

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Janez Snoj

Vzgoja za medije z uporabo akcijskega učenja

Diplomsko delo

Ljubljana, 2009

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Janez Snoj

Mentorica: izr. prof. dr. Karmen Erjavec

Vzgoja za medije z uporabo akcijskega učenja

Diplomsko delo

Ljubljana, 2009

ZAHVALA

Za to, da je zaključeno še eno obdobje v mojem življenju, se moram v prvi vrsti zahvaliti svojim staršem Andreju in Slavi ter vsem trem sestram za vso podporo in ljubezen, brez katere danes ne bi bil to, kar sem, in tu, kjer sem.

Posebna zahvala gre moji zaročenki (čez dober mesec pa ženi) Eriki za vse vzpodbudne besede, nasvete ter ljubezen, s katero je bilo veliko lažje prebroditi težke trenutke.

Hvala tudi vsem prijateljem, sošolcem, znancem, stricem, tetam in bratrancem za stiskanje pest, dobre misli, vzpodbude in molitve.

Neizmeren hvala gre vrtcu »Sončni žarek« iz Stare Loke, brez čigar kolektiva ne bi mogel niti sanjati o tovrstnem diplomskem delu.

*In seveda, na koncu velik hvala mentorici dr. Karmen Erjavec, ki me je ves čas spodbujala pri mojem delu, mi pomagala, svetovala in stala ob strani.
Vem, da mi brez vas ne bi uspelo!*

VZGOJA ZA MEDIJE Z UPORABO AKCIJSKEGA UČENJA

Medijski strokovnjaki so soglasni v tem, da so otroci vedno bolj izpostavljeni medijskim sporočilom, obenem pa so predvsem zaradi pomanjkanja izkušenj ter zmožnosti abstraktnega mišljenja najbolj ranljiva populacija. Današnja medijska sporočila vsebujejo skrite pomene, katerih ozadje je ponavadi finančne narave. Da bi razumeli medijska sporočila, morajo biti medijsko pismeni. Na tem področju znanost in pedagoška praksa zaostajata za tehnologijo in njeno uporabo. Namen študije je pokazati učinkovitost novega pristopa k vzgoji za medije, tj. akcijsko učenje. V akcijsko raziskovanje sem vključil 5-letnike iz Škofje Loke in okolice. Otroci vrtca »Sončni žarek« so bili vključeni v 4-mesečni eksperiment, katerega izdelek je bil produkcija animiranega filma. Raziskava je pokazala, da so 5-letni otroci, ki so bili del tega eksperimenta, veliko bolje razumeli način delovanja medijev kot pa otroci, ki te izkušnje niso imeli. Iz ugotovitev lahko sklepamo, da je akcijski pristop k vzgoji za medije uporaben pristop za poučevanje predšolskih otrok o medijih.

Ključne besede: vrtec, medijska pismenost, akcijsko učenje, vzgoja za medije, mediji.

MEDIA EDUCATION WITH ACTION LEARNING APPROACH

Experts on media agree that children are becoming more and more exposed to media messages, but at the same time, mostly due to lack of experiences and the ability to think abstractly, they represent the most vulnerable population. In order to understand messages from the media, children have to be media literate. Media messages have incorporated hidden means behind which are most probably financial interests. In this field, science and pedagogical experience are behind the technology and its usage. The aim of my study is to show the effectiveness of the new approach to media education i.e. action learning. In the action learning, five year olds from Škofja Loka and its surroundings were included. The children of the "Sončni žarek" (Sun beam) playschool were incorporated in a four month experiment which resulted in a production of an animated film. The research has shown that five year old children who took part in the experiment understood the operation of the media better than the children who did not go through that experience. Therefore one may conclude that action approach to media education represents a useful approach for media teaching of preschool children.

Key words: kindergarten, media literacy, action learning, media education, media.

Kazalo

UVOD	6
1 TEORETSKO OGRODJE	8
1.1 KOGNITIVNI RAZVOJ PETLETNIH OTROK	8
1.2 OTROKOVO RAZUMEVANJE MEDIJEV PRI PETIH LETIH.....	8
1.3 VZGOJA ZA MEDIJE IN MEDIJSKA PISMENOST	9
1.4 VZGOJA ZA MEDIJE IN AKCIJSKO UČENJE	11
2 METODOLOGIJA	13
3 REZULTATI: VZGOJA ZA MEDIJE S PRODUKCIJO ANIMIRANEGA FILMA.	16
3.1 USTVARJANJE LIKA IN ZGODBE.....	16
3.2 LASTNOSTI LIKA	17
3.3 PRODUKCIJA ANIMIRANEGA FILMA	19
4 SKLEP	21
5 LITERATURA	23

UVOD

»Čeprav se medijska sporočila pojavljajo kot nekaj samoumevnega, imajo kompleksen 'audiovizualni' jezik, ki ima svoja pravila in je lahko uporabljen za izražanje različnih konceptov in idej o svetu. Če želijo naši otroci upravljati svoje življenje v medijski kulturi, morajo biti spretni v 'branju' in 'pisanju' medijskega jezika.« (Erjavec 2005, 191) Otroci imajo manj znanja in izkušenj z mediji in družbenim svetom (glej Buckingham, 2000; Erjavec 2005; Livingstone 1998; Marjanovič Umek in drugi 2004), zato jim je treba omogočiti, da si pridobijo znanje in veščine medijske pismenosti. Današnji otroci so izpostavljeni medijem večkrat in veliko več časa kot generacije pred njimi (Buckingham 2000, Erjavec 2005; Livingstone 1998; 2002). Otroci so pridobili dostop do življenja odraslih, predvsem do tistih področij, ki so moralno sporna in za katera še niso dovolj zreli. Pravzaprav sami aktivno iščejo dostop do njih. Ta področja vključujejo znanje, izkušnje o drogah in seksu, ločitvah in razpadih družine in o kriminalu, kjer so otroci tako žrtve kot izvajalci (Buckingham 2000). Probleme pa petletnim otrokom ne povzroča le pomanjkanje izkustva iz medijskega in družbenega področja, temveč tudi sposobnost abstraktnega mišljenja, ki se razvije šele v kasnejšem obdobju. Zato mnoge institucije preko medijev pritiskajo prav na to populacijo (prav tam). Omeniti je treba še nanovo pridobljeni status otrok kot potrošnikov. Postali so pomemben in dobičkonosen trg, s pravicami, kot jih imajo odrasli potrošniki (prav tam). Medijski strokovnjaki soglašajo, da je medijska pismenost ključna prvina socializacije današnjega časa. Toda, kako se lotiti medijskega opismenjevanja v okviru pedagoškega projekta vzgoje za medije? Mnogi strokovnjaki na področju pedagogike (Mažgon 2008, Hohmann in Weikart 2002, Buckingham 2003) priporočajo sodobno metodo t. i. akcijskega učenja, ki je izkustveni učni pristop učenja v skupinah. Najbolj ohlapno lahko akcijsko učenje opredelimo kot aktiven učni proces, obogaten s povratnimi informacijami (analizami in dialogom), do katerih pride ob podpori učnih kolegov in učiteljev, ko se obravnavajo realni problemi (Mažgon 2008). Zato sem skušal v tej študiji, ki temelji na akcijskem raziskovanju, preveriti, ali bo in kako bo akcijski pristop k medijskemu opismenjevanju pripomogel k boljšemu razumevanju medijskih vsebin pri predšolskih otrocih. In še posebej, kakšno vlogo ima produkcija medijskih vsebin na dojemanje fikcije in realnosti v medijskih vsebinah pri otrocih.

Do nedavnega je večina strokovnjakov na področju vzgoje za medije nasprotovala uporabi produkcije pri vzgoji za medije. Zaradi tega je tovrstnih raziskav zelo malo. Šele v zadnjem desetletju je produkcija postala sprejeta kot ključni element vzgoje za medije, tako v

teoriji kot v praksi (Buckingham 2003, 141). Na tem področju odločno primanjkuje raziskav, zato je moj namen zmanjšati raziskovalno vrzel na tem področju.

V prvem poglavju sem obravnaval teoretsko ogrodje, na katerem sloni moja raziskovalna naloga in njeni cilji. Teorijo sem razdelil v štiri poglavja. V prvem sem predstavil ključne lastnosti petletnih otrok, saj je to izrednega pomena za razumevanje celotne raziskave. Zatem sledi teoretska podpora otrokovemu razumevanju medijev, medijska pismenost otrok ter teoretska podlaga za vzgojo za medije in akcijsko učenje. V drugem poglavju sem predstavil metodologijo, v kateri se nahaja definicija akcijskega raziskovanja in natančna predstavitev metode ter vzorca populacije, izbranega za raziskavo. Nato pa v tretjem poglavju sledi podrobna analiza rezultatov in ugotovitev raziskave.

1 TEORETSKO OGRODJE

1.1 Kognitivni razvoj petletnih otrok

Ker raziskava vključuje otroke, stare pet let, moram predstaviti to obdobje v pedagoškem in psihološkem okviru. Za zgodnje otroštvo je značilen hiter psihofizični razvoj. V tem obdobju otrokove vizualne zaznavne operacije dosežejo tolikšno stopnjo učinkovitosti, da je uspeh približno enak uspehu, ki ga otrok doseže s praktičnim ročnim preizkušanjem (Toličič in Smiljanić-Čolanović 1977, 123). Otrokovo spoznavanje sveta je usmerjeno v dojetje celote. Posameznih bistvenih sestavnih delov teh celot otrok večkrat niti ne opazi, zato manjkajo tudi v njegovih risbah. Pri opazovanju in spoznavanju sveta je otrok pozoren na druge stvari kakor odrasli. V tem obdobju še ne more dojeti prostorne in časovne povezanosti. Pri njem prevladuje še pragmatična povezanost. Zato ne more narisati predmetov, kakršni so, temveč jih nariše tako, kakor jih sam doživlja (Toličič in Smiljanić-Čolanović 1977, 211). V tem obdobju se otrok nenehno razvija. Ob tem se mu razvija tudi mišljenje. Mišljenje posredno in posplošeno odraža v glavi subjekta predmete in pojave objektivne stvarnosti v njihovih zvezah in medsebojnih odnosih.

Po rezultatih švicarskega psihologa J. Piageta (Toličič in Smiljanić-Čolanović 1977, 142) je mišljenje otrok bistveno različno od mišljenja odraslih. Razlike so kvalitativne, ne samo kvantitativne. Tako na primer imenuje mišljenje otroka v predšolski dobi *predlogično*, kar pomeni, da je bistveno drugačno od logično konkretnega in od abstraktno logičnega mišljenja. Otrok v predšolski dobi preide od zaznavno-praktičnega mišljenja na zaznavno-predstavno in zatem na verbalno. Na te prehode odločilno vpliva izkustvo, ki si ga otrok pridobi pri reševanju nalog; to oblikuje ustrezne tipe reševanja in aktivira pri tem govorne oblike. Otrok pri stvareh namreč še ne zmore ločiti pojavne oblike od njihovega bistva. Stvari sprejema tako, kakor jih dojemata (vidi, sliši, otipa), torej predvsem tako, kakor so videti na zunaj (Toličič in Smiljanić-Čolanović 1977, 150).

1.2 Otrokovo razumevanje medijev pri petih letih

»Pri majhnem otroku se kaže specifičnost v razumevanju sveta v tem, da še ne ločuje med subjektivnim in objektivnim« (Toličič in Smiljanić-Čolanović 1977, 148). kasneje skozi psihološke procese otrok napreduje. »Če gre za tendenco, da otrok pojave, ki so po svoji naravi subjektivni, obravnava kot objektivne, govorimo o realizmu« (Toličič in Smiljanić-Čolanović 1977, 148). Razumevanje medijev bi v tem kontekstu pomenilo razumevanje

medijev v tehnološkem smislu, kakor tudi v globljem, konotativnem. Pomeni kvalitativni preskok iz sprejemanja informacij v analizo ter konceptualizacijo idej in situacij.

Hodge in Tripp (2005) opozarjata, da je otrokovo razumevanje medijske vsebine povezano z njegovo starostjo, izkušnjami z mediji, s količino vloženega napora, z razlogi za gledanje, vložkom drugih (sogledalcev, staršev ...) in s socialnoekonomskim statusom družine. Otroci do pet let še niso sposobni povezati preteklih dogodkov s posledicami, ki bodo sledile, kar vpliva na slabše razumevanje in priklic. Mlajši od sedmih let ne razumejo abstraktnih govorov in niso sposobni organizirati in integrirati ključnega zapleta zgodbe. Petletni otroci televizije ne dojemajo kot ločen svet. V literaturi je nekaj nestrinjanja glede starosti, pri kateri so otroci sposobni razlikovati resničnost od fantazije. Splošno pa velja povezanost med starostjo in dojemanjem resničnosti pri majhnih otrocih. Pri starosti pet do šest let otroci nepopolno in grobo razumejo, kaj je resnično in kaj ne. V njihovem nadaljnjem razvoju potekajo zelo kompleksni procesi, ko ugotavljajo, kako je tisto, kar zgloda resnično, pravzaprav prirejeno. Začetno razbiranje dosežejo nekje ob vstopu v šolo, bolj zahtevna vprašanja se nadaljujejo tudi kasneje, dopolnjujejo pa jih z drugimi vidiki televizijskega gledanja. Pri starosti petih in šestih let otroci spoznavajo, kako se televizijski junaki znajdejo na televiziji in da televizijske vloge igrajo igralci.

Nesporno je, da že majhni otroci razvijejo učinkovite strategije za interpretacijo tega, kar gledajo (Buckingham 2000; Hodge, Tripp 2005; Van Evra 1997). Pri tem uporabijo ogromno kompleksnih simbolnih kodov, ki jim pomagajo ugotoviti, koliko napora je zahtevanega za razumevanje televizijskega sporočila z manj kot s polno pozornostjo, in kako videno ohraniti v spominu (Van Evra 1997, 89).

1.3 Vzgoja za medije in medijska pismenost

Udeleženci pomembne konference Aspenskega inštituta so na začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja oblikovali definicijo medijske pismenosti: »Medijska pismenost je zmožnost dostopa, analize, ocene in ustvarjanja sporočil v najrazličnejših medijih« (Aufderheide 1993 v Erjavec 2009, 22). To definicijo medijske pismenosti je vključila tudi slovenska konceptualizacija medijske pismenosti (Košir, Erjavec, Volčič 2006). Štiri prvine – dostop, analiza, ocena in oblikovanje vsebine – sestavljajo na veščinah temelječ pristop k medijski pismenosti. Vsaka prvina podpira drugo kot del nelinearnega, dinamičnega poučevanja: pri vzgoji za medije se mladostniki naučijo ustvarjati vsebine, kar jim pomaga analizirati profesionalno ustvarjeno medijsko ponudbo; veščine analize in ocenjevanja

odpirajo vrata za nove načine uporabe interneta, razširjajo dostop in tako naprej. Kaj pa je vzgoja za medije? Vzgoja za medije je pedagoški projekt uresničevanja cilja medijske pismenosti, ali drugače, učno-vzgojni proces medijskega opismenjevanja (Erjavec 2005).

Razumevanje dostopa do tiskanih medijev je bilo dolgo časa pomembna tema razprav, ki so poudarjale problem enakopravnosti izobraževanja in socialne (ne)mobilnosti. Razprave o dostopu do telefonije so poudarjale problem zagotavljanja univerzalnih uslug, ki bi državljanom omogočile družbeno participacijo. Jasno je, da dostop do medijev določa uporabo medijev, toda potreben je bolj poglobljen pristop, ki bi razkril, kako sta te dve prvini med seboj povezani. Raziskave o televizijski pismenosti so pokazale, da je predvsem družbeni kontekst tisti, ki uokvirja in usmerja način spremljanja in učenja iz televizijske vsebine (Buckingham 2000; Silverstone 1994; Singer in Singer 2001 v Erjavec 2009, 28).

Buckingham (1998) je na temelju Bazalgettovega dela (1989) oblikoval 6-delno shemo, po kateri naj bi se otroci in mladostniki učili analizirati medijsko vsebino s pomočjo postavljanja vprašanj o medijskem delu, medijskih kategorijah, medijskih tehnologijah, medijskem jeziku, medijskem občinstvu in medijskih reprezentacijah. (Glej tabelo 1.1)

Tabela 1.1: Ključni vidiki vzgoje za medije

<p><i>Medijsko delovanje</i></p> <p>Kdo komunicira o čem in zakaj?</p> <p>Kdo ustvarja tekst? Vloge produkcijskega procesa; medijske institucije; ekonomija in ideologija; nameni in rezultati.</p>
<p><i>Medijske kategorije</i></p> <p>Za kakšen tip teksta gre?</p> <p>Različni mediji; oblike, žanri; drugi načini kategorizacije tekstov; kako je kategorizacija povezana z razumevanjem?</p>
<p><i>Medijske tehnologije</i></p> <p>Kako poteka ustvarjanje?</p> <p>Kakšne tehnologije so na razpolago komu? Kako jih uporabljajo? Razlike, ki jih ustvarjajo tehnologije glede na produkcijski proces in končni izdelek.</p>
<p><i>Medijski jezik</i></p> <p>Kako spoznamo pomen?</p> <p>Kako mediji ustvarjajo pomen? Kode in konvencije; narativna struktura.</p>
<p><i>Medijska reprezentacija</i></p>

Kako je subjekt predstavljen?

Odnos med medijskim tekstom in dejanskim procesom, ljudmi, dogodki, idejami, stereotipi in njihove posledice.

Vir: Buckingham (1998, 3).

Ocenjevanje je ključno za pismenost. Kritično ocenjevanje temelji na širokem znanju o družbenem, kulturnem, ekonomskem, političnem in zgodovinskem kontekstu, v katerem mediji ustvarjajo (Bazalgette 1999). Buckingham (1998) trdi, da so v zgodovini vzgoje za medije obstajale različne napetosti med pozitivnim pristopom, ki si je za cilj postavil demokratizacijo družbe, in različnimi obrambnimi in paternalističnimi pristopi. Te napetosti obstajajo tudi danes in sooblikujejo sodobno razpravo o vzgoji za medije.

Vse definicije medijske pismenosti ne vključujejo produkcije simboličnih tekstov. Običajno so uporabniki medijev v vlogi prejemnikov in ne ustvarjalcev medijskih sporočil (Erjavec 2009). Vzgoja za medije je tudi vodila bitko, ki je pogosto poudarjala predvsem problem pedagoške učinkovitosti: otroci bolje razumejo konvencije in vrednote profesionalno ustvarjenega gradiva, kot če so se sami preizkusili v ustvarjanju simboličnih medijskih tekstov (prav tam). Argument za ustvarjanje vsebine temelji na ideji, da z medijskim ustvarjanjem otroci in mladostniki dobijo glas in s tem okrepijo pravico do samo-izražanja in kulturne participacije. V literaturi lahko najdemo vsaj tri argumente za ustvarjanje medijske vsebine (prav tam): pedagoški argument pravi, da se učenci najboljše učijo o medijih tako, da ustvarjajo medijsko vsebino; zaposlitveni argument pravi, da ljudje z medijskimi veščinami lažje dobijo delo v vedno večjem informacijskem sektorju; argument kulturne politike pa pravi, da imajo državljani pravico do samo-reprezentacije in kulturne participacije.

1.4 Vzgoja za medije in akcijsko učenje

Kako pa naj se poučuje vzgoja za medije? »Oče« vzgoje za medije v Veliki Britaniji, Len Masterman (1985 v Erjavec 2005, 196–97), predlaga štiri temeljne pristope, ki so sestavni del akcijske učenja: nehierarhično poučevanje, dialog, refleksija in medijska dejavnost. Navaja štiri razloge za nehierarhično poučevanje. Otroci potrebujejo znanje oz. spretnosti, ki jim omogočajo, da sami poiščejo prave vire informacij, zato je pomembno, da jih pedagogi oskrbujejo z referenčnimi viri ter jih poučujejo o njihovi uporabnosti in nujnosti. Nehierarhično poučevanje je smiselno in zaželeno. Tudi zato, ker nam omogoča uporabo bogatejšega spektra izkustev znanja in virov informacij kot kateri koli pedagog. Raziskovanje in razpravljanje v skupini prinašata obojestransko razsvetljevanje in spoznavanje. Dialog je

nujna determinanta vzgoje za medije, če se hočemo izogniti paradoksu, ko učimo o pomembni interakciji, ki poteka med medijskim besedilom in občinstvom pri določanju pomena besedilu, in se hkrati do otrok vedemo le kot do sprejemnikov. In če je eden od namenov vzgoje za medije demistifikacija/denaturalizacija medijskih besedil v smislu razkritja kdo, kako in s kakšnim namenom producira medijske vsebine, pridemo prej ali slej do vprašanja, kako so posredovane učne vsebine. Masterman je prepričan, da tako kot mediji tudi vzgoja in izobraževanje nista nevtralna, pač pa politično/ideološko obarvana. Za naš primer pa je še posebej pomembna produkcija medijskih besedil. Strokovnjaki na področju vzgoje za medije soglašajo, da je (samo)produkcija medijskih tekstov tista pot, ki vodi do gradnje samozavesti in avtonomnosti otrok in mladine v odnosu do medijev in posledično do kritične distance do medijskih konstrukcij. »Lastna medijska izkušnja je ključna za razumevanje in obvladovanje medijskega sveta« (Masterman 1985 v Erjavec 2005, 197).

Mastermanov pogled na produkcijsko učenje bi lahko »prevedli« v to, kar pedagoška stroka imenuje »akcijsko učenje«. Po Mažgonovi (2008) je to izkustveni učni pristop učenja v skupinah. To je »aktiven učni proces, obogaten s povratnimi informacijami (analizami in dialogom), do katerih pride ob podpori učnih kolegov in učiteljev, ko se obravnavajo realni problemi« (Mažgon 2008, 67). Ta pristop je namenjen otrokom, ki še niso povsem razvili abstraktnega mišljenja, da bi lahko poslušali predavanja na abstraktni ravni, saj v tem obdobju otroci pridobivajo znanja zgolj iz neposrednih izkušenj, doživetij in dotikov z objekti (prav tam). Vodilna sila v tem obdobju je raziskovanje in radovednost vsakega otroka, ki napreduje v spoznanju tako, da nadgrajuje pretekle izkušnje z novimi.

V tem pristopu k vzgoji za medije so bili otroci sami ustvarjalci medijskih vsebin, pri čemer so neposredno spoznali medije in z medijsko tehnologijo tudi delali. V našem primeru smo izdelali animirani film. Torej gre za neke vrste poizkus, ki ni omejen zgolj na laboratorij, »le njegova uporaba se iz laboratorija prenese v naravne situacije« (Mažgon 2008, 67).

2 METODOLOGIJA

Ključen cilj raziskave je bil ugotoviti, ali bo in kako bo akcijsko učenje k medijskemu opismenjevanju pripomoglo k boljšemu dojetanju fikcije in realnosti v medijskih vsebinah ter k razumevanju medijskih vsebin pri predšolskih otrocih. Za ta namen bomo uporabili akcijsko raziskovanje, ker ta omogoča preplet akcije, raziskovanja in učenja. »Vendar to ne pomeni, da je raziskovanje, za katerega si prizadevamo, v kakršnem koli pogledu manj znanstveno ali »nižje«, kot je za čisto znanost na področju socialnih pojavov potrebno. Nagibam se k temu, da je ravno nasprotno resnično« (Lewin v Mažgon 2008, 67). Po Lewinu (Mažgon 2008, 68-69) akcijsko raziskovanje temelji na naslednjih konceptih:

- pri akcijskem raziskovanju se ne osredotočimo na proučevanje izoliranih spremenljivk, ampak upoštevamo kompleksnost celotnega raziskovalnega polja;
- pomembna je izmenjava subjektivne in objektivne perspektive, perspektive raziskovancev in raziskovalcev, akterjev in opazovalcev, brez katere ni uspešne izpeljave sprememb;
- raziskovalni postopki so vključeni v praktično akcijo, tako da jo lahko po potrebi spreminjajo in usmerjajo, hkrati pa omogočajo neposredno prisotnost v dejanskem dogajanju tako raziskovalcem kot raziskovancem;
- eksperiment ostaja najprimernejša metoda pri izvajanju akcijskih raziskav;
- pomembno vlogo v akcijskem raziskovanju ima preplet akcije, raziskovanja in učenja.

Koncept akcijskega raziskovanja kot metode pa temelji na več predpostavkah in je hkrati zelo kompleksen. Zaradi svojih lastnosti združuje v enem različne vidike »akcijskih metod«. Za pridobivanje podatkov sem uporabil dve metodi: eksperiment in fokusne skupine. Eksperiment ostaja osnovni in bistveni instrument družboslovnega raziskovanja, le njegova uporaba se akcijskem raziskovanju iz laboratorija prenese v naravne situacije (Mažgon 2008, 67). Kakor v drugih znanostih je tudi v otroški psihologiji eksperiment najbolj znanstvena metoda raziskovanja. Eksperiment zahteva veliko aktivnost raziskovalca. Raziskovalec ne čaka, da pojav nastopi sam od sebe, temveč ga načrtno izzove in kontrolira pogoje situacije, v kateri otrok je, oziroma pogoje, v katerih se eksperiment izvaja (Toličič in Smiljanić-Čolanović 1977, 24). Eksperiment sem izvajal v vrtcu »Sončni žarek« v Stari Loki od februarja do junija (2009). Namen eksperimenta je bil s produkcijo animiranega filma naučiti otroke razlikovati med fikcijo in realnostjo. Animirani film smo izbrali, ker raziskave o medijski potrošnji slovenskih (Erjavec 2005) in zahodnoevropskih (Livingstone 2002)

predšolskih otrok kažejo, da jih velika večina najrajši gleda animirane filme, ki jih lahko opredelimo kot »navidezno oživiljeno narisano pravljico, ki jo zaradi narisanih podob običajno imenujemo kar 'risanka'« (Chasebro in Bertleson 1996, 143). Animacija kot »oživljanje narisanih likov« vključuje hitro premikanje narisanih podob in uporabo ključnih značilnosti vseh vizualnih komunikacij, pri čemer skuša posnemati določeno človeško interakcijo, da »zamegli mejo med fikcijo in resničnostjo« (Krause in Witkowski 1994, 23).

Eksperiment je vključeval tri ključne delovne faze. Prva faza je bila faza »oblikovanja lika in zgodbe«, v kateri smo skupaj z otroki postavljali glavne junake in zgodbo animiranega filma. Druga faza je bila faza »lastnosti lika«, v kateri smo oblikovali posamezne junake iz animiranega filma ter jih razčlenili na čim več podrobnosti, s katerimi smo poskušali razumeti, kako deluje svet animiranega filma. V tretji fazi so otroci sami producirali animirani film.

Druga metoda pa je pridobivanje podatkov s pomočjo fokusnih skupin. Fokusna skupina je srečanje skupine ljudi, ki se usmerjeno pogovarjajo o vnaprej znani temi, pogovor pa poteka po določenem načrtu. Fokusne skupine »so napol strukturirani osebno-skupinski intervjuji, katerih namen je raziskati specifičen set spornih vprašanj ali problemov« (Grbich 1999, 108). Namen fokusnih skupin je bil ugotoviti, kakšno vlogo je imelo akcijsko učenje v vzgoji za medije. Ali natančneje povedano, ali bodo otroci po petmesečnem eksperimentu samostojno razlikovali med resničnim in fiktivnim v medijskem svetu.

V eksperiment sem vključil vse petletne otroke (skupaj 12) iz vrtca »Sončni žarek«, ki sem jih razdelil v skupine po tri. Z njimi sem izvedel se intervjuje v fokusnih skupinah v vsaki fazi akcijskega učenja. Vsi otroci so bili iz iste vzgojne skupine, fokusne skupine so bile po spolu mešane, otroci so bili tudi doma iz istega kraja ali bližnje okolice. V fokusnih skupinah sem najprej opravil del intervjuja, v katerem sem poizvedel za splošne demografske podatke (spol, starost, ali imajo brate in/ali sestre), nato sem zastavil nekaj splošnih vprašanj o medijski izpostavljenosti (povprečno koliko ur na dan je otrok izpostavljen televiziji ter animiranim filmom, koliko imajo doma televizijskih sprejemnikov, ali gleda televizijo sam ali še s kom, kaj najraje gleda in zakaj itd.). Nato pa smo prešli na vprašanja bolj vsebinskega tipa, ki naj bi pokazala, ali je produkcijski proces animiranega filma dal zelene rezultate. Pogovarjali smo se o tem, ali so živali v animiranih filmih resnične ali ne, ali so to njihova resnična življenja ali so le izmišljena, kdo je naredil animirani film, kje se nahajajo liki iz animiranih filmov, ali ljudje v filmih zares umrejo ali le zaigrajo smrt, kako to, da živali v animiranih filmih govorijo itd.

Da bi ugotovil uspešnost akcijskega pristopa k vzgoji za medije, sem uporabil tudi kontrolno skupino, ki jo sestavlja 9 otrok, starih pet let, ki niso sodelovali v eksperimentu. Njim sem v fokusnih skupinah postavil podobna vprašanja kot otrokom, ki so sodelovali v eksperimentu. Odgovore sem med seboj primerjal. Kontrolno skupino so sestavljali otroci iz istega kraja kot otroci iz raziskovalne skupine, le da so hodili v drugi vrtec. Večinoma so bili iz istega kraja ali pa v skrajnem primeru iz bližnje okolice.

3 REZULTATI: VZGOJA ZA MEDIJE S PRODUKCIJO ANIMIRANEGA FILMA

Akcijsko učenje je bilo razdeljeno na faze. Vsaka faza je bila sestavljena iz naloge, ki jo je bilo treba opraviti, iz analize naloge in problemov, ki so nastali med reševanjem le-te, ter pogovora o njej. Vse faze so vodile k istemu cilju, nujne pa so bile za postopno sprejemanje informacij in znanja, ki se mora počasi nabirati in ponotranjiti v otroškem načinu razmišljanja. Cilj, ki je skupen vsem fazam, pa je ugotoviti razlike med fikcijo in realnostjo. Po teh fazah akcijskega učenja bodo predstavljeni rezultati akcijskega raziskovanja. Ker je bilo podfaz in ugotovitev veliko, sem se zaradi prostorske omejitve osredotočil le na ključne.

Zaradi zahteve po anonimnosti so vsa imena otrok spremenjena.

3.1 Ustvarjanje lika in zgodbe

V izhodišču sem si izmislil ime »Tinček Televinček« za lik, ki naj bi otroke vodil skozi svet animiranega filma. Televinček naj bi bil lik, ki je zapustil svet animiranega filma, saj še ni imel vloge v kateri izmed do sedaj obstoječih risankah. Ker bi rad odkril to svojo vlogo, je prišel med otroke, s katerimi skupaj želi odkriti, kaj naj bi on bil in v kakšni zgodbi naj bi nastopal. Tako je bila otrokom predstavljena ideja lika v fiktivnem svetu, tj. da lik ne obstaja sam od sebe, temveč da si ga je treba izmisliti, prav tako pa tudi zgodbo. Naloga otrok je bila, da so začeli razmišljati in ustvarjati lik in njegovo zgodbo.

Medtem ko so smo se pogovarjali, kakšen naj bo Televinček, so otroci v fokusnih skupinah odgovarjali na vprašanje o fikciji in realnosti likov. Na vprašanje, ali so liki v risankah živi, so vsi udeleženci eksperimenta dejali, da je vsaka osebnost v animiranemu filmu le fiktivno ustvarjena. Prvi, ki je odgovoril na to vprašanje je bil spodaj navedeni, pri čemer so ostali otroci v fokusni skupini pritrdilno kimali:

»Vsi v risankah so izmišljeni in samo narisani.« (Domen)

Več kot polovica med njimi je kot argument za to, da so animirani liki ustvarjeni, jasno navedla nalogo oblikovanja lika:

»Vedno se nekdo spomni, da bi naredil risanko in si jo potem izmisli.« (Manca)

Otroci so ustvarili lik Tinčka Televinčka, ki ni ne žival ne človek ne vesoljec, ampak nekaj vmes. Tipična izjava je bila:

»Če živi v risanki, potem ne more biti živ človek, če pa se pogovarja z nami, pa ne more biti živalca, saj živali ne govorijo.« (Petra)

Pri kontrolni skupini so bili rezultati drugačni. Čeprav so bili tudi med otroci kontrolne skupine štirje enakega mnenja kot otroci raziskovalne skupine, je vseeno večina menila drugače. Dva tipična odgovora, da so liki iz risank živi in resnični:

»Vsi oni so živi.« (Danaja)

»Oni hodijo in se igrajo v svojem svetu.« (Ema)

Ti otroci menijo, da liki sicer ne živijo v televizijskem sprejemniku, saj jih oni gledajo potem, ko vstavijo zgoščenko z risankami, ampak da je to posneto njihovo življenje.

»Ampak oni v risankah ne živijo v televiziji, zato ker jih jaz vidim šele, ko dam risanko v televizijo (DVD predvajalnik – op. J. S.).« (Katja)

Njihov argument je, da so resnični, a vnaprej posneti.

Nekateri otroci so menili, da se to vse dogaja nekje daleč stran v pravljичni deželi, ki je oni ne poznajo, in je »tam verjetno to mogoče« (v tisti deželi risank je mogoče vse – op. J. S.).

»V tem svetu risank si lahko zelo hiter ali pa ne moreš umreti.« (Matic in Ema)

3.2 Lastnosti lika

V drugi fazi smo ustvarjali in oblikovali nosilni lik in spremljajoče like. Otroci so izbrali kot spremljajoče like živali: zajčka, ježka, račko in metuljčka, ker jih ima Tinček Televinček poleg otrok najraje.

Iz že navedenih teoretskih izhodišč je jasno, da otroci te starosti še niso zmožni abstraktno razmišljati. Ker je treba za dojetje fikcije in realnosti v animiranem filmu vložiti precej miselnega napora, sem otrokom ponudil pravi laboratorij, poln »vivarijev«. V naših vivarijih pa smo srečali miške, mačke, žabice ter hrčke, ki niso ustrezali interpretaciji v risanemu filmu. Otroci so z mojim vodenjem izbrali živali, ki se nahajajo v najbolj znanih animiranih filmih, kot so Tom in Jerry, Bacek Jon, Levji kralj, Madagaskar, Ratatouille ..., ter se učili o njih. Prebral sem jim o lastnostih izbranih živali. Nato smo primerjali značilnosti izbranih živali in značilnosti živalskih likov iz animiranih filmov. Otroci so ugotovili, da so lastnosti risanih živalskih junakov drugačne od lastnosti stvarnih živali. Otroci so izpostavili, da se v risanih filmih živalski junaki ne starajo:

»Ko gledam risanko Racman Jaka, so njegovi otroci rački vedno enako majhni, nikoli ne zrastejo.« (Martin)

Nekateri otroci so izpostavili, da se živalski liki v risankah ne poškodujejo, ko se jim kaj zgodi:

»Če bi jaz tako globoko padel kakor tisti volk v risanki, bi sigurno umrl.« (Miha)

Otroci so tudi izpostavili, da se živalski liki v risankah drugače obnašajo, da so na primer pretirano hitri.

»Ko začnejo teči, se kar oblak naredi okrog njih.« (Petra)

Otroci so odkrili, da risani junaki ne morejo biti živi. Kot primer so navedli, da miška iz risanke Tom in Jerry ves čas hodi samo po zadnjih tačkah in ima okroglo glavo, tudi maček Tom skoraj nikoli ne gre po vseh štirih.

»Miške, ko so žive, ne hodijo samo po dveh nogah in ne morejo govoriti.« (Žiga)

Otroci so prepoznali in razumeli tudi ključno lastnost animiranih likov, tj. antropomorfiziranost (Krause in Witkowski 1994, 23). Opazili so, da imajo neke človeške lastnosti:

»Nekateri sploh ne odpirajo ust, govorijo pa kot ljudje.« (Alja)

Otroci so nato oblikovali lastnosti lik Televinčka, ki je bil dober, lep, prijazen, rad je jedel bonbone ter imel rad otroke in živali, ki so njegovi najboljši prijatelji. Pri tem so sami ugotovili temeljne lastnosti likov, da so namreč nosilni liki dobri (Thomas 1991, 24). Pri tem so ugotovili, da njihov glavni lik lahko hodi, leti, lepo poje, hitro spreminja izgled.

»Lahko prileti iz vesolja ali pa skoči neskončno daleč!« (Martin)

Bistvenega pomena je, da so z oblikovanjem lastnega lika ugotovili, da je v animiranem in televizijskem svetu vse pripravljeno in prikazano tako, kot si nekdo želi. Otroci so bili soglasni v mnenju, da so živali v risankah narisane in drugačne kot so v resničnosti, zaradi tega niso prave. Nekdo si jih je izmislil.

»Če hočeš narediti risanko, moraš vedeti, kdo bo v njej.« (Petra)

Torej so ugotovili, da obstajajo akterji, ki imajo različne namene, in to, da gre za konstrukcijo.

»Televinček Tinček bo zajčku dal korenček in bosta prijatelja.« (Alja)

Da bi preveril njihovo aplikacijo znanja na druga medijska področja, sem jim zastavil vprašanje v povezavi s filmom: Kako ljudje v filmu umrejo? Če povzamem njihove odgovore lahko trdim, da so aplicirali pridobljeno znanje na filmsko področje in trdili, da igralec zaigra smrt.

»To igralec samo zaigra, nihče zares ne umre, to samo tako pokažejo, kot da umre, v resnici se pa dela, da je mrtev.« (Žiga)

Tudi tukaj je bila izrazita razlika pri odgovorih kontrolne skupine, ki ni bila prisotna pri akcijskem eksperimentu. Na vprašanja o lastnostih glavnih junakov in o tem, kako le-ti pridejo na televizijski ekran, otroci niso imeli odgovora. Štirje otroci so se strinjali, da preko elektrike:

»Jaz ne vem, kako oni govorijo in hodijo. Verjetno so na elektriko.« (Danaja)

Ko pa smo se pogovarjali o smrti v filmu, so imeli le trije fantki izoblikovano mnenje o smrti v filmu. Dejali so, da v filmu sicer ne umirajo velikokrat, razen ko se streljajo. Samo streljanje so razumeli kot »resnično« in ne zaigrano.

»Če se streljajo, takrat pa igralci zares umrejo in potem več ne živijo.« (Bor, Matic in Leon)

3. 3 *Produkcija animiranega filma*

Sama produkcija filma je trajala več kot mesec dni. Ker ni prostora za natančen opis, naj samo v grobem opišem to fazo. Otroci so Tinčku Televinček izdelali zgodbo o tem, kako jih je prišel pogledat, zdaj pa bi se čudežno vrnil nazaj v animirani svet. Opredelili so glavne lastnosti (uvod, akcijo ter zaključek, v katerih smo spoznavali Televinčkove prijatelje), poudarke, naredili ozadja (Tinček Televinček nas je popeljal skozi vse štiri letne čase ter nam v vsakem izmed njih predstavil enega svojega prijatelja. Zaradi tega so otroci izdelali štiri velika ozadja s tematiko določenega letnega časa), izdelali glavne junake (Tinčka Televinčka iz profila in od spredaj, metuljčka, zajčka, račko ter ježka), nato pa še malo dekoracije (veje, listje, travo, rožice) ter pripravili različne inštrumente ter pripomočke za proizvajanje zvoka (zvončke, papir, Orfov inštrumentarij, vodo, kartonske tulce s peskom, stiropor).

Nadaljevali smo s produkcijo animiranega filma. Zgodba, režija in zvok so bili popolnoma prepuščeni otrokom. Seznanjeni so bili s tem, da mora imeti zgodba uvod, jedro in zaključek. Otroci so se v produkcijo filma zelo vživeli. Pri slikanju posameznih sekvenc so bili skoncentrirani, med snemanjem zvoka so bili tiho, čeprav je bilo navzočih veliko otrok. S produkcijo animiranega filma so razumeli, kako animirani filmi nastanejo. Zatem je na vrsto prišla montaža, v kateri so zopet glavno besedo imeli otroci, saj so izbirali, kam bi lahko dali kakšen zvok ali pa kako bi posneli še kakšnega, kako bi naredili prelive, časovne zamike itd. Tako je z našo zgodbo Tinček Televinček odšel nazaj v svet animiranega filma.

Da bi preizkusil, kaj so se naučili v tej fazi, sem otrokom pokazal animirani oglas za Parmalat sir. V risani film Tom in Jerry je vpleten košček Parmalatovega sira, s katerim Jerry beži pred mačkom Tomom, medtem pa se zgodi kakih deset smešnih (za to risanko običajnih) pripetljajev. Oglas se konča tako, da Jerry pomaha otrokom iz škatlice (z znamko Parmalat), polne koščkov Parmalatovega topljenega sira. Na vprašanje, ali je to animirani film ali oglas, so otroci raziskovalne skupine skoraj vsi (razen dveh otrok) odgovorili, da gre za oglas. Vprašal sem jih, kako to, da se je v risanki, kot je Tom in Jerry in v kateri ponavadi ni oglasov, prikazal Parmalat sir. Odgovor vseh otrok (v 3 ločenih fokusnih skupinah) se je

glasil, da so ga dodali kasneje v risanko, ko so montirali«. Otroci so razumeli vlogo montaže v konstrukciji animirane realnosti.

»To lahko v risanki vse narediš kakor hočeš. Lahko tudi kaj spremeniš.« (Martin)

Sodelovanje v produkciji animiranega filma je otrokom dalo izredno veliko tehničnega znanja, saj so zgolj iz te izkušnje prišli do zaključka, da je možno v risani film vstaviti kar koli, tudi oglas.

»Mogoče so pa samo dopisali to na sir pa so tako dobili oglas.« (Domen)

Pri kontrolni skupini pa je bila slika povsem obrnjena. Prav vsi otroci so rekli, da je to risanka. Poskusil sem s podvprašanji, a tudi to ni šlo, saj enostavno niso razumeli, kako bi lahko oglasno sporočilo prišlo v risanko, saj sta to dva povsem ločena svetova. Vsi so se strinjali, da gre za risanko in da je ime Parmalat na škatlici povsem nepomembno.

»Ne, to ni reklama, to je risanka, le da je miška v takšnem siru, je pa zelo kratka risanka.« (Katja in Matic)

4 Sklep

Da bi otrokom pomagali razumeti, kako mediji ustvarjajo in oblikujejo naše razumevanje sveta in védenje o njem, je pomembno, da jim razložimo, da medijske vsebine niso po naravi take, ampak so konstruirane. Zato so si medijski strokovnjaki soglasni v tem, da moramo v šolske sisteme držav uvesti vzgojo za medije. Ključna prvina vzgoje za medije je tudi poučevanje s produkcijo, ki ga zelo ohlapno lahko prevedemo v akcijsko učenje, kjer je ključno, da otroci sami in ob podpori vzgojiteljev/učiteljev prek eksperimentalnega dela pridejo do znanja. Akcijsko učenje je še posebej primerno za predšolske otroke. Ker je vzgoja za medije mlada disciplina in se še nihče na tem področju ni ukvarjal z akcijskim učenjem, sem na tem področju »zaoral ledino«. V študiji sem skušal povezati akcijsko učenje o medijih z akcijskim raziskovanjem, ki prepleta akcijo, raziskovanje in učenje ter različne metode zbiranja podatkov (v mojem primeru eksperiment in fokusne vsebine).

Eden od ključnih elementov medijskega opismenjevanja je razlikovanje med medijsko fikcijo in realnostjo. Zato je bil cilj raziskave preveriti uspešnost akcijskega pristopa k vzgoji za medije ali natančneje, ali se bodo otroci naučili prepoznavati medijsko fikcijo in realnost v procesu našega eksperimenta, produkcije animiranega filma o Tinčku Televinčku. Petletne otroke sem razdelil v dve skupini. Z eno skupino sem izvedel akcijsko učenje, druga pa je služila kot kontrolna. Eksperiment je trajal od februarja do junija 2009. Ključna ugotovitev akcijske raziskave je, da je akcijsko učenje uspešno, saj so otroci, ki so sodelovali v eksperimentu, znali razlikovati medijsko fikcijo in realnost za razliko od otrok v kontrolni skupini, ki tega niso znali. Prva skupina otrok je tudi razumela osnovne prvine risank in pridobljeno znanje znala aplicirati na druge medijske vsebine. Čeprav nekatere raziskave trdijo, da obstajajo razlike med fanti in dekleti v dojemanju medijske fikcije in realnosti (Buckingham 2000), jih sam nisem ugotovil.

Raziskava pa je po drugi strani podprla ugotovitve tistih raziskovalcev (glej Buckingham 2000, 2003; Hodge, Tripp 2005; Livingstone 1998, 2002; Van Evra 1997), ki trdijo, da so otroci lahko ob majhni spodbudi aktivni medijski uporabniki.

Akcijno učenje je podprlo tudi to predpostavko, saj je očitno, da z aktivnim učenjem otrok pridobiva velike količine znanja, hkrati pa s pomočjo analiz in interpretacij dojema tudi bistvo ter globino medijskih vsebin. »Cilj vzgoje za medije je demistifikacija medijev s pomočjo procesov proučevanja ideologij, skritih v medijski osebi. Pridobiti si moramo spretnosti za dekonstrukcijo vrednot, tj. za prepoznavanje posredovanih vrednot, in uvid v zamolčane oz. prikrite medijske perspektive.« (Erjavec 2005, 196)

Vzgoja za medije z akcijskim pristopom zahteva veliko napora in časa. Potrebuje tudi veliko ljudi, ki so pripravljene na sodelovanje, saj se znanje in odkritja pridobivajo večinoma z interakcijo med osebami, vpletenimi v projekt. Verjetno je to razlog, da takšnih raziskav ni več. V bližnji prihodnosti bo na tem področju treba narediti velike korake naprej. Upam, da bom tudi sam lahko nekoč del tima, ki bo lahko kaj pripomogel k vzgoji za medije, še posebej pri tej tako delikatni starosti.

Kljub prikazani uspešnosti tega pristopa se zavedam tudi omejitev te študije. Zagotovo bi z boljšo pripravljenostjo in razdelitvijo faz dosegel še boljše uspehe. Raziskavo omejuje tudi majhen vzorec. Verjetno bi dobil še boljše raziskovalne podatke, če bi uporabil dodatne metode, npr. intervjuji s starši in vzgojitelji.

5 Literatura

- Alvarado, Manuel in Oliver Boyd-Barrett. 1992. *Media education, an introduction*. London: British Library Cataloguing in Publication Data.
- Bazalgette, Cary. 1999. *Making movies matter*. London: British Film Institute.
- Buckingham, David. 1998. Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication* 48 (1): 33–42.
- --- 2000. After the Death of Childhood. *Growing Up in the Age of Electronic Media*. London: Polity.
- --- 2003. Media Education: *Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Cambridge (UK): Polity press.
- Chesebro, J. W., in D.A. Bertleson. 1996. *Analyzing media: Communication technologies as symbolic and cognitive systems*. NY: Guilford Press.
- Erjavec, Karmen. 2005. Zgodnje medijsko opismenjevanje. *Sodobna pedagogika* 56 (2):188–202.
- --- 2009. Vzgoja za medije in koncept medijske pismenosti v informacijski družbi. *Sodobna pedagogika* 60 (2): 20–37.
- Grbich, Carol. 1999. Qualitative Research in Helth. *An Introduction*. London: Sage.
- Hodge, Bob in David Tripp. 2005. *Children and television*. Cambidge, Malden (MA): Polity.
- Hohmann, Mary in David P. Weikart. 2002. *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS.

- Košir, Manca, Karmen Erjavec in Zala Volčič. 2006. *Učni načrt: Vzgoja za medije: tisk, radio, televizija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Krause, M. in L. Witkowski. 1994. *Walt Disney's Snow White and the Seven Dwarf's: An An in Its Making*. New York: Hyperion/Indianapolis Museum of Art.
- Livingstone, Sonia. 1998. *Making sense of television: The psychology of audience interpretation*. London: Routledge.
- Livingstone, Sonia. 2002. *Young people and new media*. London: Sage.
- Marjanovič - Umek, Ljubica, ur. 2004. *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Toličič, Ivan in Vera Smiljanić-Čolanović. 1977. *Otroška psihologija*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Van, Evra in Judith Van. 1997. *Television and Child Development*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.