven	2. raven	3. raven	4. in 5. raven
Slovenija	42,2 %	43,5 %	20,1 %	3,2 %
Velika Britanija	21,8 %	25,9 %	32,4 %	21,1 %

Vir: Literacy in the Information Age, 2000: 136

Na podlagi te primerjave lahko zaključimo, da so britanski odrasli veliko bolj pismeni od slovenskih in če upoštevamo, da je splošna pismenost za medijsko bistvenega pomena, lahko domnevamo, da so slovenski odrasli tudi slabše medijsko pismeni od britanskih. Ob upoštevanju te domneve so rezultati britanskih raziskav za nas lahko zaskrbljujoči. Livingstone in Thumim (2003) namreč ugotavljata, da britansko občinstvo:

- bolje razume avdiovizualne vsebine in »stare« medije kot pa razume vprašanja, povezana z novimi oblikami elektronske komunikacije;
- le slabo razume načine izbiranja vsebine;
- le slabo razume potencialne mehanizme, prek katerih je mogoče od zunaj regulirati dostopnost gradiva; in
- slabo razume načine, s katerimi javnost lahko nadzoruje prejete vsebine.

V letu 2006 je Velika Britanija dočkala tudi izsledke širše raziskave o medijski pismenosti odraslih. V nasprotju s pričakovanji, ki so jih zbujele raziskave iz prejšnjih let, v kateri so zgolj ocenjevali medijsko pismenost odraslih, se ta obsežna raziskava ukvarja pretežno z uporabo (predvsem novih) medijev in s tehničnimi kompetencami, manj z ostalimi vidiki medijske pismenosti. Kljub temu povzemam nekatere izmed zaključkov:

- Manjše zanimanje za medije, osveščenost in veščine kažejo: ljudje po 45. letu, ženske, tisti z nizkimi prihodki in iz nižjih socialnih skupin, belci, tisti, ki doma nimajo otrok, invalidne osebe, brezposelni. Po 65. letu se pojavijo znatno nižje ravni medijske pismenosti.
- Poznavanje virov financiranja medijske industrije se močno razlikuje od medija do medija. Velika večina ve, kako se financira televizija in kako je regulirana, približno polovica isto ve za radio, le dva od petih uporabnikov interneta pa vesta, kako se financirajo iskalniki, kar v celoti predstavlja le četrtno Britancev.
- Mnogi ljudje, še posebej starejši, pravijo, da se medijskih veščin raje učijo od družinskih članov ali sami kot v formalnih skupinah. Največji interes je za učenje o uporabi interneta.
- Večina ljudi uporablja različne vire novic. Najvišje zaupanje v novice vlada med tistimi, ki uporabljajo največ virov.
- 20 % odraslih Britancev pravi, da uporablja internet za to, da je na tekočem z domačimi novicami. Najvišje zaupanje imajo do tradicionalni poročil britanski TV postaj in postaj s 24-urnim oddajanjem novic, tesno za njimi so radijske novice, ki jim zaupa več kot tri četrtine Britancev. Sledijo spletne strani z novicami, ki jim zaupata skoraj dve tretjini, najnižje pa je zaupanje v časopisne novice – časopisom zaupa manj kot polovica, čeprav se stopnja zaupanja močno razlikuje od časopisa do časopisa.

- Gledanje televizije je najbolj priljubljena medijska aktivnost kljub razlikam med starostnimi skupinami; internet je vsakemu petemu odraslemu v Veliki Britaniji postal najbolj priljubljen način komuniciranja na številnih področjih
- Ljudje hkrati doživljajo, da bi moralo biti objavljane različnih medijski vsebin svobodno, hkrati pa da menijo, bi morali biti uporabniki zaščiteni. Zanimivo je, da svobodo izražanja manj podpirajo pri internetu in mobilnih vsebinah.

Naomi Sargent (2004: 1) pa navaja izsledke raziskave »Adult Participation in Learning Survey 2004«, ki jo je v letu 2004 izvedel NIACE in kjer so ugotovili, da je zanimanje za vprašanja, povezana s televizijo, in zadovoljstvo s televizijo relativno nizko. Meni, da to lahko pomeni dvoje: »bodisi da se ljudje ne ukvarjajo veliko s tem, ker niso zadovoljni in njihove potrebe niso upoštevane, bodisi da ljudje o teh stvareh preprosto niso doslej veliko razmišljali ali nimajo želje, da bi bili boljše informirani. Ali govorimo samo o 'nezadovoljenih potrebah' ali morda kar o nepremagljivi ali celo racionalni ignoranci?«

Vprašalnik je vključeval tudi dve vprašanji o vlogi televizije pri oblikovanju javnega mnenja. S trditvijo: »Televizija ima velik vpliv pri oblikovanju javnega mnenja o političnih in drugih pomembnih zadevah.« se je strinjalo le 33 % vprašanih. Med temi je več moških kot žensk, več jih je iz srednjega in višjega družbenega razreda kot iz delavskega, najmanj (28 %) pa se jih strinja v starostni skupini 20-24 let. Glede na to, da večina ljudi informacije o tem, kaj se dogaja, dobi prav s televizije, Sargentova nizko strinjanje z omenjenima trditvama označuje kot »razlog za skrb, še posebej med mlajšimi starostnimi skupinami«. (Sargent, 2004: 14)

Zanimivo bi bilo ista vprašanja kot britanskim postaviti slovenskim odraslim. Na podlagi tega, da je splošna pismenost pri nas nižja kot v Veliki Britaniji in da si je medijska vzgoja pri njih že izborila določen prostor, zanimanje in prepoznavnost, lahko sklepamo, da bi bili rezultati pri nas slabši. Vprašanja, ki se zastavljajo so:

- Ali večina Slovencev pozna vire financiranja medijske industrije?
- Kakšna je raven medijske pismenosti pri starejših od 65 let v Sloveniji. So tudi pri nas nezadovoljni z medijsko ponudbo? Ali svoje nezadovoljstvo izrazijo?
- Ali tudi slovenski odrasli za pokrivanje informacijskih potreb in dobro obveščenost uporabljajo različne vire? Kje se najraje informirajo?
- Kaj menijo o svobodi izražanja?
- Koliko se zanimajo za vprašanja, povezana z mediji? Se tudi pri nas morda pojavlja »racionalna ignoranca«?

- Koliko odraslih se zaveda vpliva medijev (televizije) pri oblikovanju javnega mnenja o političnih in drugih pomembnih zadevah?

To je le nekaj vprašanj, h katerim nas napeljujejo izsledki raziskav v Veliki Britaniji. O tem, da bi bili rezultati pri nas lahko zelo zaskrbljujoči, pričajo mnenja nekaterih medijskih strokovnjakov. Manca Košir (2003: 47) je na primer zaskrbljena nad tem, da

številni bralci verjamejo, da je to, kar piše v Slovenskih novicah ali drugih časopisih, resnica. Še bolj pa je res to, kar vidijo na televiziji, so prepričani mnogi. Prav zaradi tovrstnega verjetja je odgovornost urednikov in novinarjev velika. A nič manjša ni odgovornost naslovnikov, ki naj bi se medijsko opismenili. Večina Slovencev je v tem smislu analfabetov.

Internetna pismenost in digitalni razkorak

Po podatkih Statističnega urada RS (statistične informacije, januar 2006) je bilo v prvem četrtletju 2005 v Sloveniji med osebami v starosti od 10 do 74 let 50 % rednih uporabnikov interneta, dostop pa je imelo 48 % gospodinjstev, kar je enako povprečju EU-25.

Oblakova (2003: 66) v delu »S poti v digitalno demokracijo« navaja, da se slovenska populacija uporabnikov interneta jasno zaveda njegovih demokratičnih potencialov, saj jih v povprečju izrazito pozitivno ocenjuje, na praktični ravni pa se intenzivni uporabniki le podpovprečno poslužujejo konkretnih možnosti, ki jih internet omogoča za »e-participacijo«. Spletne strani so namreč v veliki meri namenjene samo-promociji političnih institucij, ne pa navezovanju intenzivnejšega stika med njimi in državljani. V očeh rednih obiskovalcev takšnih spletnih strani je prisoten močan občutek o tem, da so možnosti za aktivno vključevanje državljanov v proces političnega odločanja ali vsaj reševanja nekega problema, ki je v javnem interesu, precej minimalne. Lukšič (v Oblak, 2003: 26) zato meni, da se v Sloveniji v razvoju informatizacije slovenske države in družbe favorizirajo predvsem tisti instrumenti IKT, ki ohranjajo obstoječa razmerja. Po njegovem mnenju je Slovenija z dosedanjimi naporimi prišla do ravni informatizacije informacijske družbe. Čaka jo še proces »komunikatizacije«, ki je naslednja stopnja v razvoju informacijske družbe. S tem se bo proces demokratizacije demokracije lahko šele zares začel. Pri tem je zelo na mestu Pivčevo opozorilo (2004: 66), da še nobena tehnologija, vključno z internetom, ni bila zadosten pogoj za nastanek novih družbenih odnosov: »Ljudje moramo opraviti svoje – potrebne so nove ideje, nova gibanja, organizacije. Samodejni družbeni sistem ni možen brez radikalne revizije dosedanjih načinov družbene reprezentacije.« Za to, da bi nove tehnologije lahko služile

državljanom in demokraciji, je danes nujno potrebna osveščenost državljanov in uporabnikov interneta. Tu pa se spet pojavi potreba po medijski vzgoji, ki bi lahko pomagala izkoristiti (demokratični) potencial novih IKT in spodbuditi »komunikatizacijo« družbe.

Kot pri uporabi računalnika se tudi pri uporabi interneta pojavlja digitalni razkorak. Vehovar in Vukčević (2001: 3) sta ga definirala kot »razlike med posamezniki in gospodinjstvi glede dostopnosti in uporabe interneta oziroma osebnega računalnika«. Digitalni razkorak lahko označimo tudi kot novo družbeno neenakost in celo izključenosti na podlagi neenakega dostopa do IKT. Izvorna hipoteza, ki sicer govori o množičnih medijih, pravi, da segmenti populacije z višjim družbenim statusom več pridobijo z njihovo uporabo kot tisti z nižjim. Difuzija interneta poleg številnih priložnosti povzroča tudi strah, da se obstoječe neenakosti med informacijsko elito in skupinami, ki živijo na robu družbe, ne bi še poglobljale. Da gre za bistveno prikrajšanost, opozarja Pivec (2004: 39), ki govori o splošno sprejeti oceni, da so tisti, ki so odrinjeni od dostopa do interneta, vnaprejšnji poraženci v izrazito tekmovalnem okolju in tudi izključeni iz demokratičnih procesov. Pivec nadalje opozarja (2004: 80), da je informacijska pismenost v Sloveniji kljub veliki razpoložljivosti informacijske in komunikacijske tehnologije ter dobro opremljenim šolam slaba in da je del populacije odrezan od procesov prehoda v informacijsko družbo. Ženske, na primer, dosegajo le 69 % digitalne pismenosti moških. Vehovar in Vukčević pa sta v raziskavi o digitalnem razkorak v Sloveniji leta 2001 ugotovila, da je ta razmeroma velik, a podoben drugim razvitim državam. Najmočnejši vpliv ima izobrazba (90 % visoko izobraženih uporablja internet), sledita starost (le 10 % uporabnikov med upokojenci) in dohodek.

Ljudje na »napačni strani« digitalnega razkoraka – ki najbolj potrebujejo dodatno usposabljanja in izobraževanje – so najpogosteje iz tega izključeni, zato Jelenc (2003: 19) opozarja, da je v beli knjigi evropske komisije o izobraževanju in usposabljanju zapisano, da je glavna naloga družbe zmanjšati razlike med tema dvema skupinama in da je nedopustno, da znanje kot »orožje razvoja« ostaja dostopno le delu populacije. Masterman (2001: 11) v medijski vzgoji prepoznava enega redkih instrumentov, ki so na voljo učiteljem in učencem za začetek boja z velikimi neenakostmi v znanju in moči, ki obstaja med tistimi, ki proizvajajo informacije za svojo lastno korist in med tistimi, ki jih nedolžno sprejemajo kot novice ali zabavo. Pri ponujanju medijske vzgoje je nujno treba paziti, da medijsko opismenjevanje zagotovimo tudi (ali pa še posebej) skupinam in posameznikom, ki se zanj ne zanimajo, saj najmanj medijsko pismeni najverjetneje tudi najmanj čutijo potrebo po izobraževanju.

3 Izobraževanje odraslih

Človek kot temeljna celica družbe se na vsakem koraku srečuje z najrazličnejšimi izzivi, spremembami, zahtevami in tudi z različnimi vlogami, ki jih v teku življenja odigra. Vsemu temu lahko sledi le z nenehnim učenjem. Kot pravi Jelenc (1996: 7), iz tega spoznanja izhaja ideja permanentnosti izobraževanja, ki poudarja, da je takšno izobraževanje pogoj zadovoljnega in uspešnega življenja. Tako kot za posameznika je pomembno za družbo kot celoto. Poleg daljšanja življenjske dobe se je nujno zavedati tudi vedno večjih zahtev, ki jih posamezniku zastavlja intenzivni in ekstenzivni kulturni in tehnološki razvoj. Nekoč zadostno znanje, pridobljeno v otroštvu, hitro zastareva, potreb po znanju je vedno več. Ker spada medijska pismenost med temeljna znanja človeka v sodobni družbi, se skozi idejo o vseživljenjskem učenju jasno kaže potreba po iskanju novih poti za tovrstno izobraževanje odraslih v vseh obdobjih. V tem poglavju bom skušala nekoliko osvetliti idejo vseživljenjskega učenja in prikazati zgolj nekaj osnovnih značilnosti izobraževanja odraslih.

3.1 Vseživljenjsko učenje

Ideja učeče se družbe je nastala že v 70-ih letih, v zadnjem desetletju pa se vnovič intenzivneje pojavlja. Vedno več je publikacij in raziskav na tem področju, koncept pa so sprejele tudi organizacije kot UNESCO in Evropska unija in ga s tem postavile v politično arena. Po mnenju Jelenčeve (2003: 1) zahteve pod drugačnih pristopih k učenju kažejo na to, da smo v procesih, ki jih strokovnjaki označujejo kot »paradigmatični premik« od izobraževanja k učenju. Po Delorsu (v Možina 2003: 27) ta premik vključuje »premik od globine k širini, od resnosti k zabavi, od znanja bolj k spretnostim, od pridobitve izobrazbe k problemski naravnosti, celostnosti, od teoretičnosti k praktičnosti, od organiziranosti k spontanosti, od verificiranosti k neformalnosti, od umetne, kurikularne tvorbe k povezanosti z življenjem ...« Ob doslej poudarjeni vertikalni razsežnosti (life-long – v vseh obdobjih življenja) vseživljenjskega učenja, postaja pomembna tudi horizontalna (life-wide – v vsej širini).

Podobno je tudi v Memorandumu o vseživljenjskem učenju (2000: 9), ki ga je leta 2000 sprejela Komisija evropske skupnosti, ta koncept razširjen z »večrazsežnostnim« učenjem. V njem se prepletata obe vlogi – učiti se in poučevati. Tudi na konferenci Evropskega sveta v Lizboni (marca 2000) so zaključili, da se lahko z izzivi sprememb uspešno spopademo le z nenehnim, vseživljenjskim učenjem. Še en pomemben dokument je Hamburška deklaracija o

učenju odraslih iz leta 1997, ki med drugim pravi: »Bistveno je, da priznavanje pravice do izobraževanja vse življenje spremljajo ukrepi, ki ustvarjajo take razmere, v katerih se ta pravica uresničuje. Na izzive enaindvajsetega stoletja ne morejo odgovarjati vlade, organizacije in same ustanove; potrebne so energija, domišljija in genialnost ljudi ter njihovo polno, svobodno in dejavno sodelovanje na vsakem področju življenja.« (Cofintea, 1997: 7) Vseživljenjsko izobraževanje promovira tudi t. i. Delorsova komisija. Njeno poročilo »Učenje: skriti zaklad« (1999) koncept vseživljenjskega izobraževanja opira na štiri temeljne stebre: učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali delati; učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in učiti se biti. (Delors v Jelenc, 2003: 25)

Na te štiri stebre in na celotno Delorsovo poročilo je mogoče opreti tudi vzgojo za medije v vseh življenjskih obdobjih in na več ravneh človekove osebnosti.

Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000: 3) pravi, da bi vsi, ki živijo v Evropi, brez izjeme, morali imeti enake možnosti, da se prilagodijo zahtevam družbenega in gospodarskega življenja in da aktivno sodelujejo pri oblikovanju evropske bodočnosti. Ključno sporočilo Memoranduma št. 1 se glasi: nove temeljne spretnosti za vse. Memorandum (2000: 11) definira te nove temeljne spretnosti kot tiste, ki so potrebne za aktivno participacijo v družbi znanja in v ekonomiji v Evropi 21. stoletja., to pa so: spretnosti informacijske tehnologije, tuji jeziki, tehnološka kultura, podjetništvo in socialne spretnosti. Memorandum še dodaja, da morajo biti tistim, ki iz kateregakoli razloga še niso dosegli praga ustreznih temeljnih spretnosti, nenehno ponujane možnosti, da to store. Področja neformalnega učenja pa naj bi tu odigrala pomembno vlogo.

Žal pa, kot ugotavlja Komac (2004: 95), kljub veliki podpori Memorandumu o vseživljenjskem učenju njegovo uresničevanje v celotnem izobraževalnem sistemu še ni zaživelo. Komačeva nekoliko več upanja vidi v Nacionalnem programu izobraževanja odraslih in sprejeti resoluciji o njem, ki temelji na konceptu vseživljenjskosti učenja in v katerem si je Slovenija do leta 2010 zastavila pomembne cilje.

3.2 Značilnosti izobraževanja odraslih

Subjekt izobraževanja odraslih so po Krajncu (1979: 26) »ljudje, ki so svoje redno izobraževanje nekoč že prekinili. Odtlej se izobražujejo vzporedno s svojimi ostalimi dejavnostmi in družbenimi vlogami, potem ko so že dosegli svojo materialno, socialno in psihično samostojnost in si ustvarili določeno predstavo o sebi v socialnem okolju, ki jih

obdaja.« Po Titmusovi klasifikaciji namenov ali ciljev (v Možina 2003: 20) se odrasli izobražujejo za: zapolnjevanje izobrazbenih primanjkljajev, za različne družbene vloge, kot poklicno izobraževanje in usposabljanje ter za osebnostni razvoj. Kot poudarja Možina (2003: 40), iz različnih odgovornosti, ki jih imajo odrasli kot aktivni predstavniki družbe, in iz raznolikih potreb po znanju izhaja velika pestrost vsebinskih področij izobraževanja.

Pri odraslih gre za drugačne osebnostne strukture, višjo stopnjo zrelosti na različnih področjih, več izkušenj in zato tudi za drugačen način učenja kot pri otrocih. Pri pripravi programov medijske vzgoje za odrasle je treba upoštevati, da odrasli tudi medije in medijske vsebine sprejemajo in doživljajo drugače. Programi, namenjeni izobraževanju odraslih, naj bi se zato bistveno razlikovali od programov namenjenih mladini. Kot pojasnjuje Vrhovnikova (2003: 29), to ne pomeni le krčenja obsega snovi, temveč tudi prilaganje vsebin ali pa njihovo nadomeščanje z novimi, za odrasle bolj aktualnimi vsebinami in znanji. Povezava s programi za otroke pa mora obstajati, saj, kot opozarja Komac (2004: 95), »družba ne more postati 'učeca se', če se na drugi strani gradi poseben, ločen sistem izobraževanja odraslih.«

O odraslih običajno govorimo kot o osebah, ki so za razliko od otrok že dosegle določeno osebnostno zrelost. Jelenc (1996: 17) pa opozarja, da je pojem »odraslosti« vse prej kot enopomenski in jasen ter da ga je mogoče različno razlagati. Večina avtorjev se strinja, da je zrelost proces, to pomeni, da se vse življenje spreminja in razvija. Razlikujemo več vrst zrelosti, ki skupaj sestavljajo človekovo podobo. Musek (v Kompare, 2001) koncept zrelosti tesno povezuje z razvojem posameznih področij osebnostnega delovanja: čustvenega, spoznavnega, moralnega in socialnega. Poznavanje koncepta zrelosti je za medijsko vzgojo odraslih pomembno, ker je na podlagi tega mogoče opazovati, koliko na zrelost posameznika, samopodobo, vrednote, čustveno ravnotežje ipd. vplivajo mediji in kako se osebe na različnih stopnjah osebne zrelosti odzivajo na medijske vsebine, kako jih sprejemajo, razumejo in uporabljajo. V procesu medijskega opismenjevanja bi moral posameznik tudi skozi proces samoopazovanja in identificiranja raznolikih vplivov iz okolja – med temi pa so tudi mediji.

Zupančičeva (v Možina 2003: 22) navaja, da nastajajo v obdobju odraslosti kakovostne in nekatere količinske spremembe v kognitivnem delovanju ljudi. Bistvene kakovostne spremembe nastanejo predvsem v zgodnji (med približno prvo polovico dvajsetih in prvo polovico štiridesetih let) in srednji odraslosti (med približno sredino štiridesetih do sredine šestdesetih let). Način mišljenja se v tem obdobju večkrat strukturno preoblikuje. Ti načini so

kakovostno drugačni od konkretno in abstraktno logičnega ter vezani predvsem na konkretni socialni kontekst, v katerem odrasli delujejo. Spremembe so na področju strukture mišljenja in v smeri specifičnosti spoznanja. Labouvie – Vief (v Možina, 2003: 23) te kakovostne spremembe poimenuje kot preoblikovanje mišljenja od formalnega k pragmatičnemu. Odrasli razmišljanje in reševanje intelektualnih nalog veže na vsakdanji življenjski kontekst in skuša pridobivati spoznanja na razmeroma ozkem področju, na katerem deluje v življenju. O kognitivnih spremembah v delu »Medijska pismenost« govori tudi Potter, ki poudarja pomen razvitosti kristalne in fluidne inteligentnosti za medijsko pismenost (Potter, 2001: 93).

Pri učenju odraslih morajo prevladovati predvsem tehnike, ki temeljijo na izkušnjah, logiki itd., vsa pridobljena znanja pa morajo biti vpletena v proces učenja s sodobnimi metodami poučevanja. (Vrhovnik, 2003: 29)

Havinghurst (v Kranjc 1979: 95-96) loči tri obdobja odraslosti in v vsakem se pokaže nekoliko drugačna struktura in zaporedje družbenih vlog: zgodnja odrasla doba (18-30), srednja odrasla doba (30-35) in obdobje pozne zrelosti (od 55 naprej). Meje teh obdobj pa se danes pomikajo krepko navzgor. Poznavanje teh obdobj in njihovih značilnosti, predvsem pa potreb je bistveno zato, da izobraževanje za medijsko pismenost prilagodimo tem potrebam in značilnostim, predvsem pa, da prepoznamo tudi naloge in vloge, ki jih odrasli v določenih obdobjih odigrajo in za katere potrebujejo nova znanja, nove veščine, sposobnosti.

Ravno zaradi vzporednosti izobraževanja in zaradi pragmatičnega načina mišljenja pa je, kot navaja Krajnc (1979: 89), pri odraslih posebej pomembno poudarjanje smisla in namena izobraževanja. Kot pravi Benn (1999: 49), se bodo odrasli v programe vpisovali le, če bodo dobili tisto, kar želijo, in če bodo zadovoljili svoje potrebe. Učenje mora biti prilagojeno njihovim aktualnim življenjskim in delovnim potrebam, programi pa morajo nastajati glede na konkretne probleme. Pomembno je tudi poznati predhodno znanje udeležencev.

Pri izobraževanju odraslih moramo nujno upoštevati tudi specifično učno situacijo odraslih, njihove motive za učenje in tudi ovire, ki jih ni malo. Peter Jarvis (2004: 144-145) pri svojem opisu okoliščin, v katerih poteka učenje odraslih, izhaja iz predpostavke, da je učenje osnovna človeška potreba in da je motivacija za učenje še posebej visoka, kadar obstaja neskladje med posameznikovo izkušnjo in njegovim dojetjem sveta. Druge okoliščine so:

- Odrasli učenci želijo sodelovati v učnem procesu.

- Odrasli prinašajo v učno situacijo svoje lastne izkušnje, vrednostni sistem, potrebe, samozavest in samopodobo.
- Odrasli se najbolje učijo takrat, ko njihov jaz ni ogrožen.
- Odrasli učenci morajo čutiti, da se jih obravnava kot odrasle.
- Odrasli učenci so že razvili svoje lastne sloge učenja.
- Odrasli učenci imajo za seboj različne zgodovine učenja, zato se učijo različno hitro.
- Odrasli so že razvili izkristalizirano inteligenco.
- Odrasli v učno situacijo vnašajo različne psihološke okoliščine, na primer upadajočo vidno ali slušno sposobnost, manj energije, težave z zdravjem ...

Večina odraslih ima več motivov, ki jih spodbujajo k izobraževanju, najpogostejši pa je uporabnost znanja. Cross v Jelenc (1996: 40) navaja, da je po neki raziskavi kar 83% odraslih začelo sodelovati pri učnih projektih zato, ker so želeli znanje uporabiti. Vsebine, ki jih udeleženci izbirajo, so tako bolj osredotočene na praktično kot akademsko znanje, bolj na uporabno kot na teoretično, bolj na spretnosti kot na znanje. Raziskave so pokazale, da na motivacijo odraslih vplivajo socialne in družbene okoliščine, pozitivne oziroma negativne izkušnje v začetnem izobraževanju, stališča in vrednote ter možnosti, ki jih ima posameznik za vključitev v izobraževanje (Vrhovnik 2003: 33). Kot še navaja Vrhovnikova (2003: 33), lahko motivacijo delimo na subjektivno (notranjo – želja po pridobitvi novega znanja, dopolnitev svojega življenja, večja uspešnost pri delu, višja izobrazbena raven, osebno bogatenje ...) ter objektivno (zunanjost – višja plača, status, ugodnosti, napredovanje ...). V Sloveniji se po njenih navedbah (2003: 21) kar 73 % odraslih izobraževancev odloči za izobraževanje zaradi poklicne kariere ali dela, le 27 % pa zaradi osebnega zanimanja ali drugih razlogov. To pomeni, da so motivi za izobraževanje slovenskih odraslih bolj objektivne narave, stopnja udeležbe v izobraževanju za osebne potrebe pa narašča s starostjo. Običajno se izobražujejo odrasli, ki so iz višjih socialno-ekonomskih skupin, imajo višjo stopnjo izobrazbe in višja delovna mesta ter pozitivne izkušnje s primarnim izobraževanjem.

Ovire za izobraževanje odraslih pa Patricia Cross (v Vrhovnik, 2003: 33) deli na:

- 1. Situacijske ovire** – izhajajo iz človekovega trenutnega položaja in zajemajo pomanjkanje časa, družinski problemi, materialno pomanjkanje, oddaljenost izobraževalne organizacije itd.
- 2. Institucionalne ovire** – neustrezna ponudba izobraževalnih programov in tečajev, vpisnih pogojev, organizacija, način prenosa znanj, informiranost o možnostih izobraževanja ...

3. Dispozicijske ovire – oziroma notranje, subjektivne, ki so povezane s psihološkimi značilnostmi posameznika, kot so samopodoba, stališča, motivacija, sposobnosti, odnos do izobraževanja. (Radovan v Vrhovnik, 2003: 33-34)

V zvezi z vzgojo za medije lahko zaenkrat govorimo le o močnih institucionalnih ovirah, saj je ponudba povsem neustrezna oziroma je skoraj ni. Ko bo ponudba tu boljša, se bo šele izkazalo, kakšen problem morda predstavljata drugi dve skupini ovir. Mogoče pa je predpostavljati, da bodo socialni dejavniki tudi tu odigrali pomembno vlogo, zato bi bilo treba posebno pozornost posvetiti tem oviram in skupinam, pri katerih se pojavljajo.

Slovenski odrasli sicer kot največji oviri navajajo prezaposlenost in pomanjkanje časa, na drugem mestu pa je finančna nedostopnost izobraževanja (Vrhovnik, 2003: 35). V zvezi s finančno oviro pri uvajanju medijske vzgoje za odrasle lahko vsaj v začetku zanimanje za udeležbo v teh programih dosežemo tako, da so programi v čim večji meri brezplačni.

Zastavlja pa se bistveno vprašanje, kako odrasle motivirati za programe medijske pismenosti, saj tovrstno izobraževanje ne prinaša neposrednih materialnih ugodnosti, višje plače, statusa ali napredovanja. Ciljati bi zato morali na že obstoječe motive za izobraževanje, ki na primer izhajajo iz posameznih družbenih vlog (npr. starši, vodilni položaj v podjetju, funkcija v lokalni skupnosti ...), s privlačno ponudbo in uspešno promocijo pa dvigovati osveščenost in posledično tako potrebe kot motivacijo. Gotovo pa so za popularizacijo medijske pismenosti potrebni večji premiki v družbi in več podpore s strani oblasti in nosilcev izobraževanja.

3.3 Izobraževanje odraslih v Sloveniji

V Sloveniji področje izobraževanja odraslih ureja leta 1996 sprejeti Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO). Njegov prvi člen pravi, da izobraževanje odraslih obsega izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb, ki so izpolnile osnovnošolsko obveznost in si želijo pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti znanje, pa pri tem izobraževanju nimajo statusa učenca, dijaka ali študenta. Odrasli se lahko izobražujejo po izobraževalnih programih za mladino ali po delih teh programov in posebnih izobraževalnih programih za odrasle. Imajo tudi pravico in možnost, da dokazujejo svoje znanje z izpiti pri državnem izpitnem centru, ne glede na način pridobivanja tega znanja. (<http://www.mss.gov.si/index.php?id=663>, 17. 5. 2006)

Ker že dosežena izobrazba pri odločanju za izobraževanje igra pomembno vlogo, še posebej pri odločanju za nove programe, ki v širši javnosti nimajo neke veljave – to pa medijska

vzgoja gotovo je – je pomembno poznati izobrazbeno strukturo slovenskih odraslih. Po podatkih v Resoluciji o nacionalnem programu za izobraževanje odraslih (ReNPIO, 2004) je delež odraslih brez izobrazbe, z nepopolno osnovno šolo oziroma osnovno šolo 33,1 %, s srednjo izobrazbo 54,1 %, z višjo in visoko izobrazbo pa 13 %. Neugodna je struktura znotraj srednje izobrazbe, saj ima 52,7 % prebivalstva, starega med 25 in 64 let, doseženo le nižjo in srednjo poklicno izobrazbo, le 47,3 % pa srednjo splošno ali strokovno izobrazbo, ki je pogoj za vključitev v terciarno izobraževanje. Predvsem pri deležu prebivalstva s pridobljeno terciarno izobrazbo močno zaostajamo za razvitejšimi državami (Norveška 34 %, Finska 32 %, Irska 25 %, Nemčija 22 % ipd.). Zaostajamo tudi po vključevanju odraslih v izobraževanje. Leta 2002 je bil v Sloveniji delež odraslih (25 – 64 let), vključenih v izobraževanje 8,8 %. Povprečje EU je sicer znašalo 8,5 %, vendar zaostajamo zlasti za skandinavskimi državami, Nizozemsko in Veliko Britanijo in tudi za ciljem EU, ki je del Lizbonske strategije, da naj bi do leta 2010 dosegli stopnjo udeležbe prebivalstva v starosti od 25 do 64 let v vseživljenjskem učenju najmanj 12,5 %.

Ponudba izobraževalnih programov za odrasle, ugotavljajo v ReNPIO (2004), pri nas še ni dovolj razvita. Med drugim je tudi premalo programov za povezovanje temeljnega izobraževanja s kulturnimi, socialnimi ali ekonomskimi aktivnostmi odraslih in programov za splošno izobraževanje, informacijsko opismenjevanje in razvijanje pisnih in drugih spretnosti. Med večjimi slabostmi je preslaba usposobljenost strokovnih delavcev, ki delajo v izobraževanju odraslih. Večina ukrepov in spodbud za razvoj izobraževanja odraslih poteka z državne ravni. Lokalne in regionalne skupnosti še ne prevzemajo pomembnejše vloge pri povezovanju izvajalskih institucij, razvijanju, financiranju in spodbujanju izobraževanja v svojih okoljih, zlasti za splošno izobraževanje prebivalcev, izobraževanje za demokracijo in za socialno vključenost. (ReNPIO, 2004)

Kljub vse večjim možnostim za izobraževanje in učenje odrasli po Sloveniji nimajo enakega dostopa do izobraževanja. Izobraževalna ponudba je po slovenskih regijah zelo neenakomerno razporejena. Po podatkih, ki jih navaja Brenkova (2006: 15), le tretjina slovenskih občin omogoča odraslim izobraževanje v domačem okolju. Daleč največ možnosti za izobraževanje imajo odrasli v Osrednjeslovenski regiji, predvsem v ljubljanski občini, najskromnejša pa je izobraževalna ponudba na območjih Spodnjeposavske, Notranjsko-kraške in Zasavske regije.

Vrhovnikova (2003: 10) po mednarodnih raziskavah v Beli knjigi o izobraževanju odraslih navaja, da je naša zakonska ureditev izobraževanja odraslih zelo razpršena in slabo pregledna.

Razlika z naprednejšimi državami je predvsem v tem, da imajo te izobraževanje odraslih bolj celostno in podrobneje urejeno kot mi. Pri financiranju je temeljna značilnost, ki nas loči od razvitih držav, zelo majhen delež javnih sredstev, ki jih namenjamo za izobraževanje odraslih. Poleg tega so zabrisana razmerja med pristojnostmi države in lokalnih skupnosti pri splošnem izobraževanju odraslih, neustrezna pa je tudi upravna organiziranost v lokalnih skupnostih.

Nacionalni program izobraževanja odraslih in Resolucija (ReNPIO)

Eden od štirih ciljev Nacionalnega programa izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji, kot jih navaja leta 2004 sprejeta Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Sloveniji do leta 2010 (ReNPIO), je tudi izboljšati splošno izobraženost odraslih. Med operativnimi cilji na tem prednostnem področju, so tudi:

Odraslim zagotoviti različne oblike in možnosti za vključitev v programe za:

- zviševanje splošno-izobraževalne in kulturne ravni, osebostni razvoj in socialno vključenost,
 - aktivno državljanstvo,
 - pridobivanje novih temeljnih spretnosti (sporazumevanje v tujem jeziku, učiti se učiti, dejavno državljanstvo, podjetnost, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije in storitev informacijske družbe ter socialne spretnosti);
 - zmanjševanje družbene zapostavljenosti.
- o Delež odraslih prebivalcev, ki se bodo vključili v splošno izobraževanje, naj bi se do leta 2010 dvignil na 6 %.
 - o Skupine, ki jim bodo namenjene posebne spodbude, bodo mlajši odrasli, manj izobraženi, brezposelni, marginalizirane skupine odraslih, ki imajo omejen dostop do socialnih, kulturnih in ekonomskih dobrin, odrasli s posebnimi potrebami, prebivalstvo iz manj razvitih regij ter demografsko ogroženih območij in priseljenci.

ReNPIO poudarja tudi enakomerno razporeditev izvajalskih organizacij po regijah; širjenje izobraževalne ponudbe v lokalnih okoljih in dostop do storitev informacijske družbe za vse in v vseh okoljih.

Z vsem naštetim ReNPIO ponuja veliko možnosti za vpeljavo in tudi za finančno podporo vzgoje za medije za odrasle. Tovrstne programe bi bilo mogoče umestiti v programe za aktivno državljanstvo, pridobivanje novih temeljnih spretnosti, zviševanje splošno-izobraževalne in kulturne ravni, osebostni razvoj in socialno vključenost ...

Nacionalna strategija razvoja pismenosti

Program izobraževanja odraslih v RS za leto 2006 na prvem prednostnem področju kot prednostno nalogo navaja sprejem Nacionalne strategije za razvoj pismenosti (NSRP) in Akcijskega načrta za uresničevanje nacionalne strategije v obdobju 2007–2013. Ta dva določata prioritete in cilje nacionalne politike na področju celostnega (vseživljenjskega) razvoja pismenosti. Nacionalna strategija obsega 4 področja ukrepov, in sicer razvoj programov in učnega gradiva za ciljne skupine, izobraževanje in usposabljanje kadrov, oblikovanje mreže izvajalcev s področja pismenosti ter sistemske rešitve, potrebne za udejanjanje strategije. Vlada RS si je zadala cilj, da do leta 2012 – v Unescovem desetletju pismenosti – posebno pozornost nameni dvigu pismenosti celotnega prebivalstva Slovenije na primerljivo raven najbolj razvitih držav Evropske unije. V osnutku nacionalne strategije poudarjajo, da so za udejanjanje strategije odgovorna vsa ministrstva ter vladne in nevladne institucije, skrb za to pa je bila poverjena Nacionalnemu svetu za pismenost pri Vladi RS. Gre za neodvisno telo, ki naj bi strategijo usmerjalo, sestavljajo pa ga strokovnjakinje in strokovnjaki s področja pismenosti od predšolske vzgoje do tretjega življenjskega obdobja ter predstavniki vladnih resorjev, ključnih za razvoj pismenosti. V trenutni sestavi sveta ni strokovnjakov s področja medije in medijske pismenosti, čeprav osnutek strategije med drugimi omenja tudi tovrstno pismenost: »Poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, se danes poudarja tudi pomen drugih zmožnosti (npr. poslušanje) in novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi.« Udejanjanje strategije se bo pričelo v letu **2007**, ki ga je vlada razglasila za **nacionalno leto pismenosti**, priprava na izvajanje v okviru predlaganega akcijskega načrta pa že leta 2006. (NSRP, 2005: 5-6)

Med specifičnimi cilji strategije je tudi naslednji (NSRP, 2005: 13): »V formalnem in neformalnem izobraževanju naj bi posameznik načrtno in sistematično razvijal pismenost v skladu s svojimi zmožnostmi do ravni, ki bi mu omogočila vključevanje v različne stopnje in oblike izobraževanja in uporabo raznovrstnih virov informacij ter sporočil v raznolikih življenjskih okoliščinah.« Pri odraslih je ta cilj natančneje opredeljen kot: »razvijati sposobnosti za pridobivanje, razumevanje, vrednotenje in uporabo informacij«. Mediji kot vir informacij gotovo sodijo v mnoge življenjske okoliščine ljudi v sodobni družbi, torej ta cilj zajema tudi »načrtno in sistematično« razvijanje sposobnosti za uporabo medijev ter za »pridobivanje, razumevanje, vrednotenje in uporabo« medijskih sporočil.

Osnutek nacionalne strategije tudi v drugih točkah nakazuje nekaj možnosti za vključevanje medijske pismenosti, vendar je v njej preohlapno opredeljena in le bežno omenjena, zato je vprašanje, ali bo pri pripravi posameznih akcijskih načrtov resno obravnavana in vključena.

3.3.1 Neformalno izobraževanje odraslih

Kot poudarja Irena Komac (2004: 95), je izobraževalni sistem zaradi svoje obsežnosti razmeroma nefleksibilen, uveljavljanje globalne informacijske družbe pa temelji na vse hitrejših tehnoloških, gospodarskih in družbenih spremembah, ki terjajo vse večjo prožnost ljudi. Pri vsebinah, kakršna je medijska vzgoja, ki mora nujno ujeti tempo teh hitrih sprememb, je zato čakanje na počasno spreminjanje formalnih izobraževalnih sistemov neustrezno. Programi za zapolnjevanje izobrazbenih primanjkljajev pa so pogosto bolj ozko usmerjeni v določeno področje in ne omogočajo vpeljave mnogih novih vsebin. Več možnosti pri odraslih zato ponujajo neformalne (in informalne) oblike izobraževanja.

Najprej pa si pogledjmo mesto neformalnega izobraževanja v celotnem sistemu izobraževanja. Zelo razširjena je Coombsova kategorizacija (v Možina, 2003: 46), ki se sklada tudi s kategorizacijo v Memorandumu o vseživljenjskem učenju (2000: 9):

1. **Formalno** izobraževanje odraslih – institucionalizirano, zelo strukturirani programi.
2. **Neformalno** – manj strukturirano, odzivnejše za lokalne potrebe, pogosto usmerjeno k ozaveščanju udeležencev in motiviranju le teh za dejavno vključevanje v družbene akcije; izobraževanje odraslih v lokalni skupnosti in ljudsko izobraževanje.
3. **Informalno** – priložnostno, spontano, nestrukturirano, poteka v posameznikovem vsakdanjem življenju, doma, v soseski, na šolskem dvorišču, na delovnem mestu, v knjižnicah, muzejih in po množičnih občilih (naravno); zelo pomemben vir učenja. Bi ga morali še krepiti in ga ravno tako vključiti v sistem izobraževanja odraslih.

Največjo ponudbo neformalnega splošnega izobraževanja pri nas imajo zasebne ustanove in zasebne šole, ljudske univerze, društva in zveze društev, univerze za tretje življenjsko obdobje, nekaj nudijo tudi srednje šole in njihove enote za izobraževanje odraslih (Brenk, 2006: 8). Med programi po Brenkovi (2006: 26) prevladujejo programi jezikovnega in računalniškega izobraževanja, ki predstavljajo večino tudi v celotni izobraževalni ponudbi. Brenkova (2006: 26) zaključuje, da »čeprav je ponudba izobraževanja odraslih zelo pestra in posega na vsa področja človekovega delovanja in zanimanja, pa ugotavljamo, da prevladujejo le določene vsebine, po katerih je običajno največje povpraševanje, ponudba drugih vsebin pa

je skromnejša.« Relativno velik delež zavzemajo še vsebine v pedagoškem področju iz psihologije, pedagogike, andragogike, v družboslovnem področju pa vsebine komuniciranja. Programov za medijsko vzgojo v trenutni ponudbi ni, zato bi bilo nujno naštete ustanove za izobraževanje odraslih spodbuditi k oblikovanju in vključitvi medijske vzgoje v programe neformalnega izobraževanja – vsekakor pa ob podpori ustrezne izobraževalne politike.

Študijski krožki

Študijski krožki so najbolj razširjena oblika neformalnega izobraževanja v mnogih državah in ponujajo ogromno možnosti za obdelavo medijskih vsebin. Delujejo po principu skupnega učenja, kjer je vsakdo učenec in učitelj hkrati, vsebina učenja pa izvira iz konkretnih potreb in pobud. Oseba, ki se želi nekaj naučiti, si poišče najprej somišljenike s podobnimi nameni in potrebami. Pet do dvanajst članov se sestaja enkrat na mesec do dvakrat na teden. Načrt dela pripravijo sami, potem ko pretehtajo svoje interese, želje in možnosti glede virov, znanja in časa. Mentor poskrbi le za začetno delo, potem pa le povezuje pogovor in skrbi za sprotno ugotavljanje, kako se izvaja načrt in kam usmeriti prihodnje cilje in naloge. Vsebine in oblike so različne – tečajni študijski krožki so podobni klasičnim šolskim in univerzitetnim predmetom, diskusijski obravnavajo aktualna družbena vprašanja, raziskovalni pa se poglobijo v kateri koli aktualni ali za udeležence pereč problem. (Mijoč in drugi, 1993: 16-23)

Študijski krožki imajo po mnenju strokovnjakov (v Ivančič, 2001: 7-8) tudi velik demokratičen potencial – način, na katerega so organizirani in delujejo, uči udeležence aktivnega državljanstva, upravljanja in organizacije. Na ta način študijski krožki omogočajo vpeljavo sprememb v okolje, v katerem delujejo. V dolgoletni tradiciji študijskih krožkov na Švedskem so se oblikovala temeljna načela: enakopravnost in demokratičnost, sproščenost, sodelovanje in prijateljstvo, kontinuiranost, načrtnost študija, aktivna udeležba, tiskano gradivo, dejavno vplivanje na okolje in na sebe. (Mijoč in drugi, 1993: 36)

Posebna oblika študijskih krožkov, ki se je uspešno uveljavila in razširila po Sloveniji, so bralni krožki »Beremo z Manco Košir«. To kaže, da gre za primerno obliko, ki bi jo bilo mogoče uporabiti tudi pri širjenju medijske vzgoje/pismenosti za odrasle. Država financira usposabljanje mentorjev in delovanje študijskih krožkov, kar nudi dobre možnosti tudi za vpeljavo vsebin, ki jih sicer država prek razpisnih pogojev ne prepozna kot prednostne in pomembne. Tu so torej tudi dobre možnosti za vzgojo za medije.

4 Možnosti za uvedbo medijske vzgoje odraslih

4.1 Uvod, stanje

»S tem, ko je naša družba postala medijsko odvisna, je tudi sprejela odgovornost, da državljanom zagotovi znanje ter veščine poznavanja in razumevanja medijskega procesa in njegovih izdelkov.« (Erjavec, 2000a: 14)

Gotovo je najbolje medijsko opismenjeovati otroke, saj, kot pravi Erjavec (1999a: 149), »izobraževalni sistem pri prenosu znanja odločilno vpliva na mlade ljudi ravno v obdobju, ko so ti najbolj sprejemljivi za oblikovanje stališč o [novinarski] kakovosti.« A zato, 1) ker je to za mnoge generacije današnjih odraslih že zamujeno, gre pa za temeljno znanje in za temelj demokracije, 2) ker mora izobraževanje slediti hitremu razvoju novih tehnologij, novih medijev, novih tržnih in oglaševalskih strategij in temu ustrezno spremenjene družbe in 3) ker lahko le medijsko pismeno odrasli vzgojijo medijsko pismene otroke, je nujno izobraževati tudi odrasle!

Po ugotovitvah te naloge možnosti, da bi postal medijsko pismen, danes v Sloveniji nima vsak državljan. Po besedah Matjaža Varška glede medijske vzgoje za odrasle pri nas ni prišlo niti še do refleksije. Slovenija v pomanjkanju medijske vzgoje sicer ni izjema, a vsaj glede refleksije ostaja za marsikatero evropsko državo, v kateri so se pomena medijske pismenosti že zavedli. V Veliki Britaniji, kjer je v zadnjem času to pomembna tema, že opozarjajo, da je treba na seznam učnih vsebin postaviti tudi potrebe in zanimanja celotne odrasle populacije, ne le učiteljev in staršev (Sargant, 2004: 4). Poleg tega »obstajajo jasne indikacije, da je občinstvo visoko motivirano za pridobivanje veščin medijske pismenosti, trenutna formalna ponudba pa za tem daleč zaostaja« (Livingstone in Thumim, 2003). V Sloveniji ne zaostaja le formalna ponudba, ampak tudi razprava, ki bi povpraševanje in ponudbo ustvarjala.

V osnutku Nacionalne strategije za razvoj pismenosti je med strateškimi cilji navedeno razvijanje »vseh tistih spretnosti, zmožnosti in znanj, ki bodo omogočali polno, učinkovito in ustvarjalno delovanje v osebem, poklicnem in družbenem življenju«. Za to pa je potrebno: spodbujati široko družbeno prizadevanje za ozaveščanje o pomenu pismenosti in **izboljšanje ravni vseh vrst pismenosti pri vseh posameznikih** v različnih življenjskih obdobjih, ki opravljajo različne vloge in imajo različne potrebe in zahteve,

ter tako omogočiti stalen razvoj družbe in gospodarstva, poudariti pomen pismenosti za doseganje **večje socialne vključenosti** posameznikov in obvladovanje minimalnih standardov vseh vrst pismenosti. (NSRP, 2005: 7) Kot prvo bi bilo torej treba medijsko pismenost vključiti med tiste vrste pismenosti, ki jim bo nacionalni program in njegovo izvajanje posvečal posebno pozornost.

Pri vseh teh prizadevanjih pa je treba paziti, da so vključeni prav vsi državljani, kajti Livingstone in Thumim (2003) opozarjata: »V enakem obsegu kot so pogoji dostopa vir socialnih in ekonomskih neenakosti, lahko tudi medijska pismenost postane neenakomerno zastopana po slojih. Tako kot je sedaj povpraševanje po formalnem usposabljanju neenakomerno razporejeno, se lahko zgodi, da bo tudi povečevanje izobraževalne ponudbe bolj povečalo kot zmanjšalo vrzeli v znanju/digitalni razkorak.«

4.2 Programi in oblike

4.2.1 Program

Čeprav je bil sprva eden izmed ciljev moje naloge tudi oblikovati program za medijsko vzgojo odraslih, v tem delu naloge ugotavljam, da je nemogoče postaviti program in model, ki bi ustrezal vsem raznolikim ciljnim skupinam odraslih in vsem načinom za širjenje medijske pismenosti, ki jih v nadaljevanju predlagam. Zato se bom omejila na predlog ključnih ciljev, ki bi jih moral vsebovati vsak posamezen program, in na nekatere ključne vidike, ki jih je treba upoštevati. Oblikovanje posameznih programov je bolj smotrno prepustiti njihovim izvajalcem in nosilcem v posameznih okoljih in skupinah.

Vsebinski cilji in smernice

Najprej bi poudarila, da bi moral vsak celosten program medijske vzgoje slediti širim stebrom učenja po Delorsu. Te stebre sem skušala povezati s posameznimi področji medijske vzgoje:

- učiti se, da bi **vedeli** – kognitivna raven medijske vzgoje, (s)poznavanje delovanja medijev, mikro in makro procesov, procesa medijske produkcije in recepcije ...
- učiti se, da bi **znali delati** – učenje za ustvarjalno in učinkovito uporabo medijev;
- učiti se, da bi **znali živeti v skupnosti** – aktivno državljanstvo;
- učiti se **biti** – znati uporabljati medije tako, da ti prispevajo k osebni rasti, zrelosti in k večji kakovosti življenja.

V zvezi z zadnjima dvema ciljema (živeti v skupnosti in biti) bi kot poseben poudarek programov medijske pismenosti za odrasle izpostavila **pomen medijev za medosebne odnose**. Odnosi v vzgoji in izobraževanju ponekod že pridobivajo na pomenu, kot na primer poudarja etični kodeks članov Društva katoliških pedagogov Slovenije, so »medsebojni odnosi ključ vzgojno-izobraževalnega procesa«. Ob tem sicer izpostavljajo predvsem vlogo in lik učitelja (ki se od andragoga nekoliko razlikuje) ter pomen odnosov za sam izobraževalni proces, vendar lahko iz tega izpeljemo misel, da v vsakem učenju in izobraževanju mora biti tudi prostor za odnose – tako na reflektivni kot na aktivni/produktivni ravni. Poleg tega je danes opaziti večje zanimanje ljudi za teme, kot so osebna rast, medsebojni odnosi ipd. V programe medijske vzgoje za odrasle bi posebej vključila vidik odnosov, saj jih mediji v današnji družbi pomembno oblikujejo in nanje vplivajo. Gre za dimenzijo, ki lahko odraslim – ki iščejo predvsem znanja s praktično vrednostjo in za izboljšanje kakovosti življenja – medijsko vzgojo tudi približa kot zanimivo, privlačno, uporabno. To dimenzijo razumem na več ravneh – kot odnos posameznika do samega sebe in kako mediji vplivajo na ta odnos (stereotipi, podoba telesa, poudarjene ali vsiljene družbene norme ...), odnosi v družini (uporaba medijev v družini, spori, povezani s tem, pogovor o medijskih vsebinah ...) in odnos posameznika do širše družbe (odgovornost in aktivno državljanstvo), ki se lahko udejanja preko medijev.

Če hočemo medijsko vzgojo približati kar najširšemu krogu, jo moramo ponuditi v čim večjem spektru programov, ki bi jim moral biti skupen osnovni cilj, ki je medijsko pismen posameznik – državljan. Izhajala bi iz uveljavljene definicije, da je medijska pismenost zmožnost **dostopa, analize, ocene in proizvodnje (medijskih) sporočil v najrazličnejših oblikah**, kot minimum medijske pismenosti pa bi izpostavila **zavest o tem, da so mediji simbolni (ali znakovni) sistemi, ki jih je treba aktivno brati, ne pa neproblematični in samoumevni odsevi zunanje resničnosti** (Masterman, 2000: 20). Pomembno je, da se medijsko vzgojo in njene vsebine vključi v širši družbeni kontekst in da v tem smislu sledi trem K-jem Britanskega filmskega inštituta: **kultura, kritika in kreativnost**.

Pri opredelitvi ciljev se mi zdi uporabna podrobnejša razčlenitev Erjavčeve (1999: 58), ki jo predstavljam na straneh 7–8. Vsak posamezen program pa bi moral posameznike tudi opremiti z veščinami, ki bi jim omogočale pridobivanje odgovorov na UNESCO-va ključna vprašanja medijski posrednikov, medijskih kategorij, medijske tehnologije, medijskih jezikov, medijskih občinstev in medijske reprezentacije. Končni cilj vseh programov bi morala biti **kritična avtonomija** posameznikov, pri pripravi posameznih programov (na ravni vsebine in

didaktike) pa bi morali še posebej paziti, da so primerno zastopane **vse štiri dimenzije**, ki jih posebej poudarja Potter: kognitivna, čustvena, estetska, moralna. Zgolj seznanjanje udeležencev z načinom delovanja, financiranja, reguliranja, vplivanja medijev, z nastajanjem sporočil, njihovimi učinki ipd. je namreč premalo. V medijsko vzgojo je treba vključiti tudi človekovo čustveno raven (ozavestiti čustva, ki se okrog medijev pojavljajo, kaj jih sprošča ipd.), estetsko (estetsko sprejemanje in presojanje medijskih vsebin, oblik ...) in moralno (prepoznavanje in ocenjevanje vrednot v medijih, presojanje etičnosti nekaterih medijskih praks, aktivno družbeno delovanje ...). Prav tako je pomembno, da tudi pri odraslih ne zanemarimo **produktivne ravni** medijske vzgoje, na katero opozarjata Košir in Feilitzen, ter kritične analize lastne medijske produkcije.

Morda ne bo odveč, če opozorim še na pomen prvega elementa medijske pismenosti, ki je **dostopnost**. V dobi interneta in pojavljanja novih digitalnih medijev dostopnost (v smislu posedovanja opreme ali v smislu poznavanja funkcij in njihove uporabe) ni nekaj povsem samoumevnega, posebej pri starejših, zato bi v okviru programov medijske vzgoje morali najprej zagotoviti dostopnost, ki je predpogoj za medijsko pismenost. **Povezovanje** z nekaterimi drugimi programi (računalniško opismenjevanje, fotografski, filmski tečajji ...) je zato na tej ravni – prav tako pa tudi na produktivni ravni – zelo dobrodošlo.

Didaktična priporočila

Če izhajamo iz teoretičnih osnov, navedenih v poglavju o izobraževanju odraslih, moramo pri oblikovanju ustreznega programa medijske vzgoje za odrasle upoštevati naslednja načela:

- Pri odraslih je izobraževanje kot funkcija enakovredna vsem ostalim funkcijam, ki jih odrasli opravlja, na kar je treba biti posebej pozoren in upoštevati morebitne ovire.
- V izobraževanju odraslih so velike razlike med udeleženci in skupinami, imajo različne sloge učenja, različna predznanja in se učijo različno hitro.
- Motivacija za učenje je še posebej visoka, kadar obstaja neskladje med posameznikovo izkušnjo in njegovim dojetjem sveta. Iz teh neskladij je treba črpati teme za obravnavo.
- Odrasli učenci želijo sodelovati v učnem procesu in vanj tudi vnašajo svoje lastne izkušnje, potrebe in vrednostni sistem. Najbolje se učijo takrat, ko njihov jaz ni ogrožen, morajo čutiti, da se jih obravnava kot odrasle.

- Vsebine, ki jih udeleženci izobraževanja odraslih izbirajo, so bolj osredotočene na praktično kot na akademsko znanje, bolj na uporabno kot na teoretično, bolj na spretnosti kot na znanje ali informacije.
- Pomemben cilj, zaradi katerega se odrasli vključujejo v izobraževanje, so različne družbene vloge (npr. postati boljši starš), poleg tega pa tudi pridobitev novega znanja, lastni razvoj, uspešnost pri delu, stroki ...
- Pri odraslih stari, preizkušeni pristopi ne bodo več delovali. Odrasli mora sodelovati pri pripravi programa in ga povezati s svojimi potrebami. Učinkovit je lahko program, ki ponuja osnovne obrise in se sproti prilagaja potrebam udeležencev. Vsa pridobljena znanja morajo biti vpletena v proces učenja s sodobnimi metodami poučevanja
- Pomemben element v izobraževanju odraslih je izkustvo kot izvor znanja. Pri učenju morajo prevladovati tehnike, ki temeljijo na izkušnjah, logiki itd.. Pomembno je poznati predhodno znanje slušateljev ter graditi na obstoječi osnovi z novimi znanji.
- Naloga andragoškega delavca je predvsem navajati udeležence na opazovanje lastne prakse in na posploševanje določenih spoznanj. Izobraževanje odraslih mora biti skupno odkrivanje (učiteljevo in učenčevo) novih spoznanj. Andragog navaja udeležence predvsem na uporabo tistih njihovih izkušenj, ki v mnogih primerih ostanejo mrtve in neizkoriščene. (Krajnc, 1979: 80)
- Pomemben del izobraževanja odraslih poteka tudi v ustanovah, ki po svoji dejavnosti niso opredeljene kot izobraževalne ustanove, vendar to dejavnost izvajajo kot dopolnilni del svojega programa (v knjižnicah, muzejih in galerijah, društvih in zvezah društev, univerzah za tretje življenjsko obdobje, zbornicah in združenjih, skladih, fundacijah in drugih ustanovah).

Primerne metode:

Oblik in metod učenja, ki bi bile primerne za programe medijske vzgoje odraslih, je veliko, med temi bi izpostavila skupinsko (vodeno) diskusijo, debato, forum, nagovor z diskusijo in delo v majhnih skupinah, projekte in proučevanje primerov, seminarje, predavanja, delavnice, pa tudi mentorstvo, intervju ... (glej Jarvis, 2004: 157 in Jelenc, 1996: 74 – 76)

Oblika je precej odvisna od ciljnih skupin in njihove strukture, časa, ki je na razpolago, predznanja ipd., metode pa morajo biti prav tako prilagojene posamezni skupini, starosti, motiviranosti, udeležencev ...

Program Medijska pismenost za odrasle

Na Andragoškem centru Slovenije so razvili neformalni 40-urni »Program usposabljanja za kritičnega medijskega uporabnika – vzgoja za medije«, ki je namenjen odraslim, in je bil do sedaj izveden dvakrat. Program je tako oblikovan, da bi lahko po presoji strokovnega sveta za izobraževanje odraslih (pod naslovom Medijska pismenost za odrasle) postal javno veljavni program, vendar v obravnavo še ni bil predložen, do sedaj ga je potrdil le programski svet. Pripravile so ga dr. Karmen Erjavec, Melanija Končina Boltin in Metka Svetina, cilj pa je medijsko opismenjevati udeležence (ne glede na izobrazbo) za kritično in ustvarjalno uporabo sporočil ter aktivno vlogo v medijsko zasičeni družbi. V programu naj bi pridobili znanje in navade, ki jih bodo iz pasivnih potrošnikov izoblikovale v aktivne državljane.

Program naj bi bil namenjen vsem odraslim, ki si želijo pridobiti temeljno znanje medijske pismenosti, še posebej pa ga avtorice programa priporočajo naslednjim ciljnim skupinam:

Smotno pa bi bilo, da se programa najprej udeležijo vsi tisti **izobraževalci odraslih** iz različnih institucij za izobraževanje odraslih (Ljudske univerze, oddelki za izobraževane odraslih na srednjih šolah, zasebne izobraževalne organizacije...), ki želijo tovrstna znanja posredovati različnim ciljnim skupinam odraslih iz ti. najširše skupine. /.../ Sledijo **izobraževalci otrok ter mladine** in **drugi pedagoški delavci** (vzgojitelji, učitelji, ravnatelji, socialni delavci, psihologi), starši, stari starši ..., ki želijo v prvi vrsti razčistiti svoj odnos do sprejemanja medijskih sporočil in nato znati pomagati mladim, da jih mediji ne bi zasvojili, temveč, da bi jih znali spodbuditi h kritičnemu razmišljanju. Končni uporabniki vzgoje za medije naj bi bili tudi vsi, ki posredno delajo z mediji (uradniki v lokalnih skupnostih) in tudi težje zaposljivi, brezposelni ... (Erjavec in drugi, 2005: 3-4)

Celovita medijska vzgoja naj bi udeležencem omogočila, da krepijo medsebojno komunikacijo in prek vstopa v javne množične medije tudi komunicirajo z drugimi. Spodbujala naj bi estetsko izražanje ter prek oblikovanja stališč in moralnih standardov tudi grajenje osebnega etosa. (Erjavec in drugi, 2005: 3)

Program vsebuje naslednje vsebine, cilje in znanja:

- prepoznati medijsko **fikcijo in realnost**;
- prepoznavati **vplive medijev** na posameznike:
 - a) pojasniti, kako se gledalci identificirajo z idoli,
 - b) pojasniti, kako nasilni medijski prizori vplivajo na medijsko občinstvo,
 - c) pojasniti oblikovanje medijskih stereotipov,
 - d) poznati vpliv oglasov na posameznika, prepoznavati vplive medijev;
- poznati odnos **kakovostnih informacij** in **procesa odločanja v demokraciji**:

- a) pojasniti, kakšen vpliv imajo množični mediji na proces odločanja v demokraciji,
- b) prepoznati kakovostne informacije,
- c) pojasniti, zakaj moramo biti državljani seznanjeni z javnimi zadevami in kakovostnimi informacijami;
- poznati **načine komuniciranja z mediji** (npr. pisma bralcev, pisanje urednikov, organiziranje novinarskih konferenc, medijskih akcij itd.).

(Erjavec in drugi, 2005: 4, podčrtala M. K.)

Program izobraževanja je oblikovan tako, da obsega enako število ur za predavanja in delavnice (19 ur) kot za individualno ponavljanje in utrjevanje naučenega (19 ur), zaključí se s preverjanjem znanja, udeleženci pa pridobijo javno veljavno listino. Program se lahko izpelje v skupinski obliki npr. kot tečaj ali kot vodeno samoizobraževanje s pomočjo mentorja (npr. v središčih za samostojno učenje, e-točkah, centrih za vseživljenjsko učenje). Najpomembnejšo vlogo v didaktični strategiji programa naj bi imele andragoške metode, ki spodbujajo operativne izobraževalne cilje, ključna pa je diskusija, ki sledi vsakemu vsebinskemu sklopu. Vsebina predmeta naj bi vsebovala čim več aktualnih in konkretnih dogodkov iz medijskega in družbenega sveta.

ACS je program prijavil tudi na razpis za uvrstitev v Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2005/2006, vendar ni bil sprejet, kar po besedah Metke Svetina z ACS pričá o odnosu oblasti do tovrstnih vsebin in izobraževanj. Obe izvedbi programa so pokrili s prispevki udeležencev.

4.2.2 Čigava naloga je medijsko opismenjevanje?

Po Pérez Torneru (2003) se medijska vzgoja giblje med naslednjimi štirimi glavnimi področji:

- a) izobraževalni sistem,
- b) družine,
- c) aktivnosti za reguliranje avdiovizualnih institucij,
- d) organizirane družbene akcije, ki jih spodbujajo nevladne organizacije in prepričanja.

Narava vsakega od teh področij že določa cilje, ki jih imajo posamezni medijskovzgojni projekti, Po Pérez Torneru pa med njimi obstajajo še mnoge možne kombinacije. Posebej poudarja, da niso samo formalni izobraževalni sistemi odgovorni za trud na tem področju,

ampak tudi neformalni sistemi in družine, civilne institucije ter družba v celoti. Akterji medijske vzgoje tradicionalno prihajajo iz nevladne sfere ali iz vladnih programov znotraj izobraževalnih sistemov ali pa v povezavi z družino. Manj tradicionalni in zelo novi programi pa obstajajo znotraj televizijskih kanalov in so povezani s posredovanim izobraževanjem. Pérez Tornero (2004) še pravi, da je širjenje digitalne (v povezavi s to pa tudi medijske) pismenosti »za vladne institucije politični izziv prve vrste. /.../ Brez tega temelji družbe ne bodo trdni«. Tudi Feilitzenova (2004) meni, da bi bilo med politiki treba dvigniti zavedanje pomena medijske vzgoje v šoli, predvsem pa bi morali biti po njenem mnenju pismeni tudi politiki sami. Pri tem imajo po njenem mnenju pomembno vlogo raziskave o medijski vzgoji in medijski pismenosti, ki pa so na žalost izjemno redke.

Tudi Masterman (2001: 1-2) našteva številne nosilce medijske vzgoje in opozarja, da nikakor ne gre za nalogo, ki jo lahko izvrši majhna skupina medijskih »specialistov«. Za celovit pristop posebej omenja štiri področja, na katerih je sodelovanje mogoče in tudi priporočljivo:

1. Sodelovanje med medijskimi učitelji in starši
2. Sodelovanje med medijskimi učitelji in medijskimi delavci
3. Interakcija med funkcijami usposabljanja: usposabljanja za medijske delavce in usposabljanje za učitelje
4. Razvoj medijskih centrov: institucije s specifičnim poslanstvom spodbujanja interakcije in integracije

(Masterman, 2001: 260)

Odrasli lahko medijsko pismenost po mnenju Livingstone in Thumim (2003) dosežejo na različne načine: neformalno, prek neposredne uporabe medijev doma in na delu, lahko pa sodelujejo v formalnih izobraževalnih programih. Ko govorimo o medijskem opismenjevanju, moramo zato upoštevati različna okolja in iskati poti v vsakem posebej.

- **Domače okolje, družina:**

Ker večina medijske uporabe poteka prav v domačem okolju, je mogoče in potrebno medijsko vzgojo vključiti v dom in družino. Pismenost se namreč lahko širi med družinskimi člani – bodisi da starši (in drugi sorodniki) v tem vzgajajo svoje otroke ali, na primer, da otroci iz šole prinašajo informacije in tako spodbujajo starše k večjemu zanimanju in k pogovorom o medijih. Močno vplivajo tudi medijske navade posameznih družinskih članov, ki so del interakcijskega sistema: spremembe v navadah enega lahko močno vplivajo na druge (Erjavec in Volčič, 1999d: 20). Po izsledkih britanske raziskave o medijski pismenosti pa se predvsem starejši ljudje uporabe medijev najraje učijo od drugih družinskih članov – raje kot v

organizirani skupini. Za učenje v domačem okolju lahko štejemo tudi učenje na daljavo s pomočjo nove IKT. Gre za učenje in znanje, ki vstopata v človekov najožji prostor doma in se povezuje z njegovimi vsakdanjimi izkušnjami. Bolj sta lahko vpeta v posameznikovo življenjsko situacijo kot učenje v tujem okolju. To se v veliki meri nanaša na iskanje informacij na internetu, ki izhaja iz potrebe po dodatnem znanju, vedenju. Potreb, ki nastajajo v domačem okolju, se je zato treba zavedati in ustvarjati (na internetu) ponudbo, ki lahko odgovarja nanje v vsakem trenutku.

- **V izobraževalnih institucijah**

Gre za formalno ali neformalno izobraževanje v za to namenjenih institucijah (javnih in zasebnih) – od vrtca, šol, univerz do ustanov za izobraževanje odraslih. Pomembna vloga teh je, da prepoznavajo potrebe in nudijo znanja in informacije, ki jih posameznik v svojem okolju samostojno težko pridobi. Glede medijske vzgoje so izobraževalne institucije poklicane, da tem vsebinam dajo določeno težo, nanje opozorijo in jih vključijo v ponudbo.

- **Društva, organizacije, združenja**

Velika priložnost za medijsko vzgojo je poiskati načine za njeno vključitev v že obstoječe strukture civilne družbe. V Sloveniji je veliko število tovrstnih organizacij in skupin, ki bi lahko povsem nevsiljivo – na načine, ki posameznim delom populacije najbolj ustrezajo – širile medijsko pismenost in dosegle kar najširši krog ljudi.

- **V medijih in javnosti**

Mediji, ki medijsko zasičeno družbo danes ustvarjajo, imajo tudi ogromno moč, da tej družbi ponudijo znanje, ki jim bo omogočilo preživetje in kakovostno življenje v takšni družbi. Ker mediji sežejo tudi tja, kamor vpliv in prizadevanja izobraževalnih institucij ter drugih skupini v civilni družbi ne morejo, bi jih bilo nujno vključiti v prizadevanja za širšo medijsko vzgojo.

4.2.3 Izvajalci

Eno izmed ključnih vprašanj in ena največjih težav, s katero se sooča medijska vzgoja skoraj povsod po svetu je vprašanje izvajalcev. Usposobljenih posameznikov za te naloge primanjkuje tudi pri nas in zato je to gotovo področje, na katerem je treba začeti.

Pomemben korak v tej smeri je naredil Andragoški center s pripravo programa Medijska pismenost za odrasle, ki je še posebej namenjen izobraževalcem odraslih in otrok. Ker se program ne izvaja redno, pa je trenutno na tem področju najpomembnejše in verjetno najplodnejše prizadevanje Fakultete za družbene vede, kjer se poučuje predmet Vzgoja za medije. Iz teh programov lahko izidejo nosilci in izvajalci programov, ki jih predlagam v tej

nalogi, in ti lahko zavest o pomenu medijske vzgoje širijo naprej med novinarje, urednike, andragoge in pedagoge, ki bi bili z dopolnitvijo in razširitvijo znanja lahko primerni izvajalci. Predlagam tudi uvedbo **svetovalcev** za medijsko vzgojo (v okviru nekaterih ministrstev, fakultet, ACS-ja ...), ki bi zainteresiranim organizacijam, društvom, skupinam ali posameznikom znali svetovati, jih spodbuditi, napotiti na prave naslove, ponuditi informacije in pomagati pri organizaciji programov vzgoje za medije.

4.3 Prednostna področja za medijsko vzgojo

4.3.1 Starši in družine

Če želijo starši v svojih družinah sodelovati v vzgoji za medije, morajo najprej sami osvojiti spretnosti medijske pismenosti, ki jih potem lahko skozi pogovor prenesejo na otroke. (Anders v Jeriček, 2000: 21). Poleg tega družina pomembno okrepi ali pa zaduši prizadevanja šole. Medijska vzgoja predstavlja področje, na katerem šolski učni načrt lahko trči ob domače navade medijske uporabe, svari Masterman (2001: 261). Če torej starši ne prepoznavajo pomena medijske vzgoje, so sami medijsko nepismeni in ne želijo spreminjati domačih medijskih navad ali se o njih pogovarjati, lahko izničijo trud učiteljev in drugih.

V raziskavi o funkcionalni pismenosti so ugotovili, da je dosežena raven pismenosti posameznika v veliki meri odvisna od ravni pismenosti njegovih staršev in od značilnosti okolja, v katerem je odraščal (dostopnost časopisov in revij, knjige, slovarji in enciklopedije, spodbude staršev). Opismenjevanje se namreč neformalno začne v družini in nadaljuje v formalni obliki z vstopom v šolo. Določena raven pismenosti se znotraj družin ohranja med generacijami. (Možina, 2000: 31) Če to velja za splošno funkcionalno pismenost, lahko sklepamo, da podobno velja za medijsko pismenost. Če želimo medijsko pismene otroke in mladostnike, ni dovolj vzgoja za medije v šoli, biti mora tesno prepletena z vzgojo doma.

Mediji so pomembno vpleteni v t. i. »politiko dnevne sobe«, igrajo različne vloge znotraj družine (npr. varuška) in vplivajo na odnose znotraj doma oz. gospodinjstva. Kot so pokazale nekatere kanadske raziskave, izbira televizijskega programa in skupno gledanje televizije ne pripelje vedno k zblizovanju družine. Družinski člani pogosto gledajo programe, ki jih izberejo drugi, pri odločanju o oddaji pa gre za zapletene medosebne komunikacijske

aktivnosti, ki odsevajo znotrajdružinska statusna razmerja, časovni kontekst, število sprejemnikov, ki so na voljo, in pravila, ki veljajo pri komunikaciji v določenem gospodinjstvu. (Volčič v Erjavec in Volčič, 1999b: 97)

Tudi Potter (2001: 300) pravi, da televizija vpliva na družino kot skupnost glede na to, kako njeni člani preživljajo svoj čas in glede na njihove medsebojne odnose. Družine pa se razlikujejo po centralnosti televizije v njihovih domovih – nekje na razponu med televizijo kot središčem in med televizijo, ki je večinoma ugasnjena. Otroci, ki so odrasli v hiši, kjer je televizija v središču, bodo gledali več, saj je televizija pomembna za vse družinske člane. Gledanje televizije med obroki in tudi sicer naj bi zmanjševalo pogovor med člani družine, zaradi tega pa naj bi starši otrokom posvečali tudi nekoliko manj časa, še posebej če televizijo uporabljajo kot varuško ali namesto večernih pravljič. Kot še ugotavlja Potter (2001: 301), je med gledanjem televizije sicer med družinskimi člani manj pogovora, je pa pogosto tesna bližina in s tem več dotikanja, objemanja ipd.

Vzorci gledanja televizije se od družine do družine močno razlikujejo; moč nadzora ima običajno tisti s statusom (oče, sledi mati, starejši otroci). McLeod in Chaffe (v Potter, 2001: 301) sta prepoznala štiri različne vrste družin:

- *Laissez faire*: Starši pustijo otroke in drug drugega pri miru; vsak sam odloča, kaj bo počel. Gledanje televizije običajno poteka individualno.
- *Zaščitniške*: Starši postavijo ogromno pravil in jih naložijo družini. Pravila so zastavljena »v dobro vseh«. Pravila o medijski uporabi so stroga.
- *Pluralistične*: Veliko je pogovorov in razpravljanja; ohranja se edinstvenost posameznika. Vsak neodvisno od drugih sledi medijskim sporočilom.
- *Dogovorne (konsenzualne)*: Veliko je pogovorov in razpravljanja; močna motivacija za strinjanje in prilagajanje. V teh domovih so pravila za uporabo medijev, a ta pravila je razvila družina kot celota skupaj.

Eksperimenti, v katerih vsa družina ni gledala televizije, so pokazali, da čeprav so družine močno pogrešale televizijo, so pozitivno ovrednotile eksperiment in prednosti, ki jih je prinesel čas brez televizije. V Denverskem eksperimentu je približno 15 družin na mesec izključilo svojo televizijo in tiste, ki so zdržale začetno težko obdobje »razstrupljanja«, so bile vedno manj odvisne od televizije. Udeleževali so se različnih aktivnosti: otroci so pogosteje brali, pomagali pri delu doma, se igrali zunaj. Na splošno so se starši počutili bolj povezane z družino in vzdušje v družini je bilo bolj mirno in prijetnejše. (Winn v Erjavec in Volčič, 1998)

Ena od stvari, pred katerimi svari Potter (2001: 318-319) je to, da zaradi odsotnosti starševskega nadzora gledanja televizije, igranja igrice in uporabe računalnika, otroci doživljajo svetove ločeno od svoje družine in se njihove skupne izkušnje izgubljajo. Televizijske navade se pri otrocih že zgodaj izoblikujejo, zato je še pomembnejši kot pravila, ki jih postavijo starši, zgled, ki ga dajejo pri svoji lastni uporabi medijev, in njihov odnos do medijev. Pomembno je tudi, kakšni so straši do otrok med uporabo medijev. Tisti, ki gledajo televizijo skupaj s svojimi otroki, jim pomagajo razumeti in so kritični do medijskih sporočil, so v veliko pomoč otrokom pri razvijanju višjih stopenj medijske pismenosti.

V raziskavi, ki sta jo izvedli Karmen Erjavec in Zala Volčič (1999c: 135) leta 1998, sta ugotovili, da le 15,7 % slovenskih otrok starši prepovedujejo gledanje določenih televizijskih programov in da le 3,2 % staršev redno nadzoruje svoje otroke pri gledanju televizije. Ti deleži pa se s starostjo še zmanjšujejo. Večina staršev (80,2 %) tako otrokom ni postavila nobenih pravil, kar avtorici ocenjujeta kot zaskrbljujoče. Majhen vpliv (1,1 %) na gledanje televizijskega programa imajo tudi učitelji, najpogosteje pa se otroci o televizijskem programu pogovarjajo s prijatelji in tudi najpogosteje upoštevajo njihove nasvete. (Erjavec in Volčič, 1999d: 9) Da ne gre samo za težavo slovenskih staršev, priča izjava Feilitzenove (2004), da mnoge raziskave po svetu kažejo, da starši niso preveč dobro osveščeni, kako medije uporabljajo njihovi otroci in da je komunikacija med njimi glede rabe medijev pogosto pomanjkljiva. Precej raziskav je dokazalo (v Volčič v Erjavec in Volčič, 1999b: 100), da starše skrbijo nasilne in spolne vsebine na televiziji, le redke pa jih skrbi količina časa, ki ga njihovi otroci preživijo pred televizijo. Starši to količino podcenjujejo, ne zavedajo pa se tudi vseh nasilnih vsebin oddaj, ki jih otroci spremljajo. Čas pred televizijo je po ocenah otrok dvakrat daljši kot po ocenah mater. Matere poročajo tudi o več pravilih, pogostejšem spremljanju televizije z otroki in o nižjih predvidevanjih glede dovzetnosti otrok za reklame na televiziji kot otroci. Podcenjujejo otroške odzive strahu na grozljive oddaje in filme, kot tudi stopnjo, ko se vmešajo, da nadzorujejo ali razlagajo oddaje otrokom. Na splošno je bilo opaznih malo razmerij med pomanjkljivostmi, ki so jih naštevali starši, in nadzorom, ki ga izvajajo. (Volčič v Erjavec in Volčič, 1999b: 100)

Starši (še posebej mame) pa lahko pomembno vplivajo na to, kar otroci odnesejo od televizije, čeprav so le redki aktivno vpleteni v otrokovo porabo, razlago in uporabo televizije. Kadar se odločijo posredovati, recimo s pogovorom o določenih oddajah, ima to močan vpliv na otroka. Če starši tudi sami začnejo bolj odgovorno gledati televizijo in jih otroci vidijo, da se

na podlagi informacij odločajo, kdaj in kaj bodo gledali, bodo za otroke dober zgled. S skupnim pogovorom kažejo, da cenijo otrokovo mnenje o posameznih oddajah. (Volčič v Erjavec in Volčič, 1999b: 101-102)

Najnovejša raziskava Eurobarometer 2006 je pokazala, da je osveščenost slovenskih staršev o varni uporabi interneta (45 %) pod evropskim povprečjem (52 %). Na ravni celotne Evropske unije 57 % staršev postavlja določene omejitve, npr. prepoved obiskovanja določenih strani, slovenski starši pa so po omenjeni raziskavi v primerjavi s preteklo raziskavo nazadovali in so pod evropskim povprečjem, saj jih le 48 % postavlja določena pravila glede uporabe interneta (Eurobarometer 2004: 53%). Le 40 % slovenskih staršev (na Švedskem na primer 70 %) čuti potrebo po boljši obveščenosti glede varne rabe spletnih vsebin. (www.safe.si, 15. 5. 2006))

Slovenski starši nimajo veliko možnosti in priložnosti za razvijanje in širjenje medijske pismenosti. Nekatere šole za starše med svoje teme vključujejo tudi medije, sicer pa je veliko odvisno od posameznih šol in vrtcev, ki pripravljajo srečanja in predavanja za starše, ali bodo te teme tudi vključili. Sistematičnega dela na tem področju ni. Prav tako v Sloveniji še ni spletnega portala, na katerem bi starši lahko dobili informacije o medijih, njihovem vplivu na otroke in družino, pravilni uporabi ipd., ali foruma, na katerem bi lahko izmenjali izkušnje, zastavljali vprašanja ... Pojavljajo se sicer posamezni projekti (npr. SAFE.SI), ki pa se osredotočajo na posamezen vidik ali medij (npr. internet).

Možne oblike s primeri dobre prakse

Masterman (2001: 261-262), ki v starših vidi velike zaveznike učitelja pri razvijanju kritičnega razumevanja medijev, predlaga naslednje oblike medijskega opismenjevanja:

- **Medijske delavnice** – z njimi se lahko:
 - (1) med starši vzbudi zavest o delu, ki ga v razredu opravlja učitelj medijske vzgoje;
 - (2) opogumi starše, da tudi sami analizirajo medije in o medijskih zadevah razpravljajo na njim primerno zahtevni ravni;
 - (3) predlaga konkretne načine, na katere bi starši lahko sodelovali s svojimi otroki.

Tudi Pavlič in Lunar (2001: 93), ki sta raziskovali vzgojo za medije v vrtcu, predlagata, da bi v vrtcu priredili delavnice za starše, ki bi imele posvetovalno naravo (na običajnih srečanjih z vzgojiteljicami in s pomočjo zunanjih medijskih strokovnjakov) in bi starše opozorile, na kaj

biti pozorni in kako reagirati v stiku otrok z mediji, obenem pa bi s strani staršev dobili povratno informacijo o uporabi medijev doma, lastnih izkušnjah, načinih ravnanja ...

- **Evidenca/dnevnik gledanja**

Spodbujanje staršev in otrok, da beležijo – recimo za teden dni – otrokovo gledanje televizije (ure gledanja, tipe oddaj, najljubše oddaje ...) ali branje časopisa. To lahko olajša pogovor, spodbudi analizo problema in vodi v pozitiven akcijski program, tako za učitelje kot za starše. Oboji morajo natančno poznati otrokove vzorce medijske uporabe, če se hočejo vključiti v bodisi formalno ali neformalno medijsko vzgojo.

- **Informacijski viri**

Specialisti medijske vzgoje lahko pomagajo skupinam staršev pri pridobivanju informacij, potrebnih za raziskavo nekega problema. To lahko vključuje tako pripravo izvlečkov raziskav s področja, ki jih zanima, narediti vire informacij o medijih dostopne ali pa nuditi podrobnejše podatke o medijskih organizacijah (in posameznikih), ki so dojemljivi za odzive javnosti.

- **Delo znotraj skupnosti**

Najbolj učinkovito sodelovanje se najverjetneje ne bo razvilo tako, da bomo starše prosili, naj po delu pridejo v šolo, ampak tako, da pripravimo delavnice, razstave in plakate na ključnih mestih lokalne skupnosti, kot so knjižnice in drugi centri lokalne skupnosti.

- **Doseganje širših starševskih in drugih skupin**

Učitelji medijske vzgoje naj bi bili posebej spretni pri uporabi lokalnih in državnih medijev za svoj namen. Mnogi bodo vzpostavili svoje stike z mediji in te se lahko uporabi, da skrbijo za spremljanje razvoja na področju medijske vzgoje – to pa lahko doseže tudi širši krog staršev.

Šole za starše

Med najprimernejšimi oblikami, ki bi lahko zaživele tudi v slovenskem prostoru, je gotovo vključitev medijske vzgoje v šole za starše. Te šole so po vsej Sloveniji, pripravljajo pa jih bodisi lokalne enote Zveze prijateljev mladine, šole, gimnazije in vrtci ali druge organizacije, društva, župnije ... Na posameznih srečanjih obravnavajo najrazličnejše teme, pri tem pa sodelujejo tudi strokovnjaki. Kot je pojasnila Duša Grobački z Zveze prijateljev mladine Ljubljana, teme prilagodijo zanimanju staršev, zato ob koncu leta naredijo evalvacijo, ki jim služi za ugotavljanje interesa in zadovoljstva staršev ter je v pomoč pri oblikovanju novih tem. V šolah, ki jih organizira ZPM Ljubljana, starši veliko zanimanja kažejo za teme, kot so zasvojenost, droge, nasilje ipd., za medijsko vzgojo pa doslej ni bilo večjega zanimanja. Po

pregledu kataloga šol za starše v ljubljanski regiji sem ugotovila, da od prek 30 programov le dva vsebujeta tudi temo »Otrok in mediji«, oba programa pa organizirata vrtca.

⇒ *Primer dobre prakse 1 (v prilogi)*

Šola za starše na škofijski klasični gimnaziji v Šentivdu

Ugotovitve staršev pričajo o zaskrbljenosti glede vpliva medijev na njihovo družino in na njihove otroke, poudarek je bolj na omejevanju, manj na tem, da so lahko mediji za otroke tudi koristni in kako izkoristiti ta potencial. Ker dileme o tem, kako uporabiti medije, in vplivi, ki starše skrbijo, v njih povzročajo negotovost in stisko, je medijska vzgoja za starše gotovo veliko pomembnejša, kot se ji priznava. Predlagam, da se medije vključi v teme vseh šol za starše in da se tam, kjer so potrebe, zanimanja, dileme ali stiske staršev še posebej velike, pripravi še dodatne delavnice, predavanja ali okrogle mize na to temo.

Roditeljski sestanki

Ker so šole za starše povsem prostovoljne, zajamejo le določen del staršev – običajno tiste, ki vzgoji že sicer posvečajo več pozornosti. Zelo verjetno je, da z vključitvijo medijske vzgoje v šole za starše ne bi dosegli tistih staršev, ki so najslabše medijsko pismeni. Ena izmed oblik, ki je bolj obvezujoča za širši krog, so roditeljski sestanki in druge aktivnosti v šoli. Enkrat letno ali kadar se pojavi potreba, bi bilo mogoče v okviru vsebin roditeljskih sestankov predstaviti tudi vzgojo za medije, staršem ponuditi neke osnove medijske pismenosti in informacije, kje lahko pridobijo dodatna znanja, veščine, jim predstaviti njihovo vlogo v odnosu med otroki in mediji ... Ker teme roditeljskih sestankov izbirajo šole same, pa bi bilo za to najprej treba motivirati vodstva šol.

Spletni portali za starše

Portali za starše so dragoceno orodje, ki ga lahko starši uporabijo, kadarkoli se pojavi vprašanje, zadrega, potreba po novem znanju. Na takšnem portalu bi lahko medijski in pedagoški strokovnjaki redno objavljali članke, opozarjali na določene medijske vsebine in (napačne) uporabe medijev, svetovali, priporočali ... Na takšnem portalu bi lahko deloval tudi forum, kjer bi starši in učitelji izmenjevali izkušnje ali zastavljali vprašanja strokovnjakom. Portal bi moral nuditi vse od najosnovnejših informacij do zahtevnejših vsebin ter prinašati vse informacije o medijski vzgoji, posameznih dogodkih, usposabljanjih, delavnicah ...

⇒ *Primer dobre prakse 2 (v prilogi)*

Kanadski spletni portal MNet in slovenski portal za varno rabo interneta Safe.si

Informacijska gradiva za starše

Za širjenje informacij o obstoječih programih, akcijah ali spletnih portalih bi moralo biti staršem na razpolago čim več informacijskih gradiv, ki bi opozarjala na pomen medijske vzgoje in medijske pismenosti ter nudila osnovne informacije in naslove, kam se obrniti. Poleg tega bi lahko staršem v vrtcih in šolah ponudili knjižice ali zloženke z osnovnimi nasveti in priporočili za varno, učinkovito in ustvarjalno uporabo medijev.

⇒ *Primer dobre prakse 3 (v prilogi)*

Nemška knjižica za starše predšolskih otrok: »Naučimo se živeti z medij«

4.3.2 Učitelji

Poleg doma je šola eno ključnih in najprimernejših okolij za medijsko vzgojo. Da bi šole lahko otrokom in mladim ponudile kakovostno vzgojo za medije, pa morajo najprej zagotoviti medijsko pismenost učiteljev in vzgojiteljev ter njihovo usposobljenost za poučevanje.

Masterman (2001: 267) trdi, da bi moralo biti kritično razumevanje medijskih procesov pomemben del usposabljanja vseh učiteljev, ne glede na njihov predmet, producenti, novinarji in drugi medijski delavci pa lahko pri tem usposabljanju igrajo ključno vlogo. Erjavec in Volčič (2000a: 28) pa menita, da bi morale vse univerze po svetu vključiti medijsko vzgojo kot obvezni predmet v vse osnovne pedagoške študije in za vse učitelje socioloških in humanističnih predmetov, fakultete pa bi morale nuditi redno dodatno usposabljanje. Izvedba medijske vzgoje namreč zahteva sodelovanje strokovnjakov, ki bi učiteljem in šolam nudili strokovne nasvete skupaj z dostopom do komunikacijske mreže, ki je nepogrešljiva za pripravo kakovostnih delavnic, srečanj, tematskih publikacij, itd.

Pri Britanskem filmskem inštitutu veliko pozornost posvečajo predvsem razvijanju kritičnih in ustvarjalnih veščin, povezanih z gibljivo sliko. Po njihovem mnenju so veščine medijske pismenosti **a) osnovne** in **b) specifične**. Če jih vidimo kot osnovne, bi jih morali obravnavati kot nujen del izobraževanja, če jih vidimo kot specifične, pa ne moremo predpostavljati, da bodo učitelji »že nekako« pridobili potrebne veščine. Vsi učitelji potrebujejo posebno usposabljanje, namenjeno medijski vzgoji. (Ofcom media literacy bulletin, št. 5, 2006)

Na univerzitetni ravni slovenski osnovnošolski in srednješolski učitelji nimajo možnosti, da bi usposabljanje za medijsko vzgojo vključili v svoj predmetnik, so že leta 2000 ugotavljali Končina in drugi (2000: 14). Ne obstajajo nikakršna navodila o osnovnem izobraževanju učiteljev, usposabljanje pa je na voljo le učiteljem, ki že poučujejo. (Erjavec, 2000a: 36-37) Matjaž Varšek za Zavoda RS za šolstvo trenutno stanje na področju medijske vzgoje v slovenskem šolstvu ocenjuje kot slabo, pravi, da vlada nekakšna apatija in da je zanimanje za te vsebine na zelo nizki ravni. Strinja se, da gre za zelo pomembne vsebine, saj je na medijskem področju razkorak med generacijami – med učitelji in učenci – čedalje večji, tudi na račun tehnologije. Težava je v premajhni ponudbi, v vprašanju, kako tovrstne vsebine sploh vpeljati, da ne bi ostale »projekt posameznika« in brez odziva, ter tudi v tem, da je nove vsebine v šolstvu težko spraviti skozi vse »filtre«. Ocenjuje, da se Zavod premalo odziva na aktualne potrebe in preveč služi zgolj za ohranjanje *statusa quo*. Kritičen je tudi do nekaterih oblik izobraževanje učiteljev, še posebej računalniškega opismenjevanja (čeprav se vanj vlaga veliko evropskih sredstev), saj je »slabo zastavljeno, znanje je šibko, predvsem pa manjka neka povratna informacija o tem, kaj so učitelji v teh izobraževanjih dejansko pridobili in kako se to odraža pri njihovem delu«. Poleg tega je poudarek zgolj na tehničnih kompetencah, vzgoje za informacijsko in medijsko pismenost v prave pomenu besede pa pri tem ni. Možnosti za vpeljavo medijske vzgoje sicer vidi veliko, saj gre za vsebine, ki jih je mogoče intergirati v mnoge predmete, ima pa izkušnjo, da je integriranje pri nas težko, kar se je pokazalo že pri drugih predmetih in programih (naravoslovje, računalniška znanja ...).

Usposabljanje učiteljev

Skupina, ki je konec devetdesetih let pripravila projekt medijska vzgoja na FDV-ju je razvila tudi študijski predmet Vzgoja za medije, ki študente usposablja za učenje izbirnega predmeta medijske vzgoje v osnovnih šolah. Poleg predmeta Vzgoja za medije pa medijske vsebine in produkcijske načine obravnava še vrsta drugih predmetov na FDV. Koširjeva (2000a: 98-99) pa opozarja, da je obrtniško znanje študentov preskromno, da bi zagotavljalo visoko kakovostno raven medijske produkcije v šolah: »Razen premajhnega števila vaj pri pisanju novinarskih sporočil in delanju novinarskih radijskih in televizijskih oddaj, in še to le za študente novinarstva, ne beležimo izobraževanja za delo z mediji. Po drugi strani pa na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo gojijo praktično delo z mediji, nimajo pa dovolj ustreznih znanj za učenje in spodbujanje reflektivne ravni medijske pismenosti.« Koširjeva veliko priložnost vidi v kreditnem sistemu študija, ki se pravkar uveljavlja, saj v

njem študentje lahko izbirajo predmete tako, da si lahko pridobijo znanja in vedenja za celostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa za medijsko pismenost.

Najbolj problematično pa je dejstvo, da ne na Pedagoški fakulteti v Ljubljani ne na pedagoškem oddelku Filozofske fakultete ne izobražujejo učiteljev v medijskih znanjih, še največ se medijskim temam posvečajo na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Slovenski učitelji tako v začetnem izobraževanju niso deležni usposabljanja za vpletanje medijskih vsebin v poučevanje, toliko težje – a tudi toliko bolj potrebno – je zato vpeljevati medijsko vzgojo v model stalnega strokovnega spopolnjevanja. Prizadevanje bi bilo tako treba istočasno usmeriti v uvajanje medijskih vsebin v začetno izobraževanje in v stalno strokovno spopolnjevanje.

Nekaj upanja prinaša Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, a le če bo medijska pismenost pri njenem izvajanju upoštevana kot ena izmed pomembnih pismenost informacijske dobe. Strategija (NSRP 2005: 17) namreč govori tudi o pomenu izobraževanja in usposabljanja kadrov, in sicer, da je za učinkovito razvijanje pismenosti potrebno:

- sistematično vključiti vsebine s področja razvoja pismenosti v dodiplomsko izobraževanje vseh pedagoških kadrov,
- uvesti specializacije in podiplomske programe s področja pismenosti,
- zagotoviti stalno strokovno spopolnjevanje kadrov v programih s področja razvoja pismenosti za posodabljanje znanja, ki temelji na novostih teoretičnega in praktičnega razvoja pismenosti,
- usposabljanje učnega kadra za izvajanje neformalnega izobraževanja.

Trenutno stanje in predlogi za dopolnitev:

1. Na univerzah, osnovno usposabljanje učiteljev:

- Univerza v Mariboru: na Fakulteti za računalništvo in informatiko imajo smer **Medijske komunikacije**, ki pa daje predvsem »široko interdisciplinarno znanje s področij radijske in televizijske produkcije, informatike in grafične komunikacije« in je bolj praktično kot teoretično usmerjena (bolj produktivna kot reflektivna raven medijske vzgoje). Na Pedagoški fakulteti pa v okviru Centra za računalništvo, informatiko in multimedijo v izobraževanju (CRIMI) pri predmetu "Izobraževalna tehnologija" za učitelje razredne stopnje medijska vzgoja obsega 4 ure, 2 uri pa temu posvetijo tudi pri predmetu "Multimedija" za vse študente fakultete. V sklopu podiplomskega študija obstaja tudi izbirni predmet "Mediji in medijska vzgoja".

- Univerza v Ljubljani:
 - a. **Pedagoška fakulteta**: Medijska vzgoja obstaja le kot izbirni trening (medijska vzgoja ali celostna komunikacija) za študente socialne pedagogike.
 - b. **Filozofska fakulteta**: medijske teme se pojavljajo v programu študija sociologije in sociologije kulture, v sklopu pedagoškega izobraževanja pa tovrstnih vsebin ni.
 - c. **Fakulteta za družbene vede**: predmet Vzgoja za medije je kot izbirni predmet na voljo študentom novinarstva (90 ur) ali v okviru podiplomskega študija (30 ur). Predmet je obvezen le za študente dvopredmetnega študija.

⇒ *Primer dobre prakse 4 (v prilogi)*

- *Medijska vzgoja na Univerzi v Helsinkih*

2. Nadaljnje izobraževanje učiteljev:

– za učitelje izbirnega predmeta **Medijska vzgoja**

V katalogu programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2005/2006 je mogoče najti **Program iz vzgoje za medije**, ki spada med predpisane programe, to je programe, ki so namenjeni usposabljanju strokovnih delavcev za doseganje ciljev novih učnih načrtov oz. katalogov znanja.

Program je namenjenem usposabljanju učiteljev v devetletni osnovi šoli za poučevanje izbirnega predmeta Vzgoja za medije (radio/tisk/televizija) v zadnji triadi osnovne šole. Izvaja ga Fakulteta za družbene vede v Ljubljani in poteka v strnjeni obliki 24 ur.

– za profesorje v srednji šoli

Med posodobitvene programe (namenjeni posodabljanju disciplinarnega oz. strokovnega znanja) je v katalogu uvrščen program **Značilnosti in vloga množičnih medijev v sodobni družbi**. Ta osemurni program cilja na profesorje sociologije v srednjih šolah in letos poteka prvič, izvaja pa ga Zavod RS za šolstvo. Cilji programa so razširiti znanje profesorjev z medijsko tematiko. Profesorji naj bi usvojili novosti s področij organiziranja in delovanja množičnih medijev, novejših teorij in raziskav, analize učinkov in občinstva, pa tudi s področja vpliva medijev na oblikovanje vrednot, prepričanj in uporabe medijev v vsakdanjem življenju ter se usposobili za analiziranje medijskih produktov ter vključevanje teh pridobljenih znanj v pouk pri različnih temah iz učnega načrta.

⇒ *Primer dobre prakse 5 (v prilogi)*

- *Program Medijska pismenost na Umetnostni univerzi v Beogradu*

– za vzgojitelje v vrtcih

V katalogu programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2005/2006 se med programi za vrtce medijska vzgoja pojavi le kot ena izmed tem v enem izmed izobraževanj, posebnega programa pa za to ni.

3. Druge oblike usposabljanja pedagoških in andragoških delavcev

Prej naštetih programi vključujejo predvsem učitelje, ki poučujejo izbirni predmet ali posamezne družboslovne predmete, ne pa tudi ostalih. Če bi hoteli, da vsi osvojijo vsaj osnovna medijska znanja in se zavejo pomena medijske vzgoje otrok, bi morali programe medijske vzgoje zastaviti in izvajati veliko širše. Pomembno je, da zajamejo celotne učiteljske zbornice in vodstva posameznih šol. Svetovalnim delavcem bi bilo mogoče te vsebine ponuditi na **seminarjih** ali **študijskih skupinah**, ravnateljem pa na srečanjih združenj ravnateljev, predvsem pa v sklopu **šole za ravnatelje**.

Učiteljskim zborom je mogoče posamezne teme predstaviti in približati s pomočjo posebnih programov – lahko gre za **tematske konference**, svetovalne storitve (pomoč kolektivu neke šole pri iskanju rešitev za konkretne probleme), predstavitve ... Tematsko konferenco naroči in plača šola sama, zato vpliva tudi na vsebino in izbor predavateljev. Svetovalec za izobraževanje strokovnih delavcev na Zavodu za šolstvo Primož Plevnik takšno obliko za širjenje medijske vzgoje ocenjuje kot primerno, glede na trenutno (ne)zanimanje za medijsko vzgojo pa dvomi, da bi se šole same odločale, da sredstva vložijo v tovrstno izobraževanje.

Kako situacijo v šolstvu prekaniti z mrtve točke? Kot pravi Brigita Žarkovič Adlešič, pomočnica direktorja za spopolnjevanje in svetovanje na Zavodu za šolstvo, mora najprej nekdo dati nekakšne smernice, opozoriti, da je medijska vzgoja res pomembna. Meni, da lahko to željo po pripravi programov medijske vzgoje za učitelje izrazijo samo tisti, ki že delujejo v šolskem sistemu, in to na različnih ravneh, kajti v primeru, da bi pobuda prišla s strani privatnih podjetij ali fakultet, najverjetneje ne bi naletela na ustrezen odziv. Rešitev vidi predvsem v vstopanju na tri ravni, s katerih lahko gre pobuda dalje:

1. da se izobraževalno ponudbo za medijsko vzgojo, v obliki predavanj ali tematskih konferenc poskusno najprej predstavi **posameznim šolam in učiteljskim zborom**,
2. da se pomen medijske vzgoje predstavi **ravnateljem** – združenjem in nekaterim posameznikom, da začutijo, da je medijska vzgoja pomembna in da širijo pobudo,
3. in da se poleg tega apelira tudi na **Ministrstvo za šolstvo in šport** in jih opozori na obveznosti, ki v zvezi z medijsko vzgojo izhajajo iz mednarodnih dokumentov ...

Z osveščanjem na vseh treh ravneh – da se na ravni učiteljev in ravnateljev ustvari zavest o potrebnosti tovrstnega izobraževanja in da tudi ministrstvo to vključi med teme in prioritete – bi bilo šele mogoče doseči večje premike. Žarkovič Adlešičeva še več priložnosti kot v osnovni šoli vidi v vrtcih, kjer med ravnateljji pričakuje več odziva in pripravljenosti. Ravno v vrtcih se namreč vzgojiteljice pogosto srečujejo z dilemami, katere medijske vsebine spustiti v vzgojne skupine in katerih ne, saj so med željami staršev opazne velike razlike.

Tudi Primož Plevnik meni, da učitelji potrebujejo izobraževanje na tem področju, a takšno izobraževanje pri nas ocenjuje kot novost. Obenem opozarja na ne najbolj ugodno situacijo: »Denarja za izobraževanje učiteljev – ki je v svetu 'top tema' – je v Sloveniji vedno manj.«

Ena izmed oblik izobraževanja učiteljev, ki se je najprej uveljavila na področju informatizacije, nato pa razširila tudi na druga področja, je delovanje t. i. **multiplikatorjev**. Gre za izobraževalce izobraževalcev, ki izhajajo iz vrst učiteljev in neko področje še posebej temeljito obdelajo, nato pa ga predstavljajo sodelavcem. Tudi medijska vzgoja je eno izmed področji, kjer bi usposobljeni multiplikatorji lahko uspešno širili medijsko vzgojo v šolstvu.

4. Svetovalci za medijsko vzgojo

V Kanadi, kjer je medijska vzgoja uspešno vključena v šole, za seznanjanje učiteljev z novostmi v učnem načrtu in za uvajanje vzgoje za medijske skrbi poseben svetovalec, s katerim se je leta 2000 srečala Helena Jeriček. Delo tega svetovalca po njenih navedbah obsega pogovore in svetovanje učiteljem, pa tudi pripravo učnega gradiva (učbeniki, zgoščenke). Z ostalimi svetovalci načrtuje in izvaja različne predstavitve, s katerimi učiteljem razlagajo nov učni načrt (npr. za angleščino, s poudarkom na vzgoji za medije) in predstavljajo raznovrstne strategije za učinkovito poučevanje. Svetovalno delo najpogosteje poteka v skupinah, saj imajo tako učitelji možnosti, da delijo svoje izkušnje z drugimi. (Jeriček, 2000: 20) Morda bi lahko razmislili o takšni vrsti pomoči učiteljem tudi pri nas.

4.3.3 Novinarji, medijski delavci

Masterman (2001: 267) opozarja, da bi morali najprej tisti, ki skrbijo za izobraževanje medijskih delavcev, doumeti širši pomen reprezentacij, ki jih ustvarjajo, in razumeti kompleksne načine, na katere jih je mogoče brati. Uspešna medijska vzgoja se začne že pri usposabljanju novinarjev in medijskih delavcev, ki mora potekati na vseh stopnjah in se ne

sme zaključiti po končani fakulteti ali celo brez nje. Za zagotavljanje boljše usposobljenega novinarskega kadra, ki bo dovzeten tudi za medijsko vzgojo, predlagam naslednje:

1. Najprej kakovostno osnovno izobraževanje za novinarje na fakulteti
2. Programi za pridobitev osnovnih novinarskih znanj (za tiste, ki niso študirali novinarstva)
3. Redni seminarji, usposabljanja in izpopolnjevanja za novinarje, ki jih organizirajo Društvo novinarjev Slovenije ali medijske hiše za svoje sodelavce
4. Okrogle mize, posveti, predavanja, obiski tujih medijskih strokovnjakov
5. Novinarska združenja, ki bi nudila strokovno oporo, spodbudo in konstruktivno kritiko
6. Spletni portali, forumi in periodične publikacije za novinarje (npr. Medijska preža)

Ker so mediji eden ključnih akterjev medijske vzgoje, je brez njihovega sodelovanja naloga medijskega opismenjevanja bistveno težja ali skoraj nemogoča. Za medijsko pismeno družbo morajo namreč mediji ob kakovostnem opravljanju svojega poslanstva zagotoviti tudi:

- *Večjo dostopnost* – občinstvo mora jasno vedeti, na koga se lahko obrne, kam lahko naslovi svoje pritožbe, pohvale, predloge, vprašanja ipd.

Mediji, še posebej lokalni, bi lahko organizirali dneve odprtih vrat, poleg tega pa zainteresiranim skupinam v domačem okolju nudili ogled uredniških prostorov in procesa nastajanja medijskih vsebin. Prav tako bi lahko del časa ali prostora namenili vsebinam, ki bi jih pod njihovim mentorstvom ustvarile posamezne skupine (bodisi otrok ali odraslih v študijskih krožkih, društvih, izobraževalnih programih ...)

- *Spodbujanje sodelovanja občinstva*

V Veliki Britaniji mediji že prepoznavajo vedno večji pomen glasov občinstva v pokrivanju novic. BBC tako objavlja prispevke z odzivi prek SMSov in e-pošte tako na spletnih straneh radia kot novic, ki sta sedaj postali široko uporabljana foruma. Sylvia Hines (v NIACE, 2005: 11), vodja oddelka za razvoj novih storitev na BBC, kot primer navaja pokrivanje cunamija, ki so ga zelo obogatile izkušnje in tudi posnetki tam navzočih ljudi: »Mediji danes postajajo veliko bolj porozni. Izziv je zagotavljanje dostopnosti avtorstva vsem, ne le digitalno napredni peščici, le tako lahko res pridemo do polnega razpona glasov.«

- *Upoštevanje mnenj*

Zaman je spodbujanje gledalcev/bralcev, naj se odzivajo na medijske vsebine, če njihovi glasovi ne naletijo na nikakršen odziv. Za ohranjanje živosti in odzivnosti je zelo pomembno, da se glasove občinstva upošteva. Po mnenju Feilitzenove (2004) so zelo pomembna posebna telesa, ki sprejemajo pritožbe občinstva, saj lahko spodbujajo razvoj etičnih kodeksov za medijsko industrijo, svetujejo skupnosti, nudijo informacije, spodbujajo raziskave ...

- *Sodelovanje novinarjev (na vseh ravneh) pri medijski vzgoji*

Ko razmišljamo o potencialnih nosilcih vzgoje za medije za odrasle, se moramo vprašati, kdo ima na tem področju za odrasle neko avtoriteto in kdo lahko ponudi relevantne informacije. Gotovo so to novinarji, uredniki in drugi medijski delavci ter medijski strokovnjaki. V vzgoji za medije lahko sodelujejo tako na reflektivni kot na produktivni ravni in lahko odgovorijo tudi na zahtevnejša vprašanja in potrebe odraslih. Kot pravi Masterman (2001: 267), je plodno sodelovanje med učitelji medijske vzgoje, novinarji in producenti za medijsko vzgojo ključno. Medijski profesionalci imajo sveže izkušnje ter znanje o vsakodnevnem delovanju medijev, kar učiteljem manjka, zato lahko osvetlijo medijsko prakso in načine ustvarjanja medijskih tekstov. Žal je med njimi pogosto nenaklonjenost in nezaupanje, ki bi ju bilo nujno preseči.

- *Vpeljava medijske vzgoje v medije*

Po Erjavčevi (1999a: 149) večina dobrih novinarjev prepozna kakovosten novinarski izdelek, občinstvo pa te sposobnosti nima, zato bi morali mediji najprej posredovati občinstvu kriterije kakovostnega novinarskega izdelka. To zahtevo lahko uresničujejo s kontinuirano kritiko novinarskega izdelka in posredno z vsemi drugimi elementi novinarske infrastrukture. Temu bi morala še posebno skrb posvečati nacionalna televizija, katere poslanstvo je služiti gledalcem kot državljanom in ne potrošnikom. Sylvia Hines (v NIACE, 2005: 11) pravi: »Ogromno časa smo posvetili premišljevanju o tem, kaj medijska pismenost pomeni za BBC in zakaj je za nas sploh pomembna in relevantna. Menimo, da gre za usposabljanje ljudi za aktivno državljanstvo – ne samo v digitalni Britaniji, ampak v vsaki z mediji prepojeni družbi.« V Veliki Britaniji se je javna televizija že aktivno vključila v spodbujanje medijske vzgoje. Channel 4, BBC, Filmski svet in Britanski filmski institut so ustanovili »Media Literacy Task Force« (izvršno skupino za medijsko pismenost), s pomočjo katere je leta 2004 potekal seminar, ki so se ga udeležili medijska industrija, vlada ter izobraževalne in druge agencije ter se zavezali k sodelovanju pri širjenju medijske pismenosti. (NIACE, 2005: 7) Možnosti za vpeljavo medijske vzgoje v medije je ogromno: že samo televizijski spored (v obliki priloge, npr. Vikend magazin) lahko v tem smislu naredi veliko s kakovostnim in kritičnim ocenjevanjem programa ter s svojimi priporočili. Kadar mediji poročajo o medijski problematiki in izpostavljajo s tem povezane probleme, v javnosti širijo zavest o vpetosti medijev v širše družbene in ekonomske procese. Primer časopisne strani, ki je v celoti posvečena medijem – ocenam, pogovorom, priporočilom, poročanju o dogajanju na medijskem področju, regulaciji ipd. je stran v tedniku Družina »Priporočamo, ocenjujemo, komentiramo«. Podobne strani ali rubrike bi lahko postale stalnica v mnogih slovenskih časopisih in bi bralce spodbujale k razmisleku o medijskih vsebinah.

Sistemi medijske odgovornosti

Predlogi Clauda-Jeana Bertranda za nevladne načine spodbujanja medijev in novinarjev, da spoštujejo poklicna etična načela, so zelo izčrpen seznam oblik in pristopov, ki lahko pomembno vplivajo na zviševanje medijske pismenosti. Zajemajo tako medije kot njihova občinstva in oboje spodbujajo k aktivni vlogi v teh procesih. Celotnega seznama zaradi obsega ne navajam, izpostavila bi samo nekatere mehanizme, ki izpostavljajo vlogo občinstva pri zagotavljanju novinarske kakovosti ali interakcijo med občinstvom in medijem:

- skupina državljanov (npr. delavski sindikat ali združenje staršev), ki zastopa interese določene družbene skupine ali/in zaradi javnega interesa (kot je npr. blaginja otrok) spremlja medije – ali napade posebno tarčo, npr. oglaševalce;
- državljan, ki ga imenujemo za člana uredniškega odbora (ali več ljudi – pogosto so to uporabniki, ki so se pritožili), je povabljen na uredniške sestanke;
- odbor bralcev/poslušalcev/gledalcev, s katerimi se redno posvetujemo;
- državni (ali območni) tiskovni odbor, ki ga ustanovijo poklicna združenja lastnikov medijev in novinarjev, navadno pa vključuje tudi predstavnike javnosti, da glasno spregovorijo o svobodi tiska in o pritožbah uporabnikov medijev;
- ura poslušanja: enkrat na teden (ali pa kadar koli) so uredniki dosegljivi po telefonu in odgovarjajo na klice bralcev; stran/program o medijih; pismo/ komentar k članku ipd.;
- kampanja za »medijsko pismenost«, namenjena izobraževanju in mobilizaciji javnosti;
- redna srečanja novinarjev z navadnimi državljani v tiskovnem klubu, ob srečanjih sosesk – ali celo na križarjenju;
- združenje, ki se ukvarja z reformo medijev, pomaga tistim, ki se nad njimi pritožujejo;
- združenje potrošnikov, še zlasti uporabnikov medijev, ki za to, da bi dosegli boljše storitve medijev, uporabljajo srečanja za ozaveščanje, *monitoring*, mnenjske ankete, evalvacije, lobiranje, kampanje po pošti in celo bojkote. (Bertrand, 2003)

4.4 Širša javnost

4.4.1 V programih za izobraževanje odraslih

Znotraj formalnega izobraževalnega sistema, ki velja za mlade, se lahko izobražujejo tudi odrasli in če je v programu (npr. srednješolski) vzgoja za medije, so je deležni tudi vanj vključeni odrasli, saj so učni načrt in zahtevani standardi znanja enaki kot za otroke. (Končina in dr., 2000: 19) Pri neformalnih oblikah izobraževanja, ki jih za odrasle ponujajo zasebne

ustanove in šole, ljudske univerze, društva in zveze društev, univerze za tretje življenjsko obdobje, splošnoizobraževalne ustanove ter srednje šole in njihove enote za izobraževanje odraslih, pa so še posebej primerne naslednje oblike:

- **Študijski krožki**

V obliki medijskih krožkov se je mogoče lotiti najrazličnejših tem, povezanih z mediji, lahko gre za medijsko vzgojo na reflektivni ali produktivni ravni, vsebina pa se vseskozi prilagaja zanimanju udeležencev. Predlagam samo nekaj možnih tem: medijsko lastništvo, oglaševanje, lokalni mediji, vpliv medijev na občinstvo, pomen vizualne podobe, kako se odzivati na medijske vsebine, mediji in aktivno državljanstvo ...

⇒ **Primer dobre prakse 6 (v prilogi)**

Študijski krožek na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani

- **Programi Usposabljanje za življenjsko uspešnost, PUM ...**

Izobraževalni programi UŽU (usposabljanje za življenjsko uspešnost) so javno veljavni programi, namenjeni zviševanju ravni pismenosti odraslih. V programe se vključujejo manj izobraženi odrasli (10 let šolanja ali manj), za katere je nacionalna raziskava pismenosti pokazala, da so z vidika pismenosti najbolj ranljivi. Programi so za udeležence brezplačni, sofinancirata jih Ministrstvo za šolstvo in šport in Evropski socialni sklad. Skupno jedro programov se nanaša na pridobivanje temeljnih spretnosti, povezanih s pismenostjo (branje, pisane, računanje), socialnih spretnosti, načel vseživljenjskega učenja, računalništva in aktivnega državljanstva. (<http://pismenost.acs.si/projekti/uzu/>, 15. 5. 2006)

Ker nacionalne strategija za dvigovanje pismenosti tovrstne programe še posebej spodbuja, bi bilo treba preučiti možnosti, da se vanje vključi tudi medijsko vzgojo kot temeljno spretnost.

PUM je javno veljaven izobraževalni program projektnega učenja za mlajše odrasle, ki so iz različnih razlogov opustili šolanje in so brezposelni. Namen programa je mlade motivirati, da se spet vključijo v prekinjeno izobraževanje in pridobijo poklicno ali strokovno izobrazbo. Delo poteka po metodi projektnega dela, mladi se učijo z aktivnim sodelovanjem v različnih projektih, sami izberejo temo projekta, učne vire, metode in postopke, mentorji pa jim pri tem pomagajo. Tudi ta program nudi dobre možnosti za vpeljavo medijskih vsebin, kar so leta 2001 tudi že uspešno izvedli. (<http://www.acs.si/projekti/011/>, 15. 5. 2006)

- **Kot samostojen program v ustanovah za izobraževanje odraslih**

Tovrsten program, ki ga izvaja ACS, je že predstavljen na prejšnjih straneh (str. 51-52).

4.4.2 Delavnice, predavanja, okrogle mize za različne ciljne skupine

⇒ *Primer dobre prakse 7 (v prilogi)*

Center MOCIS v Slovenj Gradcu je eden od redkih slovenskih ponudnikov izobraževanja odraslih, kjer so se v preteklih letih posvečali tudi medijski pismenosti. Kot je v pogovoru povedala Bernarda Mori Rudolf, direktorica zavoda, pa programi niso naleteli na posebej velik odziv. V letih 2003 in 2004 so organizirali tri tovrstna izobraževanja: 20-urni program **Mediji in javno mnenje**, 20-urni program **Komunikacija v sodobni družbi** in okroglo mizo, s katero so se odzvali na aktualno dogajanje (napad na novinarja Mira Petka) v svojem okolju.

4.4.3 Spletni portali, forumi

- za učitelje, starše in družine (npr. MNet – v prilogi)
- varna uporaba interneta (npr. Safe.si – v prilogi)
- spletna stran o medijih in komunikacijskih pravicah (Media Forum)
- forumi za pogovore o medijih
- spletna stran, ki redno ocenjuje poročanje medijev (npr. Grade The News)

⇒ *Primer dobre prakse 8 (v prilogi)*

»**Oceni novice**« (*Grade The News*)

4.4.4 V okviru knjižnic, kulturnih domov, društev, verskih organizacij ...

V civilni družbi obstajajo številne ustanove, organizacije in društva, ki bi v svojih okvirih lahko ponudile medijsko vzgojo zelo različnim skupinam in v najrazličnejših oblikah:

- **Knjižnice**

Silva Novljan, svetovalka za splošne knjižnice v Narodni in univerzitetni knjižnici, je prepričana, da bi knjižnice za zviševanje medijske pismenosti lahko naredile zelo veliko in da je to tudi njihov temeljni namen: »Veliko je sicer odvisno od ravnateljev, a glede na to, da morajo slediti temeljnemu namenu knjižnic, ki je razvijanje pismenosti, in to vseh pismenosti, bi morali te vsebine sprejeti in vključiti.« Pravi, da je trenutno velik poudarek na informacijski pismenosti in da se ljudi vzgaja že z izbiro in nakupom različnih informacijskih virov in njihovo sporočilnostjo. Vsebine, povezane z medijsko pismenostjo, se lahko ponudi

bodisi v obliki knjižničnega gradiva, informacij, kam se obrniti, publikacij in bibliografij ter v obliki predavanj, pogovorov in srečanj z medijskimi strokovnjaki.

Vlogo knjižničarje v povezavi z medijsko pismenostjo omenja tudi Bawden (2001: 225), ki jih označuje kot pomočnike uporabnikom pri povečevanju medijske pismenosti; pomagali naj bi pri tehtanju točnosti in verodostojnosti zgodb iz tiska. Predlaga tudi, da bi bili lahko koncepti t.i. »kričnega mišljenja in gibanj medijske pismenosti« vključeni v bibliografska uvajanja v knjižnicah. Knjižnice, ki so razširjene po vsej slovenskih krajih, bi tako kot šole lahko služile kot neke vrste »ambasade« medijske pismenosti.

- **Društva in organizacije**

Z mediji se prej ali slej sreča vsako društvo: najpogosteje gre za poročanje o njihovi dejavnosti ali obveščanje o dogodkih, ki jih pripravljajo, včasih pa se v medijih znajdejo tudi zaradi določenih težav, nepravilnosti, nesreč ... Da bi društva čim bolj učinkovito komunicirala z mediji in z javnostmi, bi morala medije najprej dobro (s)poznati; medijsko poročanje o njih in njihovih dejavnostih pa bi lahko društva izkoristila kot izhodišče za pogovor o medijih, njihovem vplivu, kakovosti, verodostojnosti, objektivnosti poročanja, o komunikacijskih pravicah ... V primeru neresničnih navedb ali neuravnoteženega poročanja bi se moralo biti vsako društvo sposobno in pripravljeno odzvati.

Primer: Lokalni časopis piše o nezadostni opremljenosti lokalnega gasilskega društva in slabi usposobljenosti gasilcev, krivdo za to pa naprti vodstvu društva. V društvu, ki članek oceni kot netočen in zavajajoč, organizirajo okroglo mizo ali posvet na temo medijev. Povabijo predavatelja – medijskega strokovnjaki ali izkušenega novinarja, urednika, da jim spregovori o tem, kaj je kakovostna novica in kaj kakovostno poročanje, kaj lahko od lokalnega medija pričakujejo in zahtevajo, kako se odzvati na zavajajoče trditve, kako poteka izbiranje medijskih vsebin, kaj in kdo vse vpliva na medij in na novinarje ...

- **Cerkvene (in druge verske) organizacije**

Katoliška cerkev (RKC) kot institucija, ki ima v evropskem prostoru pomembno družbeno vlogo in je v tudi v Sloveniji najštevilčnejša, bi lahko na področju medijske vzgoje povzročila pomembnejše premike, k čemur spodbuja tudi izjava evropske škofovske konference (COMECE) o medijski vzgoji iz leta 2001. V tej izjavi je zapisano:

Novo medijsko okolje nudi velike priložnosti za družbo, hkrati pa predstavlja tudi družbene in etične izzive za nas vse kot državljane in kot kristjane. /.../ Pri medijski vzgoji ne gre le za pridobivanje osebne kritične naravnosti. Služi tudi skupnemu dobremu družbe kot celote. Je vzgoja za

državljanstvo in demokracijo. /.../ Če upoštevamo, da se pričenej otroci zanimati za medije in jih uporabljati že veliko pred vstopom v šolo in da se to nadaljuje skozi celotno življenje, lahko zaključimo, da je medijska vzgoja vseživljenjski proces. Zato je nujno potrebno, da se spodbuja medijsko vzgojo tudi na različnih stopnjah življenja odraslih. Morali bomo razmisliti o možnih oblikah medijske vzgoje, ki segajo prek tradicionalne učilnice.

Cerkvene organizacije, društva, gibanja in vsesplošna ponudba za skupine v Cerkvi (za otroke, mlade, starše, zakonce, starejše ...) v že oblikovanih okvirjih ponujajo vsebine, ki spodbujajo k osebno in družbenemu odgovornemu ravnanju – to pa medijska vzgoja gotovo je. Cerkvena ureditev tudi nudi jasen okvir za širjenje zavesti o potrebnosti tovrstne vzgoje – pod pogojem, da se na določeni ravni sploh pojavi. Izjava COMECE priča o pozitivni naravnosti do teh vsebin, ki pa se v praksi – vsaj v Sloveniji in na mikro (župnijski) ravni – še ni udejanjila. Vodstvo Cerkve in posamezne (izobraževalne) ustanove ter skupine znotraj nje bi morale spodbujati in širiti prizadevanja za medijsko pismenost na vseh ravneh. Predlog pa se nanaša tudi na druge verske skupnosti in organizirane oblike vernosti v Sloveniji.

4.4.5 Center za spodbujanje medijske pismenosti

V tem trenutku se ustanovitev posebnega centra za medijsko vzgojo v Sloveniji zdi težko izvedljiva, a kljub temu bi se morala prizadevanja usmeriti v ustanovitev nekega osrednjega telesa, institucije, centra, ki bi skrbel za razvijanje in izvajanje programov medijske vzgoje na vseh ravneh. Masterman (2001: 267) centrom za spodbujanje medijske pismenosti pripisuje velik pomen in podrobneje opisuje tudi njihovo vlogo in naloge. Takšni centri:

- (i) bi bili najbolj učinkoviti, če bi bili osnovani znotraj neke specifične skupnosti – raje kot znotraj neke že obstoječe izobraževalne ustanove;
- (ii) bi povezali trenutno razpršene pristope k medijski vzgoji s tem, da bi delovali kot regionalne stične točke za razpravo o medijskih temah, za razvoj vseživljenjskih programov medijske vzgoje in za povezovanje agencij, ki se z mediji ukvarjajo;
- (iii) bi razvili banko podatkov za strokovnjake in javnost, video posnetke in opremo, filme in filmsko opremo, knjige o medijih, pedagoške pripomočke, tisk, raziskave itd.;
- (iv) bi organizirali seminarje in učne programe za širši razpon udeležencev. To bi morali biti predvsem, čeprav ne izključno, javni dogodki, nekateri lahko povezani tudi s pooblaščenimi šolami, visokimi šolami in univerzami;

- (v) bi morali nuditi usposabljanja in možnosti za ustvarjanje časopisov, videov in radia znotraj skupnosti, poleg tega nuditi pomoč pri težavah s produkcijo, distribucijo in kroženjem informacij za skupine in za posameznike iz skupnosti;
 - (vi) skrbeti za dodatno financiranje medijske vzgoje s strani vlade, lokalnih skupnosti, raziskovalnih fundacij, umetniških združenj ter televizijskih in časopisnih družb.
- (Masterman, 2001: 267)

4.4.6 Državlanske pobude, združenja, organizirane akcije ...

⇒ *Primeri dobre prakse 9 (v prilogi)*

- Forum za državljansko televizijo in medije na Japonskem
- Evropska listina za medijsko pismenost

4.4.7 Publikacije, promocijsko gradivo, oglasne akcije ...

⇒ *Primeri dobre prakse 10 (v prilogi)*

- Publikacija »Now press the red button« v Veliki Britaniji
- Tiskani oglasi za starše v Kanadi »Be Web Aware«

4.4.8 Državna telesa

Ofcom v Veliki Britaniji

Britanska vlada je leta 2003 ustanovila neodvisno regulatorno telo Ofcom, katerega namen je reguliranje britanske komunikacijske industrije, ki zajema televizijo, radio, telekomunikacije ter brezžične komunikacijske storitve. Po zakonu o komunikacijah ima Ofcom dolžnost promovirati medijsko pismenost. Od Ofcoma se tudi zahteva, da spodbuja razvoj in uporabo tehnologij in sistemov za reguliranje dostopa do različnih medijskih vsebin in za lažjanje nadzora nad tem, kar je prejet. To lahko vključuje sisteme za filtriranje internetnih vsebin, sisteme ocenjevanja, s katerim je programe in filme mogoče označiti glede na naravo njihove vsebine, in druge tehnološke naprave, kot je na geslih osnovan sistem za nadzorovanje gledanja. Ofcom izdaja tudi **bilten medijske pismenosti**, v katerem poročajo o aktualnem dogajanju na področju medijske pismenosti, o svojem delu, programih ... (Sargant, 2004a: 28 in www.ofcom.org.uk, 15. 5. 2006) Za medijsko vzgojo v Veliki Britaniji pa skrbi tudi **Britanski filmski inštitut**, ki je odigral eno najpomembnejših vlog na tem področju.

5 ZAKLJUČEK

Po pregledu obstoječe ponudbe in po opravljenih pogovorih v tej nalogi ugotavljam – s čimer se potrjuje moja glavna hipoteza – da je ponudba na področju medijske vzgoje za odrasle v Sloveniji povsem nezadostna. Še posebej zaskrbljujoče je, da učitelji in starši kot ključni nosilci medijske vzgoje otrok nimajo na voljo možnosti, da bi pridobili temelje medijske pismenosti. Ob tem se tudi novinarji premalo zavedajo pomena in vpliva reprezentacij, ki jih ustvarjajo, saj se pogosto ne trudijo medijsko opismenjevati svojih občinstev ali pa njihovo napačno dojetje medijskih reprezentacij celo izkoriščajo za večanje moči in dobička. Po primerjanju splošne funkcionalne pismenosti slovenskih in britanskih odraslih in ob upoštevanju izsledkov britanskih raziskav lahko predpostavljamo, da je medijska pismenost slovenskih odraslih na nizki ravni. To je še posebej zaskrbljujoče, če upoštevamo, da je medijska pismenost ključna za aktivno in odgovorno udeležbo v delovanju demokratičnega sistema. Kot poudarjata Erjavec (2000: 682) in Schluderman (v Erjavec in Volčič, 1999: 149), sta medijska in politična vzgoja tesno prepleteni, cilj medijske vzgoje pa je predvsem dejaven državljan, ki zna kritično in ustvarjalno sodelovati v medijski komunikaciji in družbenih procesih. Nizka pismenost in nezadostna ponudba na področju medijske vzgoje sta lahko na neki način alarm za demokracijo v Sloveniji.

Kljub nekaterim uspehom medijske vzgoje za otroke pa na ravni medijske vzgoje za odrasle še ni prišlo niti do refleksije, manjkata tako ponudba kot tudi razprava, ki bi povpraševanje ustvarjala. Na drugi strani vrsta mednarodnih in slovenskih dokumentov (Grunwaldska deklaracija, Memorandum o vseživljenjskem učenju, Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih, osnutek Nacionalne strategije za razvoj pismenosti ...) govori o pomenu novih temeljnih spretnosti, med katerimi je tudi medijska pismenost, o nujnosti vseživljenjskega izobraževanja in usposabljanja za pridobitev teh spretnosti, o pomenu državljanske vzgoje, o široki dostopnosti in o zmanjševanju izobrazbenega/digitalnega razkoraka itd. Ti dokumenti nudijo nekakšne temelje, smernice, spodbudo pa tudi obvezo za oblikovalce politike na tem področju. Žal pa prepogosto ostanejo neuresničeni, kot se je pokazalo na primeru Grunwaldske deklaracije, in brez posebnega posluha s strani politike.

Prva ugotovitev, do katere sem prišla pri raziskovanju, je ta, da na položajih v institucijah, kjer se kroji ali izvršuje slovenska izobraževalna politika, ni ljudi, ki bi se ukvarjali z medijsko vzgojo. Čeprav priznavajo njen pomen, dodajajo, da gre za novost v našem prostoru, s katero se nihče posebej (še) ne ukvarja. Skoraj 10 let po konferenci v Piranu, kjer so se začeli prvi premiki na področju medijske vzgoje v Sloveniji, to priča o odsotnosti

strategije in o pomanjkanju interesa za medijsko vzgojo na ravni izobraževalne politike, na kar je že leta 2000 opozarjala Erjavčeva (2000a: 36). V nalogi zato predlagam uvedbo posebnih svetovalcev za področje medijske vzgoje znotraj ključnih izobraževalnih institucij (Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, Andragoški center Slovenije ipd.).

Za popularizacijo medijske vzgoje je potrebno širjenje zavesti o njeni potrebnosti na več ravneh. Po Pérez Torneru (2003) ta sloni tako na izobraževalnem sistemu in na aktivnostih za reguliranje avdiovizualnih institucij kot tudi na družinah in na organiziranih družbenih akcijah, ki jih spodbujajo nevladne organizacije in prepričanja. V nalogi sem se zato osredotočila na različne ciljne skupine odraslih in ob tem izpostavila tudi različne potencialne nosilce medijske vzgoje odraslih: šola, družine, izobraževalci odraslih, mediji, knjižnice, društva, verske in druge organizacije, državna regulatorna telesa ... Pomembno je, da se v ta prizadevanja vključi že obstoječe nosilce izobraževanja in medijsko vzgojo ponudi odraslim tam, kjer so. To je pomembno tudi zato, ker eno od odprtih vprašanj ostaja, kako odrasle motivirati, da bi se odločali za programe medijske vzgoje. Kot navajam v poglavju o izobraževanju odraslih, je bistveno, da je vsako izobraževanje prilagojeno njihovim aktualnim življenjskim potrebam in da programi nastajajo glede na konkretne probleme. Pomemben cilj, zaradi katerega se vključujejo v izobraževanje, so različne družbene vloge (npr. postati boljši starš), poleg tega pa tudi pridobitev novega znanja, lastni razvoj, uspešnost pri delu, stroki ... Če hočemo medijsko vzgojo približati kar najširšemu krogu, jo moramo ponuditi v čim večjem spektru programov, ki bi jim moral biti skupen osnovni cilj: medijsko pismen in kritično avtonomen posameznik – državljan – ki je sposoben dostopa, analize, ocene in proizvodnje (medijskih) sporočil v najrazličnejših oblikah in se zaveda, da so mediji simbolni (ali znakovni) sistemi, ki jih je treba aktivno brati. V četrtem poglavju, kjer te cilje povzemam, še dodatno poudarjam vključitev vidika odnosov med teme medijske vzgoje. Da bi povečanje ponudbe res zmanjšalo (in ne zvečalo!) razkorak tudi v medijski pismenosti, je treba še posebej paziti, da so programi za medijsko pismenost na voljo prav vsem.

Najprej bi morali medijsko pismenost vključiti med tiste vrste pismenosti, ki jim bo Nacionalna strategija za razvoj pismenosti in njeno izvajanje posvečala posebno pozornost. Strategija obsega štiri področja ukrepov, ki so potrebni tudi za medijsko vzgojo odraslih, in sicer razvoj programov in učnega gradiva za ciljne skupine, izobraževanje in usposabljanje kadrov, ki jih je za medijsko vzgojo odločno premalo, oblikovanje mreže izvajalcev s področja pismenosti ter sistemske rešitve, potrebne za udejanjanje strategije.

6 LITERATURA in VIRI

Monografske publikacije

- Erjavec, Karmen (1999a): *Novinarska kakovost*. Ljubljana: FDV.
- Erjavec, Karmen in Volčič, Zala (1999): *Medijska pismenost*. Ljubljana: DZS.
- Erjavec, Karmen in Volčič, Zala (1999b): *Research on media education: Zbornik raziskav o medijskih vplivih na otroke*. Ljubljana: Zavod za odprto družbo, FDV.
- Erjavec, Karmen in Volčič, Zala (1999c): *Odraščanje z mediji*. Ljubljana: ZPMS.
- Erjavec, Karmen in Volčič, Zala (1999d): *Moč in nemoč televizije: za starše in učitelje*. Ljubljana: Rokus.
- Erjavec, Karmen in Volčič, Zala (1998): *Mladi in Mediji*. Ljubljana: ZPMS.
- Erjavec, Karmen, Končina Boltin, Melanija, Svetina, Metka (2005): *Medijska pismenost za odrasle (izobraževalni program) – neobjavljeno*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jarvis, Peter (2004): *Adult education & Lifelong learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Jelenc, Sabina (1996): *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc Krašovec, Sabina (2003): *Univerza za učečo se družbo*. Ljubljana: Sophia.
- Kompare, Alenka in drugi (2001): *Psihologija: spoznanja in dileme*. Ljubljana: DZS.
- Končina, Melanija, Novak, Darijan, Erjavec, Karmen (2000): *Lifelong learning in the information age: transnational study on media literacy in the advent of learning societies. Country report Slovenia*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Košir, Manca (2003): *Surovi čas medijev*. Ljubljana: FDV.
- Košir, Manca in Ranfl, Rajko (1996): *Vzgoja za medije*. Ljubljana: DZS.
- Košir, Manca, Erjavec, Karmen, Volčič, Zala (2001): *Učni načrt. Vzgoja za medije : tisk, radio, televizija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Krajnc, Ana (1979): *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Masterman, Len (2001): *Teaching the Media*. London, New York: Routledge.
- Mijoč, Nena, Krajnc, Ana, Findeisen, Dušana (1993): *Študijski krožki*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, Tanja (2003): *Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Oblak, Tanja ur. (2003): *S poti v digitalno demokracijo*. Ljubljana: FDV. Dostopno na <http://odkw.fdv.uni-lj.si/eknjige/Edemokracija.pdf> (1. 5. 2006)

- Pavlič, Irena in Lunar, Tjaša (2001): *Model vzgoje za medije v vrtcih (diplomsko delo)*. Ljubljana: FDV.
- Pivec, Franci (2004): *Informacijska družba*. Maribor: Subkulturni azil.
- Potter, W. James (2001): *Media literacy*. Thousand Oaks: Sage
- Sardoč, Mitja (2005): *Državljska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Sargant, Naomi E. (2004): *What is media literacy and why does it matter? Some research evidence*. London: NIACE.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika, elektronska izdaja, verzija 1.0
- Vrhovnik, Marija (2003): *Vseživljenjsko izobraževanje: izobraževanje odraslih (diplomsko delo)*. Ljubljana: FDV.
- (2005) NIACE: »And now, press the red button« *A Guide to Media Literacy – what it is, and why we need to know more about it*. London: NIACE.
- (2000) *Literacy in the information age: final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD.

Avtorski članki

- Benn, Roseanne (1999): Izobraževanje za aktivno državljanstvo. *Andragoška spoznanja* 5 (4), 48-51.
- Cendon, Eva (1999): Hannah Arendt in aktivno državljanstvo. *Andragoška spoznanja* 5 (4), 52-54.
- Čajko, Erika (2000): Mediji v družini. *Vzgoja* 2 (8), 22-23.
- Erjavec, Karmen (1999): Medijska pismenost. Kakšno znanje potrebuje državljan v 'medijski družbi'? *Andragoška spoznanja* 5 (3), 55-60.
- Erjavec, Karmen (2000): Medijska pismenost kot pogoj uspešne politične socializacije. *Teorija in praksa* 37 (4), 672-685.
- Erjavec, Karmen (2000a): Media education in Slovenia. V Karmen Erjavec (ur.) in Liana Kalčina (ur.): *Vzgoja za medije*, 31-45. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope, NUK, ZOD.
- Erjavec, Karmen (2000b): Pismenost v informacijski dobi. V Mateja Pečar (ur.): *Pismenost, participacija in družba znanja (4. andragoški kolokvij)*, 123-124. Ljubljana: ACS.
- Erjavec, Karmen in Volčič, Zala (2000): Media Education: A need for Curriculum Development of the Course. V Karmen Erjavec (ur.) in Liana Kalčina (ur.): *Vzgoja za medije*, 7-14. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope, NUK, ZOD.

- Erjavec, Karmen in Volčič, Zala (2000a): Media education in schools over the world. V Karmen Erjavec (ur.) in Liana Kalčina (ur.): *Vzgoja za medije*, 15-30. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope, NUK, ZOD.
- Erjavec, Karmen in Volčič, Zala (2000b): Who wants to be a Media Literate?. V Karmen Erjavec (ur.) in Liana Kalčina (ur.): *Vzgoja za medije*, 47-66. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope, NUK, ZOD.
- Jeriček, Helena (2000): Pomoč učiteljem pri uvajanju novosti. *Vzgoja* 2 (8), 20-21.
- Komac, Irena (2004): Vseživljenjsko učenje ter vrednotenje neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja in kompetenc. *Vzgoja in izobraževanje* 5, 95.
- Košir, Manca (1998): Čas množičnih občil terja vzgojo za medije. V Ana Nuša Dragan (ur.): *Zbornik Mednarodne konference vzgoja za medije in z mediji v Piranu 1997*, 93-100. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Košir, Manca (2000): Vzgoja za medije kot potreba časa. *Vzgoja* 2 (8), 6-7.
- Košir, Manca (2000a): Nastavki za slovenski model vzgoje za medije. V Karmen Erjavec (ur.) in Liana Kalčina (ur.): *Vzgoja za medije*, 91-102. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope, NUK, ZOD.
- Košir, Manca (2000b): Slovenska pismenost in nepismenost. *Ampak* 1 (2), 32.
- Mohorčič Špolar, Vida A. (1999): Vsebina in pomen pojma državljanstvo. *Andragoška spoznanja* 5 (4), 5-12.
- Možina, Ester 2000: Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljeni kapital. V Mateja Pečar (ur.): *Pismenost, participacija in družba znanja (4. andragoški kolokvij)*, 18-41. Ljubljana: ACS.
- Sawano, Yukiko (2002): Comparative Analysis of the Country Case Studies and Recommendation. V *Lifelong learning in the information age: transnational study on media literacy in the advent of learning societies*. Tokyo: NIER, Research Department of Lifelong Learning Policies.
- Suzuki, Midori (2002): Development and Directions of Media Literacy Initiatives in Japan. V *Lifelong learning in the information age: transnational study on media literacy in the advent of learning societies*. Tokyo: NIER, Research Department of Lifelong Learning Policies.

Avtorski članki na internetu

- Bazalgette, Carry (2004): *Media literacy and education in Europe*. Dostopno na <http://www.eavi.org/session3.htm> (1. 4. 2006).

- Bertrand, Claude-Jean (2003): *Pregled sistemov medijske odgovornosti*. Dostopno na <http://mediawatch.mirovni-institut.si/bilten/seznam/16/samoregulacija/#5> (16. 4. 2006).
- Bawden, David (2001): *Information and digital literacies: a review of concepts*. Dostopno na http://www.emeraldinsight.com_Insight_ViewContentServlet_Filename=_published_emeraldabstractonlyarticle_pdf_2780570203Greg Hoffmann: Political conventions, images and spin, <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=15928532> (27. 4. 2006).
- Brenk, Erika (2006): *Ponudba izobraževanja in učenja odraslih v Sloveniji, izvajalci in programi 2005/2006, Poročilo in analiza*. Dostopno na http://www.acs.si/pregled/datoteke/Pregled_zakljucno_porocilo2005.pdf (8. 5. 2006).
- Erjavec, Karmen in Volčič, Zala (2002): Media Education as a part of mother tongue teaching in Slovenian secondary schools. V *Media Education in 12 European Countries*. Dostopno na http://e-collection.ethbib.ethz.ch/ecol-pool/bericht/bericht_246.pdf (12. 3. 2006).
- Erjavec, Karmen in Volčič, Zala (2006): *Media education success in Slovenia: What next?*. Dostopno na http://www.wacc.org.uk/wacc/publications/media_development/2006_1/media_education_success_in_slovenia_what_next (9. 6. 2006).
- Härkönen, Ritva-Sini (1999): *New dimensions of media literacy*. Dostopno na <http://www.minedu.fi/eupresidency/eng/meetings/28-30July/Presentations/harkonen.pdf> (5. 5. 2006).
- Hobbs, Renee (1998): *Democracy at Risk: Building Citizenship Skills through media Education*. Dostopno na <http://interact.uoregon.edu/Medialit/mlr/readings/articles/hobbs/democracy.html> (22. 6. 2006).
- Ivančič, Angela, Podmenik, Darka, Novak, Darijan, Mohorčič Špolar, Vida, Vehovar, Urban (2001): *Education & Training for Governance & Active Citizenship in Europe (ETGACE), analysis of expert groups data, national report – Slovenia*. Dostopno na <http://www.acs.si/projekti/003/ETGACE-Analysis.htm> (12. 5. 2006).
- Livingstone, Sonia (2004): *Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies*. Dostopno na http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/SLstaff_page/SL_94.pdf (3. 5. 2006).
- Livingstone, Sonia. in Thumim, Nancy. (2003): *Assessing the media literacy of UK adults, a review of the academic literature*. Dostopno na <http://www.ofcom.org.uk/static/archive/bsc/pdfs/research/litass.pdf> (1. 3. 2006).
- Masterman, Len (1990): *Medijska vzgoja: osemnajst osnovnih načel*. Dostopno na http://www.medialit.org/reading_room/article134.html (12. 3. 2006).

- Perez Tornero, José Manuel (2004): *Digital literacy and media education*. Dostopno na http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=4935&doclng=6&menuzone=1 (23. 1. 2006).
- Sargent, Naomi (2004a): *Why does media literacy matter?* Dostopno na <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=15372270> (3. 5. 2006).
- Sheperd, Rick (1992): *Osnove medijske vzgoje: popoln učni načrt*. Dostopno na http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/perfect_curriculum_1.cfm (5. 5. 2006).
- Vehovar, Vasja, Vukčević, Katja (2001): *Digitalni razkorak – Slovenija 2001*. Dostopno na <http://www.ris.org/uploadi/editor/DigitalniRazkorak.pdf> (12. 5. 2006).

Ostali internetni viri

- *Ofcom media literacy bulletin*. Dostopno na http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/bulletins/issue5.pdf (17. 5. 2006).
- Cofintea (1997): *Hamburška deklaracija o izobraževanju odraslih, Akcijski načrt za prihodnost*. Dostopno na <http://www.unesco.org/education/uie/cofintea/pdf/con5eng.pdf> (13. 4. 2006).
- Evropska škofovska konferenca – COMECE (2001): *Izjava o medijski vzgoji*. Dostopno na http://www.comece.org/upload/pdf/com_media_010330_en.pdf (15. 4. 2006).
- *Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2005/2006*. Dostopno na http://portal.mss.edus.si/pls/portal/docs/PAGE/PORTAL_SOLSTVO/STRANZAKATALOG/KATALOG0506.PDF (12. 5. 2006).
- *Medijska pismenost (Centar za profesionalni razvoj i konsalting Univerziteta umetnosti)*. Dostopno na <http://www.arts-mediaconsulting.org.yu/licenca1.htm> (16. 6. 2006).
- Komisija evropske skupnosti (2000): *Memorandum o vseživljenjskem učenju, Delovno gradivo*. Dostopno na <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/> (18. 4. 2005).
- *Ministrstvo za šolstvo in šport*. Dostopno na <http://www.mss.gov.si/index.php?id=663> (15. 5. 2006).
- *Mit Medien leben lernen – Tipps für Eltern von Vorschulkindern*. Dostopno na http://www.lfm-nrw.de/medienkompetenz_neu/infos_projekte (12. 4. 2006).
- *MNet (Media Awareness net)*. Dostopno na <http://www.media-awareness.ca/english> (12. 4. 2006).

- (2005) Osnutek *nacionalne strategije za razvoj pismenosti*. Dostopno na <http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf> (13. 5. 2006).
- (2006) *Program izobraževanja odraslih v RS za leto 2006*. Dostopno na [http://72.14.221.104/search?q=cache:vartc2uI824J:mju.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/letni_program_izob_odrasli_13_6_06.pdf+Resolucija+o+nacionalnem+programu+izobra%C5%BEevanja+odraslih+v+Republiki+Sloveniji+do+leta+2010+\(ReNPIO\)&hl=sl&ct=clnk&cd=3&client=firefox-a](http://72.14.221.104/search?q=cache:vartc2uI824J:mju.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/letni_program_izob_odrasli_13_6_06.pdf+Resolucija+o+nacionalnem+programu+izobra%C5%BEevanja+odraslih+v+Republiki+Sloveniji+do+leta+2010+(ReNPIO)&hl=sl&ct=clnk&cd=3&client=firefox-a) (12. 6. 2006).
- (2004) *Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do 2010 (ReNPIO)*. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200470&stevilka=3149> (1. 4. 2006).
- *Portal SAFE.SI*. Dostopno na www.safe.si (15. 5. 2006).
- (2005) *Statistični letopis 2005*. Ljubljana: Statistični urad RS. Dostopno na http://www.stat.si/letopis/index_vsebina.asp?poglavje=8&leto=2005&jezik=si (12. 4. 2006).
- (2006) *Statistične informacije, januar 2006*. Ljubljana: Statistični urad RS. Dostopno na <http://www.stat.si/doc/statinf/29-SI-100-0601.pdf> (17. 5. 2006).
- UNESCO (2001): *Media Education: A Global Strategy for Development: A Policy Paper Prepared for UNESCO Sector of Communication and Information*. Dostopno na <http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya27012005130611.php> (17. 4. 2006).
- *Univerza v Helsinkih: Medijska vzgoja*. Dostopno na http://www.edu.helsinki.fi/media/15ov_eng.htm (19. 4. 2006).
- (2002) *Vseživljenjsko učenje: prispevek izobraževalnih sistemov v državah članicah EU: rezultat študije Eurydice*. Dostopno na http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/LLL_SI.pdf (1. 4. 2006).

POGOVORI:

- Bernarda Mori Rudolf, Center MOCIS Slovenj Gradec, 7. 2. 2006
- Silva Novljan, Narodna in univerzitetna knjižnica, 11. 4. 2006
- Primož Plevnik, Zavod RS za šolstvo, 10. 5. 2006
- Matjaž Varšek, Zavod RS za šolstvo, 3. 5. 2006
- Brigita Žarkovič Adlešič, Zavod RS za šolstvo, 10. 5. 2006

PRILOGA: Primeri dobre prakse

⇒ *Primer dobre prakse 1*

Šola za starše na škofijski gimnaziji v Šentvidu

Zanimiv primer obravnavanja medijev v okviru šole za starše prikazuje članek Erike Čajko (2000) »Mediji v družini«. Na prvem srečanju šole za starše, ki poteka na *Škofijski klasični gimnaziji v Šentvidu*, so se pogovarjali prav o družinskih sporih zaradi vpliva medijev in o tem, kako jih reševati. Najprej so ugotavljali, kakšen vpliv imajo mediji na mladostnike, potem pa navedli lastna opažanja: da otroci zanemarjajo svoje naloge, da gledajo nekritično, manj je pogovorov, odnosi slabijo, manjša ustvarjalnost, otroci so utrujeni, vznemirjeni, nezadovoljni, TV prikazuje svet, ki ni realen, pomanjkanje gibanja, nadomeščanje družbe vrstnikov, zmanjšuje se zanimanje za branje knjig, prepiri o programu, izgubijo občutek za čas – ne znajo odnehati, ob nasprotovanju staršev pokažejo užaljenost, upor ...

(Čajko, 2000: 22)

Zaradi vplivov, ki jih opažajo pri svojih otrocih, starši medije največkrat negativno doživljajo. Ob tem se porajajo številna čustva: jeza, sovraštvo do TV; ljubosumje, ker otroka bolj zanima nekaj drugega; odsotnost, oddaljenost od otroka; nemoč, obup; nostalgija po času, ko je bilo predvajanje programa na TV kratko; negotovost, dvom vase in v svojo moč; izgubljanje avtoritete; razočaranje; spraševanje, kaj je narobe z odraslimi. (Čajko, 2000: 22)

Zaradi negativnega doživljanja medijev družine iščejo različne načine, kako omejiti gledanje TV, igranje igrice na računalniku, kako razmejiti dobre in koristne informacije od slabih. Starši so o tem omenjali naslednje izkušnje (v Čajko, 2000: 22):

- poiskati je treba čas za izbiro programa, ki ga starši gledajo skupaj z otroki;
- če se v družini ni mogoče dogovoriti, kateri program bi gledali, je najbolje ugasniti TV (včasih so otroci užaljeni, včasih pa nastane prav prijeten večerni klepet);
- otroka je treba zaposliti na drugačen način, in sicer brez popuščanja; zgodaj ga moramo usmerjati v branje knjig;
- otrok naj ima zadolžitve, ki so pogoj, da lahko določen čas gleda TV ali se igra z računalnikom;
- v družini se moramo pogovoriti o koristni porabi časa;
- pogovorili naj bi se o tem, koliko nas mediji zavajajo (koliko je v njih resnice), o nerealnem svetu, ki ga mediji prikazujejo, ali otroci razumejo, kar so videli oz. prebrali; otroci naj se naučijo biti kritični do gledanega ali prebranega;

- pogovoriti bi se morali o škodljivosti gledanja TV in dela z računalnikom ter njenem vplivu na zdravje;
- otroke lahko zapletemo v skupen pogovor, petje, igranje kitare, družinski izlet – to je odgovornost odraslih, ki morajo biti zgled;
- geslo na računalniku (v BIOS-u) omogoča, da otrok ne more prižgati računalnika brez prisotnosti in dovoljenja staršev;
- soba za računalnik naj bo izven bivalnega prostora, npr. v kleti;
- TV naj ne bo nadomestilo za varstvo otroka;
- motivirati moramo otroka, da sam ugasne TV;
- pomembno se je brezpogojno držati pravil;
- starši naj uporabljajo več humorja;
- otroku moramo postaviti jasne meje, skupaj oblikujmo urnik;
- TV naj ne bo prižgana brez namena – »če bo kaj zanimivega«;
- televiziji in računalniku dajmo pravo mesto v družini, ko se otroci začnejo zanimati zanje (pri 3 letih starosti), saj kasneje brez bolečih ukrepov težko kar koli popravimo.

⇒ *Primer dobre prakse 2*

- *MNet Canada*

Primer dobrega spletnega portala je kanadski program MNet, ki ga je razvila kanadska neprofitna organizacija **Media Awareness Network**, ustanovljena leta 1996. Člani ekipe prihajajo z različnih področij: iz izobraževalne sfere, novinarstva, množičnih komunikacij in kulturne politike. Razvijajo internetne programe in vire, sodelujejo s kanadskimi in mednarodnimi organizacijami in organizirajo predavanja povsod po svetu. Posebno pozornost posvečajo opremljanju odraslih z informacijami in orodji, da bi ti lahko pomagali mladim razumeti delovanje medijev. MNet nudi tudi gradiva, ki preučujejo medijske probleme z različnih perspektiv, in sicer:

- več kot 300 načrtov učnih ur (za uporabo v razredih) za vzgojitelje,
- sredstva za profesionalni razvoj knjižničarjev in učiteljev,
- nasveti, informacije in praktična orodja za starše,
- rastoča baza člankov, raziskav, poročil in drugih referenčnih gradiv v zvezi z aktualnimi in porajajočimi se medijskimi problemi.

Stran je razdeljena na tri oddelke: »Oddelek za starše« ponuja nasvete za pogovore z otroki glede medijev in svetuje, kako uporabljati medije doma. »Oddelek za vzgojitelje« vključuje

učne enote in podporna gradiva, prilagojena kanadskim programom za osnovnošolsko stopnjo. »Medijski oddelek« pa preučuje medijske teme kot so stereotipi, nasilje, zasebnost, trženje v razmerju do otrok, prikaz raznolikosti v medijih in internetno sovraštvo.

Delovanje podpirajo vlada, vodilna komunikacijska podjetja in partnerji v izobraževalni sferi, knjižnicah in neprofitnih sektorjih, financirajo se v glavnem prek prispevkov sponzorjev iz privatnega sektorja in s strani kanadske vlade, dodatno podporo pa predstavlja letna članarina posameznikov, neprofitnih organizacij in malih podjetij. Sodelujejo še z nekaterimi vodilnimi kanadskimi izobraževalnimi, knjižničarskimi ter drugimi organizacijami, ki prav tako nudijo pomoč otrokom in mladim (združenja knjižnic, učiteljska zveza, skavti ...).

- ***Safe.si***

V Sloveniji je primer dobre prakse projekt Safe.si in njegov portal www.safe.si, ki je »nacionalna točka osveščanja o varni rabi interneta za otroke in mladostnike«. Projekt izvajata Fakulteta za družbene vede in ARNES, financira pa ga Generalni direktorat za informacijsko družbo pri Evropski komisiji. Namen projekta je uvajati varno rabo komunikacijskih in informacijskih tehnologij za mlade v Sloveniji s ciljem zviševanja osveščenosti staršev in otrok, pa tudi učiteljev. Želijo izobraziti in usposobiti internetne uporabnike tako, da bi znali varno komunicirati, prepoznavati in se izogibati internetnim goljufijam, kriminalu, zlorabam zasebnosti ter nezaželenim vsebinam. Ne želijo povečevati strahu, ampak promovirati pozitivno rabo interneta, zato poudarjajo, da internet kot celota ni škodljiv, obstajajo pa določeni vidiki, pri katerih lahko njegova uporaba prinaša tudi negativne posledice. Aktivnosti projekta so usmerjene v razvoj spletnih strani, v pripravo in širjenje promocijskega materiala (brošure, plakati itd.), organiziranje medijskih predstavitev in skrb za medijsko pokrivanje.

Februarja 2006 so organizirali okroglo mizo »Vzgoja in obnašanje otrok na internetu«, na kateri so poudarili potrebo po večjem izobraževanju staršev, da le-ti ne bodo živeli v svetu utvar, da so njihovi otroci doma varni pred »nevarnostmi«, ki nanje prežijo na internetu.

Safe.si organizira tudi seminarje na temo varne uporabe interneta, ki so še posebej namenjeni pedagoškim delavcem, izdaja letno poročilo in promovira svetovni dan varne rabe interneta. (www.safe.si, 15. 5. 2006)

⇒ ***Primer dobre prakse 3***

Nemška knjižica za starše predšolskih otrok: »Naučimo se živeti z medij«

Nemško knjižico za starše predšolskih otrok: »Naučimo se živeti z mediji – nasveti za starše predšolskih otrok« so leta 2003 izdali Ministrstvo za zdravje, socialo, ženske in družine

Severnega Porenja-Vestfalije ter Deželni urad za medije v sodelovanju z Družbo za medijsko pedagogiko in komunikacijsko kulturo (GMK). Privlačno oblikovana knjižica staršem zastavlja vprašanja v razmislek, nanje odgovarja, ponuja nasvete in informacije o literaturi, naslove kam se obrniti ali nasloviti pritožbo ipd. Vprašanja, ki jih zastavlja, so naslednja:

1. Kako v vaši družini živite z mediji
2. Poznate najljubše oddaje vaših otrok?
3. Kateri mediji so primerni za mojega otroka?
4. Mediji – odlična varuška?
5. Zmožnost reči ne – oglasi in televizijska prodaja
6. Kako prepoznati problematične vsebine in kako se odzvati nanje?
7. Mediji so samo en del otrokovega vsakdana – katere alternative mu še lahko ponudite?
8. Mediji v vrtcu?
9. Izmenjava z drugimi starši in s pedagoškimi delavci
10. Kako ravnati z različnimi otroškimi mediji?

⇒ *Primer dobre prakse 4*

Medijska vzgoja na Univerzi v Helsinkih

Predmet *Vzgoja za medije* je pri nas zaenkrat na voljo predvsem študentom Fakultete za družbene vede, bi pa veljalo razmisliti o predmetu **Medijska vzgoja**, kakršnega poznajo na **Univerzi v Helsinkih** in ga izvaja Center za medijsko vzgojo na Oddelku aplikativnih izobraževalnih znanosti. V skladu z dogovorom o fleksibilnem študiju je predmet namreč na voljo študentom vseh fakultet in tudi študentom drugih univerz ali visokošolskih institucij na območju Helsinkov, študentu pa prinese 12 kreditnih točk (ECTS).

Poleg tega lahko študenti izberejo tudi dva daljša študijska programa s po 50 ali 70 kreditnimi točkami, ki se podrobneje ukvarjata s pomenom in uporabo medijske vzgoje ter informacijskih in komunikacijskih tehnologij v poučevanju, učenju, pri delu in pri komunikacijskem in informacijskem menedžmentu. Medijska vzgoja se analizira z vidika didaktike, njenega družbenega pomena in praktične uporabe. Kombinirajo teorijo in raziskovalno delo s praktičnimi dejavnostmi, cilj programa pa je tudi spodbujanje zavesti o temeljih študentovega lastnega obnašanja v smislu samo-ocenjevanja, procesnega ocenjevanja in refleksije. Študij deloma poteka prek elektronske pošte, skupinskih orodij, mrežnega učenja in video konferenc. Program skupaj organizirajo Center za medijsko vzgojo pri Oddelku aplikativnih izobraževalnih znanosti, Oddelek za komunikacijo in Oddelek za izobraževanje.

Osnovnemu programu sledijo višje stopnje, na katerih lahko študent pogloblja pridobljena znanja, obstaja pa tudi možnost doktorskega študija. Za razliko od predmeta, ki se izvaja pri nas, je ta program veliko obsežnejši in vsebuje več didaktičnih znanj, ki študente usposablja za praktično pedagoško delo, med izbirnimi vsebinami so tudi teme s področja medijske produkcije – produktivna raven medijske vzgoje, vključuje pa tudi uporabo informacijskih in komunikacijskih tehnologij. Poleg osnovnega usposabljanja učiteljev, center izvaja tudi programe za nadaljnje izpopolnjevanje učiteljev in za izobraževalce odraslih. (<http://www.helsinki.fi/sokla/english/media/>, 19. 4. 2006)

⇒ *Primer dobre prakse*

Program Medijska pismenost pri Centru za profesionalni razvoj in svetovanje na Umetnostni univerzi v Beogradu

Program se izvaja v okviru aktivnosti vseživljenjskega izobraževanja Umetnostne univerze v Beogradu. Ciljna skupina programa so učitelji osnovnih in srednjih šol, prek njih pa učenci in državljani. Gre za dolgoročen projekt, s katerim želijo v dveh letih izobraziti od 200 do 300 učiteljev. Izvaja se v obliki dvodnevni seminarjev ob koncu tedna, kjer se zvrstijo predavanja, eksperimenti, analize, skupinsko delo in ustvarjalne delavnice. Program dejavnosti oblikujejo udeleženci skupaj z mentorji, temelji pa predvsem na modelu »učenje-akcija«, ki vsebuje štiri korake: zavedanje, analiza, premislek, akcija. Nosilci programa so univerzitetni profesorji, sčasoma pa želijo usposobiti nove trenerje za regionalne nosilce medijske vzgoje. Projekt financira Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Srbije.

Cilji programa so:

- izobraziti pedagoge osnovnih in srednjih šol na področju medijev,
- izboljšanje metod poučevanja v osnovnih in srednjih šolah z uporabo različnih medijev,
- usposabljanje za kritično sprejemanje medijskih informacij,
- izboljšanje zmožnosti dostopa, analize, ocene in proizvodnje medijskih sporočil v vseh oblikah,
- učiti se zastavljati si prava vprašanja o medijih,
- raziskovanje načinov, s katerimi mediji prikazujejo, oblikujejo, odsevajo in krepijo resničnost,
- razvijanje gradiva za poučevanje.

(<http://www.arts-mediaconsulting.org.yu/licenca1.htm>, 16. 6. 2006)

⇒ *Primer dobre prakse 6*

Študijski krožek na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani, kjer so udeleženci preučevali tiskana in radijska poročila ter se učili o načelih novinarske etike. Sad njihovega učenja je bila serija radijskih programov, ki so jih pripravili za Radio Slovenija, izdali pa so tudi svoj časopis, potem ko so se poučili o urejanju, tehnični postavitvi, pisanju, raziskovanju, financiranju, branju korektur, stikih z javnostmi ...

⇒ *Primer dobre prakse 7*

Center MOCIS v Slovenj Gradcu je eden redkih slovenskih ponudnikov izobraževanja odraslih, kjer so se v preteklih letih posvečali tudi medijski pismenosti. Kot je v pogovoru povedala Bernarda Mori Rudolf, direktorica zavoda, pa programi niso naleteli na posebej velik odziv. V letih 2003 in 2004 so organizirali tri tovrstna izobraževanja: 20-urni program Mediji in javno mnenje, 20-urni program Komunikacija v sodobni družbi in okroglo mizo, s katero so se odzvali na aktualno dogajanje (napad na novinarja Mira Petka) v svojem okolju:

- V programu **Mediji in javno mnenje** so se v obliki kratkih predavanj po posameznih tematskih sklopih, delavnic in razprav srečali predvsem s komunikacijskimi pravicami državljanov. Program je bil namenjen odraslim, ki želijo pridobiti oz. razširiti znanja s področja javnega obveščanja in s področja pravic do svobodnega izražanja mnenj za kritično in samostojno razmišljanje ter odločanje o aktualnih vprašanjih družbe in države.
- Nekoliko več udeležencev (19) je pritegnil program **Učinkovita komunikacija v sodobni družbi**, v katerem je šlo predvsem za državljansko vzgojo s poudarkom na komunikaciji, predvsem na znanjih in veščinah, ki so potrebni za učinkovito komuniciranje.
- Okrogla miza »**Svoboda pri-tiska ali pri-tisk svobode**« je bil forum oz. odprta razprava z gosti iz novinarskega sveta. Razpravljali so o pravici do obveščnosti, učinkovitem obveščanju, globalizaciji, ohranjanju kritičnosti, možnosti manipulacije z množicami, o ustavnih določilih glede pravice do izražanja mnenj, pravici sprejemanja in objavljanja informacij ... Navezali so se predvsem na »primer Petek«. Tudi tu so bili nad odzivom razočarani, saj se je aktualne in udarne okrogle mize udeležilo manj kot deset ljudi.

Programe so v okviru programov za aktivno državljanstvo prijavili na razpis Ministrstva in dobili sredstva, zato so bili za udeležence brezplačni. Kot pravi Mori Rudolfova, potrebe po tem izobraževanju v smislu, da bi ljudje po njem spraševali, sicer niso opazili, a so se odločili,

da ga ljudem ponujajo za dvigovanje osveščenosti – s ciljem »razširiti znanja s tega področja in s področja pravic ter spodbuditi h kritičnemu razmišljanju in odločanju o vprašanih v naši družbi in svetu«. Kljub temu, da so programe oglaševali na radiu, v lokalnih programih prirediteljev, na gimnaziji, v šolskih centrih, zdravstvenem domu ... se je odzvalo zelo malo ljudi, večinoma že sicer bolj izobraženi. Po besedah Mori Rudolfove so bili njihovi odzivi pozitivni, vsi so se aktivno vključevali v programe. Nosilci programov so bili sociologi, ki poučujejo na srednjih šolah, za te programe pa se niso posebej izpopolnjevali.

Težave, s katerimi so se srečevali pri pripravi teh programov, so predvsem naslednje:

- Odvisnost od razpisa: v vsakem obdobju, ko se prijavljaš na razpis, so pomembni drugi faktorji, brez tega pa programa ni mogoče ponuditi, saj udeleženci ne bi bili pripravljani plačati tržne cene (izkušnja iz drugih programov).
- Kot javni zavod ponujajo okrog 40 različnih programov, zato se težko intenzivno posvečajo posameznemu, njegovi promociji, aktivnemu pridobivanju udeležencev (v primeru medijske vzgoje pa bi bilo v tej smeri potrebno storiti čim več).
- V tovrstnih programih ljudje ne vidijo uporabne vrednosti in zanje niso motivirani. Raje, na primer, izberejo delavnice oblikovanja gline, kjer vidijo uporabno vrednost.
- Razpršena ciljna skupina: na dober odziv so, na primer, naleteli delavnice za starše (brezplačne) – prišlo je tudi do 40, 50 ljudi – ciljna skupina je bila bolj fokusirana. V te delavnice pa so tudi vključili medijsko vzgojo.
- Zaradi raznovrstne ponudbe se ljudje vedno težje odločajo: »Več ko ljudem v nekem okolju ponujaš, slabša je udeležba (če ni neke zunanje prisile).«

Mori Rudolfova na koncu ugotavlja, da očitno ne gre za programe, ki bi bili v njihovi regiji posebej zaželeni, da pa so se odločili, da jih ponudijo in ljudi osveščajo, saj je to njihova funkcija: »Nisem pesimistična, imamo tako naravnost, da ponujamo različne programe za različne populacije in čeprav je udeležencev malo, se ta majhna števila počasi seštevajo ...«

⇒ ***Primer dobre prakse 8***

»Oceni novice« (Grade The News)

Gre za projekt v San Franciscu, pri katerem ocenjujejo in analizirajo televizijske in časopisne novice osmih najbolj priljubljenih lokalnih medijev, občasno pa tudi drugih. Redno izdajajo nekakšna poročila za potrošnike medijskih vsebin. Vsaki novici določijo njene novičarske faktorje, število in primernost virov, pristop k tematiki, število oseb, ki jih zgodba zadeva,

poštenost ... Končni rezultat je ocena – črke od A do F. Svoje poslanstvo vidijo v pomoči prebivalcem pri prepoznavanju njihove odvisnosti od novic, ki so najbolj bistvena dobrina za demokracijo, v ocenjevanju tega, koliko mediji sledijo tem ciljem, in v zagotavljanju kakovostnih novic za različne skupnosti v regiji. Zavedajo se velike tržne usmerjenosti medijev, zato skušajo z osveščanjem bralcev in gledalcev vplivati nanje: »Če bi bili naši mediji na tem, da pridobijo ali izgubijo občinstvo, ker bi to znalo prepoznavati kakovost in jo vztrajno zahtevati, bi bila to velika spodbuda, da izboljšajo svoje poročanje.« V ta namen so izdali tudi »vodnik za razlikovanje med nekakovostnim in družbeno odgovornim novinarstvom«. Rezultate objavljajo na spletni strani, ki je zelo obiskana – že v prvem letu jo je mesečno obiskalo do 60.000 ljudi, ti pa lahko tudi sami ocenijo novice. Uredniki in novinarji so postali pozorni na te ocene in o njih razpravljajo v uredništvih, eden od časopisov je na primer zaradi tega začel označevati oglasna sporočila, ki so bila prej prikrita, ipd. (www.gradethenews.org, 15. 5. 2006)

⇒ *Primeri dobre prakse 9*

Forum za državljansko televizijo in medije na Japonskem

Tako kot v Kanadi, ZDA in v mnogih drugih državah so se pobude za medijsko vzgojo tudi na Japonskem pričele s starši, učitelji, raziskovalci in medijskimi profesionalci, ki so bili zaskrbljeni glede medijskih tem, povezanih z otroki, ženskami in drugimi manjšinami v državi. Ta prizadevanja so se v 80-ih letih združila v prostovoljnih ljudskih aktivnostih Foruma za državljansko televizijo in medije (FCT). (Suzuki 2002: 10)

V času ustanavljanja FCT se je vztrajno poudarjalo, da je njegov namen ponuditi prostor (forum), kjer bi se lahko državljani – najsi bodo to gledalci, raziskovalci ali ljudje, povezani z mediji, – srečevali in razpravljali o medijskih zadevah ter se kot posamezni člani dinamične družbe vključevali v nadaljnje raziskave in dejavnosti. Ljudje, vključeni v FCT, so lahko premišljevali o stereotipiziranju oseb glede na spol, starost, narodnost, poklic in družbeni status in tako postajali večji branja medijskih pomenov v njihovem družbenem kontekstu. Ta načela veljajo tudi danes. Aktivnosti FCT-ja so usmerjene v raziskovanje in uporabo znanja s področja medijske pismenosti in segajo zelo široko:

1. Organiziranje forumov, delavnic medijske pismenosti in mednarodnih konferenc.
2. Izvajanje analitičnih medijski raziskav in preučevanje medijskega poročanja.
3. Objavljanje izjav o medijskih vprašanjih in druge oblike aktivnosti za javen dostop in za zagotavljanje komunikacijskih pravic vseh državljanov.

4. Poročila o raziskavah medijske pismenosti in periodično izdajanje publikacij.
5. Izgradnja globalne mreže.

Med programi, ki so se dobro prijeli in se uspešno širijo, so delavnice medijske pismenosti, ki so usmerjene v ženske in medije ter se izvajajo po centrih za ženske. (Suzuki 2002: 13)

- ***Evropska listina za medijsko pismenost***

Ideja listine izvira iz Velike Britanije, kjer mnogi menijo, da je pristop regulatornega telesa Ofcom, ki ima na skrbi medijsko pismenost, preozek in pretirano zaščitniški, zato so BFI, BBC, Channel 4 in Britanski filmski svet osnovali listino za medijsko pismenost. Ta zagovarja bolj pozitiven pogled na medijsko pismenost in ima za cilj usposabljanje za delovanje. Namen listine je dvigniti ugled medijske vzgoje kot pomembnega portfelja veščin in znanj, ki jih potrebuje vsak državljan 21. stoletja. Pomagala naj bi pri spodbujanju vlaganj v razvoj medijske vzgoje. Ponuja precej široko definicijo medijske pismenosti, ki jo je podprlo veliko posameznikov, izobraževalnih agencij ter medijev. Tudi druge narode spodbujajo k podpisu listine na strani www.euromedialiteracy.net, ki poleg tega nudi tudi bazo podatkov o medijski vzgoji v Evropi.

⇒ ***Primeri dobre prakse 10***

- ***Publikacija »Now press the red button« v Veliki Britaniji***

Glavna tema tedna vseživljenjskega učenja leta 2005 je bila v veliki Britaniji *medijska pismenost*. Ob tej priložnosti je Britanski nacionalni inštitut za izobraževanje odraslih (NIACE) izdal vodnik po medijski pismenosti za odrasle, ki naj bi pripomogel k informiranju njihovih partnerjev in učiteljev, ki delajo z odraslimi v skupnostih po vsej državi. Vodnik na poljuden in privlačen način pojasnjuje, kaj je medijska pismenost, zakaj je potrebna in kako jo je mogoče pridobiti. Posebno dragocen je njegov drugi del, ki prikazuje konkretne primere dobre prakse – posamezne programe po vsej državi, ki so namenjeni zviševanju medijske pismenosti. Izbor programov je zelo pester in zajema različne ciljne skupine.

- ***Tiskani oglasi za starše v Kanadi***

V letu 2006 so v okviru kanadskega programa »Be Web Aware« sprožili serijo tiskanih oglasov – »Chat Room Chums« (Kolegi iz klepetalnic). Z izvirnimi oglasi (Slika 4.1), ki so jih objavili tudi na velikih občestnih plakatih, so skušali dvigniti zavest o tem, da lahko posamezniki na internetu prikrijejo svojo pravo identiteto in da bi se morali mladi tega

zavedati. Oglasi spodbujajo starše, naj poiščejo nasvete ali informacije, ki so jim na voljo na straneh »Be Web Aware Web«, in pomagajo svojim otrokom pridobiti pozitivne internetne izkušnje in varnost v vseh internetnih okoljih.

Slika 4.1: Veliki tiskani oglasi kanadske akcije »Chat Room Chums« (Kolegi iz klepetalnic)



Vir: www.bewebaware.ca