

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

**Liljana Vovk**

**Medijska intertekstualnost v poučevanju vzgoje za medije v srednjih šolah**

Magistrsko delo

**Ljubljana, 2014**

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

**Liljana Vovk**

**Mentorica: red. prof. dr. Karmen Erjavec**

**Medijska intertekstualnost v poučevanju vzgoje za medije v srednjih šolah**

Magistrsko delo

**Ljubljana, 2014**

## **ZAHVALA**

Iskreno se zahvaljujem mentorici red. prof. dr. Karmen Erjavec  
za neprecenljivo pomoč pri pisanju naloge, hitro odzivnost in prijaznost.

Hvala tudi, ker sem v vas našla zgled odličnega pedagoga.

**izjava**

## **Medijska intertekstualnost v poučevanju vzgoje za medije v srednjih šolah**

V magistrski nalogi smo raziskovali možnosti vključevanja medijskih tekstov v poučevanje vzgoje za medije in ker so obstoječe slovenske in tuje raziskave zanemarile proučevanje možnosti kritičnega opismenjevanja dijakov na podlagi popularnih medijskih vsebin in stališč učiteljev do takšnega načina poučevanja vzgoje za medije, smo skušali v magistrski nalogi zapolniti raziskovalno vrzel in odgovoriti na vprašanje, kako televizijo in popularne televizijske žanre uporabiti v procesu šolskega medijskega opismenjevanja, in odgovarjali na naslednja raziskovalna vprašanja: Kakšna so stališča učiteljev do vključevanja medijskih vsebin, v našem primeru animirane serije Simpsonovi, v poučevanje vzgoje za medije?, Kakšna je medijska pismenost dijakov?, Kako kritično medijsko opismenjevati dijake na podlagi popularnih medijskih vsebin?.

Z uporabo študije primera, ki vključuje različne metode raziskovanja, kot so poglobljeni intervju, skupinski intervju in diskurzivna intertekstualna analiza, smo skušali zapolniti raziskovalno vrzel na področju kritičnega opismenjevanja dijakov na podlagi popularnih medijskih vsebin. Skupinske intervjuje in študijo primera smo izvedli z dijaki enega razreda, poglobljene intervjuje smo izvedli s štirimi učiteljicami, diskurzivno intertekstualno analizo pa na primeru animirane serije Simpsonovi.

Raziskava je pokazala, da so dijaki pomanjkljivo medijsko pismeni, predvsem na področju kritične analize in ocene, medtem ko z dostopom do medijev, predvsem elektronskih, nimajo težav, iz česar izhaja njihovo zmotno prepričanje, da je digitalna pismenost enako kot medijska pismenost. Glede na nekritično sprejemanje informacij z interneta, ki je najpogostejši element medijske porabe med mladostniki, ugotavljamo potrebo po vključevanju vzgoje za medije v srednješolski kurikulum kot samostojnega predmeta, ki bi ga poučevali za to usposobljeni učitelji.

V raziskavi smo ugotovili, da imajo učiteljice pozitivno stališče do vključevanja popularnih medijskih vsebin v pouk, kajti mladostniki si tudi skozi popularno kulturo oblikujejo pripadnost, identiteto in družbeno vlogo. Analiza intervjujev z učiteljicami je pokazala njihov primanjkljaj na področju kompetenc, ki so potrebne za razvijanje medijske pismenosti, in potrebo po izobraževanju in učnih gradivih, ki bi bila strokovna izbrana in pripravljena za uporabo v učnem procesu.

Raziskava je razkrila primernost popularnih medijskih vsebin, v našem primeru animirane serije Simpsonovi, za razvijanje medijske pismenosti pri dijakih. Kritično diskurzivna analiza je pokazala, da zaradi številnih intertekstualnih elementov v risanki pri dijakih razvijamo predvsem dve prvini medijske pismenosti, in sicer kritično analizo in oceno, hkrati pa spodbujamo razmišljanje o širši družbeni problematiki.

Glede na to, da lahko le medijsko pismena oseba, ki ima znanje tudi o širši družbeni, kulturni, ekonomski in politični problematiki, aktivno sprejema informacije, ima kritičen pogled na potrošniško naravnano družbo in postane odgovoren državljan, opozarjamo na odgovornost države, ki bi morala urediti področje vzgoje za medije na nacionalnem nivoju, ne pa odgovornost prepuščati posameznikom, ki se zavedajo pomena vzgoje za medije.

**Ključne besede:** medijska vzgoja, medijska pismenost, intertekstualnost, popularna kultura, srednja šola.

## **Media Intertextuality in Teaching of Media Education in Secondary Schools**

In this master thesis we investigated the possibility of inclusion of media texts in teaching of media education and since the existing Slovenian and foreign research has neglected the study of the possibilities of critical students' literacy on the basis of popular media contents and teachers' views to such a way of teaching media education, with the master thesis we tried to fill in the research gap and answer the question of how to use television and popular television genres in the process of school media literacy, as well as to answer the following research questions: What are the attitudes of teachers to the integration of media contents, in our case the animated series *The Simpsons*, in the teaching of media education ?, What is media literacy of students ?, How to critically educate students for media literacy on the basis of popular media contents?.

Using case study, which includes a variety of research methods such as in-depth interviews, group interviews and discursive intertextual analysis, we tried to fill in the research gap in the area of critical students' literacy process on the basis of popular media contents. Group interviews and case study were conducted with students of one class, in-depth interviews were conducted with four teachers, and the discursive intertextual analysis was done on the case of the animated series *The Simpsons*.

Research showed that students are inadequately media literate, especially in the area of critical analysis and evaluation, while they have no problems with the access to the media, especially the electronic ones; this results in their mistaken belief that digital literacy is the same as media literacy. According to the uncritical acceptance of information from the Internet, which is the most common element of media consumption among the youth, we stated the need for the integration of media education in the secondary school curriculum as an independent subject that would be taught by qualified teachers.

In this study we found out that teachers have a favourable attitude to the integration of popular media contents in the teaching process, since young people create their belonging, identity and social role also through popular culture. Analysis of interviews with teachers showed their deficit in competences that are necessary for the development of media literacy, as well as the need for education and teaching materials that would be professionally selected and ready to use in the learning process.

The research revealed the suitability of popular media contents, in our case the animated series *The Simpsons*, for the development of media literacy in students. The critical discursive analysis showed that due to numerous intertextual elements in the cartoon, we primarily develop two elements of media literacy with students, namely critical analysis and evaluation, while encouraging reflection on wider social issues.

Considering that only a media literate person, who has knowledge of the wider social, cultural, economic and political issues, actively receives information, has a critical view of the consumption-oriented society and becomes a responsible citizen, we are pointing to the responsibility of the state, which should regulate the area of media education at national level, rather than leaving responsibility to individuals who are aware of the importance of media education.

**Keywords:** media education, media literacy, intertextuality, popular culture, secondary school.

## KAZALO

1 UVOD .....	9
2 POMEN VZGOJE ZA MEDIJE .....	16
2.1 DEFINICIJE VZGOJE ZA MEDIJE .....	17
2.2 MODELI VZGOJE ZA MEDIJE.....	18
2.3 VKLJUČENOST VZGOJE ZA MEDIJE V ŠOLSKE SISTEME .....	20
2.4 VZGOJA ZA MEDIJE V SLOVENIJI.....	21
2.5 CILJI VZGOJE ZA MEDIJE .....	23
2.6 VZGOJA ZA MEDIJE V SREDNJI ŠOLI.....	24
3 MEDIJSKA PISMENOST .....	27
3.1 VKLJUČENOST POPULARNIH MEDIJSKIH TEKSTOV V VZGOJO ZA MEDIJE ..	30
4 INTERTEKSTUALNOST V OKVIRU KRITIČNE DISKURZIVNE ANALIZE.....	32
4. 1 INTERTEKSTUALNOST IN PARODIJA .....	33
4.1.1 Intertekstualnost, vzgoja za medije in Simpsonovi.....	34
5 METODE .....	36
6 REZULTATI.....	40
6.1 TEKSTOVNA ANALIZA .....	40
6.1.1 Jezikovna analiza: Analiza besedišča.....	41
6.1.2 Jezikovna analiza: Retorične figure .....	42
6.1.3 Jezikovna analiza: Analiza slovnice.....	46
6.2 INTERTEKSTUALNA ANALIZA .....	49
6.3 ANALIZA INTERVJUJEV .....	53
6.3.1 Intervjuji z učitelji .....	54
6.3.2 Intervjuji z dijaki .....	60
6.3.2.1 Samoocena splošne medijske pismenosti.....	60
6.3.2.2 Definicija medijske pismenosti .....	60

6.3.2.3 Dostop do medijev .....	61
6.3.2.4 Kritična analiza in ocena medijskih sporočil .....	62
6.3.2.5 Medijsko ustvarjanje .....	66
6.3.3 Analiza medijske pismenosti dijakov na področju intertekstualnosti in parodije: primer oglasnih sporočil .....	66
6.3.3.1 Definicija intertekstualnosti in parodije .....	66
6.3.3.2 Analiza oglasa .....	67
6.3.3.3 Prepoznavanje naročnika oglasa .....	67
6.3.3.4 Prepoznavanje intencionalnosti oglasa.....	67
6.3.3.5 Interpretacija sporočila .....	68
6.3.3.6 Prepoznavanje vrednot .....	70
6.3.4 Analiza učne ure.....	71
7 DISKUSIJA.....	75
8 SKLEP.....	81
9 LITERATURA.....	83
PRILOGA A: Zapis intervjujev z učiteljicami.....	95
PRILOGA B: Vprašanja za dijake .....	108
PRILOGA C: Učna priprava .....	109



## 1 UVOD

Znanstveniki so soglasni, da v današnjem času mediji igrajo pomembno vlogo v življenju mladostnikov. Ker ti večino informacij o družbenih dogodkih dobijo preko medijske in komunikacijske tehnologije (Erjavec 2009a, 2009b, 2010; Kellner in Share 2007a; Petrone 2013), se morajo naučiti biti kritični do ponujene vsebine, zato morajo razvijati veščine razmišljanja na višjem nivoju (Scheibe in Rogow 2012), da bodo lahko vsebine, ki jih nudi moderna tehnologija, dobro in premišljeno uporabljali. Potter (2013, 7) pravi, da je pravi izziv današnjega življenja, ki je zasičen z različnimi mediji in informacijami, izbrati prave informacije oziroma selekcionirati tisto, kar nam je vsak dan ponujeno. Z mediji, v zadnjem času predvsem z novo informacijsko tehnologijo, se srečujemo na vsakem koraku in postali so del sodobnega življenja, zato si ne moremo več zatiskati oči oziroma se jim izogibati ali jih otrokom prepovedovati. Medije moramo sprejeti, se o njih poučiti, da jih znamo uporabljati in o tem poučiti tudi otroke. Buckingham (2012) opozarja, da otroci in mladostniki preživijo veliko več časa z mediji kot s katero koli institucijo, vključno s šolo. Mediji so televizija, radio, časopisi, revije, knjige, filmi, oglaševanje, internet. Internet in vsa nova komunikacijska tehnologija omogočata, da tudi mladi postajajo ustvarjalci medijskih sporočil. Ni dovolj, da znamo medijska sporočila samo prebrati, ampak jih moramo biti sposobni tudi kritično interpretirati, zato je vzgoja za medije »proces poučevanja in učenja o medijih« (Buckingham 2012, 4), ki razvija sposobnost kritičnega mišljenja in aktivnega vključevanja v družbeno življenje (Buckingham 2012). Masterman (2001) pomembnost vzgoje za medije poudarja tudi zaradi ločevanja na informacijsko bogate in informacijsko revne ljudi, ki imajo po njegovem mnenju manj možnosti za izboljšanje svojega življenja. In kaj mora vedeti medijsko pismena oseba?

*Medijsko pismena oseba mora poznati in argumentirati naslednje trditve: mediji so konstruirani in konstruirajo realnost; mediji imajo ideološki in politični vpliv; medije zanima dobiček; oblika in vsebina je povezana z mediji; vsak medij ima svoje estetske značilnosti, kode in dogovore; prejemniki interpretirajo medijska sporočila. (Aufderheide 1997, 80).*

To pomeni, da morajo biti prejemniki sposobni ustvariti lastno mnenje na podlagi dostopnih informacij. Košir (2000a, 95) povzema definicijo Ameriške zveze medijskih strokovnjakov, ki pravi, da je medijska pismenost »zmožnost dostopa, analize, ocene in proizvodnje (medijskih) sporočil v najrazličnejših oblikah.«

Izziv je, kako naučiti mladostnike, da se bodo znašli v poplavi medijev in informacij. Delni odgovor na to da tudi vzgoja za medije, ki uči medijsko pismenost in bi morala biti vključena v učne načrte osnovne in srednje šole. Vključenost vzgoje za medije v kurikulum se med državami zelo razlikuje. Gotovo je najbolj razvita v Kanadi, Veliki Britaniji in Skandinaviji in po večini držav v svetu je vzgoja za medije vključena v srednješolsko izobraževanje, v Sloveniji pa ravno obratno, in sicer se jo poučuje v osnovni šoli (Erjavec 2000a). V osnovni šoli je vzgoja za medije vključena kot izbirni predmet, medtem ko je v srednji šoli ni niti kot izbirni predmet, ampak je vključena kot ena od kompetenc pri posameznih predmetih. Pungente (2000) za uspešen razvoj medijskega opismenjevanja v srednjih šolah navaja devet pomembnih dejavnikov. Med pomembnejšimi je zagotovo ideja, da mora biti medijsko opismenjevanje vključeno v učne načrte, da morajo biti učitelji tisti, ki vplivajo, da mora biti poskrbljeno za izobraževanje učiteljev. Učitelji vzgoje za medije imajo pomembno vlogo, kajti pri dijakih morajo razviti dovolj samozaupanja in kritične zrelosti, da lahko kritično sprejemajo in ocenjujejo medije in medijske vsebine (Masterman 2001). Glede na čas in na to, kako so mladostniki z vseh strani obdani z mediji in različnimi sporočili, je več kot nujno mladostnike vzgajati in učiti o medijih, uporabi, selekcioniranju informacij in kritičnem sprejemanju sporočil. To je lahko cilj vzgoje za medije kot predmeta v osnovni ali pa tudi srednji šoli, vendar je to tako kompleksen problem, da se ga morajo lotevati pri vseh predmetih v šoli. Glavni namen vzgoje za medije ni, da učitelji interpretirajo svoje doživljanje in vrednotenje medijev in medijskih sporočil, ampak morajo dati priložnost mladim, da sami analizirajo in vrednotijo medijska sporočila oziroma svojo vpletenost v medijsko kulturo. Vzgoja za medije mora pri mladih spodbuditi kritičen odnos do medijskih vsebin. Share in Thoman (2005, 13) navajata pet ključnih vprašanj, na katera bi morali znati odgovoriti učenci, in sicer: »Kdo ustvarja medijska sporočila?, Katere tehnike uporabljajo, da pritegnejo mojo pozornost?, Kako lahko različni ljudje različno razumejo sporočila?, Kakšen življenjski stil, vrednote in pogled reprezentirajo oziroma zavračajo medijske vsebine?, Zakaj je bilo to sporočilo poslano?«.

V slovenski raziskavi (Volčič in Erjavec 2006) je bilo ugotovljeno, da je velik razkorak med kurikulumom in dejansko integracijo vzgoje za medije v vsakodnevno poučevanje, kajti večina učiteljev ne pozna dobro vzgoje za medije, ker se za to niso izobraževali, in ne vedo, kako naj jo vključijo v poučevanje. Kellner (2007a, 15) trdi, da »če želimo, da bodo naši učitelji in vzgojitelji zmogli reševati probleme in izzive, ki jih prinaša sodobno življenje, potem moramo razširiti koncept pismenosti in razviti nove kurikule ter oblike pedagoškega dela«. Zato v

našem delu ne izhajamo iz klasične, šolske paradigme vzgoje za medije, ki medije samo analizira, temveč se naslanjamo na novo, še neraziskano idejo, ki temelji na medijski vzgoji za medije. Sprašujemo se, kako televizijo in popularne televizijske žanre uporabiti v procesu šolskega medijskega opismenjevanja. Učiteljica medijske vzgoje in pismenosti je lahko tudi televizija, ki s pomočjo parodije, komedije in zabave uči tehniko in retoriko televizijskih tekstov in žanrov (Gray 2005).

Obstoječe slovenske raziskave so se ukvarjale s primerjavo in analizo razmer vzgoje za medije po različnih državah (Erjavec 2000a, 2006), z medijsko pismenostjo in vključenostjo vzgoje za medije v kurikulum za vrtce (Erjavec 2005) ter osnovne in srednje šole (Končina in drugi 2002; Volčič in Erjavec 2006), modeli in koncepti medijske pismenosti (Končina in drugi 2002; Erjavec 2005, 2006, 2009a), žanrsko medijsko pismenostjo osnovnošolcev (Erjavec in Volčič 1998; Erjavec 2000c, 2009b), z medijsko pismenostjo mladostnikov v sodobni informacijski družbi (Erjavec 2009a, 2010, 2012) in povezavo med medijsko pismenostjo in aktivnim državljanstvom (Erjavec 1999), a so zanemarile možnost kritičnega opismenjevanja dijakov na podlagi popularnih medijskih vsebin in stališča učiteljev do takšnega načina poučevanja vzgoje za medije. Zato skušamo v tej magistrski nalogi zapolniti raziskovalno vrzel in odgovoriti na vprašanje, kako lahko medijske vsebine uporabimo za poučevanje dijakov o medijih, in sicer v okviru obveznih izbirnih vsebin knjižnično informacijskih znanjih (v nadaljevanju KIZ) v 1. letniku, ker vzgoja za medije v srednji šoli ni samostojen predmet. Na primeru animirane serije Simpsonovi bomo skušali ugotoviti, kako so dijaki medijsko pismeni, kako lahko medijsko pismenost izboljšamo in kaj o tem mislijo učitelji.

Masterman (1996) vidi vzgojo za medije kot vseživljenjski proces, v katerem se razvija kritično razumevanje in kritična avtonomija. Mnogi učitelji medijske pismenosti svojo vlogo vidijo v tem, da učijo o medijih (Erjavec 2005; Scheibe in Rogow 2012), vendar učitelji ne bi smeli dajati preprostih odgovorov, ampak bi morali pomagati, da bi učenci sami prišli do odgovorov, zato otroci potrebujejo znanje, ki jim to omogoča; tako tudi pedagogi sprejmejo znanje in izkušnje učencev, ki se razlikuje od tradicije (Erjavec 2005). Samo aktivna uporaba medijev vodi do samozavesti in avtonomnosti v odnosu do medijev, s čimer soglašajo strokovnjaki na področju vzgoje za medije (Erjavec 2005). V ta namen je Center za medijsko pismenost postavil pet ključnih vprašanj, uporabnih v vsakdanji pedagoški praksi: 1) kdo je ustvaril to sporočilo, 2) katere kreativne tehnike so uporabljene, da pritegnejo pozornost, 3) kako lahko drugi ljudje razumejo isto sporočilo drugače kot jaz, 4) kakšni življenjski stili,

vrednote in pogledi na svet so reprezentirani v tem sporočilu, 5) zakaj je bilo to sporočilo poslano (Erjavec 2005, 194–196).

Vsi, ki poučujejo vzgojo za medije, morajo »razviti spretnosti in znanje medijsko pismene osebe, obenem pa si pridobiti sposobnost spodbujanja otrok k učenju o medijih ter k participaciji v medijski in družbeni komunikaciji« (Erjavec 2005, 200). Volčič in Erjavec (2006) sta raziskovali, kakšno znanje in podporo potrebujejo učitelji na državni ravni, in ugotovili, da imajo učitelji premalo znanja in da si ga želijo, hkrati pa ugotovili, da sta v Sloveniji dve vrsti učiteljev, kritični uporabniki, ki sledijo razvoju tehnologije, in tisti, ki varujejo visoko kulturo in v tehnologiji vidijo grožnjo narodni kulturi, jeziku in identiteti. Vendar je učitelj tisti, mora »voditi učence skozi raziskovalni proces s kritično razpravo in analizo, ki pogloblja učenčevo kritično razumevanje zadev, ki zadevajo njih in širšo družbo« (Erjavec 2010, 162). Masterman (1985) predlaga štiri pristope k poučevanju vzgoje za medije, in sicer nehierarhično poučevanje, dialog, refleksijo in medijsko aktivnost, kar zahteva aktivno vlogo učencev v učnem procesu (Gray 2005). Petrone (2013) je v svoji raziskavi ugotavljal, da popularna kultura učiteljem ponuja mnogo možnosti za poučevanje in daje priložnost za razvijanje podpornih vsebin za poučevanje, vendar potrebujejo znanje o popularni kulturi. Ker obstoječe raziskave ne preučujejo stališč slovenskih srednješolskih učiteljev do vključevanja popularnih medijskih vsebin v poučevanje vzgoje za medije, si zastavljamo prvo raziskovalno vprašanje:

**RV1: Kakšna so stališča učiteljev do vključevanja medijskih vsebin, v našem primeru animirane serije Simpsonovi, v poučevanje vzgoje za medije?**

»Medijska pismenost je oblika kritične pismenosti, ki vključuje analizo, evalvacijo in kritično refleksijo, vključuje tudi sposobnost uporabe in interpretacije medijev, ki pa zahteva širše analitično razumevanje«. (Buckingham 2012, 38). Konec 90. let se terminu medijska pismenost zaradi tehnološkega razvoja približa termin digitalna pismenost, v nemškem jeziku pa se bolj kot medijska pismenost uporablja termin medijska kompetenca (Erstad in Amdam 2013), ki je sposobnost vključevanja vseh vrst medijev, ki jih človek uporablja za komunikacijo. »Današnje otroke in mladostnike pogosto imenujemo zaslonarje« (Erjavec 2009a, 22), ker večino časa uporabljajo medije z zasloni in jih razumejo kot del svojega življenja in kot »globalno mrežo brezžične medsebojne povezanosti« (Erjavec 2009a, 23). Kar pomeni, da mladostniki, v našem primeru so to dijaki, stari od petnajst do devetnajst let, živijo

v »multimedijskem okolju« (Potter 2013, 22–23), obdani so z mnogimi vsebinami iz različnih medijev (Erjavec 2009a), zato so pomembni »spretnost analiziranja sprejetih informacij, ocenjevanje glede na prejšnje znanje, oblikovanje odziva in komunikacija z drugimi« (Erjavec 2009a, 23). Učence je treba motivirati tudi za nadaljevanje učenja zunaj pouka, kar lahko dosežemo le z aktiviranjem občutka sodelovanja in zanimanja, da se počutijo osebno vpleteni v proces (Masterman 1985). Erstad in Amdam (2013, 86) navajata, da Baacke razlikuje štiri dimenzije medijske pismenosti, in sicer »medijsko kritiko, medijsko znanje, uporabo medijev in medijsko kreacijo ali dizajn«.

Za kritičen odnos do medijskih vsebin so pomembne osebne veščine in kompetence, ki so dostop do medijskih vsebin, veščine, razumevanje, produkcija in kreativnost (Erstad in Amdam 2013, 89–90). Literatura (Buckingham 2012; Erstad in Amdam 2013) navaja, da otroci in mladostniki obvladajo funkcionalno pismenost, ki zajema veščine in kompetence za dostop do medijskih vsebin (Dolničar in Nadoh 2004), kar omogoča dostop do neprimernih vsebin, zato je bolj učinkovito medijsko izobraževati kot pa prepovedovati (Buckingham 2012). Pomembne veščine so »analiza, vrednotenje, grupiranje, indukcija, dedukcija, sinteza in abstrakcija« (Potter 2013, 18), torej »veščine na višjem miselnem nivoju« (Scheibe in Rogow 2012, 2). Razumevanje medijskih vsebin je pravzaprav analiza, evaluacija in kritična interpretacija (Buckingham 2012), kar sta raziskovala tudi Kellner in Share (2007a) in poudarila pomembnost kritičnega opismenjevanja, ki ni »preprosta spretnost« (Erjavec 2009a 27), ker »vključuje sposobnost uporabe in interpretacije medijev, za kar je potrebno široko analitično razumevanje« (Buckingham 2012, 38). Produkcija in kreativnost je z dostopnostjo informacijsko-komunikacijske tehnologije širša (Scheibe in Rogow 2012; Potter 2013; Petrone 2013) in omogoča aktivno in kreativno vključevanje v produkcijo medijskih vsebin v različnih medijih (Erstad in Amdam 2013). Ker slovenske raziskave ne ugotavljajo medijske pismenosti dijakov, si zastavljamo drugo raziskovalno vprašanje:

## **RV2: Kakšna je medijska pismenost dijakov?**

»Popularna kultura je sočasen produkt človeške domišljije, radovednosti in izražanja ter institucija s cilji oblikovanja želja in potreb, prodaje produktov in manipulacijo domišljije ter izražanja. Popularna kultura je narejena, kot ljudje živijo v vsakdanjem svetu« (Moje in van Helden 2004, 219) in je v različnih oblikah vsepovsod navzoča in ima velik vpliv (Tisdell 2007). Adorno navaja, da je kulturna industrija orodje dominantne kulture in si podreja

množice skozi nezavedne pomene; večina ljudi je pasivnih potrošnikov in ne razmišljajo o vplivu kulturne industrije (Tisdell 2007). Dolby (2003) govori o treh pedagoških funkcijah popularne kulture, in sicer: kar vemo o svetu, je v veliki meri nastalo skozi našo interakcijo s popularno kulturo, popularna kultura ima vpliv tudi na naše emocije, ljudje niso samo pasivni sprejemniki popularne kulture, ampak tudi soustvarjalci. Sodobne raziskave se ukvarjajo z mladimi, pismenostjo in popularno kulturo, predvsem pa s koncepti, kako naj učitelji vzgoje za medije to vključijo v poučevanje (Petrone 2013, 245). Buckingham (1998) zagovarja uporabo popularne kulture tudi v šoli, ker učencem omogoča avtentično učenje. Raziskave (Champoux 2005) kažejo, da se učinkovitost učenja povečuje tudi z uporabo filmskih in televizijskih posnetkov pri pouku. Učitelji uporabljajo različne perspektive pri iskanju poti za uporabo popularne kulture v poučevanju in razvijanju veščin kritične medijske pismenosti (Buckingham 2012). Ko mladostniki sprejemajo tekste popularne kulture, ne sprejemajo samo zgodb in idej, ampak sprejemajo strukture, ki jih prepoznajo in jim pomagajo razumeti in sprejeti bodoče tekstualne interakcije (Petrone 2013). Tekste in prakso popularne kulture je treba izrabiti za pomoč pri poučevanju vzgoje za medije (Petrone 2013), ne pa mladostnike postavljati v vlogo žrtev popularne kulture (Stack in Kely 2006; Buckingham 1998). Popularna kultura so glasba, televizija, filmi, revije, knjige, tetoviranje, internet, grafiti, medijski teksti (Moje in van Helden 2004; Champoux 2005; Petrone 2013). Raziskave kažejo, kako se da medijsko pismenost razviti z uporabo hip-hopa in filma (Morrell 2002), skejtanja (Petrone 2013), animiranih filmov (Champoux 2005), popularnih knjig (Tisdell 2007), animiranih serij (Gray 2005; Petrone 2013). Skupno vsem raziskavam je, da je interes mladih z vključevanjem popularnih vsebin večji, prav tako je večji učni učinek. Ker v slovenskem raziskovalnem prostoru ni raziskave, ki bi se ukvarjala s kritičnim medijskim opismenjevanjem dijakov na podlagi popularnih medijskih vsebin, smo si zastavili tretje raziskovalno vprašanje:

### **RV3: Kako kritično medijsko opismenjevati dijake na podlagi popularnih medijskih vsebin?**

Cilj naloge je ugotoviti načine poučevanja vzgoje za medije s pomočjo popularnih medijskih vsebin, stališča učiteljev do uporabe popularnih medijskih vsebin pri pouku in kakšen je njihov odnos do vzgoje za medije nasploh, koliko o tem vedo in na kakšen način jo vključujejo v vsebine svojega predmeta. Cilj naloge je tudi ugotoviti, kakšna je medijska pismenost dijakov. Izbrali smo popularno animirano serijo Simpsonovi, ker jo neprekinjeno

predvajajo že od leta 1989 in se v njej vse dogajanje vrti okrog družine Simpson in različnih medijev, najpomembnejša pa je televizija. Raziskovalci so se ukvarjali tudi z diskurzom razlikovanja med terminom risanka in animacija; animacija je nevtralni termin, ki se naslanja na tehnološki proces in vizualne tehnike, termin risanka pa konotira na vsebine, ki so namenjene otrokom, tako da so Simpsonove poimenovali tudi risani zabavni šov (Mittell 2001). Zato bomo v nadaljevanju za Simpsonove kot celoto uporabljali besedno zvezo animirana serija, za posamezen del pa epizoda ali risanka. Simpsonovi so oblika družinske zabave, v kateri uživajo odrasli v duhovitih dialogih in zabavnih zgodbah, otroci pa ob posameznih šalah. Pomemben cilj pri ustvarjanju z zgodbo, ki je zabavna in aktualna in ni pričakovana v animiranih filmih, je povezati ljudi (Mittell 2001). Pripravili in izvedli bomo učno uro, pri kateri bomo pokazali model poučevanja vzgoje za medije na podlagi popularne animirane serije Simpsonovi in na kvalitativen način preverili medijsko pismenost pred uro in po končani učni uri. V nalogi bomo predstavili teoretično raven medijskega opismenjevanja in to preverili v praksi pri izvedbi učne ure. Naš doprinos bo v tem, da bomo dokazali, da lahko medijske vsebine uporabimo za kritično medijsko opismenjevanje dijakov in ne samo za analizo medijev.

Izhajali bomo iz kritične diskurzivne analize (KDA) po Faircloughu (1995), ki je primerna za analizo teksta in jezika, in na primeru animirane serije o Simpsonovih dijake naučili kritične medijske pismenosti. Zapisali bomo besedilo in analizirali tekst, diskurz in kontekst. Na prvo raziskovalno vprašanje bomo odgovorili tako, da bomo izvedli metodo poglobljenih intervjujev. Intervjuvali bomo učiteljice slovenskega jezika, da bi ugotovili, kako razumejo in poučujejo vzgojo za medije, kakšna je njihova strokovna usposobljenost za poučevanje medijskih vsebin in kakšen je njihov odnos do popularnih televizijskih oddaj, kot so Simpsonovi. Na drugo raziskovalno vprašanje bomo odgovorili z metodo akcijskega raziskovanja. V fokusnih skupinah bomo ugotavljali, kakšna je medijska pismenost dijakov. Na tretje raziskovalno vprašanje pa bomo odgovorili tako, da bomo naredili intertekstualno analizo besedila in s študijo primera izvedli učno uro. V našem primeru bomo izvedli učno uro vzgoje za medije, in sicer pri knjižničnih informacijskih znanjih. Preverjali bomo, kako dijaki razumejo parodijo, ali v njej prepoznajo intertekstualnost in ugotovijo, s katerimi jezikovnimi sredstvi je intertekstualnost izražena.

V drugem poglavju bomo predstavili, kaj je vzgoja za medije, različne definicije vzgoje za medije, modele in cilje, predstavili bomo tudi, kako je z vzgojo za medije po svetu in v

Sloveniji, obravnavali bomo vključenost vzgoje za medije v srednji šoli. V tretjem poglavju bomo predstavili medijsko pismenost in vključenost popularnih medijskih tekstov v vzgojo za medije. V četrtem poglavju bomo predstavili intertekstualnost v okviru kritične diskurzivne analize, parodijo in intertekstualnost v Simpsonovih. V petem poglavju bomo razložili metodologijo raziskovanja. V šestem poglavju bomo predstavili rezultate raziskave, in sicer tekstovno analizo, analizo intervjujev ter ugotovitve o medijski pismenosti dijakov. V sedmem poglavju bomo predstavili najpomembnejše ugotovitve raziskave.

## **2 POMEN VZGOJE ZA MEDIJE**

»Mediji ne reflektirajo realnosti, ampak jo predstavljajo« (Masterman 1996, 40), hkrati pa mladi ljudje dobijo znanje o dogodkih v svetu in kulturi skozi medije (Stein in Prewett 2009), zato je ključni cilj vzgoje za medije »vzgojiti in izobraziti avtonomnega, kompetentnega in družbeno aktivnega državljana, ki zna selektivno izbirati kakovostne informacije in odgovorno komunicirati v medijskih in družbenih procesih« (Erjavec 2000c, 202) ter državljana, ki je informiran, izobražen in angažiran (Masterman 2001; Stein in Prewett 2009; Buckingham 2012; Potter 2013). Iz tega izhaja, da je vzgoja za medije kontinuum (Petronne 2013), ki temelji na veščinah in znanju kritičnega sprejemanja in analiziranja medijskih sporočil (Volčič in Erjavec 2006; Stein in Prewett 2009; Potter 2013). Masterman (1985) je prepričan, da je vzgoja za medije pomembna, ker je medijska pismenost pomembna za vse državljane, saj tako dobijo moč in znanje za sprejemanje racionalnih odločitev, postanejo učinkoviti posredovalci informacij in so aktivno vključeni v medije; iz tega izhajajo tudi njegova načela vzgoje za medije, in sicer: »mediji reprezentirajo realnost, vzgoja za medije je raziskovalna in približa medije, je vseživljenjski proces, ki vzgaja za kritično razumevanje in avtonomijo« (Masterman 1996, 40–43). Erjavec (2000c) predstavlja navezo pristopov vzgoje za medije na komunikološke teorije, in sicer današnje raziskave o medijih in njihovem vplivu ne temeljijo na predpostavki o neposrednem in enotnem vplivu medijev na občinstvo, ki učinkuje kratkoročno, niti ne razumejo procesa sprejemanja medijskih vsebin kot nekaj pasivnega, kajti mediji učinkujejo dolgoročno.

UNESCO je že leta 1964 predstavil prve ideje o vzgoji za medije, leta 1976 je ekspertna skupina oblikovala model vzgoje za medije. Leta 1982 je bil v Nemčiji mednarodni simpozij Vzgoja za medije, kjer je bila sprejeta deklaracija, v kateri je poudarjen pomen vzgoje, ki bi mlade pripravila na odgovorno državljanstvo in jim večala kritično zavest. S tem je bila jasno



izražena potreba po načrtnem izobraževanju mladih za kritično sprejemanje medijskih vsebin, kar je pripeljalo do vzgoje za medije. Evropski parlament je leta 2008 sprejel Resolucijo o medijski pismenosti, v kateri se zavzema, da bi bila prednostna naloga Evropske unije uvrstitev vzgoje za medije v šolski sistem (Erjavec 2010), izhajati pa mora »iz vsakdanjih izkušenj učencev, vključevati mora vse medije, od tiska do interneta, upoštevati mora lokalni in globalni proces medijske komunikacije, učence mora naučiti ustvarjanja medijskih vsebin in si za cilj postaviti medijsko pismenega državljana, ki bo sposoben sodelovati v družbeni komunikaciji« (Erjavec 2000a, 25), kar vključuje tudi že eden prvih modelov medijskih študij, in sicer »Learning by Doing« (Quin 2003, 443; Stötz 1995 v Erjavec 2005, 198). Tudi Kellner (2007a, 16) zagovarja koncept kritične medijske pismenosti in poudarja uporabo medijev kot sredstvo družbenega aktivizma, hkrati pa definira kritično medijsko pismenost, kot »da se znajo učenci učiti iz medijev, se upirati medijski manipulaciji in uporabljati medijske vsebine na konstruktiven način«.

## 2.1 DEFINICIJE VZGOJE ZA MEDIJE

Z vzgojo za medije se ukvarjajo različni strokovnjaki v svetu in pri nas ter postavljajo definicije in cilje, ki naj bi jih vzgoja za medije dosegla. Prizadevajo si, da bi jo čim bolj vključili v šolski kurikulum, ker le na ta način doseže vse učence in jim da možnost, da se medijsko opismenijo, kajti vzgoja za medije je proces (Erjavec 2005; Buckingham 2012; Potter 2013), »ki želi članom družbe omogočiti ustvarjalno in kritično participacijo (na ravni produkcije, distribucije in sprejemanja) z uporabo tehnoloških in tradicionalnih medijev« (Erjavec 2000c, 201). Vzgoja za medije »posreduje znanje, ki ni cilj sam na sebi, ampak je sredstvo za doseg cilja« (Erjavec 2000b, 683). »V Evropi je vzgoja za medije opredeljena kot področje znanja, ki vključuje pridobivanje analitičnih veščin in sposobnosti posameznika, da se izraža v estetskem in tehnološkem vidiku« (Erjavec 2000c, 201). Erjavec in Volčič (1999a, 9) opredeljujeta vzgojo za medije kot vseživljenjski proces, ki vključuje branje, pisanje, govorjenje, poslušanje, kritično gledanje in sposobnost oblikovanja lastnih sporočil, predvsem pa »spretnosti – ne faktografskega znanja – ki oblikujejo podlago za intelektualno raziskovanje, ki so tudi nujno potrebne za izvajanje državljanstva v demokratični družbi« (Erjavec 2005, 193). Buckingham (2012) vzgojo za medije opredeljuje kot poučevanje in učenje o medijih, hkrati pa razvijanje sposobnosti kritičnosti in kreativnosti, tudi v odnosu do sodobne tehnologije. Definicijo vzgoje za medije postavi tudi Hobbs (1995, 19), ki pravi, da medijska pismenost »zajema branje in pisanje, govorjenje in poslušanje, kritično gledanje in

sposobnost oblikovanja lastnih sporočil z uporabo najrazličnejših tehnologij, vključno z avdio tehniko, oglasnimi panoji, fotoaparati, video kamerami in računalniki /.../ medijska pismenost je pismenost za informacijsko dobo«. Osrednji koncept medijskega opismenjevanja je razumevanje, kako mediji oblikujejo naše predstave o svetu in sebi.

Masterman (1994) ugotavlja, da je vzgoja za medije vedno aktualna, ker uporablja aktualne medijske vsebine za vzgojno-izobraževalne namene, spodbuja zanimanje in razumevanje, kar bi bilo z uporabo klasičnih metod in učnih pripomočkov težje dosegljivo; prav tako Scheibe in Rogow (2012) v središče poučevanja medijske pismenosti postavljata medijsko obliko in vsebino, vendar morajo učitelji preseči miselnost, da je njihova naloga poučevanje o medijih s poudarkom na analizi in oceni medijskih sporočil, zagovarjata tudi idejo, da je potreben premik od klasičnega poučevanja medijske pismenosti do poučevanja kot integriranega procesa, v katerem se dijaki in učitelji učijo drug od drugega. Pogoji za to je, da tudi učitelji razvijejo »spretnosti in znanje medijsko pismene osebe, obenem pa si pridobijo sposobnost spodbujanja otrok k učenju o medijih ter k participaciji v medijski in družbeni komunikaciji« (Erjavec 2005, 200), tudi zato, ker je medijska pismenost neločljivo povezana z digitalnimi mediji v današnji informacijski družbi (Erjavec 2010; Buckingham 2012; Potter 2013).

Širši cilji vzgoje za medije, ki je »učno-vzgojni proces medijskega opismenjevanja« (Erjavec 2009a, 21), so: medijska pismenost razvija željo po znanju, dvom, omogoča odprtost za spreminjanje mnenja v luči novih informacij, omogoča učinkovito komunikacijo, refleksijo in udeležanje novega razumevanja; na ta način naj bi dijaki postali »kritični misleci, učinkoviti komunikatorji in aktivni državljani« (Scheibe in Rogow 2012, 36).

## 2.2 MODELI VZGOJE ZA MEDIJE

Masterman (1996, 47–48) ugotavlja, da v Evropi prevladujejo štirje osnovni modeli vključenosti vzgoje za medije v šolske sisteme, in sicer kot specializirana disciplina, kot del drugega kurikularnega predmeta, običajno maternega jezika, kot vključenost vsebin v poučevanje posameznih predmetov (jezika, literature, zgodovine in drugih), kot vsebine, ki so integrirane v predmete, ki niso del kurikuluma. Masterman (1994) zagovarja, da je prav, da so v šolski praksi prisotni različni modeli, ker to prinaša boljše rezultate.

Prav tako Kellner in Share (2007a, 6) opredeljujeta štiri pristope k poučevanju vzgoje za medije, in sicer protekcionistični pristop (Protectionist Approach), ki ga vodi strah pred

medijsko manipulacijo in zasvojenostjo in postavlja medijsko občinstvo v pozicijo pasivne žrtve, drugi pristop (Media Arts Education), pri katerem se učenci učijo ceniti estetsko vrednost medijskih vsebin skozi svojo kreativnost v umetnosti in medijih. Tretji pristop (Media Literacy Movement) medijsko pismenost razširi še na pismenost, ki vključuje različne oblike medijskih vsebin, kot so glasba, film, video, internet in druge, kar je odlična podlaga za širjenje pomembnega koncepta semiotike in intertekstualnosti. Zadnji pristop (Critical Media Literacy) pa združuje nekatere aspekte prejšnjih treh pristopov, fokusira pa se na ideologijo kritičnosti, reprezentacije politike in dimenzije spola, rasne in razredne politike ter seksualnosti. Erjavec (2010, 159–160) povzema modele vzgoje za medije, ki temeljijo na moralističnem pristopu in poudarjajo negativen vpliv na otroke (Kellner in Share 2007b, 61), praktičnem pristopu, ki v ospredje postavlja tehnologijo, opredeli tudi pristop branja in analize popularnih vsebin, ter pristop, ki v ospredje postavlja potrošniške in individualne vrednote, ter ugotavlja, da vsi ti modeli ne omogočajo kritične analize medijskih tekstov.

Kritična vzgoja za medije prinaša razumevanje ideologije in moči, pomaga učiteljem in učencem pri raziskovanju, kako so povezani moč, mediji in informiranost (Kellner in Share 2007a, 8), učiteljem ponuja orodja, kako učence naučiti kritične analize in uporabe medijev (Kellner in Share 2007a, 9) ter kritične avtonomije (Masterman 1994). Erjavec (2010, 163–166) je preoblikovala temeljne koncepte vzgoje za medije, ki jih je predstavil Masterman (1994 prav tam), kasneje sta jih poglobila Kellner in Share (2005 prav tam), in tako opredelila pet konceptov kritične vzgoje za medije: »vsi mediji so konstruirani, medijska sporočila so konstruirana z rabo ustvarjalnega jezika, ki imajo lastna pravila, različni ljudje na različne načine interpretirajo medijska sporočila, mediji posredujejo svoje vrednote in poglede, ključna motiva delovanja medijev sta moč in dobiček«.

*Če zberemo skupne točke različnih konceptov vzgoje za medije po svetu, lahko trdimo, da mora ta vzgoja izhajati iz vsakdanjih izkušenj učencev, vključevati mora vse medije, od tiska do interneta, upoštevati mora lokalni in globalni proces medijske komunikacije, učence mora naučiti ustvarjanja medijskih vsebin in si za cilj postaviti medijsko pismenega državljana. (Erjavec 2000a, 13)*

## 2.3 VKLJUČENOST VZGOJE ZA MEDIJE V ŠOLSKE SISTEME

Tradicija poučevanja, načini uvajanja in modeli vzgoje za medije so po svetu zelo različni, različna pa so tudi poimenovanja. V Kanadi, Avstraliji in Združenih državah Amerike se imenuje medijska pismenost, v Veliki Britaniji je to vzgoja za medije, v Nemčiji medijska kompetenca, na Nizozemskem avdiovizualna vzgoja, v Sloveniji se je uveljavil izraz vzgoja za medije (Erjavec 2000a). Tako kot obstajajo razlike v poimenovanju, obstajajo tudi razlike v integraciji vzgoje za medije v šolski kurikulum in razlike v ciljih, ki jih ima vzgoja za medije v zahodnih in drugih državah (Erjavec 2000a). Čeprav so vzroki za začetek vzgoje za medije v Avstraliji drugačni kot v Angliji, ZDA, Kanadi in Evropi (Quin 2003), je cilj vseh »vzgojiti kritičnega, neodvisnega in aktivnega državljana« (Erjavec 2000a, 24). Kot vodilno pri poučevanju vzgoje za medije mnogi strokovnjaki vidijo Kanado (Stack in Kelly 2006), kjer je vzgoja za medije del osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja.

V ZDA je vzgoja za medije nastajala zaradi negativnih učinkov medijev na otroke in pod vplivom vzgoje za medije v Veliki Britaniji, eden od razlogov pa je bil tudi kritičen odnos do vloge medijev pri vzgoji potrošnikov (Quin 2003). Potter (2013) negativno ocenjuje stanje vključenosti medijske pismenosti v kurikulum; veliko bolje kot ZDA imajo to urejeno v Avstraliji, Kanadi, Veliki Britaniji, Južnoafriški republiki, Skandinaviji, Rusiji, Izraelu in v mnogih državah Evrope, Južne Amerike in Azije. Poudarja, da je to velik problem ZDA tudi zato, ker je zasičenost z mediji zelo velika.

V Veliki Britaniji je vzgoja za medije nastala kot odgovor na medijsko zavajanje ljudi in potreba, da pokažejo na pomanjkanje kulturne vrednosti v popularnih medijskih tekstih (Quin 2003). Vzgoja za medije ima dolgo tradicijo, je dobro razvita v srednješolskem izobraževanju in je praktično naravnana (Tufta 1999; Erjavec 2000c).

V Avstraliji je vzgoja za medije nastala zaradi izobraževalnih in političnih problemov in ne zaradi reakcij na medijske vsebine (Quin 2003, 441). Vzgoja za medije je v srednje šole vključena od leta 1975, in sicer v pouk umetnostne vzgoje in jezika, ki pa vključuje fotografijo, film, televizijo in komunikacijsko tehnologijo; hkrati pa promovirajo tudi avstralsko umetnost, knjige, film in glasbo kot odgovor na vdiranje kulture ZDA (Erjavec 2000a).

Vzgoja za medije je v Evropi »razumljena kot področje znanja, ki vključuje pridobivanje analitičnih spretnosti in posameznikovo sposobnost izražati se v estetskem in tehnološkem

vidiku« (Erjavec 2000a, 24). Masterman (1996) navaja štiri osnovne modele vključevanja vzgoje za medije v kurikulum, in sicer: kot samostojen predmet, kot vsebina znotraj maternega jezika, kot vsebina, ki je vključena v druge predmete, kot so jezik, literatura, zgodovina, geografija in podobno, kot vsebina, ki ni vključena v noben predmet, ampak je prostoizbirna. Glede na to, kako je vzgoja za medije integrirana v šolski kurikulum, Erjavec (2000a, 34) povzema, da je pogosteje vključena v srednješolsko kot osnovnošolsko izobraževanje, tudi zaradi predznanja, ki ga imajo mladostniki; glede na vključenost deli države na tri skupine, in sicer: tiste, ki imajo vzgojo za medije vključeno v kurikulum (poleg Avstralije in Kanade še Velika Britanija, Finska, Norveška, Švedska, Nemčija in tudi Slovenija), v drugo skupino spadajo države, ki imajo vzgojo za medije vključeno v kurikulum glede na motiviranost posameznih učiteljev (ZDA, Danska, Avstrija, Irska, Italija, Nizozemska), vse ostale imajo vzgojo za medije slabo razvito, v posebno skupino je uvrščena Francija, ki ima zelo dolgo tradicijo poučevanja vzgoje za medije, predvsem na področju filma (Tuffte, 1999), vendar samo kot izvenšolsko dejavnost. Poleg tega je Erjavec (2000a, 24) opredelila še dve skupini, in sicer skupino, v kateri so predvsem angleško govoreče države, ki imajo vzgojo za medije vključeno v predmet angleščina in imajo model vzgoje za medije, ki je zasnovan na medijskem besedilu, za razliko od ostalih, ki skušajo obravnavati tudi družbeni vidik množičnega komuniciranja. Cilj vseh pa je vzgojiti medijsko pismenega državljana, ki bo znal izbrati kakovostne informacije in odgovorno komunicirati preko medijev in drugih družbenih oblik komunikacije ter kritično razmišljati o medijskih vsebinah (Erjavec 2005).

## 2.4 VZGOJA ZA MEDIJE V SLOVENIJI

Erjavec (2000a) uvršča Slovenijo med najrazvitejše države, ker je vzgoja za medije uvrščena v šolski predmetnik, in sicer kot sestavni del predmetov ali izbirni predmet od osnovnošolske do univerzitetne ravni izobraževanja; Slovenija je bila tudi prva država v Srednji in Vzhodni Evropi, ki je uvedla vzgojo za medije v kurikulum osnovne šole (Erjavec 2010). Košir (2000a) razdeli vzgojo za medije na reflektivno in produktivno raven, za obe pa so značilni in pomembni komuniciranje, diskusija, kritika, argumentacija in primerjanje. Erjavec in Volčič (1999b) pa vzgojo za medije vidita na mikro in makro družbeni ravni. Vsi utemeljitelji vzgoje za medije se strinjajo, da bi morala vzgoja za medije temeljiti na skupnih predpostavkah (Masterman 2001; Erjavec 2004; Buckingham 2012), in sicer mora vzgoja za medije izhajati iz vsakdanjih izkušenj mladostnikov in učiti kritičnega razmišljanja. Košir (2006) ugotavlja, da

se je zgodnja vzgoja za medije začela že v petdesetih letih prejšnjega stoletja, in sicer kot filmska vzgoja; s tem so se ukvarjali učitelji predvsem ljubiteljsko. Pravi razvoj vzgoje za medije pa se je začel od leta 1990 dalje. S prenovo osnovne šole in uvedbo devetletke je vzgoja za medije postala integralni del šolskega kurikulumuma. V Sloveniji je vzgoja za medije definirana kot učenje o medijih preko medijev, ki razvija in uči kritično razumevanje medijskih vsebin in aktivno sodelovanje v razredu. Medijska pismenost pa je večji projekt, ki ne vključuje samo učencev, dijakov, ampak tudi starše, učitelje oziroma vso slovensko javnost. Volčič in Erjavec (2006) predstavljata razvoj vzgoje za medije v Sloveniji. Od leta 1996 je bila vzgoja za medije vključena v kurikulum od vrtca do univerzitetne ravni. Omogočila je sposobnost kritične analize medijskih vsebin in vključevanje aktivne vloge javnosti v razumevanju medijskih vsebin. Leta 1997 je vzgoja za medije vsebovala tri komponente, in sicer: zavest o medijski komunikaciji kot mikro procesu, ki vključuje razumevanje medijske potrošnje, ustvarjanje medijskih procesov; zavest o makro procesih medijske komunikacije, ki vključuje analizo globalne politike, ekonomije in družbe; udeležba v medijih in drugih oblikah komunikacije in družbe. Vloga vzgoje za medije je pomoč in usmerjanje študentov pri uživanju, spoštovanju velikega števila medijev in da se hkrati zavedajo, kako mediji delujejo.

V Sloveniji je vzgoja za medije kot predmet v devetletni osnovni šoli in kot vsebina, ki je vključena v različne predmete; kot izbirni predmet se izvaja v sedmem, osmem in devetem razredu; poleg tega je v osnovni šoli izbirni predmet tudi šolsko novinarstvo, ki se navezuje na vzgojo za medije (Erjavec 2010). V učnem načrtu vzgoje za medije kot izbirnega predmeta je navedeno, da bo vzgoja za medije »medijsko opismenjevala učence za kritično in ustvarjalno uporabo sporočil v medijsko zasičeni družbi ter jih iz pasivnih potrošnikov spremenila v aktivne državljane« (Košir in drugi 2006, 5). Vsebine, ki se jih obravnava, so tisk v 7. razredu, radio v 8. razredu, televizija in internet v 9. razredu v obsegu 35 ur na leto, kar pomeni ena šolska ura na teden. V osnovni šoli je vzgoja za medije tudi del slovenskega jezika od 5. do 9. razreda, v 7. in 8. razredu je tudi del državljanske vzgoje in etike. Posredno pa so medijske vsebine vključene še v učne načrte zgodovine, glasbene vzgoje, likovne vzgoje, geografije, tehnike in tehnologije ter v obvezne izbirne vsebine (Filipčič in Rutar Ilc 2009). Učni načrt (Košir in drugi 2006) predlaga tudi medpredmetne povezave s slovenščino, zgodovino, glasbeno vzgojo, likovno vzgojo, geografijo ter tehniko in tehnologijo, državljansko vzgojo in etiko. V srednji šoli vzgoja za medije ni samostojen predmet, ampak so posamezne vsebine integrirane v obvezne predmete, kot so slovenski jezik, sociologija,

psihologija in umetnostna zgodovina, izvajanje pa je odvisno od angažiranosti učiteljev (Erjavec 2010).

Leta 2000 so začeli z vzgojo za medije tudi v vrtcih med 4- in 6-letniki, da bi jih naučili razumeti razliko med realnostjo in fikcijo, oglasi in novicami (Volčič in Erjavec 2006). Volčič in Erjavec (2006) sta v intervjujih z učitelji, ki poučujejo vzgojo za medije, ugotovili velik razkorak med kurikulumom in integracijo vzgoje za medije v vsakdanje poučevanje, kajti učitelji, ki poučujejo vzgojo za medije, nimajo dovolj znanja o medijih. Raziskave (Sedej 2005; Sopotnik 2006; Volčič in Erjavec 2008; Zajc 2008) ugotavljajo, da je petintrideset ur izbirnega predmeta vzgoja za medije premalo, da bi bila vzgoja za medije ustrezno vključena v šolski kurikulum. Če želimo uspešno kritično vzgojo za medije, bi morali v šolskem kurikulumu razviti več različnih modelov poučevanja vzgoje za medije in hkrati poskrbeti za izobraževanje učiteljev (Erjavec 2010). Fakulteta za družbene vede v Ljubljani od leta 1999 izvaja predmet vzgoja za medije za učitelje izbirnega predmeta in pripravlja seminarje za usposabljanje učiteljev; vzgoja za medije na podiplomskem študiju je prav tako namenjena študentom, ki jo bodo poučevali kot samostojen predmet na osnovnih in srednjih šolah (Erjavec 2000a).

## 2.5 CILJI VZGOJE ZA MEDIJE

Cilj vzgoje za medije je »opremiti porabnike z veščinami, ki so potrebne za ustvarjalno sprejemanje medijskih sporočil« (Erjavec 2010, 160). Košir (2000b) se je zelo zavzemala za uvedbo vzgoje za medije v šole, ker je prepričana, da se le tako lahko vzgoji medijsko pismene ljudi, in podpira zahteve na mednarodni konferenci o vzgoji za medije, ko so udeleženci zahtevali, da državi omogoči izobraževanje učiteljev, ki bodo znali poučevati o medijih in z mediji.

Cilj in rezultat vzgoje za medije je vsekakor medijska pismenost. Erjavec (2000a, 25) pravi, da so na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani razvili koncept vzgoje za medije,

*katerega ključni cilj je vzgojiti in izobraziti avtonomnega, kompetentnega in družbeno aktivnega državljana, ki zna selektivno izbirati kakovostne informacije in odgovorno komunicirati v medijskih in družbenih procesih. Vzgoja za medije naj bil omogočala ljudem dostop do medijev, naučila bi jih analizirati, kritično ocenjevati in oblikovati različna sporočila množičnih medijev ter razviti spretnosti in znanja, nujno potrebna za aktivno participacijo v demokratičnem sistemu.*

S tem konceptom se strinjata Erjavec in Volčič (1998), ki pravita, da morajo otroci postati kritični in selektivni medijski porabniki, kajti cilj vzgoje za medije je, da mladi postanejo aktivni državljani, ki poznajo pomen množičnih medijev v družbi, znajo komunicirati in se odzivati na probleme v družbi. »Temeljni cilj vzgoje za medije je vzgojiti avtonomnega, kompetentnega, družbeno odgovornega in aktivnega pripadnika družbe, ki so mu znani načini, kako izbrati kakovostne informacije, in zna odgovorno komunicirati prek medijev in drugih družbenih oblik komunikacije« (Erjavec 2005, 200). Masterman (1994) zagovarja, da morajo biti odzivi učencev res njihovi, ne pa odzivi, ki so podrejeni učiteljevemu razmišljanju in okusu. To lahko dosežemo, če bo vzgoja za medije prisotna na vseh vzgojno-izobraževalnih ravneh, za kar pa so potrebni primerno usposobljeni vzgojitelji, učitelji in šolske uprave. Erjavec (2007, 1) pravi, da morajo tisti, ki izobražujejo, »razviti spretnosti in znanje medijsko pismenega posameznika, obenem pa si pridobiti sposobnost, da bodo lahko spodbujali otroke k učenju o medijih ter k sodelovanju v medijski in družbeni komunikaciji«. Masterman (1985) poudarja, da je vloga učiteljev medijske vzgoje zelo pomembna, ker morajo pri učencih in dijakih razviti dovolj samozaupanja in kritične zrelosti, da bi lahko kritično ocenjevali medijske tekste. Vsekakor morajo znati medijske tekste dešifrirati, šifrirati in vrednotiti. Njihov cilj ni samo kritično razumevanje, ampak tudi kritična avtonomija. Masterman (1985) je predlagal štiri načine poučevanja, in sicer: nehirearhično poučevanje, dialog, refleksijo in medijske aktivnosti. Najpomembnejši cilji pa so, da znajo biti učenci kritični do medijev, znajo preko njih komunicirati in uživati v umetniških vsebinah (Coral 2000).

## 2.6 VZGOJA ZA MEDIJE V SREDNJI ŠOLI

Pungente (2000, 18) pravi, da je za razvoj medijskega opismenjevanja v srednji šoli pomembnih devet dejavnikov, in sicer: medijsko opismenjevanje mora predstavljati vsesplošno gibanje, na kar morajo vplivati predvsem učitelji; to morajo podpirati izobraževalne ustanove in nuditi izobraževanje, priročnike, nasvete; izuriti je treba bodoče učitelje; v program mora biti vključeno stalno izobraževanje učiteljev; potrebni so svetovalci, ki bodo vzpostavili komunikacijske mreže; dostopna mora biti ustrezna literatura in druga gradiva; ustanovljena mora biti strokovna organizacija, ki skrbi za delavnice, konference in razvoj učnega načrta; ustrezen ocenjevalni sistem; učitelji, starši in medijski strokovnjaki morajo med seboj sodelovati. »Posamezniku naj bi omogočili izraziti njegovo mnenje,



prepričanje, vrednoto, se mu vživljati v druge osebnosti, zapletene razmere, težave, primere« (Židan 2002, 1055). Vsekakor pa se je treba oddaljiti od modela, ki prinaša pokroviteljsko obnašanje učiteljev do učencev, ko učitelj prikaže resnico oziroma model varnosti pred mediji, učenci jo pa avtomatično sprejmejo, kajti na tak način onemogočajo popolno razumevanje medijev in tudi razumevanje prizadevanj za vzgojo za medije (Gray 2005). V to je prepričan tudi Masterman (1994), ki meni, da morajo učenci znati sami kritično ovrednotiti in razumeti medijske tekste in odzive na njih, ne pa se prilagajati učiteljevemu mnenju. Najboljši učitelji vzgoje za medije so tisti, ki so sposobni v nepredvidljivih situacijah improvizirati učne tehnike, kar se zgodi, kadar učitelji gledajo iz perspektive učencev; dobri učitelji so tudi tisti, ki pri mladih ljudeh razvijajo intelektualno radovednost skozi poučevanje digitalne in medijske pismenosti (Hobbs 2012). »Šola informacijske družbe mora usposablja učeečega za to, da se bo znal stalno ustvarjalno spopadati z življenjskimi težavami /.../ v svetu, ki ga označujeta hiter razvoj informacijske ter druge tehnologije in globalna svetovna soodvisnost« (Židan 2002, 1056).

V Sloveniji vzgoje za medije v kurikulumu srednjih šol ni kot samostojnega predmeta, niti obveznega niti izbirnega. Zastopane so le posamezne vsebine v učnih načrtih posameznih predmetov, kako se to izvaja, pa je odvisno od posameznih učiteljev (Erjavec 2010). Vzgoja za medije je v Sloveniji

*teoretično na zelo visoki ravni, vendar ji v praksi manjka še veliko. Po velikih težavah je prišla v kurikulum za osnovne in srednje šole in postala del že tako natrpanega predmetnika za slovenski jezik. Poleg pomanjkanja časa v okviru učnih ur slovenščine je pred vzgojo za medije še ena ovira, ki ji preprečuje, da bi zares zaživela: učitelji. Ti se ne počutijo dovolj usposobljeni za medijsko opismenjevanje svojih dokaj medijsko pismenih učencev (Mikulič 2009, 40).*

Vključena je v vsebino drugih predmetov, in sicer slovenskega jezika, sociologije, psihologije in umetnostne zgodovine, državlanske kulture, vzgoje za družino, mir in nenasilje. Pri slovenskem jeziku se osredotoča predvsem na jezikovni vidik medijev, berejo in analizirajo različne medijske tekste, se ukvarjajo s slovnico, spoznavajo novinarske žanre. V učnem načrtu za slovenščino v gimnaziji (Križnik in Purkat 2008a) so navedeni še naslednji cilji: razmišljujoče in kritično berejo in poslušajo besedila, jih vrednotijo, kritično vrednotijo tudi razmerje med književnimi besedili in njihovimi interpretacijami, ob tem oblikujejo lasten sestav kulturnih in družbenih vrednot, razvijajo zmožnost logičnega mišljenja, vrednotenja in

utemeljevanja. Tudi sociologija (Križnik in Purkat 2008b) jih uči analiziranja, vrednotenja, kritičnega razmišljanja. Pri psihologiji (Purkat 2008) se ukvarjajo predvsem s teorijo medijskih učinkov, nasiljem v medijih in stereotipi. Pri umetnosti zgodovini (Križnik in Purkat 2008c) pa se dijaki učijo vrednotiti medijsko produkcijo. Nekaj vsebin se najde tudi pri KIZ, ki je v gimnaziji obvezna izbirna vsebina v obsegu 15 ur, predvsem v smislu seznanjanja z informacijsko komunikacijsko tehnologijo, navedena je tudi kompetenca digitalne pismenosti, ki zajema delo z viri, prav tako delo s sodobno tehnologijo in viri uvaja kompetenca učenje učenja (Steinbuch in drugi 2008). Delo z viri lahko prevedemo tudi v delo z mediji (Steinbuch in drugi 2008).

V šolskem letu 2007/08 je Zavod za šolstvo RS začel izvajati projekt Posodobitev gimnazije in v kurikulumu je ena izmed ključnih kompetenc tudi medijska pismenost, ki jo je mogoče razvijati kroskurikularno, v ospredje pa je bila postavljena filmska pismenost; za oblikovanje koncepta razvijanja medijske pismenosti in usposabljanja učiteljev je bila oblikovana tudi razvojna skupina (Pavlič Škerjanc 2009).

### 3 MEDIJSKA PISMENOST

Medijska pismenost je sposobnost dostopa, analize, vrednotenja in produkcijev različnih oblikah (Hobbs 2010; Košir 2000a). Kellner (2007, 15) razume pismenost kot »kompetentno in učinkovito rabo družbeno konstruiranih družbenih komunikacijskih praks načinov predstavljanja sveta«, medijsko pismenost, ki je rezultat vzgoje za medije (Volčič in Erjavec 2006) pa kot nekaj, kar ljudem pomaga »inteligentno uporabljati medije, se znajti med medijskimi vsebinami, jih ločevati med seboj in vrednotiti, kritično analizirati medijske šablone ter raziskovati učinke, ki jih sprožajo (Kellner 2007).

S poučevanjem medijske pismenosti se vzgaja mladostnika, ki se zna učiti iz medijev, prepozna medijsko manipulacijo in zna konstruktivno uporabljati medijske vsebine (Kellner 2007), hkrati pa se razvija v informiranega, izobraženega in aktivnega državljana v demokratični družbi (Kellner 2007; Stein in Prewett 2009; Buckingham 2012). Glede na to, da smo ljudje vsak dan izpostavljeni množici različnih informacij, ki jih prinašajo različni mediji, v današnjem času predvsem elektronski, je medijska pismenost (Hobbs 2010) nujna kompetenca, ki pomaga razumeti medijsko produkcijo, konstrukcijo realnosti, sporočila ter selekcionirati informacije in izluščiti bistvo.

Avtorji (Hobbs 1995; Masterman 1996; Erjavec 2000a, 2000b, 2000c; Košir 2000a; Gray 2005; Scheibe in Rogow 2012; Potter 2013), ki se ukvarjajo z medijsko pismenostjo, so si edini, da je medijska pismenost sposobnost kritičnega sprejemanja medijskih vsebin. Eden izmed utemeljiteljev vzgoje za medije, Masterman (1996), definira medijsko pismenost kot sposobnost razumevanja medijskih sporočil in medijske industrije in ob tem zavedanja, čigavim interesom služijo, kako so organizirani, kako ustvarjajo pomen, kako predstavljajo realnosti in kako to razumejo poslušalci oziroma gledalci, zato mora medijsko pismena oseba poznati in argumentirati naslednje trditve: »mediji so konstruirani in konstruirajo realnost; mediji imajo ideološki in politični vpliv; medije zanima dobiček; oblika in vsebina je povezana z mediji; vsak medij ima svoje estetske značilnosti, kode in dogovore; prejmniki interpretirajo medijska sporočila« (Aufderheide 1997, 80). Tudi Kellner in Share (2007a) za osnovo medijske pismenosti postavljata razumevanje, da so vsa sporočila konstrukti, zato je treba proces medijskega opismenjevanja razširiti na vse oblike informacij in komunikacije, vključujoč tudi digitalno tehnologijo, kajti medijska pismenost je ključna za participacijo na ravni lokalne, nacionalne in globalne ekonomije, kulture in politike.

Značilnosti medijsko pismene osebe (Turow 2010) so: znanje o vplivu medijskih organizacij, aktualen odnos do politike in medijev, občutek za medijske vsebine v smislu učenja o kulturi, občutek za etične dimenzije medijskih aktivnosti, znanje o medijskih učinkih in sposobnost za uživanje v medijskih vsebinah. To pomeni, da morajo biti prejemniki sposobni ustvariti lastno mnenje na podlagi dostopnih informacij, s čimer se strinjata tudi Scheibe in Rogow (2012, 22), ko pravita, da je osnova medijske pismenosti kritično mišljenje, ki vključuje »znanje, razumevanje, apliciranje, analizo, vrednotenje in ustvarjanje ali sintezo«, hkrati pa vključuje široka znanja o družbi, da bi podprla razvoj kritičnega, dejavnega in odgovornega državljana« (Erjavec 2009a, 29); to pa je proces, ki vključuje »osebni nadzor nad izpostavljenostjo množičnim medijem, strukture in večšine znanja, in sposobnost interpretacije sporočil, ki jih dobimo iz medijev« (Potter 2013, 15).

Raziskovalci medijske vzgoje se ločujejo na dve skupini: v prvi so tisti, ki varujejo mlade pred mediji, v drugi pa tisti, ki verjamejo v sodelovalen pristop in imajo učence za aktivne udeležence v učnem procesu (Gray 2005; Buckingham 2012), ki lahko »s svojimi idejami, izkušnjami in vpogledi veliko prispevajo k učnemu procesu« (Kellner 2007, 17). Znanje o tem, kako programirati lastne mentalne kode, ljudem daje večjo moč nadzora nad mediji, povečuje željo po širši različici medijskih sporočil in zagotavlja visoko stopnjo medijske pismenosti, ki jo opredeljujejo naslednje prednosti: možnost izbire med številnimi informacijami, imeti znanje o medijih in imeti kontrolo nad mediji (Potter 2013, 28). Thoman (1995) pa medijsko pismenost razdeli na tri stopnje, in sicer je prva stopnja izbira in reduciranje časa, ki ga preživimo pred televizijo, filmi, druga stopnja je učenje kritičnega gledanja in analiziranja medijskih vsebin kot konstruktov realnosti, tretja stopnja pa obsega že družbeno, politično in ekonomsko analizo ponujenih medijskih vsebin.

Erjavec (2006) predstavlja medijsko pismenost v ožjem in širšem pomenu. V ožjem pomenu je medijska pismenost sposobnost kritičnega razmišljanja in kreativnega produciranja sporočil z uporabo slik, jezika in glasu. Pri tem igra pomembno vlogo nova informacijska tehnologija. Širša definicija medijske pismenosti poudarja komunikacijske kompetence, ki vključujejo sposobnost dostopa, analize, vrednotenja in sporočanja informacij v različnih oblikah, vključujoč tiskana in netiskana sporočila. Ravno zaradi nove informacijske tehnologije postaja medijska pismenost interdisciplinarna, zato mora biti tudi poučevanje medijske pismenosti interdisciplinarno (Scheibe in Rogow 2012, 5); enako navajata tudi Lunt in Livingstone (2012, 123), ki opozarjata na porast različne nove tehnologije, ki prav tako zahteva pismene in ozaveščene uporabnike, kar pomeni, da morajo biti ljudje digitalno

pismeni, če »želijo dostopati, razumeti in ustvarjati« različne medijske vsebine, enako meni Buckingham (2012), da je medijska pismenost kritično razumevanje množičnih medijev, ki vključuje tudi znanje o digitalni tehnologiji, ki je vključena v medijsko produkcijo, kajti to je pot za razumevanje in aktivno participacijo v demokratično družbo.

Hobbs (2010) opozarja na negativni vidik življenja v medijsko in informacijsko zasičeni družbi, in sicer sodobna medijska kultura vključuje nasilje, pornografijo, rasizem, terorizem, nadlegovanje, trpinčenje, piratstvo; to pa zahteva razvijanje medijske pismenosti že pri otrocih, da bodo znali v življenju uresničevati svoje osebne, družbene, kulturne in državljanske aktivnosti. Pojav nove tehnologije prinaša različna poimenovanja za medijsko pismenost, ki jih v svoji študiji povzemata Erstad in Amdam (2013), in sicer digitalna kompetenca, informacijska pismenost, multipla medijska pismenost, multipismenost, metamedijska pismenost, medijska kompetenca, vendar ta poimenovanja ne vključujejo vseh medijev, pismenost pa »mora vključevati vse medije, ki ponujajo interpretacijo kompleksnih, medijsko posredovanih simboličnih besedil, objavljenih v komunikacijskih mrežah« (Erjavec 2009a, 24).

Kellner in Share (2007a) opredeljujeta medijsko pismenost kot pismenost, ki vključuje pridobivanje veščin in znanja branja, interpretacijo ter produkcijo tekstov, kar omogoča aktivno udeležbo v kulturi in družbi. To vrsto pismenosti poimenujeta kot tradicionalno idejo pismenosti, hkrati pa Kellner in Share uvajata (2007b, 20) nov termin, in sicer »multipla pismenost«, ki označuje »vse oblike pismenosti, ki jih ljudje potrebujemo, da lahko posežemo po novih kulturnih dobrinah, jih razlagamo, kritiziramo in se aktivno vključujemo v družbeno življenje«, nanaša pa se predvsem na številne različne medije in s tem medijske vsebine, ki nastajajo na različnih »hibridnih poljih«. Iz tega izhaja tudi njegova digitalna delitev ljudi, ki nastane glede na to, kakšen dostop imajo ljudje do informacij in tehnologije. Glede na to bodo priložnost dobili »ljudje, ki bodo obvladovali nove medije in bodo kompetentni soustvarjalci novih kultur« (Kellner 2007, 22).

Hobbs (2010, 2012) je prepričana, da za medijsko pismenost 21. stoletja v procesu sprejemanja in kreiranja sporočil dijaki in študenti potrebujejo kompetence, ki so del vseživljenjskega procesa, in sicer dostop do digitalnih vsebin, spretnosti analize, da prepoznajo namen in cilj sporočila, določijo avtorja ter prepoznajo moč odnosov, kompetenco ustvarjanja, refleksije. Ključna institucija za prenašanje osnovne medijske pismenosti, ki

otroke lahko nauči kritičnega pristopa do medijev, je šola. S tega stališča izhajajo šolske oblasti zahodnoevropskih držav, ki želijo vzgojo za medije integrirati na vse izobraževalne ravni (Erjavec, 2000a). V središču poučevanja medijske pismenosti (Scheibe in Rogow 2012) sta zagotovo medijska oblika in vsebina, vendar morajo učitelji preseči miselnost, da je njihova naloga poučevanje o medijih s poudarkom na analizi in oceni medijskih sporočil. Predlagata premik od klasičnega poučevanja medijske pismenosti do poučevanja kot integriranega procesa, v katerem se dijaki in učitelji učijo drug od drugega, kako biti pismen v današnjem medijskem svetu.

Širši cilji vzgoje za medije so: medijska pismenost razvija željo po znanju, dvom, omogoča odprtost za spreminjanje mnenja v luči novih informacij, omogoča učinkovito komunikacijo, refleksijo in udeležanje novega razumevanja; na ta način naj bi dijaki postali »kritični misleci, učinkoviti komunikatorji in aktivni državljani« (Scheibe in Rogow 2012, 36). Tudi (Erjavec 2009a, 29) ugotavlja, da mora medijska pismenost vključevati še »široko znanje o družbi, da bi podprla razvoj kritičnega, dejavnega in odgovornega državljana«, podobno tudi Erstad in Amdam (2013), ki menita, da se mora v procesu medijskega opismenjevanja razviti oseba, ki bo kreativna v komunikaciji in bo aktivno sodelovala v družbi. Slovenska konceptualizacija (Erjavec 2009a) medijske pismenosti je povzela definicijo, ki so jo na začetku devetdesetih oblikovali na Aspenski konferenci, in pravi: »Medijska pismenost je zmožnost dostopa, analize, ocene in ustvarjanja sporočil v najrazličnejših medijih.« (Aufderheide 1993 v Erjavec 2009a, 25).

Glede na vse to lahko sklepamo, da je vzgoja za medije širok pojem, ki vedno prinaša nekaj novega, in se morajo tudi tisti, ki poučujejo, vedno znova učiti in dopolnjevati vsebine, v zadnjem času predvsem z vsebinami, ki so povezane z novo komunikacijsko tehnologijo.

### 3.1 VKLJUČENOST POPULARNIH MEDIJSKIH TEKSTOV V VZGOJO ZA MEDIJE

Znanstveniki, ki se ukvarjajo z vzgojo za medije (npr.: Gray 2005; Stack in Kelly 2006; Tisdell 2007; Petrone 2014), so prepričani, da je vključevanje popularnih medijskih tekstov v poučevanje medijske pismenosti primerno in potrebno, ker je popularna kultura vsepovsod v družbi navzoča in ima s svojimi mnogovrstnimi oblikami razmeroma velik vpliv (Tisdell 2007). Petrone (2014) vključevanje popularnih medijskih tekstov v vzgojo za medije utemeljuje s tem, da tako učitelj doseže večjo vpletenost dijakov v problematiko in večjo angažiranost, hkrati pa vključevanje popularnih medijskih tekstov lahko služi za povezovanje izkušnje razvedrila in užitka v medijih s teorijo (Tisdell 2007). »Učitelj vzgoje za medije

mora učencem podati jasen vpogled v družbeni svet in vizijo spolnih, rasnih in razrednih vlog ter kompleksnih estetskih struktur in praks« (Erjavec 2010, 162–163), kar lahko doseže tudi z vključevanjem popularnih vsebin v poučevanje (Hobbs 1998; Petrone 2014), kot npr. Simpsonovih, ki omogočajo obravnavo različnih tem, kot so žanri, religija, seksualnost, korporacije, družine, etika, korupcija (Stack in Kelly, 2006). Kadar popularni filmi, glasba, oglasi, časopisni prispevki, risanke spodbujajo diskusijo, kritično razmišljanje, razvijanje komunikacijskih veščin, bi učitelji te vsebine morali vključiti v pouk vzgoje za medije (Gray 2005; Hobbs 2006).

Petrone (2014) je v postavil tri koncepte vključenosti mladih v popularno kulturo, in sicer: popularna kultura kot mesto oblikovanja identitete, popularna kultura v povezavi z razvijanjem pismenosti in popularna kultura kot sredstvo družbenopolitične kritike. Do medijskih tekstov popularne kulture, ki jih ponujajo film, televizija, glasba in ostali množični mediji, morajo mladi zavzeti kritičen odnos, za kar skuša izobraževati vzgoja za medije (Gray 2005).

Gray (2005) poudarja, da za poučevanje medijske pismenosti z uporabo popularnega medijskega teksta lahko izkoristimo tudi televizijo, kjer najdemo veliko primerov kritične intertekstualnosti in parodije. Vlogo interdiskurzivnosti bomo obravnavali v naslednjem poglavju.

#### 4 INTERTEKSTUALNOST V OKVIRU KRITIČNE DISKURZIVNE ANALIZE

Kritična diskurzivna analiza je ena najpomembnejših metod za kvalitativno analizo teksta, ki se je pojavila v 70. letih prejšnjega stoletja. »Kritična analiza je ključni element, po katerem se pristopi kritične diskurzivne analize razlikujejo od jezikovno-stilnih analiz« (Vezovnik 2008, 84). Kritična diskurzivna analiza ima tri pomene, in sicer je lahko način pristop k analizi teksta, šola in naziv za pristop Faircloughsa, ki deluje v šoli kritične analize diskurza (Vezovnik 2009b, 110). Kritična diskurzivna analiza ne raziskuje samo jezika in teksta, ampak kritično obravnava in zahteva tudi proučevanje in analizo družbenih struktur in procesov, v katerih so besedila nastala in v katerih posamezniki producirajo pomene v interakciji z besedili (Fairclough 1995). Kritična diskurzivna analiza je tudi pristop do razumevanja diskurza, ki ga je vpeljal Norman Fairclough (1992, 1995), in sicer je postavil trinivojski model razumevanja diskurza. Pri prvem modelu gre za deskriptivno raven in zajema analizo konteksta, drugi model je interpretacija odnosa med tekstom in interakcijo, ki zajema analizo diskurzivne prakse in obsega procese produkcije, distribucije in porabe teksta, v katerem najdemo tudi koncept intertekstualnosti, v tretjem modelu pa gre za odnos med interakcijo in družbenim odnosom. Van Dijk (2001, 352) utemeljuje, da je kritična diskurzivna analiza oblika diskurzivnega analitičnega raziskovanja, ki raziskuje »uveljavljanje in reproduciranje zlorabe družbene oblasti, nadvlade in neenakosti s pomočjo govora in teksta v družbenem in političnem kontekstu«. Kritična diskurzivna analiza se ukvarja z analizo razmerij nadvlade, diskriminacije, moči in nadzora, kar pomeni, da skuša preko jezika/diskurza kritično raziskati družbeno neenakost, tako da pojmuje jezik kot družbeno prakso in upošteva kontekste jezikovne rabe (Wodak 2009, 5–8).

»Za kritični diskurzivno analizo je diskurz temeljni koncept, skozi katerega je mogoče interpretirati družbene procese in prakse« (Vezovnik 2008, 87). Van Dijk (1985, 2009, 67) pravi, da je diskurz »multidimenzionalni družbeni fenomen, ki je včasih jezik, objekt, akcija, oblika družbene interakcije, družbena praksa, miselna reprezentacija, interaktivni ali komunikacijski dogodek ali akcija, kulturni produkt«. Pojem diskurz v družbenih vedah označuje oziroma opredeljuje jezik, način izražanja in elemente družbene prakse, lahko pa ga opredelimo tudi kot odnos med jezikom in besedilom. Erjavec in Poler Kovačič (2007, 17) povzemata, da je diskurz v ožjem pomenu »raba jezika na določenem področju«, kar pomeni, da so diskurzi sestavljeni iz teksta in določenih družbenih praks. Podobno diskurz opredeljuje tudi Vezovnik (2008, 79), ki pravi, da je diskurz »uporaba jezika, pojmovanega kot družbena



praksa«. Iz tega izhaja diskurzivna analiza, s pomočjo katere analiziramo tekste, predvsem, kot pravi Petrovič (2008, 67), s proučevanjem odnosa med jezikom in besedili, kar je kvalitativna metoda analize teksta. Foucault (Vezovnik 2009b, 29) se ukvarja z diskurzom kot izjavo, ki se poveže v nek skupek izjav in je vezan na nek dogodek, ki je časovno in družbeno definiran, torej ni samo jezikovna enota. Diskurz definirajo tudi elementi zunaj diskurza, kot so politični dogodki, ekonomske prakse in procesi (Fairclough 2010).

Za preverjanje sprememb v diskurzih, prepoznavanje in analitično razmejevanje diskurzov je uporabna intertekstualna analiza (Fairclough 1995; Vezovnik 2008).

#### 4. 1 INTERTEKSTUALNOST IN PARODIJA

Intertekstualnost je kot pojem v centru vseh sodobnih konceptov umetnosti in kulture (Allen 2000, 5). Intertekstualnost pomeni povezavo teksta z drugim tekstom. Taka povezava temelji na različnih poteh, in sicer preko eksplicitnih referenc teme ali glavnih akterjev, preko referenc do dogodka, z namigovanjem in izzivanjem, s prenašanjem pomembnih argumentov iz enega teksta v drugega (Reisigl in Wodak 2009).

Utemeljitelja ideje o intertekstualnosti sta Julia Kristeva, ki intertekstualnost razume kot »tekstualno inter-akcijo, ki se proizvaja znotraj samega teksta« (Juvan 2000, 9) in označuje »prenos enega sistema znakov v drugega« (Vezovnik 2008, 92), in Roland Barthes, ki je raziskovanje intertekstualnosti razširil tudi na področje popularne kulture in množičnih občil; po njegovem intertekst predstavljajo tudi »vsakdanja besedila« (Juvan 2000, 138). Oba, Kristeva in Barthes, teksta ne pojmujeta kot zaporedje besed z enim samim pomenom, ampak kot prostor, ki ima številne razsežnosti, je odprt in nedokončan (Vezovnik 2009a). Tekst ni nikoli ločen iz širše kulture in družbene tekstualnosti, kar poudarjata Kristeva in Bakhtin, zato so znotraj teksta vedno vidne ideološke strukture in izraženi boji v družbi skozi diskurz (Allen 2000). Kako bo razumljen, je odvisno od branja in interpretiranja, kajti tekst ni samo tekst, ampak je razmerje med tekstom, »subjektom, izrekanjem, besedilom, jezikom, literarnim diskurzom, družbenimi ideološko-vrednostnimi kodi, nejezikovnimi označevalnimi dejavnostmi in zgodovinskimi procesi« (Juvan 1999, 395). Fairclough (1992, 1995) razume intertekstualnost kot prepletenost tekstov z odlomki iz drugih tekstov, intertekstualna analiza pa pomembno poveže jezik in družbeni kontekst ter omogoča zapolniti vrzel med tekstom in kontekstom. Intertekstualna analiza je most med tekstom in diskurzivno prakso oziroma analiza tekstov z vidika diskurzivnega procesa (Vezovnik 2009a).

Parodija je najstarejša medbesedilna zvrst, ki večino časa ni bila priznana in ugledna literarna vrsta in so jo uvrščali med trivialna dela. Šele postmodernizem v 20. stoletju je parodijo dvignil na raven ostalih uglednih literarnih vrst; do takrat pa so ji pripisovali funkcijo posmeha ali kritike (Juvan 19994, 2000). Parodija, kot oblika intertekstualnosti, ponuja možnost, da bodo znotraj teksta najdeni novi pomeni in razlage (Gray 2005), kajti pomembna sestavina parodije je dvoumnost (Buckingham 1998). Parodija smeši, se norčuje in zahteva kritično razpoloženje do predmetov posmeha. Da parodija pri bralcu ali gledalcu doseže cilj, morajo gledalci ali bralci imeti določeno mero kulturnega kapitala, lahko pa tekstualna ali jezikovna moč parodije postane tudi družbena moč (Gray 2005). »Funkcija parodije je v razvedrilni zabavnosti, neškodljivi profanizaciji, a tudi v osebni obračunavanju z nasprotniki« (Juvan 1992, 388). Parodija je tudi tista oblika besedil, ki spodbujajo kritičen odnos do besedila. Dobra parodija vedno želi izobraževati in popravljati (Gray 2005), hkrati pa spodbuja kritičen odnos do prebranega ali gledanega. Bahtin, ki velja za najvplivnejšega teoretika parodije, je zato parodijo opredeljeval kot »medbesedilno navezovanje na literarno-družbeni kontekst« (Juvan 1996, 4). Dentith (2000, 3) pa parodijo definira kot imitacijo in transformacijo besed. Tako nastajajo nova besedila, ki omogočajo iskanje novih pomenov. Harries (2000) navaja, da parodija vsebuje rekontekstualizacijo ciljnega ali izvornega besedila skozi transformacijo njegovih tekstualnih in kontekstualnih elementov in tako ustvarja nova besedila. Gray (2005) v svojem članku utemeljuje, da lahko kritično intertekstualnost in parodijo, ki je prisotna na televiziji, uporabimo za učenje medijske pismenosti, saj parodija na televiziji lahko uči na način, na kakršnega tradicionalna znanja o medijski pismenosti ne morejo.

#### **4.1.1 Intertekstualnost, vzgoja za medije in Simpsonovi**

Popularna kultura nastaja v interakciji teksta in občinstva (Petroni 2013), jo je pa zaradi številnih oblik pojavnosti težko nadzorovati in uporabljati v izobraževalne namene (Moje in van Helden 2004). Morrell (2002) je prepričan, da kritično poučevanje popularne kulture pri učencih dosega in razvija pismenost, kajti popularna kultura prinaša logično povezavo med avtentičnimi izkušnjami in šolsko kulturo, zato lahko za poučevanje medijske pismenosti izkoristimo tudi televizijo, kjer najdemo veliko primerov kritične intertekstualnosti in parodije (Gray 2005). Dobra parodija lahko postane ne le jezikovna in tekstualna moč, ampak celo družbena moč, ker ponuja možnost, da bodo znotraj teksta najdeni novi pomeni in razlage (Gray 2005). Tak primer je zagotovo zabavna animirana serija Simpsonovi, ki so jo začeli

ustvarjati 19. aprila 1987, predvajati pa 17. decembra 1989 in jo še vedno predvajajo. Tako popularna je verjetno tudi zato, ker je animirana serija, v kateri se liki ne starajo. Zamislil si jo je Mart Groening. Leta 2007 so posneli tudi film. Zagotovo je kulturna oddaja zaradi trajanja neprekinjenega predvajanja in odzivanja na aktualne dogodke v sodobni potrošniški družbi, pravzaprav je karikatura realnega sveta. Na duhovit in kritičen način predstavlja kulturo, družbo, medije.

Simpsonovi so moderna varianta družbene satire, v kateri so Simpsonovi prisposoda za družine, v katerih je središče življenja televizija (Bybee in Overbeck 2001). V ospredju je družina Simpsonovi, v kateri so oče Homer, mama Marge, otroci Bart, Lisa in Maggie, živijo v fiktivnem mestu Springfield. Predstavljajo tipično ameriško družino. Skoraj v vseh delih družina Simpsonovi gleda televizijo in je z njo v interakciji. Poleg televizije pa obsega tudi druge medije, in sicer, časopis, oglase, film, internet, glasbo, stripe. Woodcock (2008) opisuje Homerja kot ne preveč dobrega očeta in ne najboljšega vzornika za očete, ker je neumen, pobožnjakarski in sebičen, vendar vdan svoji družini. Marge se posveča družini in gospodinjstvu, ni preveč inteligentna, vendar se udeležuje ženskega aktivizma. Lisa je najinteligentnejši član družine, je glasbenica, vegetarijanka, budistka, okoljevarstvenica. Bart predstavlja mlade in njihovo kulturo ironične distance do medijev. Je v interakciji z mediji in jih smeši. Na začetku v večini oddaj Bart piše različna sporočila po šolski tabli, Lisa pa igra na saksofon, Marge z najmlajšo nakupuje, Homer se vrača domov; nadaljuje se tako, da cela družina, tudi pes in mačka, gledajo televizijo na svojem kavču. Simpsonovi so slavni zaradi svoje duhovitosti, pikrosti in družbene satire ter sposobnosti uporabe ironije, ki funkcionira kot kritična oblika in pomaga videti in razumeti resnično naravo stvari v novi in globlji obliki (Bybee in Overbeck 2008).

Gray (2005) je v Simpsonovih raziskoval oglaševanje, ker je prepričan, da mora biti eden izmed ciljev vzgoje za medije tudi pomoč gledalcem, da oglase na televiziji ali pa kjerkoli berejo med vrsticami. K temu prispeva tudi parodija, humor, ki privlači in ga poslušaja ter upošteva veliko ljudi. Humor motivira ljudi, ker se parodija ne obnaša pokroviteljsko in ne govori z gledalcem zviška. Parodija, kot je Simpsonovi lahko veliko prispeva k vseživljenjskemu procesu vzgoje za medije, tako za otroke kot za odrasle, in tako prispeva k pospeševanju kritične avtonomije vzgoje za medije (Gray 2005), tudi zato, ker ponuja ironično kritiko družbe kot del zabave (Stack in Kelly 2006).

## 5 METODE

V empiričnem delu bomo uporabili študijo primera medijske pismenosti na primeru animirane serije Simpsonovi. Torej, uporabili bomo različne metode, da bomo poglobljeno in celovito opisali in analizirali določen primer (Mesec 1998), v našem primeru možnost opismenjevanja s pomočjo Simpsonovih. Na prvo raziskovalno vprašanje, kakšna so stališča učiteljev do vključevanja medijskih vsebin, kot je animirana serija Simpsonovi, v poučevanje vzgoje za medije, bomo skušali odgovoriti tako, da bomo izvedli metodo poglobljenih intervjujev, ki je uporabna »za raziskovanje v majhnih skupinah in kadar želimo uporabiti odprta vprašanja« (Guion in drugi 2013, 1). Individualni poglobljeni intervju je odprt tip intervjuja, ki intervjuvancu dopušča, da pove čim več (Mesec 1998). Intervjuvali bomo učiteljice slovenskega jezika, da bi ugotovili, kako razumejo in poučujejo vzgojo za medije, kakšna je njihova strokovna usposobljenost za poučevanje medijskih vsebin, kakšen je odnos do popularnih televizijskih oddaj, kot so Simpsonovi. Učitelje slovenskega jezika smo izbrali zato, ker je vzgoja za medije ena od pomembnih vsebin pri slovenskem jeziku že v osnovni in tudi srednji šoli; ukvarjajo se z analizo medijskih tekstov (Končina in drugi 2002; Volčič in Erjavec 2006). Intervjuvali bomo štiri učiteljice slovenščine, ki poučujejo na Ekonomski šoli Novo mesto. V učnem načrtu za slovenščino v gimnaziji (2008) je zapisano, da dijaki pri pouku jezika razvijajo zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil, pri pouku književnosti pa se naučijo kritično aktualizirati literarna besedila; to pa se pokriva s splošnimi cilji vzgoje za medije, in sicer »analizirati, kritično ocenjevati in oblikovati različna sporočila« (Erjavec 2000a, 25), »izbirati kakovostne informacije« (Erjavec 2005, 200), »razviti samozaupanje in kritično zrelost« (Masterman 1985, 27). Z vključevanjem popularnih vsebin v pouk, v našem primeru Simpsonovi, se spodbuja ustvarjalno razpoloženje in motivacijo v razredu (Callahan in drugi 2007; Buckingham 1998, 2012). Skušali bomo ugotoviti: 1) kaj vedo o vzgoji za medije, o pomenu vzgoje za medije v srednji šoli, 2) kako jo vključujejo v pouk, 3) kakšna je njihova strokovna usposobljenost, 4) kakšen je njihov odnos do vključevanja popularnih medijskih vsebin v pouk. Intervjuvanci so učitelji slovenščine, ki poučujejo na Ekonomski šoli Novo mesto, v programih ekonomska gimnazija, ekonomski tehnik, medijski tehnik in trgovec. Eden od njih poleg slovenščine poučuje še angleščino. Njihova starost je od 45 do 55 let in so vsi ženskega spola. Imajo več kot dvajset let pedagoških izkušenj oziroma izkušenj s poučevanjem maternega jezika. Vsi so študirali na Filozofski fakulteti v Ljubljani, in sicer slovenščino in srbohrvaščino, slovenščino in angleščino, slovenščino in knjižničarstvo ter samostojno

slovenščino. Eden od njih ima doktorski naziv, pridobljen na Filozofski fakulteti na oddelku za slovenistiko.

Na drugo raziskovalno vprašanje, kakšna je medijska pismenost dijakov, bomo skušali odgovoriti z uporabo akcijskega raziskovanja, ki je uporabno za našo raziskavo, ker se uporablja za raziskovanje interesov, vrednot, izkušenj, stališč (Đurić in drugi 2010) in kadar ugotavljamo »družbeni vidik, argumente, mnenje in diskurz« (Lunt in Livingstone 1996, 16). V okviru akcijskega raziskovanja bomo uporabili skupinske intervjuje in ugotavljali, kakšna je medijska pismenost dijakov, kritičen odnos do medijev in njihovo razumevanje intertekstualnosti. V fokusnih skupinah bomo ugotavljali, kakšna je medijska pismenost dijakov, in sicer z obliko skupinskega intervjuja, »ki vključuje vrsto vodenih skupinskih razprav, v katerih se zbirajo udeleženci, ki imajo skupne posamezne značilnosti ali izkušnje, da lahko razpravljajo o določenih vprašanjih« (Đurić in drugi 2010, 40). Metoda skupinskega intervjuja je uporabna takrat, kadar »želijo raziskovalci odkriti mnenja in različne poti razumevanja udeležencev« (Lunt in Livingstone 1996, 3).

Akcijsko raziskovanje bomo izvedli pri predmetu KIZ, ki je kroskurikularna tema, »ki pri doseganju ciljev uporablja značilnosti informacij s posameznih predmetnih področij« (Steinbuch in drugi 2008, 8); dijake uči dela z viri, kritičnega vrednotenja informacij, dijaki poslušano in prebrano kritično vrednotijo, obvladajo samostojno delo z besedili in prepoznavajo sporočilnost besedil v različnih medijih (Steinbuch in drugi 2008). V raziskavo bomo vključili en razred 1. letnika ekonomske gimnazije. Priporočilo učnega načrta je, da se snov od prvega letnika dalje utrjuje in stopnjuje po zahtevnosti, zato bomo v 1. letniku ugotavljali, kakšna je njihova medijska pismenost, in njihovo znanje nadgrajevali. Dijake bomo razdelili v skupine po štiri in z njimi izvedli skupinske intervjuje. Intervjuje bomo izvedli pred izvedeno učno uro in po njej. Pred izvedeno učno uro bomo skušali ugotoviti: 1) kakšen je njihov odnos do medijev, 2) katere medije najpogosteje uporabljajo, 3) kako so mediji oziroma vzgoja za medije vključeni v učne predmete, 4) kaj menijo o medijih in vplivu na njihovo razmišljanje in poglede, 5) kaj vedo o intertekstualnosti, 6) kakšna je njihova medijska pismenost. Medijsko pismenost dijakov bomo ugotavljali tako, da bodo pogledali kratko oglasno sporočilo in odgovarjali na tri osnovna vprašanja (Hobbs 2010), in sicer: 1) kdo je avtor sporočila, 2) kaj je namen sporočila, 3) kako je sporočilo zgrajeno, poleg tega pa jih bomo vprašali še, komu je sporočilo namenjeno, s čim sporočilo pritegne pozornost, kako razumejo sporočilo, katere vrednote so predstavljene v sporočilu in kakšen je njihov odnos do

sporočila (Share in Thoman 2005). Po končani učni uri bomo spet izvedli skupinske intervjuje in ugotavljali razlike, ki se bodo pojavile v njihovih odgovorih.

Intervjuvali bomo 23 dijakov 1. letnika ekonomske gimnazije, ki bodo srednješolsko izobraževanje zaključili s splošno maturo. Intervjuvanci so stari od 15 do 16 let, od tega jih je 17 ženskega in 6 moškega spola. Zaradi zagotavljanja anonimnosti so vsa imena spremenjena.

Na tretje raziskovalno vprašanje, kako kritično medijsko opismenjevati dijake na podlagi popularnih medijskih vsebin, bomo skušali odgovoriti z akcijskim raziskovanjem, ki bo vključevalo tudi kritično diskurzivno analizo, ker je uporabna za analizo tekstov in po Faircloughu (1992, 1995) za interpretacijo odnosa med tekstom in interakcijo, v katerem najdemo tudi koncept intertekstualnosti. Fairclough s svojim tridimenzionalnim modelom diskurzivne analize vsak dogodek analizira na treh ravneh, in sicer kot zapisan ali govorjen tekst, kot diskurzivno prakso, ki vključuje produkcijo in interpretacijo teksta, in kot družbeno prakso. Naredili bomo tekstovno analizo, ki vključuje jezikovno in intertekstualno analizo. Fairclough (1992) razume jezikovno analizo kot mikro analizo, npr. besedišča, semantike, fonologije, slovnice in kohezivnosti. Pri naši jezikovni analizi bo poudarek na analizi besedišča, ki je v glavnem »nujni del tekstualne ravni diskurzivne analize; besede sporočajo družbene vtise in vrednote, ki jih lahko zaznamo, denotativne ali konotativne pomene« (Erjavec in Poler Kovačič 2007, 55). Intertekstualna analiza je po Faircloughu (1992) stik med jezikom in družbenim kontekstom ter uporabna za prepoznavanje različnih diskurzov (Vezovnik 2008). Intertekstualne lastnosti teksta se realizirajo v njegovi jezikovni obliki (Fairclough 1992). Analizirali bomo intertekstualne elemente in poiskali elemente parodije. Študija primerov je zbiranje in prezentacija podrobnih informacij o točno določenem posamezniku ali majhni skupini, ki pogosto vključuje ocene in mnenja subjektov, ki so vključeni v raziskavo. Rezultati se ne posplošujejo na celotno populacijo primerov (Masan 1996). Za raziskavo bomo uporabili 9. epizodo 25. sezone animirane serije Simpsonovi, in sicer Steal this episode (Ukradi to epizodo). Simpsonovi prinašajo igriv, spačen in satiričen vpogled v družinsko življenje, katerega središče je televizija. Poleg tega pa Simpsonovi raziskujejo učinke televizije na psihološko realnost gledalcev in gledalci imajo možnost, da se zazrejo v lasten odnos do medijev in medijskih vsebin (Gray 2005). K temu pripomore tudi parodija, humor, ki privlači in ga posluša ter upošteva veliko ljudi. Za najstnike je značilno, da novice berejo in poslušajo mimogrede, če jih sploh poslušajo, zanimajo pa jih popularne vsebine, novice o glasbi, zabavi, zvezdnikih in športu (Hobbs 2010).

V okviru študije primera in skupinskega intervjuja bomo izvedli dve učni uri. V uvodu bomo predstavili cilj in namen učnih ur ter potek dejavnosti. Skupaj si bomo ogledali petnajstminutni posnetek 9. epizode 25. sezone Simpsonovi, ki govori o kršenju avtorskih pravic. Pred predvajanjem posnetka bomo dijakom povedali, o čem risanka pripoveduje. Po ogledu bomo dijake vprašali o splošnem vtisu. Potem bodo dijaki v skupinah po štiri reševali naloge, in sicer bodo ugotavljali: komu je besedilo namenjeno, kaj je avtorjev namen, kakšno je sporočilo, kako so sporočilo razumeli, katere vrednote so predstavljene, kaj jih je najbolj pritegnilo, prepoznavali bodo elemente parodije, znotraj teksta bodo iskali nove pomene in razlage, v besedilu bodo iskali elemente drugih tekstov. Vsaka skupina bo na plakat napisala ključne ugotovitve. Po končanem delu v skupinah bodo dijaki poročali.

Cilj učne ure bo, da bodo dijaki prepoznali elemente intertekstualnosti in parodije, znali bodo povedati, kaj so avtorske pravice in kako se kršijo. Ker je eden od elementov medijske pismenosti tudi ustvarjanje (Kellner in Share 2007a; Hobbs 2010, 2012; Scheibe in Rogow 2012), bodo dobili naloge, ki si jih bodo lahko sami izbrali; po internetu bodo iskali primere kršenja avtorskih pravic, poiskali bodo primere, ko so sami kršili avtorske pravice, predstavili sankcije za kršitelje avtorskih pravic, pripravili kratko besedilo z elementi intertekstualnosti in parodije, kajti mladi se veliko naučijo s pomočjo metode »learning by doing« (Quin 2003, 443), ki ponuja priložnost uporabe znanja v praksi. Cilj učne ure bomo dosegli, če bodo dijaki znali povedati, kaj so avtorske pravice in na kakšen način jih spoštujejo, kaj je plagiat, in znali navajati vire. Drugi cilj pa bo dosežen, če bodo dijaki prepoznali elemente intertekstualnosti in parodije oziroma bodo sami znali napisati kratko besedilo z upoštevanjem teh elementov. Pokazali bomo, da se da s popularnimi televizijskimi vsebinami, ki dijake pritegnejo, razvijati kompetence medijske pismenosti, ki so: dostop do vsebin, analiza, ustvarjanje, refleksija, spretnosti analize, da prepoznajo namen in cilj sporočila, določijo avtorja ter prepoznajo moč odnosov, kompetenco ustvarjanja, refleksije (Hobbs 2010, 2012).

Intervjuje z učiteljicami smo snemali in zapisali (priloga A). Trajali so okrog devetdeset minut. Zaradi želje po anonimnosti imen intervjuvank nismo zapisali. Intervjuji z dijaki so potekali v fokusnih skupinah po štiri. Intervjuje smo snemali in zapisali. Zaradi dolžine zapisov so v prilogi dodana samo vprašanja (priloga B). Zapisi so shranjeni. Imena dijakov smo zaradi želje po anonimnosti spremenili. Vsi intervjuji so trajali od devetdeset do stodvajset minut.

## 6 REZULTATI

Rezultate bomo predstavili po posameznih analizah. Najprej bodo predstavljeni rezultati tekstovne analize, ki ji bodo sledili rezultati analize intervjujev z učiteljicami o stališčih do vključevanja medijskih vsebin v poučevanje vzgoje za medije in z dijaki o medijski pismenosti ter analiza študije primera opismenjevanja dijakov na podlagi popularnih medijskih vsebin.

### 6.1 TEKSTOVNA ANALIZA

»Tekst je pisani ali govorjeni jezik, produciran znotraj diskurzivnega dogodka« (Fairclough 2010, 95), in je vedno prepletanje »idejnega, medosebnega in tekstovnega pomena« (Fairclough 2010, 95), ki upošteva reprezentacijo in pomembnost sveta in izkušenj, družbene in medosebne odnose ter distribucijo informacij. Fairclough (1995) razume tekstovno analizo kot jezikovno in intertekstualno analizo. Jezikovna analiza vključuje analizo slovnice, besedišča, strukture teksta in kohezivnosti, intertekstualna analiza pa pokaže na odnos med jezikom in družbenim kontekstom. Tekstovna analiza razkriva diskurze, ki so sestavljeni iz jezika, materialnih praks in znanja ter pokažejo način razumevanja sveta (Erjavec in Poler Kovačič 2007). Diskurzivna analiza vključuje analizo produkcije in interpretacije teksta oziroma odnosa »med konkretno uporabo jezika in širšimi in družbenimi in kulturnimi strukturami« (Erjavec in Poler Kovačič 2007, 43).

Analizirali smo deveto epizodo petindvajsete sezone animirane serije Simpsonovi z naslovom Steal this episode (Ukradi to zgodbo), ki pripoveduje o kršenju oziroma nespoštovanju avtorskih pravic, in sicer o nezakonitem prevzemanju filmov z interneta. Glavni akter zgodbe je Homer Simpson, ki si želi videti nove aktualne filme, vendar se mu zdijo vstopnice za predstave predrage, poleg tega pa filme prekinjajo oglasna sporočila. Sin ga nauči, kako lahko na internetu dobi filme, ki jih želi videti, zastonj. Nad tem je navdušen in k ogledu filmov povabi tudi druge. Hollywood, ki tega ne dovoli, ga aretira kot kršitelja zakona o avtorskih pravicah. Ker hollywoodski ustvarjalci zaslutijo v njegovi zgodbi priložnost za zaslužek, ga na sodišču oprostijo.

Z analizo jezika smo ugotavljali besedišče, modalnost in retorične figure; z diskurzivno analizo smo ugotavljali povezave med tekstom in družbeno prakso; z intertekstualno analizo



pa smo odkrivali odnos med jezikom in družbenim kontekstom. Skušali smo ugotoviti, kateri diskurzi se pojavljajo v risanki, kako te diskurze podpira jezik in v kakšnem odnosu je do družbenega konteksta, v katerem je nastal tekst.

### **6.1.1 Jezikovna analiza: Analiza besedišča**

»Analiza besedišča je prva stopnička pri analizi teksta oz. diskurza« (Vezovnik 2009, 116). Jezik medijev, televizije, radia, tiskanih medijev, interneta, naj bi bil zborni jezik; mediji naj bi prispevali k popularizaciji jezikovne norme (Kalin Golob 1996). Analiza besedišča v risanki Simpsonovi je pokazala, da se poleg knjižnega jezika uporablja tudi neknjižni jezik, in sicer so pogosto uporabljene pogovorne, slengovske in žargonske besede. Jezik je preprost, dialogi so kratki, veliko je nedokončanih povedi, ponavljanj in medmetov ter besednih iger. Tudi z izbiro besedišča avtor akterje umesti v določeno družbeno skupino.

V risanki je tisti, ki nezakonito prenaša vsebine z interneta in ne spoštuje avtorsko zaščitene gradiva, imenovan *pirat*. V slovenskem jeziku nimamo prevoda za besedo *pirat*, vendar najdemo razlago za besedo *pirat*, in sicer »žarg., rad. ilegalni, nezakoniti radijski ali televizijski oddajnik: oddaje radijskih piratov so med poslušalci zelo priljubljene« (Slovar slovenskega knjižnega jezika 2000), in »rad. žarg. nezakoniti radijski, televizijski oddajnik« (Slovenski pravopis 2001). Glede na to, da sta obe definiciji povezani z nezakonitim prevzemanjem vsebin iz medijev, sicer radia in televizije, internet pa je tudi medij, lahko besedo *pirat* prenesemo tudi na to področje. Beseda *pirat* v tem pomenu sodi v neknjižni jezik, in sicer žargon. Kljub temu smo se odločili, da v nalogi uporabljamo ta izraz, čeprav ni v normativni rabi v slovenskem jeziku, je pa splošno znan in sprejet med ljudmi.

Animirana serija Simpsonovi prikazuje vsakdanje življenje povprečne ameriške družine, ki se ji življenje vrti okrog televizije. Na vsakdanjost, povprečnost in preprostost Homerja in njegove družine avtor pokaže tudi z izbiro besedišča, ki je preplet knjižnega in neknjižnega jezika. Akterji v risanki, Homer, njegovi prijatelji, sodelavci in drugi, v svoj govor vpletajo nenormativne besede, in sicer slengovske, žargonske besede. Z izbiro slengovskih (*idiot*, *jerk* – tepec, budalo, *buck* – ameriški dolar, *dude* – gizdalin, turist, *chicks* – ženske, *hotshot* – nekdo, ki je glavni, *seat meat* – sedeče meso, *bootleg* – nezakonit, *lousy rat* – umazana podgana za pomen izdajalec), žargonskih (*reboot* – nasprotno od resnice, *de-boot* – spremenjene stvari, ki jim prej niso bile všeč, *sequel* – nadaljevanje filma, *flick* – film,

kinopredstava, *chick flick* – ljubezenski romantični filmi, *buddy comedy* – filmska zvrst, v kateri nastopajo dve ali tri osebe istega spola, ki so karakterno različne) in pogovornih besed (*yeah* – da, *bra* – nederček, *nice* – prijetna, prijazna, *guy* – človek, fant, *gadget* – predmet, *gouge* – slepar, prevarant, *sure-fire* – zanesljiv) poudari preprostost Homerja ter njegovih prijateljev in sodelavcev ter jih tako približa gledalcu. Poleg tega raba pogovornega jezika učinkuje humorno.

### 6.1.2 Jezikovna analiza: Retorične figure

»Medijski teksti so polni retorični figur, ki so v rabi, kadar želi pisec teksta čim bolj vplivati na gledalca« (Vezovnik 2009, 118). Retorične figure določajo okvir, ki znotraj različnih diskurzov artikurirajo odnos med tekstom in diskurzom (Fairclough 2010).

#### Hiperbola ali pretiravanje

»Hiperbola je primer prekomernega pretiravanja, da bi dosegli retorični učinek« (Erjavec in Poler Kovačič 2007, 72). V našem primeru uporaba hiperbole ali pretiravanja za Homerjevo potrebo spremljanja filmskih novosti podpira diskurz potrošništva. Homer, ki je glavni akter celotne animirane serije Simpsonovi in povprečen predstavnik preprostih in neizobraženih ljudi, posluša o tem filmu, kjer koli se prikaže (stranišče, cerkev, lokal). Homer je prikazan kot »vzorčni primer nespametnega potrošnika, ki mora kupiti vse, kar vidi na televiziji in čigar odnos do oglasov je kot odnos nevednega hlapca do izkoriščevalskega gospodarja« (Gray 2005, 13). V analizirani epizodi pa se diskurz potrošništva izraža skozi potrošnjo hollywoodske medijske produkcije. Z uporabo pretiravanja ali hiperbole (*Homer: Moram videti film Radioactive Man, preden mi ga popolnoma uničijo.*) avtor nakaže pomembnost spremljanja filmskih novosti, ki vpliva tudi na socialne stike in odnose. V ponedeljek zjutraj v službi se dva Homerjeva sodelavca pogovarjata o novem filmu *Radioactive Man*. Homer ga še ni videl in ne želi izvedeti, kaj se je v filmu dogajalo. Toda sodelavca se še naprej pogovarjata o filmu in pravita, naj zapusti prostor, če tega ne želi slišati. Raba hiperbole (*Sodelavec: Film je zunaj že tri dni. Prej bi moral misliti na to, ko nisi šel gledat filma.*) izraža potrošniški diskurz in kaže, kako pomembno in samoumevno je, da so akterji na tekočem z novostmi, kajti drugače so izločeni iz vsakdanjega pogovora; krivdo pripisujeta izključno Homerju, čeprav ne veda, zakaj filma še ni videl. Diskurz potrošništva ni prikazan samo na ravni posameznikov, ampak tudi ravni institucij in celotne sodobne družbe, ki od posameznika pričakujejo, da se bo podredil vrednotam družbe. V cerkvi, kjer pri pridigi

duhovnik uporabi zgodbo filma *Radioactive Man* (*Duhovnik: Včasih se počutimo, da se nimamo kam obrniti, podobno kot Radioactive Man ...*), je izločen, celo vržejo ga iz cerkve, ker noče polušati o vsebini filma in se temu glasno upira. Mediji, kot nosilci družbene in kulturne moči, posegajo v vse sfere življenja, od vsakdanjega življenja preprostih ljudi, cerkve, do predstavnikov oblasti, sodišča.

Homerja želja po sledenju novostim in s tem sprejetosti v družbi privedeta do kršenja zakona o avtorskih pravicah. Osrednje dejanje je nelegalno prevzemanje filmov z interneta, ki s pravnega vidika pomeni kršenje zakona, z vidika gledalcev, porabnikov teh vsebin pa ne. Ko po veljavnih moralnih normah presojava dejanja vpletenih oseb in institucij, govorimo o moralnem diskurzu, ki »preverja veljavnost moralnih norm po kriteriju, da so le-te sprejemljive za vse racionalne subjekte« (Škrlep 2002, 158). Celotni predstavnik oblasti, policaj, opravičuje Homerjeva dejanja, kar nakaže z uporabo člena *samo* (*Policaj: Ljudje samo gledajo film.*). Ravno tako zmanjšujejo krivdo oziroma jo opravičujejo v podnaslovu filma, ki ga posnamejo po njegovi zgodbi, z uporabo pridevnika *edini* (*Njegov edini zločin je kršenje zakona.*), kar besedilo spremeni v paradoks. Prepletanje potrošniškega in moralnega diskurza v risanki pokaže poskus nadvlade potrošništva nad moralo, kajti korporacije zanima le dobiček, kar se odraža v ekonomskem, družbenem in kulturnem prostoru sodobne družbe.

#### Personifikacija ali poosebitev

»Personifikacija ali poosebjanje je izraz za vse tiste jezikovne tvorbe, v katerih se s konkretnimi izrazi iz človeškega sveta označujejo zunajčloveški, naravni, rastlinski, živalski in neorganski pojavi, pa tudi zgolj miselne, abstraktne tvorbe znotraj človeškega sveta« (Kos 1994, 123). V analiziranem tekstu najdemo tako personifikacijo, in sicer je to Hollywood, ki poseblja vse tisto, proti čemur se Homer bori. Hollywoodu perosnifikacija (*Toda Hollywood pravi, da je krasti Hollywoodu narobe. /.../ v resnici so hollywoodski studiji tatovi.*) »pripisuje konkretne človeške lastnosti in ga oživlja v človeško osebo« (Kos 1994, 124). Hollywood predstavlja velike korporacije, ki imajo ekonomsko, družbeno in kulturno moč, posegajo tudi na področje zakonodaje. To pomeni, da se diskurz hegemonije v analizirani epizodi kaže v odnosu med Homerjem, kot predstavnikom podrejenih, in Hollywoodom, kot dominantno silo, ki si v okviru ekonomije in kulture preko prezentacijo svoje produkcije in oglaševanjem podreja gledalce. Fairclough (2010) definira hegemonijo kot vodenje prevlade v družbi preko ekonomije, politike, kulture in ideologije, ki »vključuje nenehno pridobivanje privolitve večine glede sistema, ki jih podreja« (Erjavec 2007, 18). Hegemonija je fokusirana na stalen

boj med razredi in skupinami, ali graditi, podpirati ali zlomiti zvezo in odnos prevlade in podrejenosti z uporabo ekonomske, politične in ideološke forme (Fairclough 2010). Hegemoničen diskurz se izraža tudi preko socialnih odnosov, kajti nepoznavanje medijskih vsebin deluje za posameznike družbeno izključujoče. Homerja želja po spremljanju filmskih novosti in s tem možnosti vključevanja v vsakdanje pogovore s sodelavci in prijatelji pripelje do kršenja avtorskih pravic. Tako pride do konflikta med njim kot posameznikom oziroma predstavnikom podrejene skupine in Hollywoodom, ki predstavlja moč, oblast, denar in ima na svoji strani tudi zakonodajo. Homer predstavlja preprostega in naivnega človeka, ki si želi samo videti nove filme, ne da bi drago plačeval za vstopnice in za to moral gledati še oglase. Hollywood, ki zaposluje režiserje, igralce, producente in še mnogo drugih, ščiti svoje avtorske pravice in preganja tiste, ki jih kršijo, vsiljuje oglase, išče zgodbe, všečne gledalcem, in jih spreminja v filmske uspešnice. Njihovo glavno vodilo pa je dobiček. Homerju Simpsonu na sodišču sodijo zaradi kršenja avtorskih pravic. Prisoten so tudi režiserji, igralci iz Hollywooda in v Homerjevi zgodbi vidijo priložnost za novo filmsko uspešnico (*Režiser: On je kot piratski David proti pohlepnemu Golijati, Erin Brockovich, vendar z več razkola. Dva, tri ... moj bog, ustreza vsem štirim kvadrantom!*). Ko vidijo priložnost za povečanje svojega dobička, jih zanima samo še to (*V imenu Hollywooda ovržemo vse obtožbe.*) in si prisvojijo tudi moč odločanja na zakonodajni ravni. V okviru diskurza hegemonije Homer ni več pomemben kot posameznik, ki je kršil zakon, ampak kot posameznik, ki ga bodo izkoristili za povečanje svojega dobička, kar je oziroma bo storil personalizirani Hollywood.

#### Iteracija ali ponavljanje

Iteracija ali ponavljanje vpliva na »človekovo čutnost in čustvenost« (Kmecl 1995, 98). V analiziranem tekstu je veliko ponavljanja, s čimer se posnema pogovorni jezik (*oče, oče, vrnil si se, vrnil si se; fanta, fanta; tiho, tiho; prijavljam se, prijavljam se*) in gledalcu omogoči čustveno vpletenost v zgodbo. Ko uslužbenec FBI-ja reče, da je *hotel loviti serijske morilce*, njegov nadrejeni ponovi poved, kar v duhu hegemoničnega diskurza izraža sarkazem in moč nadrejenega oziroma nemoč uslužbenca. Homerja vržejo iz cerkve in kina, to storijo z enakimi besedami (*In ostani zunaj!*), kar odraža, da v cerkvi, ki je versko in duhovno središče, ter v kinu, ki je pomemben zaradi zabave, veljajo enaka pravila, in sicer mir, poslušanje, sprejemanje vsega, kar se tam dogaja, brez komentarjev in pripomb, kar po eni strani kaže na hegemonični diskurz v okviru podrejanja močnejšim, po drugi strani pa na potrošniški diskurz slediti vsemu, kar trg ponudi.

## Metonimija ali preimenovanje

Metonimija je raba »besede ali besedne zveze namesto druge na podlagi logičnega ali semantičnega razmerja med njima« (Erjavec in Poler Kovačič 2007, 74). Z uporabo metonimije (*damn those peace-prize-giving* – presneti podeljevalci nagrad za mir, *giving fishing smokers* – tisti, ki dimijo ribe) v pogovoru na švedskem veleposlaništvu kaže na Homerjevo podcenjevanje in nespoštovanje do Švedov, kljub temu da so dali njemu in njegovi družini zatočišče. Medtem ko raba metonimije ob aretaciji Homerja (*seat meat* – sedeče meso, *hotshot* – vroči zadetek) izraža moč in oblast, ki jo ima FBI v odnosu do civilnega prebivalstva, ter uvaja diskurz hegemonije. Spoštovanje do nosilcev moči in njihovega ustvarjanja pa izraža Marge (*Marge: ... ki ustvarjajo čarovnije na naših srebrnih zaslonih.*) in na ta način v okviru hegemoničnega diskurza izraža priznanje premoči, ki jo imajo v sodobni družbi velike korporacije.

V celotni epizodi je predstavljeno samo eno oglasno sporočilo, čeprav je za celotno serijo značilno, da govori zlasti o oglaševanju, ki skozi parodijo in intertekstualnost kritizira oglaševanje in hkrati potrošniške navade (Gray 2005). V oglasu za dezodorant Axe se pojavi metonimija, in sicer namesto Axe uporabijo ime *Ask*, ki pomeni vprašati, povabiti. Tudi na koncu epizode, ko Homer prepreči prikazovanje piratske verzije svojega filma in vsem priporoča uporabo dezodoranta Ask, želi njegova žena Marge posredovati pri Homerju, ker si ji ljudje smilijo in ve, da so želeli samo dobro, uporabi to besedno igro. Homer jo vpraša: *Kaj smo se naučili o te, da slepo ne podpiramo moža?* in Marge odgovori in zakriči za odhajajočimi: *Ask (vprašaj) dezodorant za telo.* Diskurz potrošništva razumemo kot spodbujanje stalne in neprekinjene potrošnje (Gray 2005), hkrati pa »življenje v sodobnem potrošniškem svetu terja socializacijo, v kateri posameznik ponotranji norme in vrednote vedenja potrošnikov« (Ule in Kline 1996, 15). Homer se obnaša kot tipičen potrošnik, ki mora videti film, ker so ga že vsi videli. Nato se potrošništvu upira tako, da v kinu glasno protestira proti oglaševanju med predvajanjem filma. Prav zaradi tega organizira domači kino z nelegalno predvajanimi filmi, kjer gre še vedno za potrošniško miselnost, videti nove filme, vendar za to nič plačati. Na koncu pa potrošništvo spodbuja, tako da ljudem, ki bi radi videli njegov film, pravi, naj gredo v kino, vendar ne na dopoldansko matinejo, ki je cenejša. Hkrati jim pa tudi reče, naj kupijo dezodorant, ki ga on uporablja v filmu in oglašuje. Zgodil se mu je misleni preskok od posameznika, ki ne mara oglaševanja, skuša privarčevati denar, biti na tekočem s filmskimi novostmi, do posameznika, ki ga skrbita dobiček in uspeh (*Homer: Piratstvo je kraja. Vi jemljete denar iz ust moje družine. /.../ Sedaj pa pojdite gledat film v*

*kino, ko pride na spored. Nič poceni matinej!*), kajti v imenu denarja se je podredil Hollywoodu in sprejel njihove vrednote.

Aposiopeza ali zamolk

Z zamolkom avtor prepušča gledalcu, da sam zaključi misel, v analizirani risanki pa uvaja tudi moralni diskurz. Gledalec ima priložnost za kritično razmišljanje o predstavljeni problematiki v risanki, ki se zaključi z uporabo zamolka (*Lisa: Dobro, obe skupini si lastita plemenite namene, toda na koncu so oboji poskušali ukrasti več denarja, kot ga rabijo. In na koncu je najhujše ...*). Zamolk je uporabljen zato, da lahko gledalec sam zaključi poved in pove, kaj je najhujše, hkrati pa dobi namig s prikazom dirke, ki ponazarja tekmovanje med avtorji in pirati, kdo bodo zmagovalci, ali avtorji, ki bodo našli način za zanesljivo avtorsko zaščito svojih vsebin, ali pirati, ki bodo našli nove načine za nezakonito prisvajanje avtorsko zaščitenega gradiva. Prostor za odgovor na vprašanje ponujata tudi zadnja slika, slika piratske zastave, in smeh. V okviru moralnega diskurza je upravičeno vprašanje, ki ga Bart postavi Lisi po ogledu filma o njegovem očetu, kdo je v tej zgodbi dober in kdo slab oziroma kaj je prav in kaj ne. Ob tem se pojavi tudi problem vzgojnega delovanja na otroke. Ko Bart pokaže očetu, kako se nelegalno prenese film z interneta, Homer kot oče ne ukrepa, ampak je nad tem navdušen. Ko na sodišču sodijo Homerju in ga na koncu v imenu Holywooda oprostijo, Lisa sprašuje, kako je to možno, ko pa njenega očeta ne marajo. Otroka ves čas dobivata dvojna sporočila o tem, kaj je prav in kaj ne. Sta zmedena in od njiju ne moremo pričakovati, da bosta v prihodnje ravnala samo po načelu poštenosti in morale.

Eksklamacija ali vzklik

Eksklamacija ali vzklik izraža močno čustveno doživetje, ki je v analiziranem tekstu izraženo kot jeza (*Homer: Ne, ne, nehaj!*), navdušenje (*Homer: Fanta, fanta, videl sem ...*), začudenje (*Homer: Dovolili? Oh, ljubica*), ogorčenje (*Homer: Hej, pretentali so nas!*), in uvaja potrošniški diskurz.

### **6.1.3 Jezikovna analiza: Analiza slovnice**

Modalnost

»Oblike modalnosti se /.../ v tekstu nanašajo na sodbo, komentar in stališče, še posebej pa na to, kako je govorec prepričan v svojo trditev« (Erjavec in Poler Kovačič 2007, 67). Uporaba modalnih glagolov v tekstu kaže na prepričanje glavnih akterjev, da delajo prav. »Modalnost se izraža z rabo modalnih glagolov, njihovim zanikanjem ali prek prislovov« (Vezovnik 2009,

124). Homer je prepričan v to, kar dela, ne razmišlja o tem, ali je prav ali ni, ali bi ali ne bi nečesa naredil (*Moram gledati film, da mi ga popolnoma ne uničijo. Vse, kar hočem, je ..., Ne morem iti nazaj ...*). Izraža potrebo po spremljanju filmskih novosti, vključevanju v družbo kot enakopraven član in prepričanje, da si zasluži film brez oglasov in plačevanja vstopnic. Homerjevi sodelavci so prepričani, da je spremljanje filmskih novosti nujno, tudi zaradi socialnih odnosov (*O tem bi moral razmišljati, ko si se odločil, da ne greš gledat filma.*). Medtem ko Marge z uporabo glagola želeli izraža želje, hotenje in ne trdno prepričanje (*Želela sem narediti pravo stvar ..., Nisem želela izreči te ...*), hkrati pa tudi prepričanje, da je kraja slaba stvar (*Zato bom plačala dobrim ljudem v Hollywood za vstopnico, ki bi jo morala kupiti.*). S »kategoričnimi trditvami, ki so bolj avtoritativne« (Vezovnik 2009, 124), je izraženo trdno stališče, da je treba pirate kaznovati (*FBI: Od zdaj naprej boste dali svoje življenje, da zaščitite ameriške romantične komedije ...*), kar uvaja družbeni diskurz moči.

Tekstovna analiza teksta je pokazala različne diskurze, in sicer diskurz potrošniške družbe (Ule 1998; Campbell 2001; Luthar 2002; Arnould in Thompson 2005), ki ga določa iskanje in hrepenenje po ugodju, užitku ter s tem oblikovanje družbene identitete in statusa (Luthar 2002), kar je izraženo v Homerjevem prizadevanju slediti filmskim novostim (*moram gledati film; vse, kar hočem je ...; moram videti film Radioactive Man*), ob tem uživati in zadostiti družbenim normam. Na teh primerih modalnih glagolov, s katerimi skušajo gledalca prisiliti v potrošniško vedenje, se kaže potrošniški diskurz. Sodobno potrošništvo temelji na hedonizmu (Campbell 2001, 95), ki ga določata moda in okus. V postmoderni obliki je potrošnja semiotizirana in povezana z osrednjimi družbenimi vrednotami, kot so prijateljstvo, srečna družina, materinstvo (Luthar 2002).

Naslednji diskurz, je moralni diskurz (Giddens 2000; Habermas 2001; Sevenhuijsen 2003; Pušnik 2003), ki se kaže skozi Homerjevo zgodbo. O moralnem diskurzu lahko govorimo kot o pravici in odgovornosti (Sevenhuijsen 2003) in kot o etiki skrbi (Giddens 2000). Moralni diskurz je izražen skozi zgodbo o nelegalnem prevzemanju filmov z interneta in razmišljanju o tem, kaj je prav in kaj ne. Na uporabo moralnega diskurza kaže tudi izbira jezikovnih sredstev, in sicer naslednje ključne besede in besedne zveze: *enostavno, legalno, kradel, kraja, piratski film, piratstvo*. V svet piratstva oziroma nelegalnega prevzemanja filmov je Homerja uvedel njegov sin Bart, ki je kot mladostnik bistveno bolj spreten v rokovanju z novo tehnologijo (*Homer: Kako si znal to narediti? Bart: Star sem manj kot trideset let.*). Ko Homer nezakonito prenaša filme z interneta, ve, da je to nelegalno, vendar ne razmišlja o

posledicah (*Homer: Je to legalno? Bart: Kdo ve. Je pa enostavno.*). Homer ni kradel filmov samo zase, ampak je poskrbel tudi za druge, tako da je pripravil dvorišni kino za sosede in prijatelje, kar se sliši kot opravičilo (*Lisa: Ni kradel zase, ustvarjal čudovito vzdušje za celo mesto.*). V tem so pravzaprav videli dobro delo, kajti poskrbel je za film, prostor, hrano in pijačo ter dobro vzdušje. Tudi Lisa, njegova hčerka, ki v tej seriji velja za najbolj inteligentno, pošteno, moralno (Rushkoff 2003), v tem ne vidi nič slabega (*Lisa: Ne vem, ni bilo, kot da je oče kradel zase.*). V družbenem kontekstu pomeni, da se ljudje ne zavedajo pomena avtorskih pravic, ki segajo na različna področja (film, knjige, glasba ...). Za kršitelje najdejo opravičilo, ker so s tem delali dobro tudi za druge. Dejanja vseh vpletenih akterjev kažejo na dvojno moralo. Ker Homer skrbi tudi za druge, je njegovo dejanje z vidika družbe bolj moralno. To ni opravičilo za njegovo ženo Marge, ki pravi, da je vsaka kraja kraja (*Marge: Lisa, povej svojemu bratu, da je kraja slaba, ne glede na vse.*) in čuti odgovornost do vseh ustvarjalcev v Hollywoodu (*Marge: Ko sem gledala piratski film, sem kradla s svojimi očmi. Zato bom plačala dobrim ljudem v Hollywoodu za karto, ki bi jo morala kupiti. Sedaj bo ta denar končal v rokah talentiranih ljudi, ki poskrbijo, da se zgodi čarovnija na naših zaslonih.*). Tudi ona je bila prepričana, da dela prav oziroma dobro, ko je poslala denar v Hollywood. Na koncu se Homer sicer pokaže kot pošten državljan, ki spoštuje avtorske pravice, vendar s tem, ko prepove ogled filma na dvorišču in vse prisotne povabi v kino in k nakupu izdelkov, ki so oglaševani, jasno pove, da to dela v imenu denarja (*Homer: Piratstvo je kraja. Denar jemljete iz ust moje družine.*) in zaradi prepričanja, da je tako prav.

Neenak boj Homerja s filmskimi korporacijami kaže na hegemoničen diskurz, ki opozarja na moč medijev v sodobni družbi, kajti hegemonijo razumemo kot »boj za prevlado v civilni družbi« (Fairclough 2010, 129). Na hegemoničen diskurz kaže tudi izbira jezikovnih sredstev, predvsem personalizacija Hollywooda, ki predstavlja moč, avtoriteto, vsiljuje potrošniški in moralni diskurz v sodobni družbi. Moč Hollywooda ali velikih korporacij Marge priznava brezpogojno, Homer je na začetku proti, na koncu epizode pa je na njihovi strani. Otroka, Bart in Lisa, predstavnika mlajše generacije, pa v ravnanje, odločitve Hollywooda dvomita, imata pomisleke, ki si jih ne znata razložiti.

Diskurzivna analiza je pokazala, da risanka skozi jezik kljub humorju diskurze uporabi za spodbujanje razmišljanja in zavedanja o lastnem odnosu do medijskih vsebinah, dostopa in porabe. Gledalce postavi pred vprašanja o moralnosti, ne samo v risanki, ampak tudi v njihovem realnem in vsakdanjem življenju. Prav tako gledalca spodbuja k razmišljanju o lastni medijski potrošnji, o tematiki filmov, ki jih spremljajo, o dostopu do filmske



produkcije. V družbenem, ekonomskem in ideološkem kontekstu velike korporacije svojo moč izkoriščajo za prevlado; risanka tako gledalcu omogoča kritičen pogled na delovanje sodobne družbe.

## 6.2 INTERTEKSTUALNA ANALIZA

Z intertekstualno analizo raziskujemo odnos med aktualnim tekstom in družbenim kontekstom (Fairclough 2010). Epizoda Ukradi to epizodo prikazuje vsakdanje življenje, kar je značilno za popularno kulturo (Petroni 2013), in sicer so v ospredju naslednje teme: spremljanje filmskih novosti, iskanje poti, kako priti najceneje do stvari, ki si jih želijo, ustvarjanje filmskih uspešnic, kršenje zakonov, družinski odnosi, družbeni odnosi. Analiza je pokazala, da besedilo vsebuje številne intertekstualne elemente, predvsem parodijo, ki na gledalca, ki pozna kontekst, učinkuje humorno. Na ta način vključuje gledalca, saj ga postavlja v pozicijo poznavanja snovi, ki je predmet parodije, hkrati pa smeh daje neko stopnjo samozavesti, ki jo potem lahko uporabi za bolj natančno analiziranje parodije (Gray 2005).

Analiza je pokazala, da številni parodistični elementi v risanki gledalcu omogočajo kritičen odnos do filmske produkcije in oglaševanja ter prepoznavanje medijske manipulacije. Risanka skozi parodijo opozarja na dva problema, in sicer na eni strani govori o pomembnosti spoštovanja avtorsko zaščitenih vsebin. Govori o filmih, kar pa seveda lahko prenesemo na vsa področja, od glasbe, knjig, raziskovalnih, diplomskih in drugih nalog, slik, fotografij. Na drugi strani pa nas ravno tako skozi parodijo uči o medijih, o tem, kako nastajajo filmske uspešnice in čemu se podrejajo pri produkciji, to je filmskemu okusu množic in dobičku. Skozi parodijo želi risanka poučevati tudi o poštenju kot pomembni vrednoti v življenju, prav tako o družini, kjer lahko najdemo zaupanje in podporo, ter o spoštovanju avtorskih pravic. Skozi elemente parodije deluje vzgojno in poučno (Gray 2005), hkrati pa kritično pokaže na nepravilnosti v družbi. Namen risanke je pod krinko zabave in humorja opozoriti na družbene probleme in gledalce skozi njihovo percepcijo pripraviti do razmišljanja o družbi in sebi.

V epizodo so vključene realne osebe iz filmskega hollywoodskega sveta, in sicer režiser John Apatow, na sodišče je bil klican kot predstavnik Hollywooda in je Homerja označil: *Homer je sovražnik umetnosti. Umetnost ustvarjajo pisci, režiserji in človek, ki s pomočjo računalnika poveča ali zbrise bradavice. In ne samo ljudje, ki se preživljajo s sanjami ljudi, ampak tudi ljudje, ki so odvisni od nas, inštruktorji spinninga, osebni rabini in Seth Rogen, igralec, stand-up komik, producent, režiser.* To kaže na to, kaj je trenutno v družbi aktualno,

skrb za dobro fizično in duhovno počutje ter zabava. Poleg tega medijske vsebine vdirajo tudi v cerkev, ko duhovnik v svoji pridigi izkoristi novi film za ponazoritev duhovnih sporočil. Gledalec lahko vpletanje realnih oseb sprejme samo kot humorni element ali pa kot element parodije, ki skozi humor kaže, da je tudi umetnost v službi kapitala. Ko Apattow ugotovi, da je Homerjeva zgodba zanimiva, da vsebuje vse elemente filmske uspešnice, mali človek proti korporaciji, sistemu, ljubezensko zgodbo, mu ponudi snemanje filma, pri katerem bi bil Apattow izvršni producent. Omenjena sta še uspešna ameriška igralca Will Smith in Channing Tatum, ki naj bi igrala v filmu o Homerju. Will Smith naj bi ponudil, da on in njegova družina igrajo Homerja in njegovo družino, igralca Channinga Tatuma pa je želel Homer, pod pogojem, da se zredi.

Radioactive Man je lik, ki ima tudi svojo fiktivno biografijo, pojavil se je že v sedmi sezoni in spominja na Batmana. Homer v cerkvi poje pesem Amazing Grace, ki je bila napisana okrog leta 1772. Poleg tega so 2006 posneli tudi film z istoimenskim naslovom, ki govori o odpravi suženjstva v Veliki Britaniji, kar lahko povežemo z idejo, da smo ljudje »sužnji« medijskih vsebin, ki so prisotne v vseh sferah družbenega in političnega življenja, tudi v cerkvi. Glasbena skupina Judas Priest, ki igra heavy metal, poje o avtorskih pravicah.

Kritika velikih korporacij in njihove želje po kapitalu se kaže v vpletanju filma, kot je Erin Brockovich, ki se prav tako kot Homer bori proti velikim korporacijam, Erin proti energetski, Homer proti filmski korporaciji. Tudi biblijska primerjava Davida proti Goljatu oziroma boja dveh neenakopravnih nasprotnikov, kar je v našem primeru boj Homerja z veliko korporacijo: *Sem samo človek, človek, ki je imel Hollywood preveč rad. Zato sem postavil nove pravila in se bojeval proti velikim fantom ...*

Parodija odkriva tudi delovanje žanrov, ki imajo določeno ideologijo in obliko (Gray 2005). Vpletanje hollywoodskih filmskih uspešnic v obliki parodije kaže, kakšna je filmska produkcija, hkrati pa gledalca spodbudi h kritičnemu razmišljanju o lastni recepciji hollywoodskih izdelkov. Omenjeni so trije uspešni ameriški filmi, ki kažejo na kontekst pogumnih akterjev v družbi, in sicer se Homer na švedskem konzulatu pritožuje, zakaj ne naredijo novega akcijskega trilerja Ugrabljeni, kjer bi bili ugrabljeni fantje iz komedije Prekrokana noč (trije deli in v vsakem iščejo enega od izginulih prijateljev), rešili pa bi jih Hitri in drzni, akcijski film o ljubiteljih avtomobilov in hitre vožnje (snemajo že sedmi del). Film James Bond, o katerem se pogovarjajo Homerjevi sodelavci, kaže vse stvari v obratni smeri, in sicer James Bond ni lep, ne zna streljati, ni duhovit, vendar jim je všeč, ker je tak:

*Všeč mi je, ko je James Bond zdaj grd. Meni je pa všeč, da nima nobenih pripomočkov. Všeč mi je, da ni dober v streljanju, da ne pove ničesar smešnega ali naredi kakšne druge bondovske stvari.*

Akcija, ki jo sproži FBI proti Homerju, je parodija na hollywoodske akcijske filme, le da se v risanki bojujejo proti nelegalnemu prevzemanju filmov z interneta. Popolnoma oboroženi vdrejo na Homerjevo dvorišče in ga aretirajo, zavarujejo si oči in ušesa, da ne bi videli in slišali piratske verzije filma, ker je to velik zločin. Vodja jih pred akcijo nagovori: *Vi, ljudje, ste se tej enoti pridružili iz enega samega razloga, da se borite proti filmskim piratom. Od zdaj naprej boste dali svoje življenje, da zaščitite ameriške romantične ljubezenske drame, komedije in stalno predvajanje telenovel.* Tudi zaporniki obravnavajo piratstvo kot najhujši zločin, hujši kot preprodaja drog in bančni rop. Po nesreči zaporniškega avtobusa pride Homer domov, nato pa se z družino zateče na švedsko veleposlaništvo, ker tam nespoštovanje avtorskih pravic ni zločin in so po zagotovilih veleposlanika varni, kot bil bili v Skattesrapanu (stavba v Stockholmu, ki je bila najprej davčni urad, zdaj pa je zaščiten pred obnovo in spremenjena v stanovanjsko stavbo). To pa je povezano tudi s sodnim procesom na Švedskem proti štirim ustanoviteljem spletne strani Pirate Buy. Tam tudi izve, da ga je izdala njegova žena.

Zgodba se odvije v slogu hollywoodskih romantičnih ljubezenskih zgodb. Ker je Homer izgubil ženino zaupanje, je izgubil vse (*Vse, kar sem kdaj imel, je bilo to, da si skrbela zame. Zdaj nimam nič.*) in dovoli, da ga policija aretira. Na sodišču ga v imenu Hollywooda oprostijo vseh obtožb in mu ponudijo odkup njegove zgodbe. Naredijo film s podnaslovom: *Njegov edini zločin je bil kršenje zakona.* Poudarjeno je, da se je boril za svoje pravice. Da je parodija še večja, mu sosedge in prijatelji pripravijo presenečenje, in sicer ga povabijo na ogled njegovega lastnega filma. Homer se razjezi, ker ne spoštujejo avtorskih pravic, hkrati pa jih povabi, da kupijo dezodorant, ki ga on oglašuje v filmu. Prav to zadnje Homerjevo dejanje pokaže na vlogo oziroma razumevanje moči, ki si jo posamezniki ali skupine pridobijo v družbi, in vloge potrošnika oziroma ponudnika medijskih vsebin.

Bart in Lisa v kinu gledata film o svojem očetu in ob koncu filma Bart vpraša, kdo je pravzaprav dober v tej zgodbi, medijske korporacije ali človek, ki je svobodno prevzemal vsebine z interneta. Lisa mu odgovori, da sta si obe skupini lastili plemenite cilje in namene, toda na koncu so vsi skušali ukrasti več denarja, kot ga rabijo. Bart zaključí z vprašanjem: *Torej so vsi pirati?* Lisa pa odgovori, da je na koncu najhujše, vendar ostane poved

nedokončana, pojavi pa se prenos dirke z avtomobili, slika piratske zastave z lobanjo in smeh. Spet elementi intertekstualnosti, ki kažejo na širši družbeni kontekst želje in tekmovanja za čim večji dobiček.

Dogajanje v risanki se ves čas prepleta s filmskimi prizori, ki jih gledajo akterji, ali na televiziji, v kinu, na računalniku ali projektorju. Na eni strani je zakonodaja, ki ščiti avtorske pravice, in Hollywood kot velika korporacija z denarjem in močjo, ki ustvarja filmsko produkcijo. Homer predstavlja preprostega in naivnega človeka, ki si želi samo videti nove filme, ne da bi drago plačeval za vstopnice in za to moral gledati še oglase. Hollywood, ki zaposluje režiserje, igralce, producente in še mnogo drugih, ščiti svoje avtorske pravice in preganja tiste, ki jih kršijo, vsiljuje oglase, išče zgodbe, všečne gledalcem, in jih spreminja v filmske uspešnice. Njihovo glavno vodilo pa je dobiček.

Drugi del risanke, ko v Hollywood prispe pismo z denarjem za vstopnico, je parodija na hollywoodske akcijske filme. FBI v risanki ima od vseh največji oddelek za preganjanje filmskih piratov, ker je to zanje najhujši zločin. Pripravljeni so za akcijo aretacije Homerja, na katero se pripravijo tako, kot bi lovili najhujše zločince. Prav na tak način tudi pridejo na njegovo dvorišče, ko ravno predvaja film *Vojna zvezd, 7. del*, in ga aretirajo. Agenti FBI pridejo oboroženi z vseh strani, celo s helikopterjem, uničijo vreče s pokovko, seznanijo vse prisotne, s čim kršijo zakon, in Homerja aretirajo. Vodja akcije Homerja sarkastično imenuje veliki um, kar se Homerju zdi celo imenitno in ne dojame, da je kršil zakon in da se iz njega norčujejo. Skozi parodijo osmeši in kritično predstavi tudi policista, ki pri Homerju gleda film, ki so ga nezakonito prevzeli z interneta, kajti on kot predstavnik zakona bi moral biti tisti, ki bi prepovedal ogled filma. Poleg policista je prisoten tudi narednik, ravno tako človek, ki bi moral poznati zakone. Smešno učinkuje prizor, ko se Lisa in Bart pogovarjata, kaj storiti, da bi rešila očeta. Bart ve, kaj je tisto, kar bi agente FBI najbolj prizadelo, in sicer zopet vključi projektor in agenti postanejo čisto panični, ker gledajo avtorsko zaščiten film, vstavijo si čepke za ušesa, nadenejo očala in razstrelijo računalnik. Parodija na akcijske filme je tudi prevoz zapornikov z avtobusom, in sicer Homer sprašuje ostale na avtobusu, zaradi česa so pristali v zaporu. Povedo, da zaradi bančnega ropa, preprodaje drog, ko pa on pove, da zaradi piratstva filmov, so popolnoma zgroženi, kajti to je zanje najhujši zločin (*Ljudje v show biznisu težko delajo, da naredijo te filme. Moji mediji se skladiščijo zaradi takih ljudi, kot si ti. Moj brat je izgubil službo kot lučkar pri filmu zaradi piratstva.*). Tako velik, da ga ostali zaporniki napadejo zaradi njegovega zločina. Spet v slogu akcijskih filmov doživi avtobus nesrečo in se ustavi ravno na železniških tirih in Homer vidi prihajajoči vlak, ne more se

rešiti, ker se mu je ena hlačnica zataknila, vlak pa v zadnjem trenutku zavije na drug tir. Homer se reši, stopi na vlak in ta ga pripelje domov.

Parodija se nadaljuje na sodišču, kjer se odvija sodni proces Hollywood proti Homerju. Za gledalce, oboževalce Hollywooda, je na sodišču rezerviran celo prostor. Na sodbo odločilno vpliva zgodba, ki jo pove Homer, in sicer njegova resnica, predvsem pa podpora njegove žene Marge, ki zveni kot ljubezenska zgodba, ki je prisotna v akcijskih filmih (*Na začetku moja žena ni verjela vame. Mogoče sva pozabila, zakaj sva se sploh zaljubila. Toda, ko so se zdeli časi temni, eno minuto nazaj, je bila tam in mi dala moč in pogum, da se borim za to, kar verjamem.*). Avtor zgodbe skozi parodijo pokaže, kako nastajajo akcijski filmi, kateri elementi so pomembni za uspeh akcijskega filma, preprost človek, ki se bori proti velikim korporacijam, ljubezenska zgodba oziroma podpora družine, vse z namenom, da se gledalci lahko poistovetijo z glavnim akterjem. Taki filmi gledalca dosežejo, ravno tako kot Homerja, ki gleda film in reče: *On piše, jaz pa to živim.*

Če sklenemo, risanka problem piratstva postavi v širši družbeni kontekst in opozori predvsem na diskurz moči velikih korporacije, diskurz morale in diskurz potošništva. Čeprav risanka nakazuje probleme, jih kritično obravnava in prikaže v obliki parodije, ne daje nobenih odgovorov in moralnih sodb, pusti odprto pot in ne prevzema neposredne funkcije učitelja in sodnika. Njena funkcija je v tem, da na probleme opozori, hkrati zabava in da gledalcem snov za razmišljanje. Naloga gledalca in njegove percepcije je, kako bo vsebino razumel, kako si jo bo zapomnil in kakšna bodo njegova nadaljnja dejanja, razmišljanja in mnenja. Glede na številne intertekstualne elemente se od gledalca pričakuje širši kulturni kapital, lahko pa gledalec dogajanje spremlja na čisto osnovni ravni, vendar v tem primeru ne more prepoznati vseh elementov parodije. Risanka kot parodija in s številnimi intertekstualnimi elementi ponuja možnosti, da bodo gledalci znotraj teksta našli nove pomene in razlage, hkrati pa lahko moč uspešne parodije postane družbena moč (Gray 2005).

### 6.3 ANALIZA INTERVJUJEV

Najprej bomo predstavili rezultate analize intervjujev z učitelji in tako skušali prikazati njihovo razumevanje in poučevanje vzgoje za medije, njihovo strokovno usposobljenost za poučevanje vzgoje za medije in njihova stališča do vključevanja medijskih vsebin v poučevanje vzgoje za medije. Ob tem bomo opozorili na potrebo po izobraževanju in

integraciji vzgoje za medije v srednješolski kurikulum. Nato bomo predstavili, kakšna je medijska pismenost dijakov skozi rezultate analize intervjujev z dijaki. Najprej bodo predstavljeni rezultati intervjujev, na podlagi katerih smo ugotavljali medijsko pismenost pred izvedeno in po izvedeni učni uri. Kakšna je medijska pismenost dijakov bomo prikazali na podlagi njihove samoocene in poznavanja koncepta medijske pismenosti, nato pa predstavili medijsko pismenost dijakov še na področju intertekstualnosti in parodije na primeru oglasnega sporočila, ki bo pokazala izboljšane veščine medijske pismenosti po izvedeni učni uri. S prikazom analize učne ure bomo prikazali uporabnost popularnih medijskih vsebin za medijsko opismenjevanje dijakov.

### **6.2.1 Intervjuji z učitelji**

Analiza intervjujev z učiteljicami je pokazala, da ima večina učiteljic (3) pozitivno stališče do uvajanja popularnih medijskih vsebin v pouk, izstopa pa učiteljica, ki ima delno pozitivno stališče. Za prvo skupino je značilno, da vse intervjuvanke poučujejo tudi v programu medijski tehnik, učiteljica druge skupine pa v tem programu ne poučuje. To smo poudarili zato, ker imajo dijaki v programu medijski tehnik strokovne predmete, pri katerih se učijo medijskega ustvarjanja (snemanje, fotografija, izdelava spletne strani, izdelava plakatov, zloženek ...), in učiteljice, ki učijo v tem programu, medpredmetno in timsko poučujejo tudi skupaj z učitelji strokovnih predmetov.

Učiteljice s pozitivnim stališčem do uvajanja popularnih medijskih vsebin v pouk

Tri učiteljice so imele izrazito pozitivno stališče do uvajanja popularnih medijskih vsebin v pouk, ki so ga utemeljile na tri načine. Učiteljica A je naklonjenost utemeljila z zanimanjem dijakov, ki temelji na njenih izkušnjah, da je dijake težko motivirati. K uram slovenščine pogosto prinese novinarske prispevke, predvsem iz Dela, ki se navezujejo na učno snov iz književnosti ali jezika, a večine dijakov branje časopisnih novinarskih prispevkov ne zanima. Dogovorjeni so bili, da dijaki tudi sami berejo časopise in v šolo prinesejo zanimive novinarske prispevke, vendar v celem šolskem letu tega ni nihče naredil. O uvajanju popularnih medijskih vsebin v pouk še ni razmišljala, vendar se ji zdi zelo dobra ideja: »Ja, verjetno bi dijake to zanimalo. Bile bi dobro izhodišče, primer za analizo jezika, npr. resničnostni šovi za razvrednotenje jezika, pa tudi vsebinsko izpraznjenost, z razliko do nekega literarnega besedila ali pa neke druge oddaje.« (učiteljica A). Ta učiteljica torej

predvideva, da bi uporaba medijskih vsebin pri pouku, ki jih dijaki spremljajo v prostem času, bolj zanimalo dijake.

Svoje pozitivno stališče so intervjuvane učiteljice utemeljile tudi s tem, da se da na tak način dijake navajati na kritično sprejemanje vsebine. Tako je učiteljica B poudarila, da imajo dijaki zelo površen odnos do medijev; tiskanih medijev ne berejo, ne poznajo niti Dela. Iz pogovorov z dijaki med urami ugotavlja, da nekateri berejo Slovenske novice in najstniške revije. Ko za nalogo dobijo novinarske prispevke za analizo neumetnostnega besedila, berejo površno, prispevki se jim zdijo težko razumljivi, predvsem pa nezanimivi. Učiteljica si želi, da bi imela na razpolago več časa, da bi skupaj z dijaki lahko primerjali novico, ki je bila objavljena v različnih medij. Medij, ki je dijakom blizu in ga vsak dan uporabljajo, je internet. Ob tem je učiteljica poudarila še en pomemben vidik, in sicer kritičnost do internetnih vsebin. Da tega dijakom manjka, se vidi predvsem, kadar dobijo nalogo, ki jo lahko naredijo s pomočjo vsebin na internetu, saj imajo težave z ločevanjem informacij na dobre in slabe: »Naučiti jih je treba, da ne vzamejo vsega za sveto resnico.« (učiteljica B). Torej učiteljica meni, da bi z uvajanjem popularnih medijskih vsebin v pouk, predvsem internetnih vsebin, lahko učili dijake kritičnega sprejemanja medijskih vsebin.

Tretji pozitivni vidik vključevanja medijskih vsebin v pouk je bil utemeljen na učenju o delovanju medijev. Tako je učiteljica C dejala, da bi moral biti eden izmed ciljev vzgoje za medije naučiti dijake, kako mediji delujejo, kako nastane neka oddaja, film, animacija, da bi si to lažje predstavljali in imeli bolj realen odnos to takšnih oddaj. Omenila je tudi resničnostne šove: »Mislim, da to ne bi bilo slabo, da se jim razloži, kaj je v ozadju, kako taka oddaja nastane in zakaj, da se jim res pokaže, kako nastane en tak šov.« (učiteljica C). Izpostavila je še vidik delovanja interneta, Facebooka in ostalih portalov, kjer lahko sami objavljajo vsebine, kajti po njenem mnenju se dijaki ne zavedajo dovolj, da vse, kar objavijo, tudi ostane na internetu. Opozorila je tudi na izjave, ki jih dijaki v različnih anketah dajejo za radio in televizijo, se fotografirajo, kajti tudi to je potem zapisano, objavljeno in dostopno komur koli: To ni enostavno, morajo se naučiti razmišljati tudi o tem.« (učiteljica C).

Izjave intervjuvank so izražale občutek nepoznavanja vzgoje za medije, ker niso znale opredeliti pojma vzgoja za medije kot predmeta oziroma vsebine v osnovni ali srednji šoli. Učiteljica A je dejala, da o vzgoji za medije ne ve ničesar, ne ve, da bi obstajala v osnovni ali srednji šoli, ne ve, katere vsebine naj bi sodile v vzgojo za medije, kar kaže tudi njena izjava:

»Ne vem nič konkretnega pod tem imenom, vendar verjetno sem sodijo tudi gledališke in filmske predstave.« (učiteljica A). Učiteljica C ve, da obstaja v osnovni šoli, ne ve pa, katere vsebine se v okviru tega poučujejo in na kakšen način. Glede na to, da večino časa poučuje medijske tehnike, je vzgojo za medije povezala z njihovimi strokovnimi predmeti in svojimi izkušnjami, ki jih ima kot učiteljica slovenščine s timskim poučevanjem (z učiteljem strokovnih predmetov). Vzgojo za medije v tem primeru vidi kot učenje, pri katerem dijaki sami ustvarjajo: »Pri medijskih tehnikah snemamo filme na podlagi literarnega besedila.« (učiteljica C). Ista učiteljica vzgojo za medije povezuje tudi z znanjem komunikacije in retorike in meni, da je treba dijake naučiti javnega nastopanja. Tudi učiteljica B ne ve, da se v šolah karkoli izvaja na temo vzgoje za medije, je pa v medijih zasledila predloge o tem, da bi bilo to potrebno. Skozi pogovor pa se je spomnila, da je na seminarju za slaviste poslušala o branju večkodnih besedil, kar po njenem mnenju tudi sodi v vzgojo za medije.

Mnenja o tem, kaj naj bi učila vzgoja za medije, kažejo, da se intervjuvanke zavedajo, katera so tista znanja, ki bi jih morali prenesti dijakom. Učiteljici A in B menita, da je treba dijake naučiti kritičnega vrednotenja vsebin na internetu, televiziji, v časopisih in ločevanja kvalitetnih informacij od informacij, ki so pomanjkljive, zavajajoče, napačne, površne: »Dijake bi bilo treba naučiti, kako sprejemati informacije v medijih, kako ločevati dobre od slabih informacij, kritično vrednotiti.« (učiteljica A). Učiteljica A dodaja, da je treba dijake seznaniti tudi z značilnostmi posameznih medijev, kar kaže tudi njena izjava: »Seznaniti dijake z značilnostmi posameznega medija, časopisa, filma, gledališča.« (učiteljica A). Enako meni tudi učiteljica C. Učiteljici A in B sta izpostavili še en vidik, in sicer, kako poučevati. Učiteljica B meni, da poučevanje ne sme biti teoretično, učiteljica A pa, da bi moralo biti poučevanje načrtno, ne pa prepuščeno pripravljenosti in iznajdljivosti posameznih učiteljev: »Za to bi morale biti določene ure, dobro bi bilo poučevati načrtno /.../ meni zmanjka časa.« (učiteljica A).

Zavedanje o pomembnosti navedenih znanj kažejo tudi izjave intervjuvank o tem, kaj in kako počnejo v razredu, da bi dijakom ta znanja približali. Učiteljica A uporablja e-gradiva, občasno prinese v razrede novinarske prispevke, ki so povezani s snovjo, tudi učiteljica B uporablja e-gradiva, novinarske prispevke pa uporablja za analize neumetnostnih besedil tako kot učiteljica C. Učiteljica B meni, da lahko z analizami neumetnostnih besedil dijakom ponudi vsebine, ki jih sicer ne bi prebrali: »Take vaje so dobra priložnost, da lahko dijakom podtaknem kakšen članek, če domnevam, da je zanje zanimiv.« (učiteljica B). Hkrati pa doda,



da so dijaki na tak način premalo aktivni, ker jim učitelji prinašajo prispevke iz časopisov, opozarjajo na oddaje, usmerjajo na določene spletne strani. S tem izrazi tudi kritiko učiteljem, ki delajo nekatere stvari namesto dijakov: »Mi bi morali od otrok več zahtevati, da bi spremljali medije, prinesli kakšne članke, da bi začeli brati.« (učiteljica B).

Zavedanje o pomembnosti teh znanj za dijake kažejo tudi opažanja učiteljic o tem, kako in katere medije poznajo in spremljajo. Učiteljica A v razredih opaža, da redki dijaki berejo tiskane medije, za večino dijakov je vir informacij internet. Ima občutek, da teh informacij ne znajo selekcionirati. To ponazarja izjava: »Dijaki niso kritični, pisanih medijev ne berejo, niso usposobljeni za sprejemanje najrazličnejših informacij; to nujno rabijo glede na to, da je poplava informacij. (učiteljica A).

Zavedanje o pomembnosti teh znanj kaže tudi kritičen odnos učiteljic do lastnega znanja in dela z mediji. Vse tri učiteljice so prepričane, da za pouk vzgoje za medije niso dovolj usposobljene in nimajo dovolj znanja. Največ pomanjkanja znanja opažajo na področju nove tehnologije in možnosti, ki jih taka tehnologija omogoča tudi za delo v razredu. Glede na to, da so vse intervjuvane učiteljice starejše od petinštirideset let, jim nova tehnologija ni domača, dijaki pa s tem rastejo in uporabljajo vsakodnevno. Učiteljica B pravi: »Nisem dovolj usposobljena. Jaz sem že stara, premalo vem, Facebooka in YouTubea ne uporabljam. /.../ Od otrok bi morali izvedeti, kaj berejo, gledajo.« Mnenju se pridružuje tudi učiteljica A, ki meni, da morda njena presoja o ustreznih vsebinah in tehnologiji ni vedno dobra: »Nimam strokovnega znanja, vse delam po lastni presoji.« (učiteljica A). Učiteljica C, ki večino ur poučuje v programu medijski tehnik, pa je izpostavila še tehnični vidik in pravi, da nima znanja za oblikovanje: »Imam znanje za vsebinsko analizo, nimam pa tehničnega znanja, za oblikovanje, npr. oglasnega besedila, filma.«

Iz njihovega zavedanja o pomanjkljivosti znanja izhaja potreba po izobraževanju. Učiteljica B je izrazila željo po izobraževanju za delo z elektronskimi mediji, kako poiskati informacije, predvsem filme, glasbo na internetu, kako in za kaj uporabljati Facebook, YouTube, poznati spletne strani, ki dijaki pogosto uporabljajo. Izjavila je: »Želim si izobraževanja od začetka, za tiste, ki nič ne vemo o tem, in mislim, da nisem edina.« (učiteljica B). Učiteljica A se mnenju učiteljice B pridružuje, hkrati pa predlaga nabor medijskih vsebin, ki bi jih lahko uporabili pri pouku. Učiteljica C bi se tudi udeležila takega

izobraževanja, izpostavila pa je tudi potrebo po znanju, ki bi ga lahko uporabila pri oblikovanju besedil, animaciji in filmu.

Mnenja intervjuvancev o tem, kdaj otrokom ponuditi vzgojo za medije, se razlikujejo, enotni pa so v tem, da bi vsebine morale biti vključene tudi v srednji šoli. Učiteljica B meni, da je vzgoja za medije kot predmet bolj smiselna v osnovni šoli, kjer bi se morali naučiti osnov in navaditi na to, da tudi sami iščejo novinarske prispevke, informacije in jih prinašajo v razred kot podporo učni snovi, kar bi po njenem mnenju moralo biti v srednji šoli samoumevno. Pravi: »Vzgoja za medije kot poseben predmet v srednji šoli se mi ne zdi smiseln, bolj v osnovni šoli, takrat se otroci oblikujejo, nekje okrog 12. leta.« (učiteljica B). Učiteljica A meni drugače in si želi, da bi bile za te vsebine točno določene ure tudi v srednji šoli, vsebine bi bile vključene v učni načrt in bi bilo na razpolago dovolj časa tudi za obravnavo. To utemeljuje tako: »Sedaj to počnem mimogrede in si ne upam vzeti časa za to, ker mi zmanjka časa že za tisto, kar je v učnem načrtu, ki je prenatrpan.« (učiteljica A). Tudi učiteljica C ima o tem svoje mnenje, in sicer meni, da bi vzgoja za medije morala biti vključena v šoli, vendar ne preveč, morda v okviru projektnih dni ali razrednikovih ur.

Učiteljica z delno pozitivnim stališčem do uvajanja popularnih medijskih vsebin v pouk

Učiteljica je izrazila delno pozitivno stališče do uvajanja popularnih medijskih vsebin v pouk, kar je utemeljila s problematiko morale in vrednotenja popularnosti. Sprašuje se, kdo je tisti, ki lahko postavi meje morale in popularnosti. Meni, da nikakor ne bi mogla pri učni uri uporabiti neke oddaje, ki se dijakom sicer zdi popularna, npr. resničnosti šov, njej se pa zdi z moralnega vidika primitivna. Izpostavila je tudi problematiko popularnosti, kaj in za koga je neka vsebina popularna, ali je ta vsebina kvalitetna. Poleg tega se po njenem mnenju vrednotenje popularnosti razlikuje tudi glede na starostno razliko, najstnik ali pa odrasla oseba. Izjavila je: »Jaz bi imela kar meje glede tega, glede morale. Neka oddaja, ki je otrokom popularna, meni pa ne (npr. resničnosti šov), ni variante, da bi to počela v razredu. Drugo vprašanje pa je, kaj je popularno. Otroci se med seboj razlikujejo v tem, kaj je popularno, že pri glasbi se pojavijo razlike.« Rešitev vidi v tem, da bi strokovnjaki pripravili nabor različnih vsebin, ki bi bile kvalitetne in bi jih bilo možno vključiti v pouk, kajti zdi se ji nemogoče, da bi se en sam učitelj pripravljal na pouk, spremljal dnevno časopisje, bral knjige, poslušal radio in gledal televizijo. Rešitev vidi tudi v tem, da bi bili morda na razpolago primeri učnih priprav.

Delno pozitivno stališče učiteljica utemeljuje tudi s tem, kdo bi moral biti pobudnik oziroma ponudnik vsebin. Meni, da bi morali biti dijaki tisti, ki bi izrazili željo, zanimanje za neko aktualno vsebino in to tudi prinesli k pouku, kjer bi se o tem pogovarjali, analizirali, kritično vrednotili. Dijaki bi morali biti tisti, ki bi raziskovali, učitelj bi jih moral voditi in usmerjati. V bistvu bi morale pobude za obravnavo medijskih vsebin priti od dijakov. Prepričana je, da dijakov aktualni novinarski prispevki, ki jih prinese v razredi, čisto nič ne zanimajo. Pravi: »Dijaki bi sami morali priti do tega, da jim mediji lahko pomagajo pri učenju, ne da jim mi vse damo in ponudimo. Oni morajo biti tisti, ki jih zanima, ne da jim jaz ponujam vsebine.«

Intervjuvanka je izrazila pomisleke glede tega, kaj je vzgoja in kaj delo z medijskimi vsebinami. To utemeljuje s tem, da sicer v razredu uporablja različne medije, usmerja dijake k različnim informacijam in medijem, uporablja novinarske prispevke pri analizi neumetnostnega besedila, vendar meni, da je to bolj motivacijske kot vzgojne narave: »S tem ne vzgajam, podpora z novinarskimi prispevki je bolj motivacijska, vzgoja pa je nekaj drugega.«

Vzgojo za medije intervjuvanka opredeljuje kot učenje uporabe medijev in selekcije vsebin in informacij. Meni, da bi bilo dobro dijake učiti o tem, katere medije in kako jih lahko uporabijo za podporo učenju, kako selekcionirati informacije, predvsem na internetu: »Dijake naučimo koristno uporabljati medije in da jih naučimo selekcije, kaj je za pogledat in kaj ne, televizija, internet, radio, časopisi, da se zavedajo, kaj obstaja, kaj je smiselno.«

Učiteljica je izrazila potrebo po zunanji podpori in izobraževanju, kar utemeljuje predvsem s tem, da nima dovolj znanja za poučevanje z uporabo medijskih vsebin. Poleg znanja ji primanjkuje tudi časa, da bi lahko spremljala vse medije in iskala primerne vsebine, ki bi morale biti aktualne, kvalitetne in zanimive za dijake: »Sama ne poznam dovolj dobro vsega, rabila bi zunanjo podporo, ogromno časa porabim, včasih niti ne znam sama poiskati vsebin. /.../ Nimam dovolj znanja. To je zelo kompleksna stvar, npr. film, glasba, časopisi, revije, radio, radijske oddaje so po mojem mnenju zanemarjene. Ni časa, da bi vse poiskal, slišal, poslušal in uporabil v razredu. Edina varianta je, da bi od zgoraj nekaj prišlo.«

Intervjuvanka je izrazila tudi potrebo po poučevanju vzgoje za medije, kar utemeljuje s tem, da dijaki nimajo znanja, da bi ločevali dobre informacije od slabih, da bi jih kritično vrednotili; s hitro najdenimi informacijami so zadovoljni in se ne poglobljajo: »Dijaki ne

znajo iskati, to je pa druga zgodba. Če jim daš domačo nalogo poišči, gredo na Wikipedijo ali pa dijaški.net, potem se neha. Vse ostalo, kako iskati po internetu, je bav bav.« Meni, da bi bilo treba z vzgojo za medije začeti že v osnovni šoli v višjih razredih, v srednji šoli pa nadaljevati v okviru samostojnega predmeta: »V srednji šoli so že izoblikovani, sami bi morali iskati vsebine, ki bi bile podpora snovi.«

## **6.2.2 Intervjuji z dijaki**

### 6.2.2.1 Samoocena splošne medijske pismenosti

Analiza intervjujev o samoevalvaciji medijske pismenosti s strani dijakov je pokazala, da med intervjuvanimi dijaki prevladujejo tisti, ki o sebi mislijo, da so srednje dobro medijsko pismeni (13), kar utemeljujejo s tem, da mediji pogosto vplivajo na njihove misli in dejanja ter s potrebo po dodatnem znanju. Sledijo jim tisti, ki se samoocenjujejo, da so dobro medijsko pismeni (7) in to dokazujejo s kritičnostjo do medijskih vsebin. En intervjuvanec pa je sebe označil kot slabo medijsko pismen, saj je nekritičen do medijskih sporočil, ki jih pišejo uporabniki spleta.

Preden začnemo predstavljati utemeljitve samoevalvacijske medijske pismenosti po ključnih prvinah (Erjavec 2010), naj najprej predstavimo, kako so intervjuvanci poznali koncept medijske pismenosti.

### 6.2.2.2 Definicija medijske pismenosti

Večina intervjuvanih dijakov (11) ni znala opredeliti pojma medijska pismenost, ostali (12) medijsko pismenost razumejo kot digitalno veščino, ki pomeni predvsem znanje dela z digitalno tehnologijo in znanje iskanja informacij, predvsem po internetu, kot kritičnost do medijskih vsebin ter sposobnost presojanja resničnosti.

Natančneje, sedem intervjuvancev medijsko pismenost razume kot kritičen odnos do medijev in medijskih vsebin. Tipična je bila izjava Marka: »Sem medijsko pismen, sem kritičen, ne verjamem vsega, rabim dokaze za vse.«

Dva intervjuvanca sta utemeljila medijsko pismenost z avtonomno rabo medijev. Tipična je bila izjava Ane: »Sem dobro medijsko pismena, če hočem še kaj izvedeti, se sama znajdem.«

Ena od intervjuvanih dijakinj medijsko pismenost razume kot sposobnost presojanja, kaj je res in kaj ne, ter sposobnost preverjanja in primerjanja medijskih sporočil. Tipična izjava je naslednja:

U: Kdaj je neka oseba medijsko pismena?

Urša: Kadar zna presoditi, kaj je res in kaj ne in kako se o tem prepričati.

Dva intervjuvanca medijsko pismenost utemeljujeta z digitalno pismenostjo. Menita, da je človek medijsko pismen takrat, kadar obvlada delo z računalnikom.

Enajst dijakov pojma medijska pismenost ni prepoznala in ga ni znala utemeljiti, čeprav so se v pogovoru označili kot dobro ali srednje medijsko pismeni.

### 6.2.2.3 Dostop do medijev

Prva prvina medijske pismenosti je dostop do medijev (Erjavec 2010). Vsi intervjuvanci so poročali, da imajo dostop do obstoječih sodobnih medijev oziroma informacijske in komunikacijske tehnologije, predvsem do interneta, kjer dobijo vse informacije za šolo, gledajo filme, poslušajo glasbo in se virtualno družijo s svojimi vrstniki. Dostop do tiskanih medijev, tistih, ki so dosegljivi preko spleta, imajo vsi. Doma pa imajo nekateri Slovenske novice in Dolenjski list, dostopne so jim tudi najstniške revije. Raziskave kažejo, da več kot polovica mladostnikov preživlja svoj prosti čas ob računalniku (Kuhar 2007). Tudi po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije za leto 2012 87 % mladostnikov vsak dan uporablja internet, 53 % jih dostopa preko mobilnega telefona, 42 % pa preko računalnika. Raziskava je pokazala, da je medijska potrošnja razmeroma homogena, intervjuvanci prevladujoče redno dnevno uporabljajo internet, na računalniku ali telefonu. V spletni potrošnji intervjuvance v naši raziskavi zanimajo predvsem vsebine za prosti čas, zato uporabljajo socialna omrežja (Facebook) in YouTube. Intervjuvanci gledajo tudi televizijo, predvsem komercialni program POP TV (24 ur, šport, vreme, modni nasveti, resničnostni šovi, življenje slavnih, nanizanke, filmske serije). Medije uporabljajo tudi za šolo. Kot vir informacij za pisanje seminarskih nalog pa uporabljajo Wikipedijo in dijaški.net. Televizija je tudi medij, ki ga pogosto uporabljajo za gledanje dokumentarnih in informativnih oddaj in športa. Radio poslušajo le na avtobusu ali v avtu, ko se peljejo v šolo. Samo ena dijakinja posluša radio zvečer, ker v svoji sobi nima računalnika. Od tiskanih medijev dekleta najraje berejo rumeni tisk, najstniške revije, kot so Smrklja, Cosmopolitan in Cool, fantje pa revije o športu in avtomobilih. Nekateri so navedli, da berejo tudi Slovenske novice, ker jih imajo doma, občasno Dolenjski list, največkrat pri starih starših, ena dijakinja pa redno bere Geo in National Geographic. Če so tiskani mediji dosegljivi na internetu, jih vsi raje berejo tam. Da je za dijake predmet medijske potrošnje predvsem internet, kažeta tudi naslednji dve izjavi: »Pa saj je vse na internetu.« (Katja). »Že to, da smo na internetu, kaže, da smo medijsko

pismeni.« (Nataša). Izjavi kažeta na prepričanost, da je spretnost dela z računalnikom enako kot medijska pismenost, čeprav tega ne moremo enačiti. Kot smo že zapisali, je dostop do medijev le ena od štirih osnovnih prvin medijske pismenosti.

Naslednji prvini medijske pismenosti, ki ju uvaja slovenska konceptualizacija medijske pismenosti (Erjavec 2010), sta sposobnost analize in ocene medijskih sporočil, kar zajema identifikacijo avtorstva, namen in bistvo sporočila, vrednotenje verodostojnosti in kvalitete prepoznavanje in upiranje stereotipom ter znanje o moči odnosov in oblikovanju informacij v luči ekonomskega, političnega in družbenega konteksta (Hobbs 2012).

#### 6.2.2.4 Kritična analiza in ocena medijskih sporočil

Štirje intervjuvanci, ki so svojo medijsko pismenost ocenjevali kot dobro, so v svojih odgovorih navajali, da so kritični do medijskih vsebin. Kritičnost do medijskih vsebin so utemeljevali s preverjanjem verodostojnosti informacij. Kritičnost za intervjuvance pomeni, da ne verjamejo vsega, kar slišijo, ampak preverjajo verodostojnost informacij s preverjanjem različnih virov in osebno preverbo. Preverjanje verodostojnosti se nanaša na dve področji, in sicer na vsebine, ki jih prebirajo v prostem času, in vsebine, ki jih rabijo za šolo. Verodostojnost vsebin, ki jih spremljajo v prostem času, pa so utemeljevali z različnim medijskim predstavljanjem, ko je ena tema v medijih predstavljena na različne načine. Če so vsebine verodostojne, preverjajo s primerjavo informacij, zapisanih v različnih medijih. Verodostojnost vsebin za šolo so utemeljevali z avtorstvom spletnih strani, preverjajo, ali so spletne strani komercialne ali je avtor uradna institucija. Odločajo se tudi za osebno preverbo, najpogosteje pri profesorjih. Kljub preverjanju verodostojnosti spletnih informacij in vedenju, da niso vse informacije na spletu kvalitetne, se intervjuvanci najpogosteje odločajo za vsebine, ki se najprej pojavijo na spletni strani. Najpogostejši vir informacij za seminarske naloge pa sta Wikipedija in dijaški.net. Na to kaže naslednja tipična izjava:

*U: Kje iščete, ko rabite gradivo za seminarske naloge?*

*Rok: V Google vpišem temo in pogledam različne strani.*

*U: Ste kaj izbirčni pri izbiri strani, kaj najprej izberete?*

*Rok, Špela: Prvo.*

*Rok: Malo pogledaš, kako stran zgleda, če je od kakšne uradne institucije, če so podatki pravilni.*

*Špela: Sem že enkrat naletela, da sem preverjala podatke in videla, da so različni in sem bila v dvomih.*

*U: Kaj narediš, ko si v dvomih?*

*Špela: Šla sem do profesorice.*

*Tadej: Lahko bi šla na angleško Wikipedijo, je bolj točna. To nam je povedal profesor v osnovni šoli.*

Kritičen odnos so intervjuvani dijaki (4), ki so sebe ocenjevali kot dobro medijsko pismene, utemeljevali tudi s prepoznavanjem novinarske senzacionalnosti z namenom pritegniti medijsko pozornost. Senzacionalizem, značilen za tabloidne časopise (Kalin Golob in Poler Kovačič 2005) z medijskimi aferami, škandali, novicami, ki posegajo v zasebnost in so pretirane (Poler Kovačič 2003), je sredstvo, s katerim mediji pritegnejo občinstvo. Senzacionalizem je najpogosteje prisoten pri naslavljanju besedil, kajti z naslovom bralec vstopa v besedilo, pisec vabi k branju, naslov kot tržno sredstvo pa vabi k nakupu (Kalin Golob in Poler Kovačič 2005). Intervjuvanci so senzacionalizem prepoznali v naslavljanju časopisnih prispevkov tabloidnega dnevnika Slovenske novice in na spletnem portalu 24 ur. Povedali so, da so naslovi dvoumni in zavajajoči. Senzacionalizem so utemeljevali tudi z medijsko konstrukcijo dogodkov, kajti dogodki se v realnosti razlikujejo od medijske predstavitve. Tipične so naslednje izjave:

*U: Kako ste kritični do medijev?*

*Rok: Veliko napihnejo, ni vse res, da pritegnejo.*

*Vesna: Kakšno zgodbo napihnejo in pretiravajo, da pritegnejo.*

*Špela: Kakšna zgodba je desetkrat hujša, kot je v resnici.*

*Maja: Prijatelj mi je pripovedoval o nesreči, ki jo je sam videl in bil poleg. Potem sem o nesreči brala v časopisu, vendar je tam pisalo popolnoma drugače.*

Naslednja prvina kritičnega odnosa do medijev se kaže v prepoznavanju intencionalnosti oglasov, ki so jo prepoznali štirje dijaki, ki o sebi menijo, da so dobro medijsko pismeni, in sedem dijakov, ki o sebi menijo, da so srednje dobro pismeni. Intervjuvani dijaki vedo, da je namen oglasov prepričevanje občinstva za odločitev o nakupu. Povedali so, da jih najbolj motijo oglasi, ki prekinjajo filme in športne oddaje, ki jih spremljajo po televiziji. Zaradi množičnega oglaševanja po različnih medijih oglasov skoraj na opazijo, zaradi kontinuiranega ponavljanja oglasov pa so dovzetni za televizijsko oglaševanje in si oglase zapomnijo. Izstopajo izjave deklet (4), ki redno prebirajo oglasne revije posameznih trgovin, predvsem z oblekami in kozmetiko. Dijaki so povedali, da so kljub

prepoznavanju namena oglasov dovzetni za njihov vpliv, kadar želijo nekaj imeti, preizkusiti ali pa jih zavedejo popusti na cene. Tipične izjave so naslednje:

*U: Kdaj je človek medijsko pismen?*

*Jasmina: Da razume, da so to tudi marketinški triki ... V reklamah so tudi psihološki triki, da več prodajo, da privabijo kupce.*

*Mojca: Če kakšno stvar res želiš, če ti je všeč slika v reklami, ne boš razmišljal o marketinških trikih, ampak boš kupil.*

*Zarja: Včasih nas zavedejo. Po televiziji sem gledala reklama za brivnik, ki puli dlake. Vsi so se smejali, vse lepo, nič ne boli, potem sem pa šla k prijateljici, ki je imela ta brivnik in sem probala. Tako je bolelo, da so mi skoraj solze pritekale. Čisti nateg.*

*Neža: Ali pa za maskare. V reklamah govorijo, kakšen volumen naredijo, potem probaš in nobenega volumna.*

*Mojca: Jaz sem pa doma naredila poskus s kovancem in Vanishom. Naredila sem tako kot v reklami, vendar ni tako kot v reklami.*

Četrta prvina kritičnega odnosa, ki ga je navedla večina intervjuvanih dijakov, je bila samozavedanje vpliva medijev na njihove misli in čustva. Intervjuvanci so se strinjali, da imajo mediji vpliv na njihovo oblikovanje mnenja in stališč. Tipična je izjava Katje: »Definitivno vpliva, npr. ko sem prebrala novico o pretepu na avtobusni postaji v Novem mestu, sem dobila slabše mnenje o Romih. Name vpliva.« Po mnenju intervjuvancev poleg medijev vplivajo na njihova mnenja mnenjski voditelji, vloga družbenega konteksta in osebnostnih značilnosti, konstrukcija pomena in vrednostni sistem.

Večina intervjuvancev je povedala, da imajo pri recepciji medijskih vsebin veliko vlogo posamezniki, ki jim zaupajo in spoštujejo njihovo mnenje. Skupaj z njimi interpretirajo sporočilo, si ustvarijo svoje mnenje in zavzamejo stališče do medijskega sporočila. Osebe, ki imajo pomembno vlogo pri oblikovanju mnenja, imenujemo mnenjski voditelji (Lazarsfeld in drugi 1948 v Erjavec 2014). Intervjuvani dijaki so povedali, da osebo za pogovor izberejo glede na temo, o kateri se želijo pogovarjati. O najstniških temah, kot so moda, kozmetika, medijsko popularne osebe, hrana, hujšanje, se večina deklet pogovarja s prijateljico, sošolko ali sestro, fantje se s prijatelji in sošolci pogovarjajo o športu. Tipičen primer izjave, ki kaže na pomembno vlogo vrstnikov pri oblikovanju mnenja, je izjava Jakoba: »O športu se pogovarjam s prijatelji, o drugih temah pa ne.« Pomembno vlogo pri oblikovanju mnenja in stališč pa imajo tudi starši, v enem primeru stari starši. Z njimi se pogovarjajo o splošnih temah, kot so politika, črna kronika, naravne katastrofe, tudi šport. Tipična je izjava Maje:



»Če kaj zanimivega preberem, najprej povem očiju, pa o tem razglabljava, ker ima on zelo zanimiva mnenja.« Izstopala sta dva dijaka, ki sta povedala, da na njuno mnenje in stališče vplivajo predvsem komentarji, ki jih pod prispevke na spletu pišejo ljudje anonimno. Zanju mnenjski voditelj torej ni oseba, ki bi jo poznala in zaupala njenemu mnenju, ampak anonimni ljudje, ki komentirajo objavljene prispevke. Tipična je izjava Jakoba: »Na 24 ur so novice in spodaj tudi komentarji, pogledaš tiste komentarje in vidiš, kaj res in kaj ne. /.../ Po moje na razmišljanje bolj vplivajo komentarji kot pa ... Preberem vse, si ustvarim mnenje, potem preberem še komentarje in svoje mnenje spremenim.«

Na interpretacijo medijskih sporočil vplivajo družbeni kontekst in osebne značilnosti. Družbeni kontekst razkriva »promocijsko naravnost sodobne družbe, ki v ospredje postavlja porabo dobrin« (Erjavec 2010, 162), kar so intervjuvani dijaki prepoznali v oglaševanju dobrin, ki naj bi jih potrebovali, in reprezentaciji stereotipov o popolnosti ženskega videza. Intervjuvanci so dejali, da to vpliva na njihovo medijsko interpretacijo in tudi oblikovanje samopodobe, predvsem deklet. Poročali so, da se zavedajo, kako oglasi na njih pogosto vplivajo tako, da v njih zbudijo potrebo po določeni dobrini. To kaže naslednja tipična izjava:

*U: Kako na vas vplivajo oglasi?*

*Urša: Če igravec ali pa neka druga oseba, ki ti je zelo všeč, uporablja neko stvar, bi jo tudi jaz imela. /.../*

*Mojca: Če ti je kakšna stvar všeč, npr. šminka, ki je v reklamah, in jo hočeš imeti, ne boš razmišljal o marketinških trikih, ampak boš kupil.*

Analiza je pokazala, da se nekateri zavedajo, da medijske vsebine vplivajo na oblikovanje njihovega vrednostnega sistema, ki se »sprevrča v komercialno in medijsko odmevno usmerjene življenjske stile posameznikov« (Ule 2012, 14). Večina dijakinj je povedala, da se zavedajo, kako je za njihovo samozavest in dobro počutje pomemben zunanji videz. Tudi raziskava (Kuhar 2002) je pokazala, da predvsem za dekleta velja, da na njihove misli in občutke v zvezi s telesom pomembno vplivajo mediji, kajti vitke postave fotomodelov, igralk in manekenk jih pogosto spravljajo v negotovost glede lastne postave. Merilo dobrega zunanjega videza je videz oseb, ki jih prezentirajo mediji, ter izdelki za oblikovanje popolnega zunanjega videza, ki jih promovirajo mediji. To kažejo naslednje tipične izjave: »Tudi name v določeni meri vplivajo ... pogosto je pri puncah ... oglašujejo punce s popolnimi postavami, potem pa se veliko punc slabše počuti v svoji koži« (Ana). »Takrat, ko to gledaš, ne misliš na to, da to ne more biti res. Morda kasneje, ko se zatopiš

vase in na internetu najdeš kakšno sliko iste osebe brez make-upa, popolne obleke, frizure, potem vidiš, da ni tako, vendar te vseeno zavede in hočeš biti tak« (Jasna).

Analiza intervjujev je tudi pokazala, da sta za večino intervjuvanih dijakov (13) pomembna slava in zvezdnitvo. Večina dijakinj je povedala, da vedo, kako so danes pomembni slava in poznavanje ter redno spremljanje življenja zvezdnikov na spletu, Facebooku, Twitterju, v resničnostnih šovih in tiskanih časopisih.

Enemu izmed intervjuvanih dijakov je pomembna vrednota poslovni uspeh, ki ga enači z materialnim uspehom. Njegova tipična izjava je:

U: Katere vsebine vas še zanimajo?

Rok: Spremljam lestvice najbolj uspešnih menedžerjev, najbolj plačanih ...

#### 6.2.2.5 Medijsko ustvarjanje

Četrta prvina medijske pismenosti je ustvarjanje sporočil v različnih medijih (Erjavec 2010), ki temelji na tem, da mladostniki lažje razumejo medijsko ustvarjanje, če so z mediji v interakciji in tudi sami ustvarjajo medijska sporočila (Hobbs 2012). Argument za prvo medijsko ustvarjanje je tudi ta, da so mnogi mladostniki zaradi informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki omogoča sprejemanje in ustvarjanje medijskih sporočil, že ustvarjalci medijskih vsebin z uporabo družbenih omrežij, blogov, YouTube (Erjavec 2009a; Erstad in Amdam 2013). Naša raziskava je pokazala, da so dijaki tudi ustvarjalci medijskih vsebin, ko uporabljajo socialna omrežja (Facebook, Twitter) in YouTube. Nihče pa v pogovoru ni omenil, da bi za ustvarjanje vsebin uporabljal tudi druge medije.

### **6.2.3 Analiza medijske pismenosti dijakov na področju intertekstualnosti in parodije: primer oglasnih sporočil**

#### 6.2.3.1 Definicija intertekstualnosti in parodije

Analiza intervjujev je pokazala, da dijaki pojma intertekstualnost ne poznajo. Večina intervjuvanih dijakov je v pojmu parodija prepoznala humor, norčevanje, posmehovanje in popačenje originala. Večina dijakov se je med pogovorom o parodiji spomnila romana španskega pisca Cervantesa z naslovom Don Kihot, ki so ga obravnavali pri slovenščini. Dijaki poznajo parodijo v leposlovju, glasbi, filmu, največ parodije pa je na YouTube. Prepoznavanje parodije, ki jo najdejo v različnih medijih, pa je pogojeno s poznavanjem izvirnih sporočil. Nadja je izjavila: »Moraš poznati original, da lahko parodijo razumeš.«

### 6.2.3.2 Analiza oglasa

Večina intervjuvanih dijakov je dejala, da so kritični do medijskih vsebin. Kritičnost so utemeljevali z verodostojnostjo medijev in medijskih sporočil, medijskim predstavljanjem vsebin, senzacionalnostjo, intencionalnostjo oglasov in vplivom medijskih sporočil. Njihovo samooceno kritične medijske pismenosti smo preverjali z analizo oglasnih sporočil. V fokusnih skupinah so pred učno uro in po njej odgovarjali na vprašanja o prepoznavanju naročnika oglasa, prepoznavanju intencionalnosti oglasa, interpretaciji sporočila in vrednostnem sistemu, ki ga oglas ponuja, kar sodi med veščine analize kot ene izmed prvin medijske pismenosti. Za analizo so bila izbrana štiri različna oglasna sporočila, in sicer oglasa za Slowatch, Si.mobil in dva nekomercialna oglasa, ki sta nastala v sodelovanju z Mladinskim svetom Slovenije na temo beg možganov.

### 6.2.3.3 Prepoznavanje naročnika oglasa

Analiza intervjujev je pokazala, da je večina dijakov (16) pravilno odgovorila na eno izmed vprašanj, ki preverja večino analize kot ene izmed prvin medijske pismenosti, in sicer so na ravni prepoznavanja naročnika oglasa prepoznali, ostali dijaki (7) pa naročnika oglasa niso prepoznali.

Za dijake, ki so prepoznali naročnika oglasa, je značilno, da so analizirali v celoti komercialna oglasna sporočila, ki na občinstvo delujejo tako, da potrošnik začuti potrebo po določenem izdelku. Naročnika so prepoznali zaradi zapisa njihovega imena in barve, ki je značilna za naročnika. Za dijake, ki niso prepoznali naročnika oglasa, pa je značilno, da so analizirali oglasna sporočila, ki niso komercialne narave, ampak opozarjajo na določeno problematiko v sodobni družbi, in sicer na beg možganov. Prepoznavanje jim je otežilo tudi nepoznavanje plakata, večina ga ni še nikoli videla, in vpletenost številnih intertekstualnih elementov, ki jih dijaki niso prepoznali. Razlik v odgovorih intervjuvancev pred izvedeno učno uro in po njej ni bilo.

### 6.2.3.4 Prepoznavanje intencionalnosti oglasa

Prvina medijske pismenosti kritična analiza vključuje tudi prepoznavanje namena. Analiza intervjujev je pokazala, da je večina dijakov prepoznala intencionalnost oglasov. Razlika v prepoznavanju je bila med skupino dijakov, ki je analizirala komercialne oglase, in skupino, ki je analizirala oglase o preprečevanju bega možganov. V prvi skupini so vsi dijaki prepoznala namen oglasnih sporočil, v drugi skupini sta se samo dva dijaka približala

prepoznavanju namena. Intencionalnost so intervjuvani dijaki v oglasih za Si.mobil in Slowatch utemeljevali z namenom promocije izdelkov in vplivanja na potrošniško vedenje. Povedali so, da želi oglaševalec spodbuditi k nakupu izdelka in mobilne storitve. V nekomercialnih oglasnih sporočilih sta dva dijaka intencionalnost utemeljila s promocijo slovenskih umetnikov ter poudarjanjem pomembnosti slovenskega jezika in zgodovine, ostali dijaki (5) namena niso prepoznali. Tipična izjava je bila: »To razumem, kot da hočejo predstaviti, kako bi bilo brez umetnikov, kdo bi bil tisti, ki bi pisal literaturo /.../ da ljudje malo razmislijo, kako se je razvijal slovenski jezik, kako so pomembni za nas« (Jaka).

Analiza je pokazala, da so dijaki prepoznali naslovnika v oglasnem sporočilu za Slowatch. Povedali so, da je oglasno sporočilo namenjeno starejšim moškim, ki imajo denar. Prepoznali so tudi naslovnika v oglasnem sporočilu za Si.mobil, in sicer so povedali, da je sporočilo namenjeno mladostnikom, kar so utemeljili s poznavanjem digitalne tehnologije, s katero so mladostniki bolj seznanjeni kot starejši. Zarja je izjavila: »Namenjen je najstnikom, ker starejši ne pišejo toliko SMS-ov in zaradi stroškov ... boljše, da te oni opozorijo kot starši.« Pri analizi nekomercialnih oglasov pa je en dijak prepoznal naslovnika, in sicer je povedal, da je oglas namenjen mladostnikom, kar je utemeljil s stereotipom o nepoznavanju angleškega jezika med starejšimi ljudi. Marko je izjavil: »To je bolj za mlade, da pristopijo do njih, da je njim namenjeno. To, bull shit, starejši po moje sploh ne vejo, kaj pomeni.«

Po izvedeni učni uri so se v odgovorih intervjuvanih dijakov pojavile razlike v skupini dijakov, ki so analizirali nekomercialni oglas. Intencionalnost so utemeljevali v okviru družbenega in kulturnega konteksta z namenom poudarjanja pomena maternega jezika in preprečevanjem bega možganov. Po učni uri so poleg promocije slovenskih umetnikov dijaki omenili še, da je namen plakatov opozoriti na nekritično prevzemanje tujega besedišča, na kar kaže izjava Marka: »Da je preveč tujk, hočejo poudariti pomen slovenščine, in opozoriti na odhajanje mladih v tujino.« Žiga je izjavil: »Poziv mladim, naj ostanejo v Sloveniji, naj ne odhajajo v tujino.«

#### 6.2.3.5 Interpretacija sporočila

Analiza je pokazala, da dijaki z interpretacijo oglasnih sporočil za Slowatch in Si.mobil niso imeli težav, medtem ko so oglasna sporočila proti begu možganov slabše razumeli in interpretirali. Razumevanje in interpretacijo oglasnega sporočila za Slowatch so intervjuvani dijaki utemeljevali z identifikacijo naslovnika z Jamesom Bondom, ki je sinonim

za uspešnost, moč, eleganco, drznost, samozavest, prestiž, njihovi izdelki pa statusni simbol. Dijaki so v oglasu prepoznali intertekstualne elemente, ki se navezujejo na film in glasbo. Vsi intervjuvani dijaki, tudi tisti, ki filma še niso videli, so prepoznali Skyfall kot naslov filma o Jamesu Bondu, ki so ga v slovenskih kinodvoranah predvajali konec leta 2012, in glasbeno uspešnico z istim naslovom, ki jo izvaja Adel. Tipična izjava je bila: »Skyfall, to je tista pesmica od Adel. Najprej sem se na to spomnila« (Jasna).

V oglasu za Si.mobil so intervjuvanci svoje razumevanje in interpretacijo utemeljevali z ugodjem in dostopnostjo mobilne storitve. Dijaki so povedali, da v oglasu pozornost pritegnejo najprej muffini, ki so sinonim za sladko, pregrešno dobro, da gredo ljudje čez mejo priporočljive količine. Enako je z mobilnim internetom, ki tudi povzroča ugodje in zadovoljstvo, predvsem med najstniki, in tudi tukaj gredo čez mejo glede zneska, ki ga morajo plačati za mobilne storitve. Oglas ponuja poceni mobilni internet in kontrolirano porabo. Ana je povedala: »Mogoče si želiš, veliko pišeš SMS-e in to ti da dober občutek, potem pa ni dobro, ker boš imel prevelik strošek, kot npr. ješ in potem ... /.../ Tako kot si privoščiš enega ali dva muffina, si privoščiš večji prenos podatkov.«

Analiza je pokazala, da so intervjuvani dijaki imeli težave z razumevanjem in interpretacijo oglasnih sporočil, ki želijo preprečiti beg možganov. Dijaki niso prepoznali vseh intertekstualnih elementov. Prepoznali so Franceta Prešerna in njegove verze, medtem ko je Srečka Kosovela prepoznal samo en dijak. Razliko utemeljujemo s tem, da je France Prešeren dijakom 1. letnika bolj prepoznaven, njegova Zdravljica je slovenska himna, poleg tega pa Prešerna in njegova dela obširno učenci obravnavajo že v osnovni šoli, medtem ko se dijaki bolj natančno seznanijo s Kosovelom šele v tretjem letniku srednje šole. Dijaki so v pogovoru povedali, da so enake plakate videvali že po Novem mestu in so domnevali, da so to plakati za gledališke predstave. Dva dijaka sta povedala, da oglas razumeta kot spodbudo k razmišljanju o pomenu slovenske literature, zgodovine in umetnosti. Marko je izjavil: »Če bi odšli najboljši, kdo bi pisal literaturo, kje bi bila naša zgodovina. /.../ Da bi ljudje malo razmislili, kako se je razvijal slovenski jezik, kako so oni pomembni za nas.«

Po izvedeni učni uri je analiza intervjujev pokazala eno razliko, in sicer sta v nekomercialnih oglasih dva dijaka prepoznala parodijo v oglasu s Prešernom, medtem ko parodije pri Kosovelu ni prepoznal nihče. Parodijo sta dijaka našla v verzih, ki so ju spomnili na Prešernovo pesem Povodni mož. Prepoznavanje Prešerna spet utemeljujemo s tem, da njega in njegovo delo veliko bolj poznajo kot Kosovela.

#### 6.2.3.6 Prepoznavanje vrednot

Analiza intervjujev je pokazala, da večina dijakov v oglasnih sporočilih ne zna poiskati vrednot, ki jih sporočilo ponuja. Nihče od dijakov ni znal poiskati vrednot v komercialnih oglasih, samo dva dijaka sta v oglasu s Srečkom Kosovelom, ki jim je bil manj znan, našla dve vrednoti, in sicer talent in nematerializem, kar kaže naslednja izjava:

*U: Katere vrednote najdete v tem sporočilu?*

*Jaka: Ni vse v zlatu, ni vse v materialnih dobrinah. Sigurno je nekaj na tem, da ima denar preveliko vrednost.*

*Katja: Po moje, da je talent bolj pomemben.*

Neprepoznavanje vrednot utemeljujemo s tem, da dijaki lažje prepoznajo vrednote, ki so bližje posamezniku in njegovemu osebnemu izkustvu (materialna in socialna varnost, prijateljstva in odnosi, zdravo okolje, kakovost vsakdanjega življenja) (Ule 2002, 2004), kot vrednote, ki so po raziskavah (Ule 2004) rangirane kot manj pomembne. Neprepoznavanje utemeljujemo tudi s tem, da vrednote »označujejo ideje ali situacije, ki predstavljajo nekaj pozitivnega, zaželenega, nekaj, za kar se je treba zavzemati« (Ule in Kline 1996, 172), dijaki pa vrednot, predstavljenih v oglasih, niso razumeli kot nekaj pozitivnega.

Analiza intervjujev po učni uri je pokazala izboljšano večšino prepoznavanja vrednot v oglasnih sporočilih, kar utemeljujemo s tem, da so se dijaki med učno uro pogovarjali tudi o vrednotah v risanki o Simpsonovih. Voden pogovor o različnih vrednotah med učno uro je dijake usmeril v razmišljanje in prepoznavanje različnih vrednot v analiziranih oglasih. V oglasu za Slowatch so našli vrednoti moč in ugled, ki so ju utemeljevali s stereotipno vlogo Jamesa Bonda. Tipična izjava je bila:

*U: Katere vrednote najdete v tem sporočilu?*

*Rok: Mogoče to, da je nekdo pomemben kot James Bond, lahko vse naredi.*

V oglasu za Si.mobil so izpostavili vrednoti informiranost in materializem, ki so ju utemeljili s potrošniško željo imeti vedno nekaj novega in boljšega ter potrebo po informacijah v vsakem trenutku. Tako je Rok dejal: »Vrednote ... ja, to da nekdo želi najboljši telefon, čeprav to zame ni vrednota /.../ če imaš dober telefon, si lahko na internetu, Facebooku.«

V oglasih s Kosovelom in Prešernom pa so prepoznali dve vrednoti, in sicer znanje in domoljubje. Tipični izjavi sta bili: »Znanje, pomembno je, da mladi veliko znajo ...« (Žiga) in »To, da ti je pomembno to, kar imaš doma, domovina, naši umetniki ...« (Maša).

#### **6.2.4 Analiza učne ure**

S študijo primera smo ugotavljali, če se da dijake učiti medijske pismenosti tudi s popularnimi vsebinami, kot je risanka Simpsonovi, in hkrati dosežati učne cilje knjižnično informacijskih znanj, ki so bili: dijaki znajo razložiti, kaj so avtorske pravice, kaj je plagiat, znajo navajati vire. Analiza študije primera je pokazala, da je popularna oddaja, kot je risanka Simpsonovi, primerna in uporabna za razvijanje prvin medijske pismenosti in doseganje učnih ciljev pri knjižnično informacijskih znanjih, kar utemeljujemo z doseženimi zastavljenimi cilji, ki smo jih dosegli z vodenim pogovorom in skupinskim delom po ogledu risanke Simpsonovi. Dijake smo vodili skozi »raziskovalni proces s kritično razpravo in analizo, ki pogloblja kritično razumevanje zadev, ki zadevajo njih in širšo družbo« (Erjavec 2010, 162). Izvedli smo dve učni uri, ki smo ju razdelili na tri glavne dele, in sicer ogled risanke, skupinsko delo, ki je bilo namenjeno vsebinski analizi, kritični analizi in oceni, ter tretji del, ki je tudi potekal v skupinah, in je bil namenjen njihovemu medijskemu ustvarjanju. Vsebinski povezovalni element so bile avtorske pravice in plagiatorstvo ter prepoznavanje parodije kot del intertekstualnosti. Dijakom pojmi avtorske pravice, plagiatorstvo, parodija niso bili neznani, z njimi so se v šoli že srečali pri slovenščini in KIZ. Po uvodni motivaciji so dijaki pogledali risanko Simpsonovi in po ogledu v vodenem razgovoru povedali svoje vtise. Ugotovili smo, da vsi dijaki poznajo risanke o Simpsonovih, samo ena dijakinja jo gleda redno, zato je tudi v razredu predvajano risanko že poznala, ostali pa jih gledajo občasno. Nekaj dijakov je povedalo, da je risanka »tako popularna, da jo skoraj vsi gledajo, tudi če je nihče ne priporoča«.

Prvi odzivi na risanko so bili na ravni površinskega razumevanja, doživljanja in vrednotenja vsebine. Skupno jim je bilo to, da jim je bila risanka všeč zaradi humorja. Dijaki so nato v skupinah odgovarjali na zastavljena vprašanja in odgovore zapisali na plakate. Tudi ugotovite, ki so jih zapisali, so bile površinske narave, potem pa so z vodenimi vprašanji svoje odgovore poglobili. Primer: Na vprašanje, zakaj je risanka parodija, so odgovorili, da »zato, ker na smešen način prikazuje temo«. S pomočjo učiteljevih vprašanj so svoje odgovore poglobili. Primeri odgovorov: »Parodija je, ker se norčuje iz Hollywooda. Na smešen način prikaže boj proti piratom. Norčuje se iz akcijskih filmov. Norčuje se iz snemanja filmov.«

Prvi cilj, ki smo si ga zastavili, je bil razvijanje prvin medijske pismenosti, in sicer kritična analiza in ocena ter medijsko ustvarjanje. Dostopu do medijskih vsebin nismo namenili posebne pozornosti, ker so dijaki delali v knjižnici in so imeli dostop do računalnikov ali pa so do interneta dostopali preko svojih telefonov. Dijaki so odgovarjali na naslednja vprašanja: kaj je tema, kaj je sporočilo, kakšen je namen risanke, komu je sporočilo namenjeno, kako dijaki razumejo sporočilo, katere vrednote so predstavljene v risanki. Na podlagi teh vprašanj so vsebino risanke kritično analizirali, vrednotenje pa so izvedli s pomočjo naslednjih vprašanj: kaj vam je bilo v risanki najbolj všeč in zakaj, katera oseba vam je bila najbolj všeč in zakaj, kakšen je vaš odnos do predstavljene teme, zakaj bi prijateljem priporočal ogled risanke. Od dijakov smo pričakovali tudi argumentacijo za svoje trditve. Dijaki so v skupinah odgovarjali na vprašanja in svoje ugotovitve zapisali na plakate. Ugotovili smo, da so dijaki v risanki prepoznali samo eno temo, ki so jo označili za aktualno, in sicer ilegalno prevzemanje filmov z interneta, niso pa razmišljali o ostalih temah, ki se tudi pojavijo v risanki, kot npr. kritika družbe, družinski odnosi, moč velikih korporacij. Sporočilo so prepoznali kot poučno, in sicer gledalce opozoriti na spoštovanje avtorskih pravic. Dijaki so odgovarjali tudi o namenu risanke in povedali, da je namen risanke naučiti spoštovati avtorske pravice in gledalce seznaniti s filmsko produkcijo, kar so utemeljili z željo po dobičku, ki vodi filmsko ustvarjanje. Risanka naj bi bila po njihovih ugotovitvah namenjena vsem, ki prevzemajo filme z interneta. S pomočjo učiteljevih podvprašanj so namen razširili na vse, ki ilegalno prevzemajo katere koli vsebine z interneta, ne samo filme. Dijaki so v skupinah razmišljali tudi o vrednotah, ki so predstavljene v risanki. Kot vrednoto so prepoznali poštenost, ko je Marge želela vrniti denar v Hollywood, ker so gledali film, hkrati pa so prepoznali poštenje pri njej tudi takrat, ko je Homerju priznala, da ga je ona izdala, in poštenost, da spoštujemo avtorske pravice. Povedali so, da je za nekatere v risanki vrednota tudi denar in moč.

Dijaki so risanko tudi vrednotili, in sicer na osnovi osebnega odnosa do vsebine, oseb, sporočila. Povedali so, kaj jim je bilo najbolj všeč. Večina je rekla, da jim je bilo najbolj všeč to, da je risanka humorna, od oseb jim je bil najbolj všeč Homer, ker je zabaven in zaradi nenavadnih idej (postavitev domačega kina na dvorišču). Risanka jim je bila všeč tudi zato, ker je tema aktualna.

Naš cilj je bil pri dijakih razvijati tudi prvino medijsko ustvarjanje. Doseganju tega cilja smo posvetili malo časa. Dijaki so za sporočanje svojih ugotovitev izbrali kot medij plakat ter tako vsebine prenesli do svojih poslušalcev, sošolcev. V ta del učne ure smo vključili tudi vsebine



plagiatorstva, kršenja avtorskih pravic in navajanja virov v njihovih seminarskih nalogah. Rešene naloge so pokazale, da je dijakom bližje učenje, ki temelji na njihovih osebnih izkušnjah, npr. glasba, filmi, video igrice, ki jih prevzemajo z interneta, kot pa ustvarjanje medijskih vsebin. Naloga, da bi dijaki ustvarili oglas oziroma priporočilo za ogled risanke, ki bi vsebovalo tudi elemente parodije, je ostala nedokončana. Dijaki so ostali pri idejah, kako to narediti, npr. objaviti na Facebooku, Twitterju, narediti plakat, toda do pisanja besedila in izvedbe ni prišlo. Ključno je, da smo dijake spodbudili k razmišljanju, kako ustvariti medijsko sporočilo, in ugotovitvi, da to ni enostavno delo.

Če sklenemo, smo ugotovili, da so popularne vsebine, kot je risanka Simpsonovi, primerne za uporabo v razredu in za razvijanje veščin medijske pismenosti, kot sta kritična analiza in ocena, kar ugotavlja tudi Gray (2005, 224), ki pravi, da »parodija na samem prizorišču medijske potrošnje uči na način, na kakršnega tradicionalna znanja o medijski pismenosti ne morejo«. Poleg tega gledanje filma »v skupini spodbuja diskusijo med učitelji in učenci« (Erjavec 2010, 162). Diskusija dijakom pomaga kritično razumeti družbo in odnose. S tem, ko smo jim prikazali neko popularno oddajo, ki je sicer v šoli ne vidijo, smo se jim približali in pri njih spodbudili občutek zanimanja in sodelovanja. Njihove prve ugotovitve so bile pomanjkljive, vendar so jih s pomočjo učiteljevih podvprašanj dopolnili, hkrati pa smo jih navajali na argumentacijo za svoje trditve.

Drugi cilj je bil prepoznavanje intertekstualnosti in parodije. Dijaki so v skupinah odgovarjali na naslednji vprašanji: kaj vas je spravilo v smeh in zakaj, zakaj je risanka parodija, je bilo v risanki kaj takega, česar niste razumeli. Dijaki so odgovarjali na vprašanje, kateri elementi se pojavijo v risanki in jih prepoznajo kot prvine, ki se pojavijo v nekaterih drugih medijskih tekstih. Prepoznali so nekatere igralce, simulacijo akcijskega filma. Vprašali smo jih, če poznajo vse igralce, režiserje. Odgovorili so, da poznajo vse, ko pa smo postavili podvprašanje, če poznajo Setha Rogana, so odgovorili, da ne. Potem smo ugotovili, da ne poznajo Apatowa, samo ena dijakinja je vedela, kdo je Erin Brockovich. Vsi dijaki so razmišljali, zakaj je risanka parodija. Ugotavljali so, da zato, »ker je zabavna, ker na smešen način prikazuje boj proti piratstvu, ker se norčuje iz realnosti, filmske industrije, sodnega sistema, Holywooda, FBI-ja, akcijskih filmov, ker je »zločin« prikazan na humorističen in nerealen način«. Parodija jim je všeč, ker je zabavna in smešna. Dijaki so se pri delu v skupinah hitro zadovoljili s površinskimi odgovori, ki pa so jih pri poročanju in vodenem razgovoru razširili.

Če sklenemo, smo ugotovili, da risanka Simpsonovi z intertekstualnostjo ponuja številne možnosti razvijanja prvin medijske pismenosti, ker na lahkoten in humoren način uči ter kritizira sodobno družbo, lažno moralo, moč velikih korporacij ter sodobno potrošništvo.

Tretji cilj je bil ponoviti in utrditi znanje o avtorskih pravicah in navajanju virov. Dijaki so se v skupinah pogovarjali o svojih izkušnjah glede kršenja avtorskih pravic in primerih, ki se jih spomnijo iz medijev, na internetu so poiskali Avtorsko agencijo za Slovenijo in ugotavljali, kaj je njihova dejavnost. Ob koncu ure so vsi dijaki znali odgovoriti na vprašanja, kaj je plagiatstvo in kako spoštujemo avtorske pravice. Pomemben element, ki je po njihovem mnenju v evalvaciji pomagal pri pomnjenju učnih vsebin, je humor. Najbolj jim je bilo všeč, da je bila tema prikazana na smešen in zanimiv način. Povedali so: »na ta način si bolj zapomnimo vsebino, kot če bi poslušali samo predavanje o avtorskih pravicah«. V pogovoru so tudi dejali, da si bodo vsebino ure zapomnili, ker je bila »tema prikazana na zabaven način in ne s kakšnim dolgočasnim predavanjem«.

## 7 DISKUSIJA

V raziskavi smo na podlagi definicije medijske pismenosti, ki jo uvaja slovenska konceptualizacija medijske pismenosti (Erjavec 2010), ugotavljali, kakšna je medijska pismenost dijakov. Osredotočili smo se na prvine dostopa ter analize in ocene medijskih sporočil, ki zajema identifikacijo avtorstva, namen in bistvo sporočila, vrednotenje verodostojnosti in kvalitete, prepoznavanje in upiranje stereotipom ter znanje o moči odnosov in oblikovanju informacij v luči ekonomskega, političnega in družbenega konteksta (Hobbs 2012). Ker sodobni pristopi poučevanja vzgoje za medije veliko pozornosti namenjajo vključevanju popularne kulture v šolsko prakso (Buckingham 1998; Morrell 2002; Moje in van Helden 2004; Stack in Kelly 2006; Petrone 2013), a niso proučevali stališč srednješolskih učiteljev do vključevanja popularnih medijskih tekstov v poučevanje vzgoje za medije, smo skušali zapolniti to raziskovalno vrzel.

Prva ključna ugotovitev naše raziskave je, da ima večina intervjuvanih učiteljic pozitivno stališče do vključevanja popularnih medijskih vsebin v pouk, kar ugotavljajo tudi raziskave (Bybee in Overbeck 2001; Gray 2005; Callahan in drugi 2007), čeprav same tega še ne počnejo. Medijske tekste uporabljajo pri pouku, vendar so to običajno novinarski prispevki iz dnevnega časopisja, s katerimi želijo dijake motivirati oziroma jih seznaniti z aktualno problematiko v družbi. Tudi R. Hobbs (2006) je v svoji raziskavi ugotovila, da mnogi učitelji v Ameriki kljub priporočilom, da bi v pouk vključevali popularno kulturo, na podlagi katere bi mladostnike učili kritičnega mišljenja, še vedno popularno kulturo uporabljajo le za motivacijo in popestritev pouka. Pozitivno stališče so učiteljice utemeljevale z naslednjimi dejavniki, in sicer motivacija za dijake, učenje kritičnega sprejemanja medijskih vsebin in učenje o delovanju medijev, vendar dijaki tega ne občutijo kot motivacijo, ker jim tisk ni blizu. Tudi v študijah o popularni kulturi (Callahan in drugi 2007; Tisdell 2007; Petrone 2013) je bilo ugotovljeno, da se z vključevanjem popularnih vsebin v pouk poveča interes mladostnikov, poveča se tudi učni učinek, hkrati pa učenje o popularni kulturi zmanjšuje negativne učinke medijev (Buckingham 1998). Vključevanje popularne kulture v pouk dopušča enakovreden dialog med učitelji in dijaki, ki v učnem procesu dopušča prostor za raziskovanje (Buckingham 1998). Intervjuvane učiteljice so menile, da bi s popularnimi vsebinami lažje motivirale dijake za delo pri pouku, jih ob tem učile kritičnega sprejemanja različnih vsebin, predvsem internetnih, hkrati pa bi se dijaki učili tudi o delovanju medijev. S tem se je strinjala tudi učiteljica, ki je izrazila delno pozitivno stališče do vključevanja

popularnih vsebin, ob tem pa izrazila dilemo glede izbire kvalitetnih, primernih in za večino dijakov popularnih vsebin za uporabo v razredu. Dilema o vključevanju popularnih vsebin v pouk obstaja tudi v literaturi (Hobbs 2006; Moore 2011), in sicer je vključevanja popularne kulture v pouk delikatno tudi zato, ker učitelji niso eksperti za popularno kulturo, poleg tega pa se dijaki in učitelji razlikujejo v tem, kaj je za koga popularno. Največ dilem oziroma vprašanj se pojavlja, tako kot ugotavlja Buckingham (1998), kako najti pravo pot med pričakovanji in vlogo dijakov v učnem procesu ter akademskim diskurzom in procesom kritične analize, hkrati pa ugotavlja, da se največ odpora do posredovanega znanja pojavlja tam, kjer učitelji ignorirajo popularno kulturo. Vključevanje popularnih medijskih tekstov v učni proces je primerno, ker si mladostniki tudi skozi popularno kulturo oblikujejo pripadnost, identiteto in družbeno vlogo, poleg tega je to podlaga za »avtentično učenje«; tako »demokratično oblikovan kurikulum« s kritično analizo tekstov, ki jih mladostniki konzumirajo (Buckingham 1998, 9), je odgovor na zunajšolske dejavnosti in izkušnje mladih.

Z diskurzivno intertekstualno analizo, ki je bila uporabna za našo raziskavo, saj nam je omogočila interpretacijo odnosa med tekstom in interakcijo (Faircloughu 1992, 1995), smo na primeru 9. epizode 25. sezone popularne animirane serije Simpsonovi, z naslovom Steal this episode, ugotovili, da vključuje diskurze in številne intertekstualne elemente, ki jih lahko uporabimo za poučevanje vzgoje za medije. Animirana serija Simpsonovi je zaradi bogatih prvin intertekstualnosti, s pomočjo katerih so dijaki usvojili cilje učne enote in razmišljali o širših družbenih vprašanjih, primerna za obravnavo v razredu (Bybee in Overbeck 2001; Gray 2005; Woodcock 2008). Risanka v obliki parodije opozarja na diskurze moči medijev, potrošništva, morale in družbe ter preko humorja gledalca spodbudi k razmišljanju o družbi in sebi, hkrati pa z jezikom, ki je preprost, s pogovornimi, slengovskimi in žargonskimi besedami, nagovori različne gledalce, ki sporočilo perceptirajo na podlagi svojega znanja in izkušenj. Animirana serija Simpsonovi je popularna televizijska oddaja, kar utemeljuje tudi njeno dolgoletno predvajanje, in jo dijaki poznajo in gledajo, kot so povedali med učno uro. Oddaja je primerna za delo v razredu tudi zaradi tega, ker je popularna, saj so jo poznali vsi, v raziskavo vključeni dijaki. Dijaki se ob popularnih oddajah zabavajo, učitelje pa potiskajo v razmišljanje o avtoriteti, novih metodah poučevanja (Grace in Tobin 1998) in o kompetencah, ki jih učitelji imajo ali nimajo za suvereno vključevanje popularnih vsebin v učni proces, kar je pokazala tudi naša raziskava.

Naslednja ključna ugotovitev je, da je v Sloveniji še vedno opazen velik primanjkljaj na področju izobraževanja vzgoje za medije za učitelje, kar je že bilo ugotovljeno v študijah

(Erjavec 2000; Volčič in Erjavec 2006a; Erjavec 2006b), tako za učitelje, ki že poučujejo, kot tudi za bodoče učitelje. Intervjuvane učiteljice se zavedajo, kljub občutku nepoznavanja pojma vzgoja za medije in prepričanju o pomanjkanju znanja za poučevanje vzgoje za medije, katera znanja dijaki potrebujejo, da bi postali medijsko pismeni. Vse so v pogovoru dejale, da se zavedajo, da nimajo potrebnih kompetenc za poučevanje vzgoje za medije, delajo po lastni presoji, kajti med svojim formalnim izobraževanjem teh kompetenc niso pridobile, prav tako do sedaj niso zasledile neformalnega izobraževanja na to temo. Pogrešajo predvsem znanje o tem, kako vzgojo za medije vključiti v učni proces in s katerimi vsebinami. Izrazile so željo po učnih gradivih, ki bi jih pripravili strokovnjaki, in priporočilnih seznamih medijskih tekstov, ki bi jih lahko uporabile za doseganje ciljev vzgoje za medije. Iz ugotovitev raziskave sklepamo, da če želimo izobraževati in vzgajati medijsko pismene državljane, ki ne bi bili samo potrošniško naravnani, ampak odgovorni in kritično misleči, je na nacionalnem nivoju nujna vpeljava formalnega izobraževanja za bodoče učitelje in permanentnega izobraževanja za že učeče učitelje. Odgovornost za medijsko pismenost ne bi smela biti odgovornost posameznikov, ampak bi morala biti to odgovornost države, kajti le »aktivno državljanstvo je možnost za zmanjševanje potrošništva« (Stack in Kelly 2006, 9).

Naslednja ključna ugotovitev naše raziskave je, da je medijska pismenost dijakov šibka. Pri dijakih je najbolj razvita prvina dostop medijev in medijskih vsebin, medtem ko sta prvini kritična analiza in ocena medijskih sporočil slabše razviti. Raziskava je pokazala, da se mnenje učiteljev in dijakov o medijski pismenosti dijakov razlikuje. Večina dijakov se je ocenila kot dobro ali srednje dobro medijsko pismene, vendar smo ugotovili, podobno kot druge študije (Dolničar in Nadoh 2004; Erjavec 2009a), da njihova medijska pismenost zajema predvsem eno izmed prvin medijske pismenosti, in sicer dostop do medijev, kar so prepoznale tudi intervjuvane učiteljice, vemo pa, da bi morala imeti medijsko pismena oseba poleg ostalih prvin medijske pismenosti, kritična analiza in ocena medijskih sporočil ter produkcija, tudi znanje o družbi, kulturi in politiki (Erjavec 2009a), da bi lahko delovala kot suverena, aktivna in odgovorna oseba v demokratični družbi. Čeprav imajo dijaki dostop do medijev, uporabljajo predvsem internet, kar potrjuje tudi Ofcomova raziskava iz leta 2011, ki ugotavlja, da najstniki do petnajst let preživijo približno sedemnajst ur na teden tako, da so povezani z internetom, poleg tega pa najstniki, ki imajo doma dostop do interneta, uporabljajo več medijev hkrati, telefon, televizijo, internet. Večina dijakov je izražala prepričanost, da je digitalna pismenost enako kot medijska pismenost, čeprav »tehnične spretnosti niso dovolj za sodobnega medijsko pismenega posameznika, saj ne želimo, da bi bili učenci izurjeni le v

tehnološki uporabi medijev, ne bi pa znali ocenjevati (ne)kakovosti medijskih podob in idej« (Erjavec 2009a, 29). Tudi ostale študije (Erjavec 2009a; Buckingham 2012; Scheibe in Rogow 2012; Potter 2013) ugotavljajo, da večina mladostnikov vse več časa preživlja na internetu, ki jim pomeni glavni vir informacij, sprejetih brez kritične analize, zato je treba mladostnike usposobiti za »kreativno produkcijo in kritično porabo« (Buckingham 2012, 177). Naša raziskava prav tako ugotavlja, da so dijaki uporabniki interneta, vendar v glavnem le sprejemajo informacije, niso pa aktivni v produkciji vsebin na družbeni ravni, kar kaže na pasivno medijsko potrošnjo. Negativna značilnost take pasivne medijske porabe je predvsem spreminjanje uporabnikov v pasivne državljane (Erjavec in Volčič 1998), kar onemogoča aktivno participacijo v družbi.

Kljub temu da so dijaki svojo dobro medijsko pismenost utemeljevali s svojim kritičnim odnosom do medijskih vsebin, smo na področju kritične analize in ocene medijskih tekstov opazili primanjkljaj, ki je bil razviden iz intervjujev z dijaki in iz mnenja intervjuvanih učiteljic. Ugotovitev je nekoliko v nasprotju z ugotovitvami v študiji (Buckingham 2012), ki je pokazala, da so mladostniki, ki imajo doma dostop do tehnologije, bolj kritični porabniki informacij, da so raje ustvarjalci kot potrošniki. Največ znanja so dijaki pokazali pri prepoznavanju intencionalnosti komercialnih oglašnih sporočil, tudi tisti dijaki, ki so svojo medijsko pismenost označili kot srednje dobro. To pripisujemo temu, da so se, po njihovem pripovedovanju, v šoli že seznanili z nekaterimi značilnostmi oglaševanja, in da so se v današnji skomercializirani družbi uporabniki spremenili v potrošnike. Pomanjkanje veščin in kompetenc medijske pismenosti pa se je pri dijakih pokazalo ob analizi nekomercialnih oglasov, predvsem pomanjkanje znanja o širšem družbenem, kulturnem, ekonomskem in političnem kontekstu, kar je bilo ugotovljeno tudi v raziskavah (Erjavec in Volčič 1998; Sopotnik 2006), in neprepoznavanje intertekstualnih elementov.

Razširjena medijska poraba interneta med mladostniki kaže na potrebo dodatnega izobraževanja za učitelje tudi na področju digitalne pismenosti, da bodo učitelji v znanju dohajali svoje učence, ki jih Buckingham (2012, 174) imenuje digitalne otroke. Hkrati pa je velika medijska poraba interneta med mladostniki tudi razlog za vključevanje popularnih medijskih vsebin v učni proces, kajti mladostniki popularne medijske tekste pogosto sprejemajo preko interneta.

Pomembna ugotovitev naše raziskave je tudi, da bi morala biti vzgoja za medije vključena v pouk v srednji šoli, kar ugotavljajo tudi druge študije (npr. Erjavec in Volčič 1998; Stein in

Prewett 2009; Erjavec 2010; Scheibe in Rogow 2012; Potter 2013); vključevanje vsebin medijske vzgoje ne bi smelo biti prepuščeno volji posameznih učiteljev. Ugotovitve kažejo na nujnost vključevanja medijskega opismenjevanja v srednješolski kurikulum, ne samo v vsebine posameznih predmetov, kar sta že ugotovili Erjavec in Volčič (1998). Tudi učiteljice so izrazile potrebo po načrtnem in za to namenjenem času, ki bi ga v okviru učnega procesa lahko izrabile za poučevanje vzgoje za medije oziroma nadgrajevanje znanja, ki bi ga mladostniki dobili že v osnovni šoli. Učenje medijske pismenosti je v današnjem času, ki je zasičen z različnimi mediji, pomembno za aktivno participacijo mladostnikov in kasneje odraslih v družbi. Pri mladostnikih moramo razvijati kritično zavest, kar je pokazala tudi naša raziskava, da bodo znali kot aktivni državljani v demokratični družbi odločati in prepoznavati medijske tekste, ki so podrejeni ekonomskim in političnim interesom. Učiteljice so menile, da z dostopom do medijev, predvsem digitalnih, dijaki nimajo težav, ne znajo pa vedno izbrati pravih informacij in ločevati dobre od slabih. Učiteljice so opozorile na pomembnost aktivne vloge dijakov pri pouku medijske vzgoje, kar so ugotovile tudi študije (Erjavec 2010; Hobbs 2012; Erstad in Amdam 2013), in sicer predvsem z vidika soustvarjanja vsebinskega dela pouka, da bi dijaki čutili večjo angažiranost in vključenost v pouk. Ker razširjenost in dostopnost digitalnih medijev spreminja uporabnike v pasivne in neodgovorne državljane (Erjavec in Volčič 1998), je še toliko bolj nujno uvesti v srednješolski kurikulum vzgojo za medije in začeti načrtno vzgajati aktivne in odgovorne mlade državljane, ki ne bi bili samo prejemniki, ampak tudi ustvarjalci medijskih sporočil.

Če sklenemo naše ugotovitve, je medijska pismenost dijakov šibka, kar se izraža predvsem v pomanjkanju veščin za kritično analizo in oceno medijskih tekstov, tudi produkcijo, ki so poleg dostopa, pomembne prvine medijske pismenosti, da bi postali kritični in angažirani državljani. Opolnomočenje mladostnikov z vsemi prvinami medijske pismenosti je pomembno na različnih družbenih področjih, na področju demokratizacije, potrošništva, kapitala in vrednot, kar lahko dosežemo tudi z vključevanjem popularnih medijskih tekstov v učni proces. Vzroka za pomanjkljivo medijsko pismenost sta slaba integriranost vzgoje za medije v srednješolski kurikulum in pomanjkanje izobraževanja za učitelje, da bi znali vsebine medijske vzgoje vpeljati v učni proces. Eden od vzrokov za tako stanje je tudi dobra digitalna pismenost večine dijakov, ki jo zmotno zamenjujejo za dobro medijsko pismenost, hkrati pa učitelji na področju digitalne pismenosti čutijo pomanjkanje kompetenc, da bi lahko dijake učili medijske pismenosti na podlagi digitalnih vsebin. Rešitev vidimo v integraciji medijske vzgoje v srednješolski kurikulum ter vzpostavitev formalnega in permanentnega izobraževanja za

učitelje, da bodo usposobljeni za razvijanje medijske pismenosti, predvsem prvin kritične analize in vrednotenja ter produkcije. Usposobljeni učitelji bi tako medijsko pismenost pri dijakih razvijali tudi z vključevanjem popularnih medijskih tekstov.

Vzgoja za medije vzgaja in izobražuje mladostnike, da bi postali aktivni državljani, zato je odgovornost in dolžnost države, da poskrbi za integracijo v celoten šolski sistem. Vzgojo za medije vidimo v srednješolskem kurikulumu kot nadaljevanje vsebin izbirnega predmeta v osnovni šoli, in sicer kot samostojen predmet z vsebinami, s katerimi bi mladostniki v učnem procesu pridobivali znanje kritične analize, vrednotenja, produciranja, hkrati pa tudi znanje o širši družbeni problematiki, kulturi in politiki. Mladostniki tako ne bi samo pasivno sprejemali učiteljevih stališč, ampak bi v tem procesu prevzeli aktivno vlogo sprejemnikov informacij. Vzgojo za medije bi poučevali za to usposobljeni učitelji. V svetu je vzgoja za medije integrirana v šolski sistem predvsem v Veliki Britaniji, Kanadi, Avstraliji, Nemčiji, na Finskem, Švedskem (Erjavec in Volčič 1998; Buckingham 2012; Quin 2003; Erjavec 2006; Stein in Prewett 2009), kjer na vzgojo za medije gledajo kot na proces vseživljenjskega učenja in partnerski odnos med šolo in zunanjim okoljem (Masterman 2001). Na nivoju države imajo organizirana izobraževanja učiteljev in primerna učna gradiva (Erjavec 2000a).

Raziskava ima tudi številne pomanjkljivosti. Ključna je, da je bila izvedena na eni šoli, intervjuvali smo en razred dijakov in štiri učiteljice, zato rezultatov raziskave ne moremo posploševati na celoten srednješolski sistem.



## 8 SKLEP

Z raziskavo smo skušali zapolniti raziskovalno vrzel na področju kritičnega opismenjevanja dijakov na podlagi popularnih medijskih vsebin in ugotoviti, kakšna so stališča učiteljev do vključevanja popularnih medijskih vsebin v vzgojo za medije, zato smo si zastavili raziskovalno vprašanje: Kakšna so stališča učiteljev do vključevanja medijskih vsebin, v našem primeru animirane serije Simpsonovi, v poučevanje vzgoje za medije? Za ugotavljanje stališč učiteljev smo uporabili metodo poglobljenih intervjujev, da bi ugotovili, kako razumejo in poučujejo vzgojo za medije, kakšna je njihova strokovna usposobljenost za poučevanje vzgoje za medije in kakšen je njihov odnos do popularnih vsebin, kot so Simpsonovi. Naslednji cilj naše raziskave je bil ugotavljanje medijske pismenosti dijakov, zato smo si zastavili raziskovalno vprašanje: Kakšna je medijska pismenost dijakov? Uporabili smo metodo skupinskih intervjujev, ki smo jih izvedli v fokusnih skupinah pred izvedeno učno uro in po njej. Ugotavljali smo, kakšna je njihova samoocena medijske pismenosti, ter njihove ugotovitve preverjali z analizo oglasnih sporočil. Cilj naše raziskave je bil tudi ugotoviti način poučevanja vzgoje za medije s pomočjo popularnih medijskih vsebin, zato smo si zastavili tretje raziskovalno vprašanje: Kako kritično medijsko opismenjevati dijake na podlagi popularnih medijskih vsebin? Na podlagi kritične diskurzivne analize smo naredili intertekstualno analizo in s študijo primera izvedli učno uro.

Ključne ugotovitve naše raziskave so naslednje: potreba po integraciji vzgoje za medije v srednješolski kurikulum, šibka medijska pismenost dijakov, potreba po izobraževanju učiteljev in podpori z učnimi gradivi ter ugotovitev, da so popularne oddaje, v našem primeru Simpsonovi, primerne za razvijanje veščin medijske pismenosti.

Raziskava je pokazala, da ima večina intervjuvanih učiteljic pozitivno stališče do vključevanja popularnih medijskih vsebin v pouk, čeprav same v učni proces vključujejo medijske tekste samo kot motivacijo in seznanjanje z aktualnimi novostmi. Intervjuvane učiteljice se zavedajo prvin medijske pismenosti, ki so pomembne za to, da bodo iz šole odhajali kritično misleči mladi ljudje, ki bodo znali izbirati, uporabljati in producirati medijska sporočila. Raziskava je pokazala potrebo po vključenosti vzgoje za medije v srednješolski kurikulum, ne samo kot del posameznih predmetov, ampak kot samostojen predmet, ki bi imel določen obseg, vsebine, učne cilje. Tako bi vzgoja za medije postala odgovornost tudi države in ne le odgovornost posameznikov. Za vzgojo in izobraževanje

medijsko pismenih državljanov, ki bodo znali biti kritični porabniki in hkrati kreativno produktivni, potrebujemo tudi učitelje, opremljene s kompetencami za poučevanje vzgoje za medije. Raziskava opozarja na nujnost vpeljave formalnega izobraževanja za poučevanje vzgoje za medije in stalnega permanentnega izobraževanja za že učeče učitelje.

V raziskavi smo ugotovili šibko medijsko pismenost dijakov, čeprav se je večina dijakov v raziskavi samoocenila kot dobro in srednje dobro medijsko pismene. Tudi učiteljice so medijsko pismenost dijakov ocenile kot pomanjkljivo, predvsem na področju kritične analize in vrednotenja medijskih tekstov, skozi analizo pa smo ugotovili, da so imeli dijaki težave tudi pri prepoznavanju intertekstualnosti in vrednot v medijskih tekstih. Raziskava je pokazala, da je medijska poraba dijakov zelo homogena, in sicer je to internet, ter njihovo prepričanje, da je digitalna pismenost enako kot medijska pismenost. Vendar tehnične spretnosti niso dovolj, da bi znali mladi kritično presojati in vrednotiti medijske tekste. Če želimo vzgojiti mladostnike, opremljene z znanjem, ki jim bo omogočalo uspešno participacijo v demokratično družbo, je po našem mnenju nujna integracija vzgoje za medije v srednješolski kurikulum.

V raziskavi smo ugotovili, da so popularne medijske vsebine, v našem primeru Simpsonovi, primerna vsebina za razvijanje medijske pismenosti pri dijakih. Kritična diskurzivna analiza je pokazala, da risanka vsebuje številne intertekstualne elemente in diskurze, s pomočjo katerih lahko pri dijakih razvijamo prvine medijske pismenosti, predvsem kritično analizo in vrednotenje. To omogočajo predvsem številni intertekstualni elementi, ki preko humorja gledalca spodbujajo k razmišljanju o družbi. Ker mladostniki tudi skozi popularno kulturo oblikujejo svojo identiteto in družbeno vlogo, je risanka Simpsonovi primerna za razvijanje prvin medijske pismenosti in tudi znanja o družbi, kulturi in politiki, ki je potrebno znanje za aktivno in odgovorno državljanstvo.

## 9 LITERATURA

Allen, Graham. 2000. *Intertextuality*. London, New York: Routledge.

Arnould, Eric J. in Craig J. Thompson. 2005. Consumer Culture Theory (CCT): Twenty Years of Research. *Journal of Consumer Research* 31 (4). Dostopno prek: [http://intranet.fucape.br/uploads/MATERIAIS\\_AULAS/25106-2.pdf](http://intranet.fucape.br/uploads/MATERIAIS_AULAS/25106-2.pdf) (19. avgust 2014).

Aufderheide, Patricia. 1997. Media literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. V *Media literacy in the Information age*, ur. Robert Kubey, 79–86. Brunswick, New York: Transaction Publishers.

Buckingham, David, ur. 1998. *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*. London: UCL Press.

Buckingham, David. 2012. *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.

Bybee, Carl in Ashley Overbeck. 2001. Homer Simpson Explains our Postmodern Identity crisis, Whether we Like it or not: Media Literacy after »The Simpsons«. *SIMILE: Studies in Media & Information Literacy Education* 1 (1). Dostopno prek: <http://utpjournals.metapress.com/content/ev63114707h81710/fulltext.pdf> (9. februar 2014).

Callahan, Jamie L., J. Kori Whitener in Jennifer A. Sandlin. 2007. The Art of Creating leaders: Popular Culture Artifacts as Pathways for Development. *Advances in Developing Human Resources* 9(2). Dostopno prek: <http://search.proquest.com.nukweb.nuk.unilj.si/docview/221131396/fulltextPDF/33224795B4A741D2PQ/1?accountid=16468> (10. marec 2014).

Campbell, Colin. 2001. *Romantična etika in duh sodobnega porabništva*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Champoux, Joseph E. 2005. Comparative analyses of live-action and animated film remake scenes: finding alternative film-based teaching resources. *Educational Media International* 42 (1). Dostopno prek: <http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=db002d0c-e5d6-410f-964a-9074556d6b48%40sessionmgr4001&hid=4203> (23. september 2014).

Coral, Dario. 2000. Biti učitelj vzgoje za medije. *Vzgoja* 8 (12): 19–20.

Dentith, Simon. 2000. *Parody*. London, New York: Routledge.

Dijk, van A. Teun. 1985. *Introduction: Discourse Analysis in (Mass) Communication Research*. Dostopno prek: <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20Analysis%20in%20Communication%20Research.pdf> (17. avgust 2014).

Dijk, van A. Teun. 2001. Critical Discourse Analysis. V *Handbook of Discourse Analysis*, ur. Deborah Tannen, Deborah Schiffrin in Heidi E. Hamilton, 352–371. Oxford: Blackwell. Dostopno prek: <http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf> (2. julij 2014).

Dijk, van A. Teun. 2009. Critical Discourse Studies: A Socicognitive Approach. V *Methods of critical discourse analysis*, ur. Ruth Wodak in Michael Meyer, 62–85. London: Sage. Dostopno prek: <http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20studies.pdf> (12. junij 2014).

Dolby, Nadine. 2003. Popular Culture and Democratic Practice. *Harvard Educational Review* 73 (3). Dostopno prek: [http://www.academia.edu/1508061/Popular\\_Culture\\_and\\_Democratic\\_Practice](http://www.academia.edu/1508061/Popular_Culture_and_Democratic_Practice) (24. september 2014).

Dolničar, Vesna in Nadoh, Jana. 2004. *Medijske navade med slovenskimi mladostniki: empirične zaznave*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze, Fakulteta za družbene vede, Center za metodologijo in informatiko.

Đurić, Slađana, Branislava Popović Čitić in Gorazd Meško. 2010. Usmerjeni skupinski intervjuji v pedagoškem raziskovanju = Focus Group Interview in Pedagogical Research. *Socialna pedagogika* 30 (1). Dostopno prek: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-UNGYDGH/b9453744-ba3c-42ae-9486-f84dd09c0e67/PDF> (24. marec 2014).

Erjavec, Karmen in Zala Volčič. 1998. Vzgoja za medije na Slovenskem. *Teorija in praksa* 35 (6): 1089–1099.

--- 1999a. *Odraščanje z mediji*. Ljubljana : Zveza prijateljev mladine.

--- 1999b. *Medijska pismenost : priročnik za učitelje osnovne šole*. Ljubljana : DZS.

- ur. 1999c. *Research on media education = Zbornik raziskav o medijskih vplivih na otroke*. Ljubljana: Poletna šola Media Education/Vzgoja za medije : Zavod za odprto družbo in fakulteta za družbene vede.
- Erjavec, Karmen. 1999. Vzgoja za medije : medijska pismenost in aktivno državljanstvo. *Andragoška spoznanja* 5 (4): 39–42.
- 2000a. Vzgoja za medije v šolah po svetu. *Sodobna pedagogika* 51 (3): 22–39.
- 2000b. Medijska pismenost kot pogoj uspešne politične socializacije. *Teorija in praksa* 37 (4), 672–685.
- 2000c. Vzgoja za medije v šolskem sistemu : mednarodna primerjava. V *Vregov zbornik 1999–2006*, ur. Slavko Splichal. Ljubljana: Evropski inštitut za komuniciranje in kulturo : Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.
- 2004. Mladostniki in medijsko okolje. V *Medijske navade med slovenskimi mladostniki*, Vesna Dolničar in Jana Nadoh, [5]–18. Ljubljana : Študentska organizacija Univerze (ŠOU) : Fakulteta za družbene vede, Center za metodologijo in informatiko, ([Ljubljana] : Solos).
- 2005. Zgodnje medijsko opismenjevanje. *Sodobna pedagogika* 56 (Posebna izd.): 188–202.
- 2006. Media education : from concept to teaching in schools. V *Media literacy and civil society*, ur. Nada Zgrabljic Rotar, 77–107. Sarajevo : Mediacenter.
- 2007. Vzgojo za medije na vse stopnje. *Razgledi* 58 (19): 1.
- 2009a. Vzgoja za medije in koncept medijske pismenosti v informacijski družbi. *Sodobna pedagogika* 60 (2). Dostopno prek: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-XLF2UCTH> (12. november 2013).
- 2009b. Žanrska medijska pismenost : primer analize risanke Sneguljčica in sedem palčkov. *Pedagoška obzorja* 24 (3–4): 36–52.
- 2010. Medijska pismenost osnovnošolk in osnovnošolcev v informacijski družbi. *Sodobna pedagogika* 61 (1): 155–191.

--- 2012. Facebook in informalno učenje slovenskih dijakov. *Pedagoška obzorja* 27 (3–4): 99–116.

--- 2014. Potrošnja medijskih novic o kriminaliteti in stališča do kriminalitete: kvalitativna študija. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo* 65 (1): 48–59.

Erjavec, Karmen in Melita Poler Kovačič. 2007. *Kritična diskurzivna analiza novinarskih prispevkov*. Ljubljana : Fakulteta za družbene vede.

Erstad, Ola in Synnøve Amdam. 2013. From protection to public participation: A review of research literature on media literacy. *Javnost – The Public* 20 (2). Dostopno prek: <http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.unilj.si/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=69a77cea-ffda-4028-9161-4adf0c322e8e%40sessionmgr4002&hid=4113> (3. julij 2014).

Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

---. 1995. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.

---. 2010. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Harlow [etc.]: Pearson Longman.

Filipčič, Vincenc in Zora Rutar Ilc. 2009. Opredelitve medijske vzgoje in medijske pismenosti v nekaterih dokumentih in teoretskih razpravah. *Vzgoja in izobraževanje* 40 (1): 44–48.

Giddens, Anthony. 2000. *Tretja pot: obnova socialne demokracije*. Ljubljana: Orbis.

Grace, Donna J. in Joseph Tobin. 1998. Butt Jokes and Mean-Teacher Parodies: Video Production in the Elementary Classroom. V *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, ur. David Buckingham, 42–62. London: UCL Press.

Gray, Jonathan. 2005. Television Teaching : Parody, The Simpsons, and Media Literacy Education. *Critical Studies in Media Communication* 22 (3): 223–238.

Guion, Lisa A., David C. Diehl in Debra McDonald. 2013. *Conducting an In-depth interview*. Dostopno prek: <https://edis.ifas.ufl.edu/fy393> (24. marec 2014).

Habermas, Jürgen. 2001. *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge (Mass.): MIT.

Harries, Dan. 2000. *Film parody*. London: BFI Publishing.

Hobbs, Rene. 1995. Učenje medijske pismenosti: Hej! Ti je to kaj znano? V *Otrok in mediji*, ur. Manca Košir, 18–24. Ljubljana: ZPMS.

---. 2006. Non-optimal uses of video in the classroom. *Learning, Media and Technology* 31 (1). Dostopno prek: [http://mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/Non-optimal\\_video\\_classroom.pdf](http://mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/Non-optimal_video_classroom.pdf) (8. september 2014).

---. 2010. *Digital and Media Literacy : A Plan of Action*. Washington: The Aspen Institute. Dostopno prek: [http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital\\_and\\_Media\\_Literacy\\_A\\_Plan\\_of\\_Action.pdf](http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf) (14. avgust 2014).

---. 2012. *Media Literacy for the 21st Century: intervju*. Dostopno prek: [http://www.apa.org/divisions/div46/hobbs\\_interview.html](http://www.apa.org/divisions/div46/hobbs_interview.html) (26. marec 2014).

Juvan, Marko. 1992. *Z obrobja v središče (pojmovanje parodije na Slovenskem)*. Dostopno prek: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-XUNYDZDR/d7163612-3276-46b0-895f-3ad92dbff818/PDF> (26. januar 2014).

---. 1994. *Interesi parodij, literarni kanon in razvoj*. Dostopno prek: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-WUGC1E4J/8480d3db-5ce7-4ca8-b958-d3bfdfff886e/PDF> (26. januar 2014).

---. 1996. *Parodija in Bahtin*. Dostopno prek: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-DXP1WBQF/f18a33ca-3f38-48d4-8149-57338c5db603/PDF> (26. januar 2014).

---. 1999. *Medbesedilnost – figure in vrste*. Dostopno prek: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-BNEM1XVS/3ca4717f-0832-4057-9299-36a47c05311f/PDF> (27. januar 2014).

---. 2000. *Intertekstualnost*. Ljubljana : DZS.

Kalin Golob, Monika. 1996. *Jezikovna kultura in jezikovni kotički*. Ljubljana: Jutro.

Kalin Golob, Monika in Melita Poler Kovačič. 2005. Med novinarskim stilom in etiko: senzacionalizem brez meja. *Družboslovne razprave* 21 (49/50). Dostopno prek: <http://dk.fdv.uni-lj.si/dr/dr49-50Kalin-GolobPoler-Kovacic.PDF> (5. julij 2014).

Kellner, Douglas. 2007. Novi mediji in nove pismenosti: rekonstrukcija izobraževalnega dela za novo tisočletje. *Vzgoja in izobraževanje* 38(4): 12–28.

Kellner, Douglas in Jeff Share. 2007a. *Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education*. Dostopno prek: [http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2007\\_KellnerShareSteinberg%20and%20Macedo\\_ch1.pdf](http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2007_KellnerShareSteinberg%20and%20Macedo_ch1.pdf) (6. februar 2014).

---. 2007b. *Critical media literacy in not an option*. *Learn Inq* 1. Dostopno prek: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11519-007-0004-2#page-1> (3. februar 2014).

Kmecl, Matjaž. 1995. *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Mihelač in Nešović.

Končina, Melanija, Darijan Novak in Karmen Erjavec. 2002. Media education in Slovenia. V *Lifelong learning in the information age : transnational study on media literacy in the advent of learning societies : report on an NIER/UIE joint research project / edited by National Institute for Educational Policy Research of Japan (NIER) ; [and] UNESCO Institute of Education (UIE)*, 169–199. Tokyo : National Institute for Educational Policy Research of Japan (NIER), Research Department of Lifelong Learning Policies.

Kos, Janko. 1994. *Očrt literarne teorije*. Ljubljana: DZS.

Košir, Manca. 2000a. Nastavki za model vzgoje za medije. V *Media education=Vzgoja za medije=Medijski odgoj=Medijsko obrazovanje=Mediumska edukacija*, ur. Karmen Erjavec in Liana Kalčina, 91–102. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani in Open Society Institut (HESP).

---. 2000b. Vzgoja za medije kot potreba časa. *Vzgoja* 8 (12): 6–7.

---. 2006. Books for media education. V *Media literacy and civil society*, ur. Nada Zgrabljic Rotar, 313–130. Sarajevo: Mediacenter.

Košir, Manca, Karmen Erjavec in Zala Volčič. 2006b. *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Vzgoja za medije: tisk, radio, televizija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Dostopno prek: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti\\_izbirni/Vzgoja\\_za\\_medije\\_izbirni.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Vzgoja_za_medije_izbirni.pdf) (2. april 2014).



Križnik, Katja in Nataša Purkat, ur. (2008a). *Učni načrt. Slovenščina [Elektronski vir]: gimnazija : splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (560 ur)*. Dostopno prek: [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni\\_nacrti/UN\\_SLOVENSCINA\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_SLOVENSCINA_gimn.pdf) (25. marec 2014).

--- 2008b. *Učni načrt. Sociologija [Elektronski vir] : gimnazija : splošna, klasična, strokovna gimnazija : obvezni, izbirni predmet, matura (70,120 ur) / predmetna komisija Tanja Popit ... [et al.]*. Dostopno prek: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN\\_SOCIOLOGIJA\\_gimn.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SOCIOLOGIJA_gimn.pdf) (25. marec 2014).

--- 2008c. *Učni načrt. Umetnostna zgodovina [Elektronski vir] : gimnazija : splošna, klasična gimnazija : matura (280 ur)*. Dostopno prek: [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_um\\_zgodovina\\_280\\_ur\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_um_zgodovina_280_ur_gimn.pdf) (25. marec 2014).

Kuhar, Metka. 2002. O telesni samopodobi mladih. *Socialna pedagogika* 6 (3). Dostopno prek: <file:///C:/Users/User/Downloads/URN-NBN-SI-DOC-FKVXC1BY.pdf> (18. junij 2014).

Kuhar, Metka. 2007. Prosti čas mladih v 21. stoletju. *Socialna pedagogika* 11 (4). Dostopno prek: <file:///C:/Users/User/Downloads/URN-NBN-SI-DOC-U4CNPZ4P.pdf> (12. junij 2014).

Lunt, Peter Kenneth in Sonia M. Livingstone. (1996). *Rethinking the focus group in media and communications research*. London: LSE Research Online. Dostopne prek: [http://eprints.lse.ac.uk/409/1/focus\\_group-J\\_Comm1996.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/409/1/focus_group-J_Comm1996.pdf) (28. marec 2014).

---. 2012. *Media Regulation : Governance and the Interests of Citizens and Consumers*. Los Angeles [etc.]: Saga.

Luthar, Breda. 2002. Homo ludens – Homo šoper. V *Cooltura – uvod v kulturne študije*, ur. Aleš Debeljak, Peter Stankovič, Gregor Tomc in Mitja Velikonja, 245–263. Ljubljana: Študentska založba.

Masan, Jennifer. 1996. *Qualitative researching*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publication.

Masterman, Len. 1994. A rationale for media education. V *Media education in 1990's Europe*, ur. Len Masterman, 43–65. Strassbourg: Council of Europe Press.

---. 1985. *Teaching the media*. London: Comedia Pub. Group.

---. 1996. A Rationale for Media Education. V *Media Literacy in the Information Age: Current Perspective*, ur. Robert Kubey, 15–68. Dostopno prek: [http://www.google.si/books?hl=sl&lr=&id=rpdHWLVwnikC&oi=fnd&pg=PA15&dq=a+rationale+for+media+education&ots=ZgnhrqRY1C&sig=S6azvkAoJuOBzC10EHCfJV05h0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=a%20rationale%20for%20media%20education&f=false](http://www.google.si/books?hl=sl&lr=&id=rpdHWLVwnikC&oi=fnd&pg=PA15&dq=a+rationale+for+media+education&ots=ZgnhrqRY1C&sig=S6azvkAoJuOBzC10EHCfJV05h0&redir_esc=y#v=onepage&q=a%20rationale%20for%20media%20education&f=false) (15. januar 2013).

---. 2001. *Teaching the media*. London; New York: Routledge.

Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mikulič, Anita. 2009. Potreba po vzgoji za medije je potreba sodobnega časa. *Vzgoja in izobraževanje* 40 (1): 39–41.

Mittell, Janson. 2001. Cartoon Realism: Genre Mixing and the Cultural Life of the Simpsons. *The Velvet Light Trap*, 47, 15–28. Dostopno prek: [http://justtv.files.wordpress.com/2007/03/mittell\\_simpsons.pdf](http://justtv.files.wordpress.com/2007/03/mittell_simpsons.pdf) (26. maj 2014).

Moje, Birr Elizabeth in Caspar van Helden. 2004. Doing Popular Culture: Troubling Discourses about Youth. V *Re/Constructing »the Adolescent«: Sign, Symbol, and Body (Adolescent Cultures, School and Society)*, ur. Jennifer A. Vadeboncoeur in Lisa Patel Stevens, 211–247. New York: Peter Lang. Dostopno prek: <http://www-personal.umich.edu/~moje/pdf/Book/DoingPopularCulture.pdf> (24. september 2014).

Moore, David Cooper. 2011. Asking Questions First: *Navigating Popular Culture and Transgression in an Inquiry-Based Media literacy Classroom*. *Action in Teacher Education* 33. Dostopno prek: <http://mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/DCM-ATE-Summer2011.pdf> (6. september 2014).

Morrell, Ernest. 2002. Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46 (1). Dostopno prek: [http://www.readingonline.org/newliteracies/lit\\_index.asp?HREF=jaal/9-02\\_column/index.html](http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=jaal/9-02_column/index.html) (23. september 2014).

- Pavlič Škerjanc, Katja. 2009. Medijska vzgoja si utira pot v gimnazije. *Vzgoja in izobraževanje* 40 (1): 42–44.
- Petrone, Robert. 2013. Linking Contemporary Research on Youth, Literacy, and Popular Culture With Literacy Teacher Education. *Journal of Literacy Research* 45 (3). Dostopno prek: <http://jlr.sagepub.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/content/45/3/240.full.pdf+html> (10. marec 2014)
- Petrovič, Mateja. 2008. Razvijanje zmožnosti razumevanja. *Pedagoška obzorja* 23 (1): 62–73.
- Poler Kovačič, Melita. 2003. Preiskovalno novinarstvo, ustvarjanje škandalov in novinarska etika. *Teorija in praksa* 40 (2). Dostopno prek: [http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/tip20032poler\\_kovacic.pdf](http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/tip20032poler_kovacic.pdf) (5. julij 2014).
- Potter, W. James. 2013. *Media literacy*. Los Angeles: Sage, cop.
- Pungente, John. 2000. Medijsko opismenjevanje v kanadskih šolah. *Vzgoja* 2(8): 17–18.
- Purkat, Nataša, ur. 2008. *Učni načrt. Psihologija [Elektronski vir] : gimnazija : splošna, klasična in strokovna gimnazija : obvezni predmet (70 ur)*. Dostopno prek: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN\\_PSIHOLOGIJA\\_gimm\\_70\\_ur.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_PSIHOLOGIJA_gimm_70_ur.pdf) (25. marec 2014).
- Pušnik, Maruša. 2003. Moralizacija kot estetski projekt dokumentarnega žurnalizma: o urbanih legendah, meganormalnosti in globokem tovarištvu. *Teorija in praksa* 40 (2). Dostopno prek: <http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/tip20032pusnik.pdf> (20. avgust 2014).
- Quin, R. (2003): Questions of Knowledge in Australian Media Education. *Television & New Media*. 4(4), 439–460.
- Reisigl, Martin in Ruth Wodak. 2009. The discourse-historical approach (DHA). V *Methods of Critical Discourse Analysis*, ur. Ruth Wodak in Michael Mayer. Los Angeles [etc.]: Sage. Dostopno prek: [https://www.academia.edu/1614495/Methods\\_of\\_critical\\_discourse\\_analysis](https://www.academia.edu/1614495/Methods_of_critical_discourse_analysis) (5. april 2014).
- RobbGrieco, Michael in Renee Hobbs. 2013. *A Field Guide to Media Literacy Education in the United States*. Dostopno prek: <http://mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/Field%20Guide%20to%20Media%20Literacy%20.pdf> (5. september 2014).

Rushkoff, Douglas. 2003. Mediasprawl: springfield U.S.A. *Iowa Journal of Cultural Studies* 3: 128–136.

Scheibe, Cyndy in Faith Rogow. 2012. *The teacher's guide to media literacy; critical thinking in a multimedia world*. Thousand Oak (CA) : Corwin.

Sedej, Jana. 2005. *Vzgoja za medije kot izbirni predmet v osnovni šoli*: diplomsko delo. Ljubljana. Dostopno prek: <http://dk.fdv.uni-lj.si/dela/Sedej-Jana.PDF> (16. april 2014).

Sevenhuijsen, Selma. 2003. Tretja pot? Moralnosti, etike in družine: pristop skozi optiko etike skrbi. *Teorija in praksa* 40 (6). Dostopno prek: <http://dk.fdv.uni-lj.si/tip/tip20036sevenhuijsen.pdf> (28. avgust 2014).

Share, Jeff in Elizabeth Thoman. 2005. *Teaching Democracy: A Media Literacy Approach : A Media Literacy Educator's Guide for Dilemmas Decisions*. Dostopno prek: [http://www.academia.edu/192041/Teaching\\_Democracy\\_A\\_Media\\_Literacy\\_Approach](http://www.academia.edu/192041/Teaching_Democracy_A_Media_Literacy_Approach) (3. februar 2014).

*Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2000. Dostopno prek: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (20. maj 2014).

*Slovenski pravopis*. 2001. Dostopno prek: <http://bos.zrc-sazu.si/sp2001.html> (20. maj 2014).

Society for Media Psychology&Technology. *Interview with Renee Hobbs: Media Literacy for the 21st Century*. Dostopno prek: [http://www.apa.org/divisions/div46/hobbs\\_interview.html](http://www.apa.org/divisions/div46/hobbs_interview.html) (26. marec 2014).

Sopotnik, Mateja. 2006. *Vključenost vzgoje za medije v slovenski izobraževalni sistem*: diplomsko delo. Ljubljana. Dostopno prek: <http://dk.fdv.uni-lj.si/dela/Sopotnik-Mateja.PDF> (16. april 2014).

Stack, Michelle in Deirdre M. Kelly. 2006. Popular Media, Education, and Resistance. *Canadian Journal of Education* 29 (1). Dostopno prek: <http://search.proquest.com.nukweb.nuk.unilj.si/docview/215375380/fulltextPDF/824A472D320E4B8FPQ/4?accountid=16468> (4. april 2014).

Stein, Laura in Anita Prewett. 2009. Media Literacy Education in the Social Studies : Teacher Perceptions in Curricular Challenges. *Teacher Education Quarterly* (Winter). Dostopno prek: [files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851033.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851033.pdf) (3. april 2014).

Steinbuch, Majda, Alja Bratuša, Romana Fekonja in Silva Novljan. (2008). *Kurikul. Knjižnično informacijsko znanje [Elektronski vir]: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Dostopno prek: [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/k\\_knjizn\\_inf\\_znanje\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/k_knjizn_inf_znanje_gimn.pdf) (25. marec 2014).

Škrlep, Andrej. 2002. Javnost, javno mnenje in diskurzivna realnost. Družboslovne razprave XVIII (41). Dostopno prek: <http://druzboslovnerazprave.org/clanek/pdf/2002/41/8/> (1. oktober 2014).

Thoman, Elisabeth. 1995. *The 3 Stages of Media Literacy*. *Media AwarenessNetwork*. Dostopno prek: [http://www.medawareness.ca/english/teachers/media\\_literacy/](http://www.medawareness.ca/english/teachers/media_literacy/) (10. maj 2007).

Tisdell, Elizabeth J. 2007. *Popular culture and Critical Media Literacy in Adult Education: Theory and Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education* (115). Dostopno prek: <http://eds.a.ebscohost.com.nukweb.nuk.unilj.si/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=94161c73-6730-4a70-a2a9-61fd397add93%40sessionmgr4001&hid=4113> (11. marec 2014).

Tufte, Brigitte. 1999. Media Education in Europe: Special Focus on the Scandinavian Countries. V *Educating for the Media in the Digital Age*. Vienna: BMUK. Dostopno prek: [http://www.mediamanual.at/en/pdf/educating\\_media\\_engl.pdf](http://www.mediamanual.at/en/pdf/educating_media_engl.pdf) (20. september 2014).

Turow, Joseph. 2010. *Media today an introduction to mass communication*. New York, London: Routledge.

Ule, Mirjana in Miro Kline. 1996. *Psihologija tržnega komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Ule, Mirjana. 1998. Stilizacija vsakdanjega življenja. *Družboslovne razprave* 15 (27/28). Dostopno prek: <http://druzboslovnerazprave.org/clanek/pdf/1998/27-28/2/> (19. avgust 2014).

---. 2002. Razlike, ki delajo razlike: življenjski stili, individualizacija in spremembe identitetnih struktur. *Družboslovne razprave* XVIII (39). Dostopno prek: <http://druzboslovnerazprave.org/clanek/pdf/2002/39/4/> (24. julij 2014).

---. 2004. Nove vrednote za novo tisočletje: spremembe življenjskih in vrednostnih orientacij mladih v Sloveniji. *Teorija in praksa* 41 (1–2). Dostopno prek: <http://dk.fdv.unilj.si/db/pdfs/tip20041-2ulemirjana.pdf> (26. julij 2014).

---. 2012. Rekonstrukcija mladosti in mladine v slovenski družbi v času tranzicije. *Družboslovne razprave* XXVIII (70). Dostopno prek: <http://druzboslovnerazprave.org/clanek/pdf/2012/70/1/> (24. julij 2014).

Vezovnik, Andreja. 2008. *Kritična diskurzivna analiza v kontekstu sodobnih diskurzivnih teorij*. Dostopno prek: <http://druzboslovnerazprave.org/clanek/pdf/2008/57/5/> (6. februar 2014).

---. 2009a. *Diskurz*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.

---. 2009b. Diskurz: Foucault, Laclau ter zapopadanje dihotomije med diskurzivnim in zunajdiskurzivnim. *Šolsko polje* 20 (5/6): 25–46.

Volčič, Zala in Karmen Erjavec. 2006. Becoming Media Literate? Media Education in Slovenia after Ten Years. *Journalism & Mass communication Educator* 61(3): 284–296.

---. 2008. Technological development in Central-Eastern Europe: A case study of a computer literacy project in Slovenia. *Information, Communication & Society* 11 (3): 3026–347.

Wodak, Ruth. 2009. Za kaj gre v KAD – pregled zgodovine, pomembnih konceptov in razvoja. *Šolsko polje* 20 (5/6): 5–23.

Woodcock, Pete. 2008. *Gender, politicians and public health : using The Simpsons to teach politics*. Dostopno prek: <http://www.palgravejournals.com/eps/journal/v7/n2/abs/eps20085a.html> (5. februar 2014).

Zajc, Jožica. 2008. *Medijska pismenost učiteljev*: diplomsko delo. Ljubljana. Dostopno prek: <http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska/pdfs/Zajc-Jozica.PDF> (20. april 2014).

Židan, Alojzija. 2002. Slovenski izobraževalni nacionalni interesi in EU. *Teorija in praksa* 39 (6). Dostopno prek: <http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/tip20026zidan.pdf> (24. maj 2014).

## **PRILOGA A: Zapis intervjujev z učiteljicami**

### **Intervju z učiteljico A**

**Vprašanje:** Kaj veš o vzgoji za medije?

**Odgovor:** Pravzaprav ne vem nič konkretnega o vzgoji za medije, pod tem imenom. Ampak verjetno sem spadajo ogledi filmskih predstav, če imajo filmski abonma ... Mediji mišljeni kot kaj, gledališče ...?

**Vprašanje:** Vse ... gledališče, film, časopisi, internet, televizija, radio ...

**Odgovor:** Aha, čisto vse. No, kar se tiče interneta, je verjetno pri informatiki, si mislim, da je tam. Drugače pa, da bi bilo prav načrtno, nisem zasledila.

**Vprašanje:** Kaj si pa predstavljaš pod pojmom vzgoja za medije?

**Odgovor:** Seznanitev dijakov z značilnostmi posameznega medija, recimo časopisa, filma, gledališča. S tem, kako sprejemamo medije, informacije v teh medijih, kako ločevati dobre od slabih, kritično vrednotenje tega. Z raznoraznimi mediji bi se moral srečati, načrtno. To bi bilo fino, če bi bila prav vzgoja za medije.

**Vprašanje:** Koliko pa je tega vključeno v šolo, čeprav ni načrtno, ali pa ti morda vključuješ medije v svoj pouk?

**Odgovor:** Včasih internet, gradiva za slovenščino na internetu, ampak ne pogosto. Iz časopisa občasno prinesem kakšen članek, ki je povezan s snovjo ali pa aktualen, povezan s kakšnim literarnim besedilom. V gledališče tako in tako gredo, ko imamo gledališke predstave, radia nič ne vključujem, to ne.

**Vprašanje:** Na kakšen način analizirate članke, samo vsebinsko ali od njih zahtevaš tudi vrednotenje, kritičen odnos?

**Odgovor:** Ja, tudi vrednotenje. Vsebinsko in vrednotenje. Če je iz časopisa, ponavadi dodam še kakšno jezikovno vprašanje v zvezi z besedilom, načini sporočanja, načini razvijanja teme.

**Vprašanje:** Rekla si, da bi morali spoznati, kako mediji delujejo, kakšen vpliv imajo ... Kako so dijaki s tem seznanjeni, koliko vedo o tem?

**Odgovor:** Dijaki niso kritični. Pisanih medijev berejo zelo malo. Jaz jim kar naprej govorim, berite časopise, primite kaj v roke, berite karkoli, ni treba, da je samo literarno, ampak tega je zelo malo. Sprašujem tudi, kaj imajo doma naročeno od medijev, časopisov, revij. Pa imajo zelo zelo malo. Tam pa tam kakšno Delo ali kaj podobnega.

**Vprašanje:** Na kakšen način dijaki vrednotijo stvari?

**Odgovor:** Zdaj je odvisno, kaj je. Če dam iz časopisa članek, dam vedno nekaj kvalitetnega in nimajo razloga, da bi rekli, da ni v redu. Gledam, da je vsebinsko, da se na nekaj navezuje, tako da tukaj ni razloga, da bi odklonili ali našli kakšno pomanjkljivost. V teh gradivih za slovenščino na internetu ... jim je sicer všeč, ker je dosti slik, pa vstavljajo besede, ampak je problem v tem, ker so skoraj pri vsaki temi kakšne napačne rešitve ali pa so celo jezikovne napake. Tako da so že tudi sami kakšno odkrili in jaz jim potem težko rečem, zdaj pa doma naredite po tem in tem gradivu, zato ker vem, da je možna kakšna vsebinska napaka ali pa pravopisna.

**Vprašanje:** Kaj misliš o tem, da bi se dijake učilo o tem, kako sprejemati vsebine iz različni medijev, ali misliš, da so že usposobljeni?

**Odgovor:** Kje pa, nikakor niso usposobljeni. Jaz mislim, da bi rabili to. Glede na to, da je poplava informacij, bi morali.

**Vprašanje:** Na kakšen način bi se to dalo?

**Odgovor:** To bi morale biti ure za to. Pri predmetu lahko mimogrede nekaj dodaš te vzgoje, ampak fino bi bilo, če bi se to delalo načrtno. Da bi imeli prav ure za to namenjene.

**Vprašanje:** Rekla si, da se da pri predmetu tako mimogrede podtakniti kakšen članek in vsebino ...

**Odgovor:** Ja, ker je ogromno snovi pri slovenščini. Jaz bi na primer naredila primerjavo iste teme s člankom v Delu ali pa v Slovenskih novicah. Včasih sem to že, ampak si kar ne upam vzeti časa za to, ker mi še za tisto, kar je v učnem načrtu, zmanjka. Ampak mimogrede ... bi tudi kaj takega naredila. Saj včasih mi kaj uspe, kakšna malenkost, ampak res čisto tako podtaknjeno mimogrede.

**Vprašanje:** Kako ste učitelji usposobljeni za poučevanje tega ali bi rabili še kakšno podporo za poučevanje?



**Odgovor:** Mislim, da bi rabili izobraževanje. Jaz bi takoj šla na kakšno strokovno izobraževanje na to temo. Zdaj delam tako, po lastni presoji, izkušnjah. Dobrodošli bi bili predlogi vsebin, ki bi se jih dalo uporabiti.

**Vprašanje:** Kaj meniš o tem, da bi se v učne vsebine vključevale tudi popularne oddaje, ki jih dijaki gledajo?

**Odgovor:** Ja, mislim, da bi se dalo. Dobro izhodišče ... primer razvrednotenja jezika, ti resničnostni šovi, primerjati, kakšen jezik uporabljajo in kako so vsebinsko izpraznjeni za razliko od nekega literarnega besedila ali pa neke druge oddaje. Karkoli bi se dalo primerjati. Ja, to bi jih po moje zanimalo, če bi se to vključilo. Ampak po mojih izkušnjah, včasih sem kaj povprašala, jim niso všeč ti resničnostni šovi, big brotherji in podobne zadeve, ki so bile. Ponavadi so imeli kar odklonilno mnenje, kar me je presenetilo.

## **Intervju z učiteljico B**

**Vprašanje:** Kaj veš o vzgoji za medije?

**Odgovor:** Zdaj so neki predlogi, da bi bilo to potrebno, to sem slišala, celo bolj visoko, na ministrstvu. Ni dolgo, kar sem to slišala, da je to potrebno. Ne vem pa ne točno od koga in kje, vem pa, da sem nekje v neki oddaji to slišala.

**Vprašanje:** Morda veš, če se na to tem kaj dogaja v osnovni šoli?

**Odgovor:** Ne, tega pa ne poznam.

**Vprašanje:** Kaj si pa predstavljaš pod pojmom vzgoja za medije?

**Odgovor:** Kaj? Verjetno ne samo teorijo, ampak predvsem kritično vrednotenje vsega, da ne vzamejo vsega za sveto resnico, nekje v tej smeri. Je pa potem še druga stvar, ki je branje člankov, opazovanja vsega ... to sem tudi enkrat na enem seminarju, ko so malo bolj to razlagali in potem stvari, na katere jaz sploh nisem pozorna, da so. To bi jaz morala spet tiste zapiske pogledati, da bi se ... kako odpreš nekaj na internetu, pa se neka novica, reklama vozi mimo ... to so stvari, ki jih jaz čisto spregledam. Takrat je cel kup idej, čez pet dni pa vse gre.

**Vprašanje:** Kako medije vključuješ v svoj pouk?

**Odgovor:** Jaz večinoma to, kar je že pripravljeno, iz YouTubea izključno to, kar je v okviru e-gradiv za slovenščino. Drugače ne, ker jaz nič ne iščem po YouTubeu, drugače pa članke občasno, kadar je kakšna taka stvar, predvsem pa jih za analize neumetnostnih besedil in včasih skušam kaj podtaknit dodatno, kar je bilo tudi takrat na tistem seminarju svetovano. Na primer literarne nagrade, pa je potem to za analizo neumetnostnega besedila in se hkrati še s tem spoznavajo. Ali pa karkoli takega. Na primer zamejstvo sem spet zdaj iskala po internetu, ko smo šli v Prekmurje, pa bodo drugo leto to imeli in bom iz tega pripravila analizo neumetnostnega besedila ali pa celo kontrolko. Takrat res dejansko preberejo.

**Vprašanje:** Ta besedila analizirate samo jezikovno in vsebinsko? Koliko se ukvarjate s kritičnim vrednotenjem?

**Odgovor:** Ja, seveda. Pri gimnazijcih, pa tudi pri ostalih, se tukaj da, ker prvič je že preverjanje razumevanje besedila, potem pisanje kakšnega komentarja. To imam že ravno članek za Porabje in bodo tako ponovili in se naučili napisati komentar. Drugače pa, odvisno, kaj je.

**Vprašanje:** Kako se ti zdi smiselno vključevati take vsebine v pouk?

**Odgovor:** Smiselno. Še več bi bilo treba. To pomeni našo večjo angažiranost, predvsem pa mislim, da bi morali od otrok več zahtevati, samo potem je pa tukaj tisto pomanjkanje časa pa hitenje. Da bi res dosledno ... spremljali kakšno stvar, prinesli članke. To bi bilo zelo dobro, ker bi bili oni prisiljeni spremljati, tudi analizirati in poiskati kakšne neznane besede, ki jih niti slučajno ne poznajo, da bi končno začeli tudi nekaj brati, da bi poznali Delo. Jaz zdaj ugotavljam, da sploh ne poznajo časopisov, ne rubrik, internet še poznajo, ki ga seveda jaz ne, vsaj tisto, kar oni iščejo. To bi dejansko jaz morala od njih izvedeti, kaj berejo. Oni pa, vidim, Dela ti dijaki sploh ne poznajo. Nič, toliko, da bi članke iskali, rubrike poznali, da bi videli, kaj je notri.

**Vprašanje:** Kako se ti zdi smiselno, da bi bila vzgoja za medije kot predmet v šoli?

**Odgovor:** To morda celo bolj v osnovni šoli, zadnji razredi osnovne šole, takrat se oni oblikujejo in takrat jih je treba, verjetno že prej.

**Vprašanje:** Kako pa v srednji šoli?

**Odgovor:** Jaz mislim, da kot poseben predmet se mi niti ne zdi smiselno. Razen morda pri medijcih, ampak imajo to verjetno v okviru strokovnih predmetov, bolj tehnično kot pa vsebinsko. Ne vem, koliko imajo tega. Ne vem, zdi se mi to bolj za osnovne šole. Da so že navajeni, da jim je v srednji šoli nekje samoumevno, da je treba kdaj kakšno stvar pogledati.

**Vprašanje:** Kako gledaš na to, da bi se v pouk vključevale popularne vsebine, to, kar oni gledajo, spremljajo?

**Odgovor:** Ja, mislim, da gre že tudi pri slovenščini malo v to smer, zdaj ko so ti žanri in je celo navodilo, da naj bi to samo brali in naj tega ne bi ocenjevali. To so dela z mladinsko tematiko in kriminalke, pač po izbiri, samo koliko se potem to izvede, je pa spet drugo. Kakor ni ocenjeno, pa oni ne naredijo. Še če je ocenjeno, oni po liniji najmanjšega odpora. Tukaj so najbolj medijsko izobraženi, ko iščejo razne obnove.

**Vprašanje:** Kako ste učitelji usposobljeni za poučevanje vzgoje za medije?

**Odgovor:** Jaz mislim, da tega ne poznamo, da smo sploh, jaz, ki sem že stara, da tega zelo malo poznam. Saj grem tudi sama pogledat in iščem, da bi pa nekaj sistematično, to pa ne. Facebook in YouTube, to je zame ... s tem se še nisem začela ukvarjati, čeprav otroci pa

največ to uporabljajo. Zdaj vidim, da tudi elektronske pošte ne berejo več. Oni informacije dobivajo čisto po drugi poti in dejansko bi mi morali imeti kakšno izobraževanje. Nekaj čisto od začetka, za tiste, ki o tem še ne vemo nič. Pa mislim, da nisem popolnoma edina.

## **Intervju z učiteljico C**

**Vprašanje:** Kaj veš o vzgoji za medije?

**Odgovor:** O vzgoji za medije? Ja, pri medijskih tehniki se na to temo da kaj povedati. Pa potem, hm ...

**Vprašanje:** Morda veš, da se kaj na to temo dogaja v osnovni šoli?

**Odgovor:** Ne, samo vem, da obstaja. Pa da smo v ponudbi v okviru promocije ponudili vsebine z naslovom Beri in ustvarjaj za osnovne šole in je tukaj tudi vključena ta vzgoja za medije v smislu, da smo jim ponudili, da na podlagi literarnega dela posnamejo neko zgodnico, filmček. To vem, da obstaja v osnovni šoli, da bi kot predmet obstajal, ne vem. Zdaj, ti naši medijci ... kot da bi se jih učilo vzgojo za medije ... ne vem.

**Vprašanje:** Kaj si predstavljaš pod pojmom vzgoja za medije?

**Odgovor:** Dve stvari lahko. Na eni strani, kako mediji delujejo, na drugi strani pa, kako se do medijev obnašati.

**Vprašanje:** Na kakšen način si predstavljaš, da bi se to dogajalo v šoli?

**Odgovor:** Kako mediji delujejo v okviru pouka medijskih tehnikov, recimo kako neka oddaja nastane ali pa film, animacija. Kako se pa do medijev obnašati, je pa po moje bolj ... ne vem ... to bolj iz človeka pride, ne vem, če te kdo to nauči. Mogoče potem, da imajo kakšno izobraževanje pa ... ne mogoče, gotovo jih imajo ti naši politiki, saj obstajajo te šole. Vem, da ima to Saša Einseidler, ima v nekem smislu ... komunikacija, javno nastopanje ... to bi šlo tudi sem noter. Po moje.

**Vprašanje:** Kaj pa gimnazijci, ekonomski tehniki, trgovci ... se ti zdi smiselno, da bi bila vzgoja za medije vključena v pouk?

**Odgovor:** Absolutno.

**Vprašanje:** Na kakšen način se ti zdi smiselno to uvajati v pouk?

**Odgovor:** Kot timsko uro bi se dalo izpeljat. Samo ne vem, na podlagi česa, ker recimo gimnazijci nimajo teh predmetov. Verjetno bi v tisti del, ko lahko dobijo tudi širša znanja in vedenja. To bi bilo krasno. S kolegico sva letos na ta način obdelali slovar, ampak v medijskem tehniki, ker se medijci to učijo. Če bi znali tudi gimnazijci to narediti, ne bi bilo

nič odveč. Ali pa da bi s tega stališča spoznali kaj ali pa slišali. Ne na tak način kot morajo vedeti medijci, ampak recimo iz drugega zornega kota. Enako sva delali dramski stavek ali pa animacijo. Absolutno bi se dalo to in mislim, da ne bi bilo nič odveč, da bi znali tudi oni.

**Vprašanje:** V bistvu to vključuješ pri medijskih tehnikah, če sem prav razumela. Kaj pa v drugih programih?

**Odgovor:** Ekonomskih tehnikov ne učim, pri drugih pa tudi nisem tega vključevala.

**Vprašanje:** Kaj pa tako, da aktualiziraš s članki?

**Odgovor:** Seveda, vedno. Jaz mislila bolj s tega stališča, da sami nekaj naredijo. Aktualizacija je pri vsakem literarnem besedilu. Vse je običajno iz življenja vzeto. Iz literature ne toliko, ker je ne poznajo, iz življenja pa vsakodnevno.

**Vprašanje:** Kaj pa konkreten članek, glasba, film?

**Odgovor:** Konkreten članek na primer pri razčlembi. Pred razčlemba se pogovorimo o vsebini članka, drugače pa konkretne članke pri pouku, ko je reportaža, komentar. Pri komentarju mora biti tako aktualno besedilo, na primer v torek, ko Ona izide, jaz tisti komentar potem uporabim v razredu.

**Vprašanje:** Ga analizirate, dijake povedo svoje mnenje?

**Odgovor:** Seveda, saj ga morajo. Brez tega ne gre.

**Vprašanje:** Če sem prav razumela, ti delaš na dveh nivojih, s članki in s tako, da oni nekaj naredijo. Kako ste učitelji usposobljeni za tako delo?

**Odgovor:** Če imam besedilo že napisano, za to raven, šolsko, mislim, da imam neka znanja. Če bi še kje kaj dobil, gotovo ne bi bilo odveč. Bi bila vesela. Če se postavim v drug položaj, recimo, da bi morala sama oblikovat, govorim o obliki, ne o vsebini, tukaj sem pa bosa ... čisto s tega medijskega vidika. Če bi morala sama oblikovati na primer neko reklamno besedilo, tako da bi filmček tekkel ali podobno ... tukaj sem pa popolnoma bosa. Vsebinsko ne, o tehnični plati pa nimam nobenega znanja. Tudi če bi iz tega drugega področja dobila znanje, ne bi imela popolnoma nič proti. Tega nam fakulteta ni dala.

**Vprašanje:** Kakšen odnos imajo dijaki do medijev?

**Odgovor:** Mislim, da zelo površen in zelo olepšan po eni strani, po drugi strani pa o njih sploh ne razmišljajo. V tem smislu, da te naše deklice, marsikatera, ki pridejo k nam, mislijo, da bodo nastopale na televiziji, potem se ne zavedajo, da kar rečeš, to pač ostane in se sliši, v tem smislu, da so zelo površni. Da stvari, vsaj po moje, niso tako enostavne. Niti Facebook, ki ga imajo, če gremo tako zelo na široko, ki je tudi neke vrste medij, do izjav, če te nekdo na cesti ustavi in te prosi za neko izjavo. Mislim, da se ne zavedajo, da stvari niso enostavne. Z mojega vidika niso. Preveč površno to jemljejo.

**Vprašanje:** Kaj bi pa rabili, da bi bilo drugače?

**Odgovor:** Po moje kakšno življenjsko zgodbo, da bi jo slišali, videli. Druga plat je, da bi se soočili, kako kakšna taka oddaja nastane, da bi imeli potem mogoče drugačen odnos do samih oddaj ali pa do samih časopisov.

**Vprašanje:** Kakšen je tvoj odnos do vključevanja popularnih medijskih vsebin v pouk?

**Odgovor:** Ob pogovoru ja. Mislim, da to ne bi bilo slabo. Da se jim razloži zakaj, kako, kaj je namen, ozadje, kaj je resnica, da se točno ve, da ti recimo raznorazni šovi, kot so Kmetija, Bar ... da je dejansko samo šov, da je narejeno v bistvu samo za ... kaj jaz vem za kaj ... zato, da pritegnejo neke gledalce. Ve se, približno, kakšna struktura gleda te stvari. Absolutno, ja, vsaj kakšno uro. Vprašanje je, koliko se doma pogovarjajo o teh stvareh, verjetno, da ne. Če bi v šoli, da se jim res pokaže, na kakšen način nastane en tak šov, da se jim pove, da je dejansko res neka igra. Da je v ozadju denar, populizem, gledanost, to je pa denar.

**Vprašanje:** Na kakšen način bi to delali pri pouku, kot v okviru predmeta ali bi bil boljši samostojen predmet?

**Odgovor:** Po moje bi moral biti to kakšen projektni teden ali pa samo kakšen dan. Da se pokliče kot gosta na primer nekoga, ki je sodeloval v tem šovu in bi povedal iz svojega zornega kota, kaj se mu je zgodilo, kaj se je dogajalo. Ne vem, mislim, da bi bilo, če bi se samo s tem ukvarjali, to preveč. To je po moje, mogoče čisto narobe gledam. So pa to primerne teme za razredne teme. Ampak tukaj imam spet premalo znanja, moje vedenje je prepovršno. Za razredno uro bi se morala pripraviti, preštudirati stvari, koga kaj vprašati.

**Vprašanje:** To je verjetno odvisno tudi od tega, kako sam gledaš na te stvari.

**Odgovor:** Ja, seveda. Če sem jaz negativistično usmerjena, bom nehote to prenesla na dijake.

Dobrodošlo bi bilo kakšno izobraževanje na to temo.



**Intervju z učiteljico D** (učiteljica s pogojnimi stališčem do uvajanja popularnih medijskih vsebin v pouk)

**Vprašanje:** Kaj veš o vzgoji za medije?

**Odgovor:** Prav nič. Tako, da bi rekla, da nekaj konkretno vem, edino, kar sem sama poskušala. Da bi pa neka izobraževanja, knjige, literaturo brala, karkoli, nisem pa še nikoli nič.

**Vprašanje:** Kaj veš o vzgoji za medije v osnovni šoli?

**Odgovor:** Ne, nič.

**Vprašanje:** Se ti zdi pomembno, da bi bila vzgoja za medije vključena v srednjo šolo?

**Odgovor:** Ja, po moje že prej. Srednja šola je že kar malo pozno, takrat so že izoblikovani. Zagotovo v višjih razredih osnovne šole. Tudi v srednji nič ne škodi. Če drugega ne, malo ponovijo, ampak zdi se mi, da bi moralo biti že prej.

**Vprašanje:** Kaj si predstavljaš pod pojmom vzgoja za medije?

**Odgovor:** Da jih naučimo koristno uporabljati medije, da jih naučimo ene selekcije, kaj je za pogledat in kaj ne, ne samo televizij, ampak tudi radio, internet, kakršen koli medij, časopisi, revije, se pravi, da se oni sploh zavedajo, kaj obstaja, kaj je vredno, kaj je smiselno.

**Vprašanje:** Glede na to, kar si povedala, nekaj veš o vzgoji za medije. Kaj od tega vključuješ v svoj pouk?

**Odgovor:** Prav vzgajam ne. Medije vključujem v tem smislu, da kaj uporabim, ja, da bi jih pa vzgajala, jih pa ne. Edino, kar je, je, da jih usmerjam na primerne spletne strani, ki so za pouk uporabne in tudi za njihovo učenje. To je edina stvar, ki jo naredim, filmčke tudi pogledamo, ampak ne, da bi jaz kakšno vzgojo se šla v tem smislu. To pa ne.

**Vprašanje:** Kaj pa aktualni članki?

**Odgovor:** Niti ne. Včasih sem jih, potem sem pa videl, da njih to čisto nič ne zanima. Edino, kar sem že nekajkrat naredila, da sem kakšen članek dala za ponavljanje, kontrolko ... da preberejo kakšen članek, ki ga sicer ne bi. Spet pa ne s ciljem, da bi jih vzgajala, ampak bolj zato, da nekaj preberejo, kar je za njih zanimivo. Na ta način jih prisilim, da preberejo, drugače pa ne.

**Vprašanje:** Kaj pa misliš o tem, da je nek članek, film, glasba primeren za obravnavno neke snovi kot podpora?

**Odgovor:** Zelo, zelo. Samo prva stvar je ta, da jaz sama ne poznam dovolj dobro in bi rabila neko zunanjo podporo, druga zadeva je ta, da če bi šla v to smer, se mi zdi dobra ideja, vendar gre ogromno časa. Včasih tudi jaz sama ne znam tega poiskati. Dijakov zmeraj tudi ne moreš prosit, tako da ... fajn ... samo koliko časa vzame poleg vsega drugega. Zdi se mi ... jaz vidim drugače, kaj je to vzgoja za medije ali pa da podprem svoj predmet. To se mi zdi bolj motivacijsko, vzgoja za medije pa je čisto nekaj drugega. To jaz zelo ločujem.

**Vprašanje:** Kakšno je tvoje mnenje o tem, da bi bila vzgoja za medije samostojen predmet?

**Odgovor:** Bolj smiselno ali pa v tem smislu, da bi pri vzgoji za medije ugotovili, da so res stvari, iz katerih se nekaj naučiš. Se mi zdi bolj smiselno, da bi oni ugotovili, da imajo knjigo Samorastniki tudi v obliki filma, da oni do tega pridejo, ne da jim mi damo. Da sami ugotovijo, da jim mediji nudijo podporo pri učenju, ne da jim mi spet nekaj ponudimo. Pričakujem, da so oni tisti, ki jih to zanima in se zavedajo, da se da tudi drugače, ne da jim jaz ponudim. Če jim jaz ponudim, to že ni več to.

**Vprašanje:** Imajo slavisti in drugi učitelji dovolj znanja za poučevanje vzgoje za medije?

**Odgovor:** Ne, ker tukaj je zelo kompleksen problem, so filmi, je glasba, časopisi, revije, radio, radijske oddaje so zanemarjene, po moje bi se tam marsikaj našlo. Ampak niti ni časa, da bi vse to slišal, poslušal in uporabil. Nujno, edina varianta, da bi od nekje zgoraj nekaj prišlo. Jaz niti ne sledim temu, zdaj po radiu ta in ta oddaja. Že če jim daš povezavo na spletno stran, jih je pet, ki bodo mogoče šli tja. Tudi ne znajo poiskati, to je pa druga zgodba. Na primer jaz jim dam e-gradiva, ampak tisti, ki res gredo, ena iz 2. b, se res uči in zapisuje. Samo ona je redek primer, ki to počne. Če pa daš domačo nalogo poišči, se oni ne znajdejo. Oni znajo priti na dijaški.net ali pa na wikipedijo. Vse ostalo je za njih, tudi kako iskati po spletu, bav bav.

**Vprašanje:** Kaj misliš o vključevanju popularnih oddaj v pouk?

**Odgovor:** Odvisno, jaz bi tukaj imela kar meje glede, kar se morale tiče. Neka zadeva, ki je otrokom lahko popularna, meni pa ne, ni variante, da se jo grem, ker mi je primitivna. Drugače pa je vprašanje, kaj je za njih popularno in koliko bi to popularno lahko uporabil. Ker tudi otroci se med seboj, kaj je nekomu popularno, med seboj razlikujejo. Že pri glasbi ...

eden ali dva bosta navdušena, vsi ostali se bodo pa zmrdovali. Človek bi moral kar dobro poznati stvari. Sem že razmišljala ... jaz namreč obožujem Vlada Kreslina, besedila njegovih pesmi bi lahko predelali in bi bila ena fajn podlaga za literarno teorijo. Zdaj pa je vprašanje, koliko je njim to blizu, koliko je njim besedilo, ker oni bolj glasbo poslušajo. Ali pa do oni nekaj prinesejo, pa da potem vsak nekaj izberemo.

## **PRILOGA B: Vprašanja za dijake**

### **Vprašanja za ugotavljanje medijske pismenosti**

1. Katere medije poznate?
2. Katere medije najpogosteje uporabljate?
3. Za kakšne namene jih uporabljate? Zakaj prav te?
4. Katere vsebine najraje spremljate?
5. S kom se pogovarjate o medijskih vsebinah?
6. Kakšen odnos imate do medijev?
7. Kako mediji vplivajo na vaše razmišljanje in poglede?
8. Kaj za vas pomeni kritičen odnos do medijev?
9. Kako ste vi kritični do medijskih vsebin?
10. Kdo vas je naučil oziroma vas uči kritičnega odnosa do medijev?
11. Na kakšen način so mediji vključeni v pouk? Pri katerih predmetih?
12. Poznate pojem intertekstualnost?
13. Kaj vam pomeni ta beseda?
14. Kje ste se srečali z njo?
15. Kako ocenjujete svojo medijsko pismenost?
16. Česa bi se še radi naučili?

### **Vprašanja za analizo oglasov**

1. Kdo je avtor sporočila?
2. Kaj je namen sporočila?
3. Kako je sporočilo zgrajeno?
4. Komu je sporočilo namenjeno?
5. S čim je pritegnilo pozornost?
6. Kako razumete sporočilo?
7. Katere vrednote so predstavljene v sporočilu?
8. Kakšen je vaš odnos do sporočila?

## PRILOGA C: Učna priprava

UČNA PRIPRAVA		
<b>Učitelj:</b> Liljana Vovk <b>Predmet:</b> KIZ <b>Tema:</b> Avtorske pravice		
<b>Razred:</b> 1. a	<b>Datum:</b> 13. 6. 2014	<b>Št. izvedenih ur:</b> 2
<b>Tematski sklop:</b> Organizacija informacij. Vrste informacijskih virov po obliki, namembnosti in vsebini ter njihova struktura.		
<b>Učne enote:</b> avtorstvo, plagiat, avtorske pravice, navajanje in citiranje virov (utrjevanje)		
<b>Splošni cilji:</b> Dijaki: <ul style="list-style-type: none"><li>– obvladajo samostojno delo z besedili</li><li>– poslušano in prebrano kritično vrednotijo</li><li>– tvorijo govorna in pisna sporočila</li><li>– uspešno pridobijo primerne vrste informacijskih virov</li><li>– uporabljajo obstoječe znanje za tvorjenje novega</li></ul>		
<b>Specifični cilji:</b> Dijaki: <ul style="list-style-type: none"><li>– razumejo in uporabljajo navajanje podatkov za iskanje literature in namen citiranja</li></ul>		
<b>Tip učne ure:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- obravnava nove snovi</li><li>- utrjevanje</li></ul>		
<b>Učne oblike:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- frontalna</li><li>- skupinska</li></ul>		
<b>Učne metode:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- pogovor</li><li>- razlaga</li><li>- praktično delo</li><li>- delo z besedili</li></ul>		
<b>Učni pripomočki:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- delovni listi</li><li>- računalnik</li></ul>		
<b>Pričakovani rezultati:</b> Dijaki: <ul style="list-style-type: none"><li>– znajo razložiti, kaj so avtorske pravice, kaj je plagiat, znajo navajati vire in razumejo, kaj je parodija</li></ul>		

## POTEK UČNE URE

Dejavnosti učitelja	Dejavnosti dijaka
<p><u>1. ura</u>            Uvod (5 minut)            Učitelj pove, kaj bo tema učne ure in kako bosta uri organizirani.            Ker bodo dijaki gledali samo odlomek, jim učitelj pove vsebino risanke do trenutka, ko začnejo z ogledom.</p> <p>Predvajanje filma Simpsonovi (15 minut)</p> <p>Skupinsko delo (15 minut)            Dijake razdeli v skupine, skupin je šest, da navodila za delo in razdeli učne liste.            Dijakom svetuje in jih usmerja.</p> <p>Poročanje (15 minut)            Vodi poročanje in komentira posamezna poročila, hkrati tudi razlaga novo snov.</p>	<p>Dijaki poslušajo.</p> <p>Dijaki gledajo posnetek.</p> <p>Dijaki se v skupinah po navodilih pogovorijo o filmu, ki so ga gledali. Ugotovitve zapišejo na plakat.</p> <p>Dijaki poročajo o svojih ugotovitvah.</p>
<p><u>2. ura</u>            Skupinsko delo (15 minut)            Učitelj da navodila za skupinsko delo in razdeli učne liste. Opozori jih na izročke o navajanju virov, ki so jih morali prinesiti s seboj.            Dijakom svetuje in jih usmerja.</p> <p>Poročanje (15 minut)            Vodi poročanje in komentira posamezna poročila ter hkrati razlaga nove pojme.</p> <p>Učitelj povzame vse, kar so se novega dijaki pri obravnavi naučili. (5 minut)</p> <p>Evalvacija (5 minut)            Učitelj postavlja vprašanja in vodi refleksijo izvedene ure.</p>	<p>Dijaki v skupini rešujejo naloge.</p> <p>Dijaki poročajo o svojem delu.</p> <p>Dijaki odgovarjajo na učiteljeva vprašanja.</p> <p>Dijaki izražajo svoja mnenja o izvedeni uri.</p>