



# MEDIJI & MLADI

Uredila Tanja Oblak Črnič





# Mediji in mladi

## **Mediji in mladi**

Uredila Tanja Oblak Črnič

Izdajatelj: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV

Za založbo: Iztok Prezelj, dekan

Ljubljana, 2025

Copyright © po delih in v celoti FDV, 2025

Fotokopiranje in razmnoževanje po delih in v celoti je prepovedano. Vse pravice pridržane.

Recenzentki: Mateja Sedmak in Andreja Trdina

Jezikovni pregled: Tomaž Petek

Tehnični pregled: Nuša Detiček

Naslovnica: Samira Kentrić

Prelom in oblikovanje: ENOOKI Kraft

Prva elektronska izdaja.

Dostopno prek: <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/index>

Izid knjige je sofinancirala Agencija za raziskovalno dejavnost RS v okviru raziskovalnega projekta Medijski repertoarji mladih: Socialni, politični in kulturni aspekti digitaliziranega vsakdana (J5 - 2564) in javnega razpisa za izdajo znanstvenih monografij v letu 2024.



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 224715523

ISBN 978-961-295-108-5 (PDF)



# Mediji in mladi

Uredila Tanja Oblak Črnič





# Vsebina

<b>I</b>	<b>Uvod: Apropiacije medijev s perspektive mladih .....</b>	<b>7</b>
	Predgovor .....	9
	<i>Tanja Oblak Črnič</i>	
	Preučevanje medijskega (ne)reda v platformni družbenosti .....	11
<b>II</b>	<b>Tehnološki imperativi in transformacije pismenosti .....</b>	<b>31</b>
	<i>Breda Luthar, Dejan Jontes, Maruša Pušnik</i>	
	Postpismena generacija? Tehnološke spremembe in vprašanje generacijsko specifičnega digitalnega subjekta .....	33
	<i>Ana Vogrinčič Čepič</i>	
	Branje pri osnovnošolcih: vrednotenje, izbire, prakse in smernice .....	49
	<i>Katja Koren Ošljak, Nika Šušterič, Veronika Tašner</i>	
	Uspoljeni vidiki formiranja medijske pismenosti mladih v družini in šoli .....	75
<b>III</b>	<b>Medijske preference, družbene prakse in digitalni vsakdan .....</b>	<b>107</b>
	<i>Tanja Oblak Črnič, Barbara Neža Brečko</i>	
	Od zmernih minimalistov do razpršenih tradicionalistov: medijski repertoarji mladih v času družbenih platform .....	109
	<i>Dejan Jontes, Tanja Oblak Črnič, Breda Luthar</i>	
	Digitalna kolonizacija vsakdana in novičarski repertoarji mladih: metoda osebnih medijskih skic .....	139
	<i>Tina Lengar Verovnik, Barbara Neža Brečko</i>	
	Radio in mladi poslušalci v dobi pretočne avdio kulture .....	159
	<i>Mojca Žveglič Mihelič, Tjaš Debeljak</i>	
	Psihološki, družinski in šolski vidiki igranja videoiger .....	187

<b>IV Aspiracije in družbene domene odraščanja .....</b>	<b>211</b>
<i>Andreja Živoder, Alenka Švab</i>	
»Nekje vmes«: Medgeneracijski odnosi v otroštvu in na prehodu v odraslost v sodobnih družinah .....	213
<i>Nina Perger, Nika Šušterič, Veronika Tašner, Mojca Žveglič Mihelič, Slavko Gaber</i>	
»Od kod kam?«: Aspiracije mladih v prepletu ekonomskega in kulturnega kapitala .....	239
<b>V Priloge .....</b>	<b>267</b>
Vprašalnik za fokusne skupine .....	269
Mapiranje osebnega medijskega omrežja.....	276
Soglasje za sodelovanje v raziskavi .....	277
Sumarnik ankete na vzorcu osnovnih šol .....	278
Sumarnik ankete na vzorcu srednjih šol .....	304
<b>VI O avtoricah in avtorjih.....</b>	<b>333</b>
<b>VII Stvarno kazalo .....</b>	<b>339</b>





# I Uvod: Apropiacije medijev s perspektive mladih





# Predgovor



Vsa poglavja v monografiji *Mediji in mladi* se v svojih delih naslanjajo na številna empirična gradiva, ki so bila med letoma 2021 in 2022 zbrana v okviru temeljnega raziskovalnega projekta *Medijski repertoarji mladih: Socialni, politični in kulturni aspekti digitaliziranega vsakdana (J5-2564)*, ki je potekal pod vodstvom Tanje Oblak Črnič znotraj raziskovalnega programa *Politološke raziskave (P5-0136)* ob finančni podpori znanstvene raziskovalne agencije Slovenije (ARIS).

Bodisi da gre za skupinske pogovore v fokusnih skupinah, medijske skice ali anketne podatke, je zbiranje podatkov, ki so ga izvajali člani in članice projektne skupine Fakultete za družbene vede in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, potekalo s pomočjo osnovnih in srednjih šol iz različnih slovenskih regij. V letu 2021 je tako v raziskavi sodelovalo 67 mladostnikov v starosti od 12 do 19 let, v spletni anketi med marcem in junijem 2022 pa še 3422 učencev iste starosti.

Za pomoč pri raziskovalnem delu se zato zahvaljujemo vsem odgovornim na osnovnih in srednjih šolah, ki so nam omogočili dostop do mladih sogovornikov iz različnih krajev Slovenije. Zahvalo pa dolgujemo tudi vsem vključenim osnovnošolkam in osnovnošolcem, dijakom in dijakinjam ter njihovim staršem in skrbnikom, da so nas sploh spustili v domove in šole, si vzeli čas ter nam s tem ponudili nabor dragocenih gradiv. Sodelovanje vseh omenjenih je bil namreč nujen pogoj za idejno zasnovo in dokončno pripravo monografije.

Tanja Oblak Črnič, december 2024



Tanja Oblak Črnič

# Preučevanje medijskega (ne)reda v platformni družbenosti



## 1 Uvod

Ameriška raziskovalka Danah Boyd je v navdihujoči študiji z naslovom »*It's complicated*« (2014) že pred desetletjem zapisala, da če želimo spoznati, kaj se v življenju mladih dogaja novega, je nujno razumeti pomene, ki jih pri konstrukciji njihove družbenosti nosijo tehnologije. Načini povezovanja, druženja in komuniciranja so namreč vedno umeščeni v strukturirana okolja: naj so to učilnice ali telovadnice, parki in igrišča, domovi, dnevne ali otroške sobe, njihov dizajn in arhitektura določata forme družbenih interakcij. Generacija omreženih najstnic in najstnikov je specifična, saj med takšne prostore povezovanja brez zadržkov vključuje še vrsto medijskih tehnologij, mobilnih aplikacij in družbenih platform, to pa počne že zelo zgodaj. Realsi in storyji, memi in posti, filtri in lajki so *lingua franca* sodobnega, s platformno tehnologijo prežetega odraščanja. Ali kot je z raznovrstnimi mediji omreženo najstništvo opisala osnovnošolka v eni izmed naših raziskav:

*Ko se zbudim, po navadi imam budilko na telefonu. In jo ugasnem in počekiram, kaj se dogaja, ko mi po navadi napišejo, kje se dobim z mojimi prijateljicami, pa mi napišejo, kdaj se bomo dobile. Potem v šoli nisem na telefonu. Po pouku, ko grem domov, pogledam socialna omrežja ali pa si pošljamo kake storyje s prijatelji. Imamo grupo na Snapchatu in si pišemo gor. Potem imam trening, kjer ne uporabljam telefona. Po treningu pa gledam tudi kakšen film ali pa kako oddajo na televiziji ... Za novice ali mi starši povejo ali včasih se pridružim, ko gledata dnevnik. Drugače pa grem včasih na Google, če kaj slišim, da se je zgodilo, in hočem več prebrati o tem in grem na Google. Včasih na Instagramu te stvari objavljajo ljudje, pa jih vidim tam ...*

Številne podobne izjave, na katere smo pri projektne delu naleteli večkrat,<sup>1</sup> brez dvoma potrjujejo, da mladi tehnološka orodja prakticirajo od prvih sekund svoje budnosti in dokazujejo, kako neizogibno so medijske tehnologije usidrane v njihove vsakdanje rutine. Ker so pametne naprave mobilne, preprosto prenosljive in obogatene s težko odložljivimi aplikacijami, ki zaznamujejo sodobne režime družbenosti, mladi v zaslone strmijo dejansko povsod in ves čas: med hojo in pisanjem nalog, med pogovori in družinskimi druženji, pri jedi, na kolesu, v kinu, pod tušem. Naj drzno tezo okrepimo z nekaj svežimi podatki, ki ponazarjajo, da so družbena omrežja in spletne aplikacije družbena realnost sodobne mladine: kar 96 % osnovnošolcev med 11 in 15 leti ter 98 % dijakov med 14 in 19 leti namreč pravi, da jih uporabljajo; osnovnošolci se dnevno prek telefonov, aplikacij ali družbenih omrežij predvsem pogovarjajo (73 %), poslušajo glasbo (70 %) ali pošiljajo zasebna sporočila (64 %); za srednješolce velja podobno – najpogosteje poslušajo glasbo (81 %), klepetajo (80 %) in si pošiljajo sporočila (79 %); družbena omrežja so ključni viri informiranja – dnevno to velja za dobro tretjino, tedensko pa dve tretjini mladih; med preferenčne platforme umeščajo Instagram, YouTube, Snapchat in TikTok. Če Snapchat funkcionira predvsem kot sproščajoč in od šolskih pritiskov umaknjen most za druženje »s sebi podobnimi«, kjer »vidim, kaj počnejo prijatelji«, in »kjer sem to, kar hočem biti«, se TikTok razkriva tudi kot kanal do tega, »kar se v svetu dogaja«, in kot prostor za »učenje nečesa novega« (več v Oblak Črnič in dr. 2023b). S položaja odraslih zato niti ni tako presenetljivo, da ravno medijske tehnologije – pametni telefoni in druge mobilne naprave ter vanje integrirani mediji vseh vrst – nastopajo kot tisti fenomeni, ki življenja najstnikov delajo tako drugačna.

Toda podobe o naraščajočem številu mladih, ki svoj vsakdan preživijo za pametnimi napravami, niso samoumevne. Eurostat<sup>2</sup> na primer beleži, da se raba interneta za dostop do družbenih omrežij med mladostniki že od leta 2014 vsaj v evropskem kontekstu drastično ne spreminja: v letu 2023 je internet za dostop do družbenih medijev uporabljajo 83 % mladih med 16. in 29. letom, leta 2014 pa 81 %. Še pred velikim vzponom priljubljenih platform, ki so v mladih prepoznale pomembno tržno nišo, so študije opozarjale (Baym 2015; Boyd 2014; Ellison in Boyd 2007; Fortunati in dr. 2019), da je mladim bolj kot atraktivnost samih tehnologij pomemben dostop do načina življenja, ki jim ga ponujajo. Nove niso toliko tehnologije, ampak življenje, ki ga prinašajo, in ker gre za prostore, v katerih se mladi počutijo sproščeni in udomačeni, so do tehnoloških zmožnosti manj skeptični

- 1 Monografija Mediji in mladi je končni rezultat projekta *Medijski repertoarji mladih: socialni, politični in kulturni aspekti digitaliziranega vsakdana*, ki ga je s finančno podporo ARIS izvajala ekipa s Fakultete za družbene vede in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani od septembra 2020 do septembra 2024. Gre za izviren projekt v slovenskem prostoru, katerega cilj je bil med drugim identificirati rabo pametnih tehnologij med mladostniki v kombinaciji z drugimi mediji in prikazati oblikovanje t. i. tipičnih medijskih repertoarjev. Uvodno poglavje služi kot oris projektne dela in vanj vključenih empiričnih raziskav. Več informacij o projektu je dostopnih na <https://medijimladih.si/tipologija-medijske-potrosnje-mladih/>.
- 2 Podatki Eurostata so dostopni na [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Young\\_people\\_-\\_digital\\_world](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Young_people_-_digital_world).

kot odrasli. Še več, mlade predvsem zanima, kako prek omreženih tehnologij (v)stopiti v javno življenje in se tam konstituirati, medtem ko se odrasli obremenjujejo predvsem s tem, zakaj so mladi sploh »omreženi«.

Transformacije omreženega mladostništva pa so del kompleksnih razmerij, med drugim tudi (ko)evolucije platform družbenih medijev in konfiguracije družbenih odnosov, ki jih narekujejo t. i. povezljivi mediji: sodobno medijsko ekologijo (Scolari 2012) sestavlja bogat ekosistem platform, ki skozi tehnološko vodena pravila ritualizirajo družbene prakse povezovanja in komuniciranja. Ali kot je zapisala že van Dijck (2013), snapi, memi, Instagram zgodbe, ključniki, selfiji so sodobna manifestacija razvoja in zahtev tehnologij družbenih medijev. Da so družbena omrežja pomembna pri socializaciji in vzdrževanju socialnih stikov, saj prestrukturirajo vzorce prijateljavanja, medijske izbire in prakse učenja, branja in identitetnih percepcij ter družbenega pozicioniranja, pa sistematično poudarja več študij (Baym 2015; Bucher 2020; Drotner in Livingstone 2008; Marwick in Boyd 2011; Magaudda 2022; Papacharissi 2011).

Kakšne pa sploh so medijske prakse mladih in v katerih okoliščinah se formirajo njihove medijske preference? Kje se informirajo in ali res nič več ne berejo? Kako jih pri tem spodbujajo šole ali starši? Kako torej mladi prakticirajo omreženo, digitalno družbenost oz. rečeno drugače, kakšne so njihove sodobne tehnokulture? Monografija *Mediji in mladi* v desetih poglavjih sodelujočih avtoric in avtorjev,<sup>3</sup> ki prihajajo s področja medijskih študij in komunikologije, sociologije in edukacijskih ved, kulturnih študij, psihologije, družboslovne metodologije in novinarstva, poglobljeno tematizira pozicioniranost medijev in digitalnih tehnologij v vsakdanjem življenju mladih ter odstira ključne transformacije v kulturi »platformne povezljivosti« (van Dijck 2013: 28). Medijskih kultur mladih namreč ne razumemo kot faktične preslikave, kje in kaj mladi z mediji počnejo, ampak jih postavljamo ob bok kulturnim, tehnološkim in družbenim strukturam, ki trenutne generacijske izbire, medijske navade in okuse oblikujejo.

Cilj tukajšnje monografije se zato zdi mogoče ponekod paradoksalen, saj skušamo skozi govorico o *tehnologijah* detektirati fenomene, ki segajo *onstran* tehnologije. Skupni fokus tukajšnjih premislekov je ravno na preučevanju *presečnosti* med medijskimi preferencami in družbenimi strukturami, ki medijske izbire (re)konfigurirajo, te pa segajo tudi

3 Avtorice in avtorji večine poglavij so bili vključeni v vse faze projekta *Medijski repertoarji mladih*, tj. od zasnove empiričnega dela dveh zaporednih raziskav in zbiranja podatkov (leta 2021 in 2022) do diseminacije vmesnih rezultatov. O tem priča vrsta že objavljenih poročil (glejte npr. Oblak in dr. 2023a; Oblak in dr. 2023b), referatov in člankov v domačih publikacijah (med drugim tematski sklop 100. številke revije Družboslovne razprave v letu 2022) ter tujih znanstvenih revijah (Jontes, Oblak in Luthar 2023; Oblak, Ošljak in Jontes 2024), ki so nastali še med trajanjem projekta. V ožji ekipi so tako sodelovali: Dejan Jontes, Katja Koren Ošljak, Barbara Neža Brečko, Breda Luthar, Maruša Pušnik in Tina Lengar Verovnik s FDV ter Veronika Tašner in Nika Šušterič s PeF. Ob skupnem snovanju tukajšnje knjige pa so bili k sodelovanju vabljeni še drugi, med njimi Alenka Švab ter Nina Perger s FDV, Ana Vogrinčič Čepič s FF ter Mojca Žvegljč Mihelič s PeF. Selekcija pristopov k analizi empiričnega gradiva ter krog njihovih soavtoric/-jev je rezultat njihovega samostojnega dela.

onstran tehnoloških imperativov. V mislih imamo družinske razmere in heterogene udomačene tehnokulture pa tudi raznolike načine in zmožnosti (ne)pridobivanja znanja o tehnologijah v šolah. Družbeni mediji namreč niso nikoli zares zaključeni proizvodi in šele temeljita razgradnja platform<sup>4</sup> lahko razkrije načela in prakse »platformne« (van Dijck 2013) oz. »programirane« (Bucher 2012) družbenosti. Ta »vkdirana družbenost« formalizira dejavnosti uporabnikov, kar pa platformam omogoča, da »novo« družbenost vprogramirajo tudi v vsakdanje rutine ljudi (van Dijck 2013: 12). Tehnološko vgrajena delovanja torej neizogibno homogenizirajo vedenja mladih in ukalupljajo njihove medijske izbire, vzorce delovanja in prakse komuniciranja, vendar pa tehnološko monolitna medijska kultura, kot jo kolonizirajo družbeni mediji, ponekod odseva raznolike stile omreženega življenja (Boyd 2014: 13), kar potrjujejo tudi v tukajšnji monografiji zbrani rezultati. Mladostniki se v medijskih praksah in selekciji preferenčnih medijev notranje diferencirajo: njihove izbire so specifično uspoljene, dostop do medijskih tehnologij in družinska regulacija medijskih rab sta starostno specifična, medijske prakse mladih pa se formirajo v tesni soodvisnosti z drugimi okoliščinami (aspiracijami, odnosom do knjig in branja, kulturnim kapitalom, ipd.).

S tem je povezan še drugi cilj tukajšnje monografije, in sicer da o izkušnjah z mediji nikakor ne presojava skozi optiko odraslih, staršev ali učiteljev, ampak dajemo glas mladostnikom samim. Zanimajo nas namreč njihove zgodbe – prvi spomini na medije, občutja in doživljanja ob medijih, priljubljene medijske prakse – ter tudi druge družbene aktivnosti, vedênja in selekcije v z mediji prežetem vsakdanu. Predpostavljamo, da izkušnje mladih, pridobljene skozi udomačeno družinsko okolje, izobraževanje in participacijo v javnem življenju, uokvirjajo tudi njihove družbene prakse in vzorce družbenosti v visokodigitaliziranih kontekstih. Na obeh ravneh – torej pri analizi medijskih izbir kot družbenih praks in upoštevanju kontekstov teh rab – se poglavja naslanjajo vsaj na eno, ponekod pa tudi na obe obsežni raziskavi: etnografsko študijo pozicioniranja medijev v vsakdanu mladostnikov in anketno raziskovanje medijskih preferenc med mladostniki.

Medijska potrošnja in digitalni vsakdan mladostnikov sta namreč strukturirana v tipične »repertoarne kategorije«, skozi katere se artikulirajo kulturne in družbene distinkcije mladostnikov. Model repertoarjev se ravno s pozornostjo na vsakdanjih medijskih rabah in družbenih figuracijah sprašuje tudi, kako določeni biografski dogodki spreminjajo in predrugačijo medijsko potrošnjo (Ytre-Arne 2019: 497). Medijske apropiacije mladostnikov zato koncipiramo skozi optiko, ki poudarja pomen *prepletenosti*, *navzkrižnosti* oz. *relacijskosti* raznolikih medijskih praks, pomenov in vzorcev delovanja, ki jih skrbno umeščamo v kontekste konstituiranja identitet v obdobju odraščanja, tj. v raznolika družinska okolja, vrstniške odnose in prostore edukacije.

4 Po Gillespie (2010; 2014) so platforme tehnokulturni konstrukti in mediatorji družbenih dejanj; niso torej samo vmesniki, ki bi aktivnosti olajšali, ampak določajo performativnost samih dejanj. To pomeni, da tehnološke zmogljivosti ne narekujejo le vedenja, ampak skozi določene vzorce vključenosti konfigurirajo tudi prostore izmenjav, v katerih prakse same potekajo.



## 2 Medijski repertoarji kot režimi selekcije medijskega preobilja

Konceptualno se pri identifikaciji tehno kultur mladostnikov naslanjamo na pristop medijskih repertoarjev.<sup>5</sup> Etimološko »repertoar« označuje »seznam oz. zbirko besedil«, v latinščini pa se »repertorium« nanaša na »register, seznam stvari, inventar«. Dandanes se repertoar pojavlja v polju umetniške produkcije, v sklopu katere gledališča, opere in druge ustanove ponujajo »skupke ali sporede predstav oziroma del, ki se izvajajo v določeni sezoni«. <sup>6</sup> Njihova občinstva se oblikujejo skozi selekcijo ponujenih vsebin, njihove izbire pa so rezultat individualnih in tudi strukturnih okoliščin: od preteklih izkušenj in individualnih zmožnosti načrtovanja do okusa, osebnih preferenc itn. Kako pa se »repertoarji« premišljajo v medijskem polju? V medijskih študijah se repertoar nanaša na principe selekcije, režime in na strategije odbiranja medijskih preferenc skozi pozicijo uporabnikov, udeležencev oz. občinstev. V ospredju ni toliko vprašanje, za katere kombinacije medijskih ali tehnoloških izbir gre, ampak kakšna je njihova *relacijskost*. Fokus je torej na vprašanju, katere forme, vsebine, žanri, naprave so med seboj kompatibilnejši ali – rečeno drugače – kakšni *režimi polimedijskega reda* se ustvarjajo skozi selekcije medijskega obilja, ali še ožje, katere medijske preference so med seboj bolj povezljive in kako se specifične transmedijske prakse podpirajo med seboj.<sup>7</sup>

Zagat pri raziskovanju relacijskosti medijskih apropiacij, ki namesto fokusa na rabe konkretnega medija medijsko krajino slikajo skozi perspektivo njihovih medsebojnih povezav, ni malo. Družbene ekologije platform – Instagrama, Facebooka, TikToka, Snapchata, YouTuba – se namreč nenehno spreminjajo in podpirajo raznovrstna komunikacijska dejanja.<sup>8</sup> Vizualna ekologija Instagrama na primer performativnost gradi skozi specifično logiko do pomena lokacije in časa. Kot platforma z radikalnimi transformacijami lastnih funkcionalnosti predstavlja eno privlačnejših medijskih infrastruktur, ki deluje na principu »tu in zdaj«. S pomočjo zgodb, memov in neposrednih sporočil spodbuja

- 5 Za izvirno razumevanje modela medijskih repertoarjev priporočamo v branje Hasebrink in Popp (2006); kratko sintezo predpostavk in izpeljav v tukajšnji knjigi ponuja poglavje Oblak Črnič in Brečko, v slovenskem prostoru pa je bil koncept že omenjen v Luther in Oblak (2015).
- 6 Seznam je rezultat strokovno načrtovanih programskih usmeritev, zato je običajno kurirana in premišljena celota, ki služi tudi kot odziv umetniških kolektivov na posamezne lokalne ali globalne problematike. Repertoarji torej odražajo družbeno in politično klimo ter odsevajo specifične kulturno-umetniške produkcije nekega obdobja.
- 7 Opozorila na »medmedijsko« ali »čezmedijsko« raziskovanje (Bjur in dr. 2014) sicer niso novost, saj segajo že v zgodnje obdobje raziskovanja medijskih občinstev. Zagovarjali so ga pristop medijskih rab in zadovoljitev (Katz in dr. 1973), medijskih povezav v vsakdanjem življenju (Bausinger 1984) pa tudi študije udomačenja medijskih tehnologij (Silverstone in Hirsh 1992). S tezo o globoki mediatizaciji (Couldry in Hepp 2017) pa je transmedijsko proučevanje medijev pridobilo nov zalet.
- 8 V dodatno branje priporočamo vrsto publikacij o kulturni zgodovini, značilnostih in o delovanju posamičnih platform: YouTube (2018) J. Burgess in J. Green, Facebook (2021) T. Bucher, Instagram (2020) T. Leaver in dr. ter TikTok (2022) Kaye in dr.

občutek intimnosti in minljivosti (Leaver in dr. 2020). TikTok performativnost utemeljuje s politiko kreativnosti ter kulturo »šaranja« zvočno in vizualno obdelanih videovsebin, v ekologijo omrežene družbenosti pa remediira moč videoposnetkov (Kaye in dr. 2021). Ekologija Snapchata nudi paradoksalen približek govoru: neskončen verižni klepet pisanja in sinhronost stikov »v živo« se performativno izražata v zapisanem pogovoru, ki v simulaciji ustne komunikacije sloni na minljivosti. Posnetki ali snapi namreč niso razglednice ali pisma, ki bi jih naslovnik čakal, prebral z zamikom, shranil ali zavrgel, saj izginevajo sami. Privlačnost sočasne takojšnosti in minljivosti deluje spontano ter ustvarja pomemben občutek neposrednosti in soprisotnosti. Snapchat služi kot priročna manifestacija (Leaver in dr. 2020), zakaj se prsti zlahka »zlepijo« na zaslon.

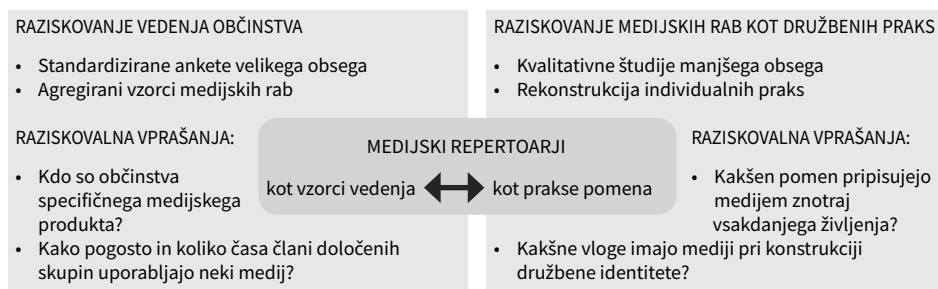
Ker se tovrstne medijske navade razvijajo že zgodaj (Buckingham 2000; Marchi 2012; Clark in Marchi 2017; Russo in Stattin 2017), lahko poznavanje medijskih repertoarjev mladostnikov pojasni medijske scenarije prihodnosti (LaRose 2010; Peil in Sparivero 2017). Diapazon komunikacijskih in družbenih izbir je ogromen, sorazmerno stabilni vzorci komuniciranja, gledanja, poslušanja, branja, drsenja po zaslonih pa se manifestirajo šele skozi skupke repertoarjev, ki so kulturno in socialno diferencirane formacije. Privrženci Instagrama, na primer, v lastne izbire ne vključujejo nujno povsem identičnih platform in drugih medijskih formatov kot ljubitelji Discorda. Ali kot piše Papacharissi: izbor priljubljenega omrežja in njegove performativne forme je odraz »kastnega sistema okusov« (Papacharissi 2009), ki so razredno, spolno, generacijsko profilirani, torej je tudi premik iz analogne medijske kulture »sedi in poslušaj« k platformni kulturi »naredi in ustvari« (Gauntlett 2011) večplasten fenomen.

Ravno s pozornostjo na vsakdanjih rabah je pristop medijskih repertoarjev lahko dragocen tudi širše: nudi idealno podlago za premisleke, kako specifični biografski dogodki spreminjajo medijske rabe in njihovo umeščenost v vsakdan. V t. i. »always on« kulturi s(m)o namreč stalno »na delu« in nenehno »v stiku«, pritiski tovrstne nenehne prisotnosti pa se manifestirajo tudi v načinih spopadanja z medijskim preobiljem. Selekcija opcij – kot proces odbiranja iz nabora številnih medijev, platform, aplikacij in vsebin – je mozaičen proces, saj medijski repertoarji kot individualno oblikovane medijske konstelacije tehnoloških izbir in medijskih preferenc niso stalne in nespremenljive tvorbe. Prej gre za prožne prilagoditve specifičnim biografskim situacijam, kar ponazarja tudi izjava osnovnošolca: *Poročila, novice mi nekako postajajo zanimivi* in osnovnošolke: *Včasih kakšno križanko pogledam in pol prelistam še cel časopis*. In čeprav je pri raziskovanju medijskih repertoarjev mladih »mogoče zajeti le trenutek« (Wimmer in Wurm 2021: 118), so medijske izbire generacijsko specifičnega občinstva odraz individualnega urejanja in kolektivnih režimov vzpostavljanja medijskega reda.

Kaj tovrsten pristop pomeni v smislu raziskovalnega procesa? Pri preučevanju medijskih apropiacij na individualni ravni je model sorazmerno preprost, saj v grobem predvideva zajemanje vedenja, stikov oz. izkustev z mediji, izpostavljenost oz. epizodično spremljanje medijev, frekventnost in obseg uporabe. K temu dodaja še analizo stališč, medijskih preferenc in vpetosti v vsakdanje rutine ter vzorce navezanosti na medijske produkte ali t. i. vedenjske »odvisnosti« oz. lojalnosti do določenih znamk (Hasebrink in Hepp 2017: 367).

Za zagotavljanje celovitosti in povezanosti komponent je torej nujen *kombiniran raziskovalni načrt*. Ali kot pišeta Hasebrink in Hepp (2017: 368): v prvem koraku »raziskovalec definira medijske prakse in posameznike sprašuje po njihovi relevantnosti«, v drugem koraku pa »relevantne medijske prakse raziskuje z odprtimi vprašanji«. Medtem ko prvi korak predvideva generalizirane pristope v smislu kvantitativnih in standardiziranih merjenj v obliki anketnih vprašanj, druga faza implicira poglobljene raziskovalne načrte, ki temeljijo »na uporabniku« (glejte sliko 1).

Slika 1: Medijski repertoarji kot vzorci vedenja in družbenih praks



Vir: Hasebrink in Popp (2006)

Ker je fokus na uporabnikih – kot gledalcih, poslušalcih, bralcih – in ne na medijih samih, pa raziskovalce predvsem zanima, kaj uporabniki postavljajo v ospredje: ali bolj selekcijo medijev in njihove žanre, teme ali medijske produkte oz. znamke ali pa v svojih zgodbah raje poudarijo družbene kontekste njihovih rab (Hasebrink in Domeyer 2012: 760).

### 3 Raziskovanje medijskih apropiacij v destabiliziranem vsakdanu

Podatki, na katere se monografija naslanja, so specifični: ugotavljanje medijskih kultur mladih smo časovno gledano ujeli tik po obdobju socialne izolacije in edinstvenih izkušenj z učenjem in delom na daljavo ter v fizično precej statičnem, družbeno gledano, pa kriznem času. V letih 2020 in 2021 nas je namreč zajela epidemija covid-19, ki je v marsičem spremenila predhodne načine bivanja, še posebej za šolajočo se mladino.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Zaradi epidemije covid-19 so se šole v Sloveniji prvič zaprle 16. marca 2020. Učenci prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja OŠ in dijaki zaključnih letnikov SŠ so se v šolske klopi vrnili 18. maja 2020, 25. maja 2020 pa so se v razrede vrnili še učenci 4.–9. razredov OŠ ter učenci posebnih programov vzgoje in izobraževanja. 26. oktobra 2020 je vlada z odlokom zaprla vse vzgojno-izobraževalne zavode, ukrepi pa so se začeli sproščati šele s 26. januarjem 2021, ko so se začele odpirati šole glede na epidemiološko situacijo v posameznih regijah. 15. februarja 2021 so se v šole vrnili vsi osnovnošolci in dijaki zaključnih letnikov SŠ ter dijaki, vključeni v programe nižjega poklicnega izobraževanja. Z 12. aprilom 2021 pa so se v šole vrnili tudi vsi preostali dijaki po modelu C (v razredih se je tedensko izmenjevala polovica dijakov 1., 2. in 3. letnikov).

Ytre-Arne (2019) življenjske spremembe interpretira kot *biografske motnje*, ki destabilizirajo medijske repertoarje, pa tudi obstoječe vzorce družbene povezanosti. Tako na primer zaposlitev ali upokožitev, starševstvo ali odhod otrok od doma močno zaznamujejo obstoječe medijske navade in vsakdanje rutine: »Biografske dogodke, ki so skladni z družbenimi pričakovanji, lahko doživljamo kot zelo transformativne in za vrsto vsakdanjih praks celo močteče, saj je vsakdanje življenje prostor, v katerem se nenehno udejanjajo družbeni odnosi« (Ytre-Arne 2019: 489). Podobno transformativno vlogo je odigrala tudi epidemija covid-19. Običajne rutine so zamajale nove okoliščine, ki so zanihale tudi v življenja mladih: učitelji in šola so vstopili v njihove zasebne sobe in domove, ti so se tehnološko intenzivirali, različne zaslone pa so zasedla prej neznana orodja, sploh za učenje in delo na daljavo. Občutek »biti doma« so nadgradile javne in poljavne družbene funkcije, kar je zabrisalo že tako nejasne meje med domom kot prostorom sprostivne in mediatiziranim poljavnim prostorom. Na kakšne načine je pandemija posegla v običajne oblike spremljanja pouka in vzorce učenja so poročali tudi mladi sami:

*Šolanje prek videokonference mi ni blo lih všeč, ker je dolgočasno. Ne moreš se z nobenim pogovarjat, naporno je sedet za računalnikom in pol rabiš še delat naloge po pouku in pol si cel dan za računalnikom in je vsak dan isto in ni mi bilo zabavno. (osnovnošolka)*

*Ko smo šli na daljavo, se je blo malo težko prilagodit ... sem dejansko pogrešala tisti stik s profesorjem, ko lahko vprašaš. Zdaj na daljavo pa, ne vem, lahko dlje spiš, to je dobr. (dijakinja)*

Pandemično zaprtje je prineslo tudi destabilizacijo vsakdanjih rutin (Oblak in dr. 2024). Izolacija v dom in bližnjo okolico ter fizično omejeno gibanje in nadzorovana mobilnost sta družine in otroke prisilili v transformacije rutiniziranega vsakdana, ki ga običajno zaznamujejo ponovitve sorazmerno jasno strukturiranih dejanj: prebujanje in prehranjevanje, odhod v šolo ali službo, povratek in obiskovanje prostočasnih aktivnosti, druženje, učenje in delo za šolo, nakupovanje, sproščanje itn.:

*Ta urnik vstajanja, to ziher ... pa zdaj takoj, ko si končal s poukom, si bil doma, pa si se šel učit ali pa si šel delat to, kar prej nisi meu časa. (osnovnošolec)*

*Ne vem, fajn je blo, ker ni blo treba v šolo z avtobusom pa nazaj. To je blo edin dobr. (dijak)*

*V bistvu sem se zbudila glih kakšno minutko, preden se je začel prvi zoom ... po navad se nism prou obleka, sm dala samo en pulover čez pižamo ... sm šla na zoom zaspala in pol so učiti hotli, da pržgem kamera, in sm zgledala k krompir. (osnovnošolka)*

Kovidna izolacija je z odtujenostjo od javnega življenja spremenila tudi prakticiranja medijev: postali smo bistveno bolj odvisni od digitalnih platform in posledično bolj vključeni v logiko družbenih medijev. Pandemija kot *biografska sprememba* je posledično pomembna tudi za razumevanje transformacij na ravni občutij in odnosov do medijev ter medijske potrošnje same:

*Ko si že bil na računalniku, si pol še dlje gledal serijo al pa YouTube al pa neki. In uporaba vseh telefonov in elektronskih naprav in ekranov se mi je velik povečala. (dijakinja)*

*Na srečo smo imeli socialna omrežja, tako da smo lahko ohranjal nek stik. Nekajkrat smo tudi zoomo organizirale s prijatelco, smo še kej poklepetale, da sva ohranjale nek stik, ker nismo sploh vedle, kej se dogaja druga z drugo. (dijakinja)*

V teh rahlo nepričakovanih okoliščinah, predvsem pa zaradi skromne raziskanosti medijskih praks mladostnikov, smo raziskovalni načrt omenjenega projekta izpeljali rahlo drugače, kot ga izvorno zahteva model repertoarjev, in sicer:

1. Za informacije o raznolikosti in specifičnih vzorcih rab smo najprej izvedli *poglobljeno etnografsko raziskavo*: za prepoznavanje medijskih preferenc v družbenih domenah družin, šol in med vrstniki smo izvedli fokusne skupine, za identifikacijo subjektivnega medijskega repertoarja pa inovirali metodo mapiranja medijskih omrežij. Zajem sociodemografskih specifik smo izpeljali s kratkim spletnim vprašalnikom.
2. Šele v naslednjem koraku smo zasnovali *kvantitativno raziskavo* na vzorcu osnovnošolcev in dijakov. Z anketo smo zbirali informacije o tem, katera omrežja in aplikacije uporabljajo, kdaj in katere vsebine konzumirajo, kako do medijev in medijskih tehnologij dostopajo in kako jih selekcionirajo, kaj tam počnejo ter kako se na digitalne tehnologije odzivajo njihovi starši, učitelji in šole. Poleg spraševanja o medijih in medijskih rabah ter o prisotnosti in rabi digitalnih tehnologij smo zapisovali tudi vzorce preživljanja vsakdana.

Vsakega izmed omenjenih korakov podrobneje opisujemo v nadaljevanju.<sup>10</sup>

### 3.1 »Kratkoročna etnografija« za detekcijo pomena medijev v vsakdanu

Med snovanjem izvirne etnografske študije je predhodna metaanaliza kvalitativnih študij s področja medijskih repertoarjev mladostnikov potrdila pester nabor mogočih pristopov k raziskovanju (glejte Oblak Črnič in dr. 2022), pri čemer pa večina raziskav poteka na manjših vzorcih prek individualnih ali skupinskih intervjujev v kombinaciji z medijskimi dnevniki. Polstrukturirani vprašalnik, prirejen za fokusne skupine, je v štirih ločenih sklopih naslavljal naslednje teme: 1) medijske prakse, družbena omrežja in tehnološke preference; 2) opremljenost, dostop in mikroregulacija tehnologij; 3) vrstniki in šola – norme in navade, spodbude in omejitve; 4) apropiacija tehnologije v šolah. Ožji

10 Ključne mejnike raziskovalnega dela smo sproti beležili tudi na spletnem blogu: <https://medijimladih.si/blog/>.

del vprašalnika je vseboval še vprašanja o njihovih načrtih in strahovih, o prostem času in življenju med epidemijo.<sup>11</sup>

Ciljna skupina so bili osnovnošolci in dijaki, ki smo jih rekrutirali prek seznama šol, pri čemer smo upoštevali geografsko razpršenost (različna mesta in kraji), kraj šolanja (mestno – primestno – vaško) in t. i. stopnjo kompleksnosti šole oz. tip šolskega programa. Pozorni smo bili na enakomerno zastopanost glede na spol in starost učencev. V osnovnih šolah smo vključili razrede zadnjega vzgojno-izobraževalnega obdobja (od 7. do 9. razreda), v srednjih šolah pa vse letnike (navadno 1., 2. in 3). Vsi sodelujoči so k sodelovanju podali pisno soglasje, med zbiranjem podatkov pa smo jim zagotovili popolno anonimnost v obliki izbranega psevdonima.<sup>12</sup> Z metodo fokusnih skupin smo v vzorec zajeli 67 osnovnošolcev in dijakov: od tega 37 deklet (55 %) in 30 fantov (44 %); glede na tip šole je bilo v vzorec vključenih 27 osnovnošolcev (40 %), 16 dijakov srednjih poklicnih in strokovnih šol (24 %) ter 24 gimnazijcev (36 %). Največ jih je obiskovalo šolo v Ljubljani (48 %), preostali pa so se šolali v različnih krajih (Borovnici, Brežicah, Dragomlju, Kranju, Novem mestu, Šentjurju in Velenju).

Kvalitativna študija je zajemala tri metode zbiranja podatkov: polstrukturirane skupinske intervjuje, osebno mapiranje medijskih omrežij oz. medijskih skic in anketni vprašalnik za zajem sociodemografskih podatkov v vzorcu. Premišljena kombinacija omenjenih metod je izvirni prispevek k raziskovanju mladih medijskih občinstev, ki obenem vključuje pomembne prilagoditve pri zajemanju podatkov na daljavo.

Zaradi epidemioloških razmer, ki srečanj v živo niso v celoti dopuščale, smo opustili izvedbo fokusnih skupin v živo in razvili metodo *skupinskih spletnih intervjujev* s pari oz. z diadami in s trojicami. Diade oz. dvojice smo uporabili kot format za sledenje osebnim zgodbam, ki dopušča več časa za premislek, predvsem pa olajša sproščenost posameznikom z nižjim sociodemografskim statusom. Trojice so služile kot »glavni« model fokusnih intervjujev, ki je bil zaradi obsežnega vprašalnika časovno daljši in izvedbeno zahtevnejši. Oba tipa pogovorov sta vodila moderator oz. v trojkah dva moderatorja. Moderatorji so se s sodelujočimi dogovorili za termin izvedbe; pogovori so običajno potekali v popoldanskem času ali zvečer. Pogovori so se snemali, zagotovljeni sta bili anonimnost in zasebnost (npr. anonimizacija sogovornikov z izbiro vzdevka). Običajno so intervjuji trajali dve uri v trojkah oz. 1,5 ure v dvojicah. Sodelujoči so se v pogovor vključili od doma. Poseben premislek smo posvetili izbiri orodja za izvedbo pogovorov na daljavo: ta naj bi zagotavljala npr. videoprenos in zajem zvoka, sodelujočim pa naj ne bi predstavljala tehničnih ovir. Ker je v slovenskih šolah pouk predtem potekal na daljavo, smo izbrali platformo Zoom, s katero učenci niso imeli težav.

11 Izdelava kvalitativnega raziskovalnega načrta je potekala od oktobra 2020 do decembra 2020, terensko delo pa smo izvedli med marcem in junijem 2021. Pripravo vprašalnika smo najprej testirali na manjšem vzorcu osnovnošolcev in dijakov, končna različica pa je dodana v prilogi.

12 Primer soglasja je dodan v prilogi.

*Mapiranje medijskih omrežij* je druga metoda, s katero dopolnjujemo podatke, zbrane v skupinskih intervjujih. Inspiracija zanjo izvira iz predhodnih študij medijskih repertoarjev (glejte npr. Hasebrink in Domeyer 2012), ki preizprašujejo klasične metodološke pristope za raziskovanje globoko mediatiziranega vsakdana (Hepp in Hasebrink 2018). Ker sodelujočim na daljavo nismo mogli razdeliti predvidenih kartic, smo izdelavo medijskih skic prilagodili spletnim okoliščinam. Intervjuvance smo pozvali, da naj narišejo osebni miselni vzorec po vnaprej pripravljenih navodilih. Vsak je na sredino papirja zapisal psevdonim, s katerim je sodeloval že v intervjuju, in oblikoval miselni vzorec s petimi odgovori oz. medijskimi kategorijami. Zapisal je lahko tiste, ki so: 1) zanj osebno najpomembnejši; 2) s katerimi se običajno informira; 3) s pomočjo katerih najpogosteje ohranja družbene stike (z vrstniki, družinskimi člani); 4) s katerimi se najraje sprošča in zabava; 5) s katerimi se nekako dokazuje, izpopolnjuje oz. nekaj ustvarja.<sup>13</sup> Individualne skice so vprašani nato fotografirali in jih posredovali prek klepetalnega orodja v sistemu Zoom ali e-pošte. Samo mapiranje je v povprečju potekalo 5–8 minut.<sup>14</sup> Čisto na koncu so sodelujoči izpolnili še *spletni vprašalnik*, s katerim smo zbrali podatke še o njihovih socialno-ekonomskih in družinskih okoliščinah. Anketo so podpisali z istimi psevdonimi, ki so jih uporabljali pri medijskih skicah in intervjujih. V povprečju je reševanje ankete trajalo 6–8 minut.<sup>15</sup>

### 3.2 Medijske izbire in tehnološke preference v presečnosti družbenih domen: kvantitativna študija

Medijski repertoarji zahtevajo presečno obravnavo individualnih medijskih praks, izkušenj in motivov znotraj izbranih komunikacijskih figuracij, kar je pri kvantitativni raziskavi pomenilo analizo praks znotraj treh družbenih domen: družine, vrstniških odnosov in šole. S spletnim vprašalnikom smo tako zbirali podatke o družinskem digitalnem medijskem okolju, medijskih subkulturah mladih ter apropiaciji medijskih tehnologij doma in med poukom v šolah. Udeležence v raziskavi smo spraševali o tem, katera omrežja in aplikacije sploh uporabljajo, kdaj in katere vsebine prek njih konzumirajo, kako do medijev in medijskih tehnologij dostopajo, kaj tam počnejo in kako se na digitalne tehnologije odzivajo njihovi starši, vrstniki in učitelji. S tem smo lahko celoviteje ujeli, kakšno vlogo pri medijskem oziroma digitalnem izobraževanju mladostnikov imajo dandanes družinska in edukacijska okolja ter kako so ta povezana z medvrstniškimi izkušnjami.

13 Postopek mapiranja je zapisan tudi v prilogi.

14 Bolj poglobljeno razlago metode in način pridobivanja ter analize podatkov ponuja poglavje o novičarskih repertoarjih v III. sklopu monografije.

15 Na rezultate fokusnih skupin oz. skupinskih intervjujev se podrobneje sklicuje več poglavij v tej knjigi, med njimi na primer vsa tri poglavja, ki v II. sklopu monografije obravnavajo vprašanje pismenosti, nato poglavje o radijskih praksah v III. sklopu, vsaj ilustrativno pa jih v zadnjem sklopu omenja tudi poglavje o medgeneracijskih specifikah sodobnih družin.

Pri oblikovanju anketnih vprašanj smo bili pozorni na merske lestvice in vrsto spremenljivk, ki bi omogočale naprednejše statistične analize. Hkrati smo zaradi spletne izvedbe anketiranja vrsto vprašanj morali skržiti oz. prilagoditi. Za detekcijo družbenih okoliščin, v katerih mladi odraščajo, smo se oprli na Bourdieujevo (2004) konceptualizacijo različnih oblik kapitalov, ki pogojujejo življenjske poteke mladih. Kako ujeti socialne neenakosti in kako identificirati razredne, ekonomske distinkcije v družini, namreč ni bilo preprosto. Na problematičnost in nezanesljivost klasičnih merjenj opozarjajo številne študije (Pueyo in dr. 2007; Svedberg in dr. 2016), ki med drugim ugotavljajo, da se distinkcije med mladimi izražajo posredno. Zajemanje demografskih značilnosti nadalje kaže, da evidentirajo visoko stopnjo neodgovorov. Tudi zato je kvantitativno raziskovanje medijskih repertoarjev pogostejše na vzorcu odraslih kot med mladostnikih (Vandenplas in Picone 2021; Ytre-Arne 2019).

Anketni vprašalnik je obsegal pet sklopov: omrežja in tehnologije, mediji in medijske rabe, pravila in digitalne veščine, prosti čas, vrstniki in branje ter demografija. Pripravo vprašalnika smo testirali na manjšem vzorcu osnovnošolcev in dijakov, po evalvaciji in prilagoditvi vprašalnika pa smo začeli terensko delo. Z verjetnostnim stratificiranim vzorčenjem smo v vzorčni okvir vključili 120 osnovnih šol (reprezentiranost po regiji in velikosti). Odzvalo se je 46 šol, kar predstavlja 38-odstotno stopnjo odziva; ker je anketiranje potekalo v drugi polovici polletja in ob zaključevanju šolskega leta, ocenjujemo, da je stopnja odzivnosti dobra. Srednje šole so za vzorčenje kompleksnejše kot osnovne, saj se v zavodih izvaja več različnih programov. Z verjetnostnim stratificiranim vzorčenjem smo v vzorčni okvir vključili 54 srednjih šol (reprezentiranost po regiji in programu). Odzvalo se je 17 srednjih šol, kar predstavlja 32-odstotno stopnjo odziva.

Rekrutacija učencev na osnovnih in srednjih šolah je potekala na enak način. Koordinator je izbral v OŠ po en oddelek 7., 8. in 9. razreda ter v SŠ po en oddelek 1., 2., 3. in 4. letnika (odvisno od programa) ter poskrbel za izvedbo anketiranja. Udeleženci so izpolnili anketo na spletni povezavi, ki je bila unikatna za vsako izmed sodelujočih šol. Uporabili smo platformo na domeni lka.arnes.si. Ker gre za mladoletne sodelujoče, so bili učitelji in starši učencev podrobno obveščeni o namenu in vsebini spletnega vprašalnika, starši pa so imeli možnost, da s sodelovanjem pri raziskavi ne soglašajo.

Anketiranje v osnovnih šolah se je začelo 11. marca 2022 in končalo 23. junija 2022. V povprečju je izpolnjevanje ankete trajalo 18 minut in pol. Anketa je vsebovala 83 vprašanj in 487 spremenljivk. Med osnovnošolci je 2354 učencev začelo izpolnjevanje, anketo pa jih je v celoti izpolnilo 2147 (91 %), vsaj delno izpolnjena je bila 2301 anketa (98 %), 185 osnovnošolcev (8 %) pa ankete ni izpolnilo do konca. Anketiranje v srednjih šolah se je začelo pozneje, 24. aprila 2022, in končalo 23. junija 2022. Anketa za srednješolce je bila sicer nekoliko daljša (93 vprašanj in 519 spremenljivk), vendar so za izpolnjevanje v povprečju potrebovali ravno toliko časa kot osnovnošolci – 18 minut in pol. Med srednješolci je izpolnjevanje ankete začelo 1154 oseb, anketo pa je izpolnilo do konca 952 oseb (82 %); vsaj delno izpolnjenih anket je bilo 1121 (97 %). Med srednješolci je bilo 193 dijakov (17 %), ki so anketo prekinili oz. je niso izpolnili do konca.<sup>16</sup>

16 Sumarnika anket na obeh vzorcih sta v prilogi.



Na anketo je skupno odgovoril 2301 učenec od 7. do 9. razreda in 917 dijakov srednjih izobraževalnih programov. V vzorec osnovnošolcev smo zajeli rahlo več deklet kot fantov; največ udeležencev je bilo med anketiranjem starih 13 let (34 %), sledijo 14-letniki (32 %) oz. 12-letniki (18 %). Po razredih je vzorec precej enakomerno zastopan: največ učencev (35 %) je iz 7. razredov oz. najmanj (32 %) iz 9. razredov osnovnih šol. Večina srednješolcev v vzorcu je deklet (53 %), po starosti pa so enakomerno zastopani 16- in 17-letniki, najmanj pa je dijakov, starih 19 let in več. Glede na program smo v vzorec zajeli največ dijakov srednjih strokovnih programov (57 %), nato gimnazij (35 %). Medtem ko smo v osnovnošolski vzorec zajeli vse slovenske regije (najmanj šol je iz goriške in posavske regije), je v srednješolskem zajetih šol bistveno manj: nobene srednje šole ali šolskega centra na primer nismo zajeli za območja v gorenjski, obalno-kraški, primorsko-notranjski in v posavski regij. Nizka razpršenost pomeni, da imamo manj raznotere šolske programe in da je – regijsko gledano – vzorec homogen, zato težko sklepamo o situacijah tistih regijskih središč, ki z anketo niso bila zajeta. Lahko bi rekli, da smo kljub tem omejitvam zajeli večino *srednješolskih mestnih* okolij, kot so: Ljubljana in Maribor, Celje in Novo mesto, Nova Gorica in Murska Sobota.<sup>17</sup>

## 4 Vsebina in tematski sklopi monografije

Ob podpori izjemno bogatih podatkov monografija torej v ospredje postavlja distinkcije v medijskih kulturah mladostnikov ter razkriva družbene, kulturne, edukacijske in tehnološke aspekte, ki določajo generacijske specifikke sodobnih tehnokultur v kontekstu vsakdanjega življenja. Avtorice in avtorji se skozi celotno monografijo naslanjajo na pester nabor konceptualnih izhodišč, ki so povezana s sodobnimi medijskimi kulturami in vanje spretno umeščajo spoznanja mednarodno primerljivih študij. Odlika monografije je nadalje v tem, da poglavja v izbrane metodološke pristope vključujejo bogata empirična gradiva, interpretacijo podatkov pa povezujejo z aktualnimi koncepti, ki jih v diskusijah okrepijo s premisleki o nadaljnjih raziskovalnih korakih. Rezultat obravnav je obsežna znanstvena monografija, stkana iz posamično zaokroženih, a med seboj prepletenih prispevkov, ki ponujajo sveže uvide na področju medijskih apropiacij mladih in nudijo celotno sliko o pomenu digitalnih tehnologij v postkovidnem vsakdanu.

Monografija je zaradi vsebinske raznolikosti razdeljena v ločene, a notranje povezane tematske sklope. Uvodnemu delu sledi *sklop Tehnološki imperativi in transformacije pismenosti*, temu *sklop Medijske preference, družbene prakse in digitalni vsakdan*, kot zadnji pa *sklop*

17 Na anketne podatke se naslanja vsaj pet poglavij: v II. sklopu se nanje referira prispevek o formiranju medijske pismenosti, v III. sklopu nato še tri poglavja – o platformnih repertoarjih, radijskih praksah in o videoigrah –, v zadnjem pa še prispevek o poklicnih in edukacijskih aspiracijah mladih. Ker se v vseh omenjenih razpravah avtorji naslanjamo na isto anketno raziskavo, izvedeno v letu 2022 v okviru omenjenega projekta, v predstavitve v obliki grafov in/ali tabel namenoma nismo vključili konkretnih navedb vira, predvsem v izogib nenehnemu podvajanju.

*Aspiracije in družbene domene odrasčanja.* Ker se v poglavjih avtorji in avtorice naslanjajo na pestre metodološke izbire in možne načine obdelave ter interpretacije podatkov, je vsak sklop ob interni vsebinski skladnosti v metodološkem smislu pester navznoter, kar je povsem skladno z logiko preučevanja medijskih repertoarjev.

Sklop *Tehnološki imperativi in transformacije pismenosti* uvaja poglavje *Brede Luthar, Dejana Jontesa in Maruše Pušnik*, ki skozi koncept t. i. postpismene generacije nazorno nakažejo, kako je s platformizacijo in komodifikacijo interneta prišlo do radikalnih sprememb vsakdanjih medijskih praks. Avtorji namreč izhajajo iz premise, da so se spremenili diskurzivni, senzorični in telesni režimi, povezani z uporabo tehnologij, in se v prispevku med drugim sprašujejo, kako zmožnosti platform uokvirjajo in strukturirajo družbenost mladih ter kako v teh novih okoliščinah poteka generacijsko specifična subjektivacija. Dogodkoplnost, večopravnost, raztresenost, časovno pospeševanje in podobni pojavi so, kot poudarjajo, inherentni digitaliziranemu medijskemu vsakdanu. Tako je za življenje postpismene generacije značilna odsotnost številnih družbeno-kulturnih praks in interakcij zunaj digitalnega sveta. S poglobljeno in kritično analizo protrošniške družbenosti med drugim opozarjajo, da je družbenost mladih nova oblika psevdoindividualizacije, ki deluje kot proizvodnja standardnih subjektivitet, in sicer v obliki šablon in konvencij, kot jih sicer ponuja industrija popularne kulture.

Razumevanje postpismene generacije se v nadaljevanju vsebinsko nazorno dopolnjuje s poglavjem *Ane Vogrinčič Čepič*, ki dileme mladostnikov prikazuje ožje usmerjeno na specifične režime pismenosti, in sicer na transformacije na področju bralne kulture. S poglobljeno in mednarodno primerljivo detekcijo stanja na področju bralne pismenosti mladostnikov ter poglobljenega, tudi empirično bogato podprtega uvida v bralne prakse in odnos do knjig, ki ga dopolni s koncizno analizo skupinskih intervjujev med osnovnošolci, se avtorica namreč sprašuje, kako – če sploh – je branje vključeno v vsakdan mladih, kakšen je njihov odnos do branja ter koliko sploh osnovnošolci še povezujejo branje z užitek in zabavo. Z navezovanjem na fenomenološke študije branja ter historično refleksijo sprememb v načinu vrednotenja in pomena branja pokaže, kako raznolika bralna vedenja zares prakticirajo osnovnošolci, četudi se nekateri med njimi sploh ne identificirajo kot bralci. V sklepnih diskusiji kritično opozarja, da je branje za užitek dandanes postalo oteženo že v osnovnošolskih okoljih, tudi ali predvsem zaradi zakoreninjenih pričakovanj, čemu naj branje sploh služi in kaj naj bi bil ali bili cilji branja. Rešitev avtorica prepoznava v potrebi po novih edukacijskih smernicah ali – še konkretnije – v spodbudah, ki jih ponuja t. i. pedagogika branja za užitek.

*Katja Koren Ošljak, Nika Šušterič in Veronika Tašner* dileme sodobne pismenosti med mladimi konceptualizirajo s kritičnim razumevanjem medijske pismenosti v spregi s spolom. Formiranje medijske pismenosti umeščajo v polje primarne (družina in dom) in sekundarne (šola) socializacije kot v dva povezana habitusa z vgrajenim prevladujočim spolnim redom. Sprašujejo se, kakšne so spodbude in morebitne omejitve medijskih rab v obeh domenah, kar dopolnjujejo z empiričnimi ugotovitvami skozi prepletanje interpretacij kvalitativnih podatkov iz skupinskih intervjujev z osnovnošolci in dijaki z

ugotovitvami statistične analize anketnih podatkov na obeh vzorcih. V poglavju sistematično in koncizno pokažejo, kje prihaja do uspoljenih medijskih praks in kako se te razlikujejo glede na izbrane strukturne dejavnike: podobno kot že pri družinski regulaciji se namreč prakse omejevanja uporabe digitalnih medijev s starostjo učencev zmanjšujejo tudi v šolah, vendar pa razlike glede spodbud oz. omejitev za uporabo digitalnih medijev ostajajo uspoljene: dekleta so deležna več nadzora in omejitev kot fantje, kar kaže na reprodukcijo stereotipnega pogleda na tehnologije kot pretežno »moške« domene, kar pa sproža vrsto drugih uspoljenih strategij neenakosti med mladostniki.

Sledi sklop *Medijske preference, družbene prakse in digitalni vsakdan*, ki ga sestavljajo štiri poglavja, vsako pa analizira medijske apropiacije. Sklop začenja poglavje *Tanje Oblak Črnič in Barbare Neže Brečko*, ki s pomočjo teoretske naslonitve na izvorni model medijskih repertoarjev ter s pomočjo kvantitativne analize medijskih izbir in preferenc do družbenih platform podrobneje razišče kategorije platformnih medijskih repertoarjev med osnovnošolci in dijaki. Poglavje med drugim pokaže, kako se distinkcije znotraj enovite generacije vlečejo v smislu selektivnih/razpršenih in homogenih/heterogenih repertoarjev, ki pa se med seboj ločujejo onstran same tehnološke navezanosti: spol, uspeh, odnos in prakticiranje branja ter kulturni kapital so dejavniki, ki nakazujejo različne kombinacije platformnih preferenc. Gre za prvo tovrstno kvantitativno študijo v nacionalnem okolju, ki med drugim pokaže na svojstveno podvajanje platformnih repertoarjev znotraj obeh šolskih domen: selektivni minimalisti, igričarji in kreativci se namreč nahajajo znotraj osnovnošolske in dijaške populacije, kar nakazuje na trajnejše izbire in medijske kulture mladostnikov, ne glede na njihovo starost. Mladi torej tvorijo lastne in sebi prilagojene platformne kombinacije, skozi pa odražajo širšo sliko transmedijsko bolj kompatibilnih ali odbojnih praks: načini platformnega gledanja, poslušanja, igranja, ustvarjanja, komuniciranja so tehnološko determinirani, vendar so kot kolektivne kategorije tudi družbeno formirane.

*Dejan Jontes, Tanja Oblak Črnič in Breda Luthar* repertoarje preučujejo ožje, in sicer skozi rabo novic oziroma informativnih žanrov v razmerah splošne kolonizacije njihove družabnosti prek digitalnih platform. Novice avtorji umeščajo v poseben okvir režima vidnosti, ki ga platforme spodbujajo, tipične novičarske repertoarje pa identificirajo z analizo osebnih medijskih skic. Medijske skice najprej služijo za identifikacijo priljubljenih medijskih izbir na individualni ravni iskanja novic in informiranja, pri čemer pa se že nakazujejo tudi specifične distinkcije med mladostniki glede na program njihovega šolanja. A ker sama opisna analiza ne nudi konceptualnih razlag teh razlik, analizo medijskih skic v drugem koraku usmerijo v ločevanje namernega iskanja novic od nenamernega in od nenačrtovane izpostavljenosti novicam ali informativnim programom med običajno navigacijo skozi digitalne medije. S pomočjo kvantitativne analize skic identificirajo pet kategorij novičarskih repertoarjev, ki kažejo na distinktivne forme načina iskanja in rabe novic ter njihovih podpornih platform – od digitalnih tradicionalistov do večopravilnih iskanj informacij za šolo. Študija tako med drugim ugotavlja, da ne gre le za novosti v samih strukturah novičarskih repertoarjev, ampak pokaže tudi, kako so te del širših sprememb, povezane s percepcijo novic. Zaznane transformacije odpirajo torej širša vprašanja razredne in kulturne razslojenosti znotraj generacije mladih.

Od t. i. navzkrižnih repertoarjev se poglavje *Tine Lengar Verovnik in Barbare Neže Brečko* podrobneje posveča specifičnemu mediju, in sicer radiu, da bi ravno skozi ožjo perspektivo radijskih in avdiospecifik dopolnili splošna razumevanja medijskih izbir mladih. Poglavje tako ponuja poglobljen vpogled v sonosfero mladih, saj se sprašuje, kam se radio sploh umešča, kako se povezuje z rabami drugih medijev in v katerih okoliščinah. S kombinacijo kvalitativne interpretacije skupinskih intervjujev in medijskih skic ter statistične analize anketnih podatkov poglavje lepo nakaže, kdo med mladimi so redni poslušalci radia in kaj jih razlikuje od tistih, ki ga nikoli ne poslušajo. Poglavje med drugim pokaže, da so redni poslušalci radia nadpovprečni uporabniki podkastov, ki pogosteje spremljajo tudi klasične televizijske in pretočne vsebine ter tiskane medije. To skupino mladih opredeljuje še večja želja po informiranosti, več umetniškega in kulturnega udejstvovanja, vendar pa tudi druženje v živo ter – pri tem od vrstnikov ne odstopajo – primat pametnega telefona.

Sklop o medijskih preferencah sklene poglavje *Mojce Žvegljč Mihelič in Tjaša Debeljaka* z izsledki kvantitativne raziskave o priljubljenosti videoiger med mladostniki. Poglavje izhaja iz psihološke perspektive, saj se usmerja na individualne specifične igralcev videoiger, pri čemer se načrtno ograjuje od morebitnih stereotipnih predstav videoiger kot škodljivih prostorov odraščanja. Namesto tega v ospredje postavlja vrsto podpornih učinkov igranja in predvsem socialne vidike videoiger, ki služijo kot pomemben segment za druženje, navezovanje socialnih stikov in za medsebojno podporo. V empiričnem smislu gre za deskriptivno analizo igranja videoiger, v kateri avtorja raziskujeta, katere igre igrajo mladi in kako pogosto, preverjata pa tudi priljubljenost videoiger v kontekstu njihovih najljubših digitalnih vsebin. Poseben vidik analize je usmerjen na družinske okoliščine, v katerih igranje iger poteka, predvsem v smislu starševskega nadzora in omejevanja rabe digitalnih naprav.

Zadnji sklop se osredinja na *Aspiracije in strukturne domene odraščanja*. Prakticiranje izkušenj z medijsko tehnologijo poteka namreč znotraj specifičnih okoliščin sodobnega odraščanja: vse bolj izrazite tekmovalnosti v šolskih in prostočasnih okoljih in pritiskih učencev k z ocenami merljivemu uspehu; spremenjenih družinskih dinamikah, ki se med drugim kažejo v sindromih otroške naglice, intenzivnega ali celo toksičnega starševstva; v protektivno otroštvo usmerjenih vzgojnih stilov, ki krhajo vlogo institucionalnih avtoritet; konzumerizma in individualizma ter naraščajoče negotovosti pri formiranju osebne in karierni življenjske poti. Ker gre za subtilne strukturne transformacije, ki delujejo »pod površjem«, se izvor za drugačnost omrežene generacije mnogo lažje enači z imperativi, ki jih manifestirajo tehnologije; te so nenazadnje v domenah današnjega odraščanja tudi bolj vidne in prisotne. Dve poglavji sklepnega vsebinskega dela se zato načrtno fokusirata na detekcijo strukturnih okoliščin, ki bodisi kot zmožnosti in spodbude bodisi kot ovire in prepreke ustvarjajo kompleksne družbene kontekste onstran samih tehnologij, obenem pa uokvirjajo tako individualno prakticiranje digitalnih tehnologij kot tudi družbeno vrednotenje njihove vloge.

Poglavje *Andreje Živoder in Alenke Švab* tematizira družbene spremembe pozne modernosti na področju družinskega življenja in medgeneracijskih odnosov. Družina, ugotavljata avtorici, se s pojavom različnih družinskih tipov ni spremenila le navzven, ampak tudi navznoter. Otrokocentrična kultura in pojav protektivnega otroštva pa sta prispevala k zviševanju imperativov »dobrega« starševstva ter k večjemu nadzoru nad otroštvom in k ustvarjanju medgeneracijskega miru.<sup>18</sup> Ravno t. i. podaljšano otroštvo in spremenjene okoliščine vstopanja v odraslost pa po mnenju avtoric pomembno vplivajo tudi na trenutne medgeneracijske in družinske odnose, pri katerih imajo pomembno vlogo tudi tehnologije, sploh v odnosu do medgeneracijskega prenosa znanja in veščin.

Knjigo sklenejo *Nina Perger* in sodelavci, ki z naslonitvijo na bourdieuevsko konceptualizacijo družbenega prostora in s posebnim fokusom na ekonomskem in kulturnem kapitalu preučujejo izobraževalne in poklicne aspiracije dijakov. S poglobljeno analizo socialnih in kulturnih okoliščin, v katerih se aspiracije mladih formirajo in udejanjajo ter s pomočjo kvantitativnih podatkov podrobneje analizirajo procese strukturiranja izobraževalnih in poklicnih aspiracij mladih, pri čemer med drugim ugotavljajo, da izobraževalne in poklicne aspiracije ostajajo strukturirane glede na distribucijo ekonomskega in kulturnega kapitala, čeprav so izobraževalne aspiracije dijakov razmeroma visoke.

Če torej povzamemo: skupni imenovalc prvih treh razprav, ki sledijo tukajšnjemu uvodu, so dileme, povezane s pismenostjo mladih, tj. v smislu identifikacij kulturnih specifik ali družbenih transformacij ob intenzivni umeščenosti družbenih platform in digitalnih tehnologij v njihov vsakdan ali kot premisleki o transformacijah obstoječih medijskih praks, ki zamirajo, se drugače vrednotijo in udejanjajo. Skupna nit naslednjih štirih poglavij je preučevanje medijskih preferenc kot družbenih praks – od gledanja, brskanja, poslušanja – v kontekstu digitalnega vsakdana, pri čemer gre za tematsko raznovrstne poudarke: od analize konkretnega singularnega medija – radia ali videoiger – do iskanja transmedijskih navzkrižij na primeru konzumpcije novic in platformnih repertoarjev. Zadnji dve poglavji služita kot povratna zanka na spoznanja prejšnjih študij, saj tematizirata spremenjena generacijska razmerja in družbene determinante odraščanja, predvsem v polju družinskega življenja in edukacijskih domen, kjer odstirata ključne družbene premene, ki formirajo tako obstoječe pozicije najstnikov in najstnic kot tudi neenake možnosti za načrtovanje njihove prihodnosti.

18 O razlogih za pomanjkanje in družbeni potrebi po oživljanju t. i. »medgeneracijskega razgovora«, kot enega od paradoksov sodobne vzgoje in izobraževanja, pronicljivo razmišlja tudi Furedi (2016).

## 5 Literatura

- Bausinger, Hermann (1984): Media, Technology, and Daily Life. *Media, Culture and Society*, 1 (1): 1–2.
- Baym, K. Nancy (2015): *Personal Connection in the Digital Age*. Polity Press.
- Bjur, Jakob, in dr. (2014): Cross-Media Use: Unfolding Complexities in Contemporary Audiencehood. V N. Carpentier, K. Schröder in L. Hallet (ur.): *Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity*: 15–29. London: Routledge.
- Boyd, Danah (2014): *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bourdieu, Pierre (2004): Oblike kapitala. V F. Adam in M. Tomšič (ur.): *Kompandij socioloških teorij*: 311–324. Ljubljana: Študentska založba.
- Bucher, Taina (2012): Want to be on the top? Algorithmic power and the threat of invisibility on Facebook. *New Media & Society*, 14(7), 1164–1180.
- Bucher, Taina (2020): Nothing to disconnect from? Being singular plural in an age of machine learning. *Media, Culture & Society*, 42(4), 610–617.
- Bucher, Taina (2021): *Facebook*. Polity Press.
- Buckingham, David (2000): *After the Death of Childhood: Growing up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Burgess, Jean in Green, Joshua (2018): *YouTube*. Polity Press.
- Clark, Lynn S., & Marchi, Regina (2017): *Young people and the future of news: Social media and the rise of connective journalism*. Elsevier Scopus. <https://doi.org/10.1017/9781108116015>
- Couldry, Nick, in Hepp, Andreas (2017): *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge: Polity Press.
- Drotner, Kirsten in Livingstone, Sonia (2008): *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage.
- Ellison, Nicole B. in boyd, danah (2007): Social Network sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-mediated Communication*, 13 (1): 210–230.
- Fortunati, Leopoldina, Taipale, Sakari, & Luca, de Federico (2019): Digital generations, but not as we know them. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 25(1), 95–112. <https://doi.org/10.1177/1354856517692309>
- Furedi, Frank (2016): *Zapravljeno. Zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Gauntlett, David (2011): *Making is Connecting: The Social Meaning of Creativity, from DIY and Knitting to YouTube and Web 2.0*. Cambridge: Polity Press.
- Gillespie, Tarleton (2010): The Politics of Platforms. *New Media and Society*, 12 (3): 347–364.
- Gillespie, Tarleton (2014): The Relevance of Algorithms. V Tarleton Gillespie, Pablo Boczkowski in Kerstin Foot (ur.) *Media Technologies; Essays on Communication, Materiality and Society*: 167–193. Cambridge: MIT Press.
- Hasebrink, Uwe in Jutta Popp (2006): Media repertoires as a result of selective media use. A conceptual approach to the analysis of patterns of exposure. *Communications*, 31 (3): 369–387.
- Hasebrink, Uwe in Hanna Domeyer (2012): Media repertoires as patterns of behaviour and as meaningful practices: A multimethod approach to media use in converging media environments. *Participations, Journal of Audience and Reception Studies*, 9 (2): 757–779.
- Hasebrink, Uwe, in Hepp, Andreas (2017): How to Research Cross-media Practices? Investigating Media Repertoires and Media Ensembles. *The International Journal of Research into New Media Technologies*, 23 (4): 362–377.
- Hepp, Andreas in Uwe Hasebrink (2018): Researching Transforming Communication in Times of Deep Mediatization: A Figurational Approach. V Andreas Hepp, Andreas Breiter in Uwe Hasebrink (ur.) *Communicative Figurations: Transforming Communications in Times of Deep Mediatization*: 15–48. Springer.
- Jontes, Dejan, Oblak Črnič, Tanja, Luthar, Breda (2023): Conceptualising liveness and visibility in the news repertoires of adolescents in a polymedia environment. *Media and communication*, 11 (4): 164–174

- Katz, Elihu, Blumler, Jay G., in Gurevitch, Michael (1973): Uses and gratifications research. *Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509–523. DOI: <https://doi.org/10.1086/268109>.
- Kaye, D. Bondy Valdovinos, Zeng, Jing in Wikström, Patrik (2022): *TikTok: Creativity and Culture in Short Video*. Polity Press: Cambridge.
- LaRose, Robert (2010): The Problem of Media Habits. *Communication Theory*, 20(2), 194–222. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2010.01360.x>
- Leaver, Tama, Highfield, Tim in Abidin, Crystal (2020): *Instagram: Visual Social Media Cultures*. Polity Press: Oxford.
- Luthar, Breda, in Oblak Črnič, Tanja (2015): Medijski repertoarji in diskurzivne skupnosti. *Teorija in praksa*, 53 (1–2): 7–30.
- Magaudda, Paolo (2022): The Smartphone as an Infrastructural Media Technology. V: Magaudda, P. (ur.): *Young People and the Smartphone*, Palgrave Macmillan, Cham.
- Marwick, Alice E. in Danah Boyd (2011): I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New Media & Society*, 13 (1): 114–133.
- Marchi, Regina (2012): With Facebook, Blogs, and Fake News, Teens Reject Journalistic “Objectivity”. *The Journal of Communication Inquiry*, 36(3), 246–262. <https://doi.org/10.1177/0196859912458700>
- Oblak Črnič, Tanja, Koren Ošljak, Katja, Jontes, Dejan (2024): News repertoires in destabilised everyday lives: a study among adolescents in Slovenia. *Medijske studije*, 15 (29): 57–76.
- Oblak Črnič, Tanja, Brečko, Barbara Neža, Koren Ošljak, Katja, Plaskan, Jure (2023a): *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih. Del 1, Prisotnost, rabe in regulacija digitalnih tehnologij v družinah in šolah : poročilo raziskave v okviru ARRS projekta Medijski repertoarji mladih (J5-2564)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Oblak Črnič, Tanja, Jontes, Dejan, Šušterič, Nika, Koren Ošljak, Katja, Plaskan, Jure (2023b): *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih. Del 2, Mediji, branje in prosti čas v času družbenih platform : poročilo raziskave v okviru ARRS projekta Medijski repertoarji mladih (J5-2564)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Oblak Črnič, Tanja, Koren Ošljak, Katja, Šušterič, Nika (2022): Medijski repertoarji v času navzkrižnih medijskih praks: študija med osnovnošolci in dijaki. *Družboslovne razprave*, 38, 100: 23–54
- Papacharissi, Zizzi (2009): The virtual geographies of social networks: a comparative analysis of Facebook, LinkedIn and ASmallWorld. *New Media & Society*, 11 (1/2): 199–220.
- Papacharissi, Zizzi (2011): *A Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*. London: Routledge.
- Peil, Corina in Sparivero, Sergio (2017): Media Convergence Meets Deconvergence. In: S. Sparviero in dr. (ur.): *Media Convergence and Deconvergence: 3–30*. Palgrave/IAMCR Series.
- Pueyo, Maria-Jesus, Serra-Sutton, Vicky, Alonso, Jordi, Starfield, Barbara, in Rajmil Luis (2007): Self-reported social class in adolescents: validity and relationship with gradients in self-reported health. *BMC Health Services Research*, 7: 151.
- Russo, Silvia in Stattin, Hakan (2017): Stability and Change in Youths’ Political Interest. *Social Indicators Research*, 132 (2), 643–658. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1302-9>.
- Scolari, Carlos Alberto (2012): Media Ecology: Exploring the Metaphor to Expand the Theory. *Communication Theory*, 22: 204–225.
- Silverstone, Roger, in Eric Hirsch (1992): *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Space*. London: Routledge.
- Svedberg, Petra, Nygren, Jens, Staland-Nyman, Carin, in Nyholm, Maria (2016): The validity of socioeconomic status measures among adolescents based on self-reported information about parents occupations, FAS and perceived SES; implication for health related quality of life studies. *BMC Medical Research Methodology*, 16: 48.

van Dijck, Jose (2013): *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.

Vandenplas, Ruben, Picone, Ike (2021): Media as the great emancipators? Exploring relations between media repertoires and cultural participation in Flanders. *Convergence*, 27 (5): 1439–1461. DOI: 10.1177/1354856521990246.

Wimmer, Jeffrey in Wurm, Antonia (2021): Youth media repertoires: Age ranges, context factors and privacy management. *Interações: Sociedade e as Novas Modernidades*, 41, 94–126. <https://doi.org/10.31211/interacoes.n41.2021.a5>

Ytre-Arne, Brita (2019): Media Use in Changing Everyday Life: How Biographical Disruption Could Destabilize Media Repertoires and Public Connection. *European Journal of Communication*, 34(5):488–502. DOI: <https://doi.org/10.1177/0267323119869112>.





## II Tehnološki imperativi in transformacije pismenosti





Breda Luthar, Dejan Jontes, Maruša Pušnik

# Postpismena generacija? Tehnološke spremembe in vprašanje generacijsko specifičnega digitalnega subjekta



## 1 Uvod

Dve desetletji po nastanku Facebooka, ki je v naslednjih letih postalo največje globalno omrežje po številu uporabnikov, in 17 let po predstavitvi prvega pametnega telefona ter nato z nadaljnjo platformizacijo in komodifikacijo interneta lahko rečemo, da je v zadnjih dveh desetletjih prišlo do radikalnih sprememb vsakdanjih medijskih praks. Spremenili so se diskurzivni, senzorični in telesni režimi, povezani z uporabo tehnologij/medijev. Prišlo je do transformacije vsakdanjih kulturnih praks, ki izhajajo iz tega tehnološko-materialnega sveta in integriranega komunikativnega okolja ter do spremljevalnih pojavov časovnega pospeševanja in raztresenosti. Številne raziskave kažejo, da v kontekstu medijske potrošnje mladih ni dovolj prostora za prakse onstran platform družbenih medijev. Digitalne prakse so kolonizirale vsakdanje življenje in radikalno redefinirajo tudi prakse pismenosti. Toda ne spreminja se le način, kako mladi počnejo stvari, torej njihove prakse družbenosti, ampak tudi to, kaj so, torej njihovo razmerje do samih sebe. Odraščanje z avdiovizualno kulturo namesto pisne ali z dematerializirano digitalno kulturo (npr. s Spotifyjem namesto gramofona ali kasetofona z dragocenimi vinilnimi ploščami oz. s kasetami) je tako drugačno, da lahko govorimo o pomembni spremembi subjektivacije v tem okolju.

V zadnjem času se je uveljavilo več konceptov, ki poimenujejo kompleksnost digitalnega medijskega okolja v obdobju »globoke mediatizacije«, kot Couldry in Hepp (2017: 53–56) poimenujeta tretji val mediatizacije; med drugim so ta poimenovanja »medijska mnogovrstnost« (Couldry), »vseprisotni mediji« (Coleman) ali »povezljivi mediji« (van Dijck). Vsi ti koncepti predstavljajo poskus misliti integrirane medijske strukture, v katerih je vsak posamezen medij definiran in ima pomen le v razmerju do drugih medijev in pri

čemer je izbor določenega medija za določene stvari vedno družbeni akt in zadeva vprašanje normativnosti, definicij situacije in družbenih konvencij. V tem kontekstu mediji spodbujajo določene žanrske prakse uporabe in proizvodnje le v razmerju drug do drugega. Raziskovalni poudarek pri analizi praks, povezanih z uporabo medijev, se na podlagi te predpostavke pomakne od osredotočanja na značilnosti vsakega posameznega medija kot ločene tehnologije in praks, povezanih s tem medijem/platformo, k razumevanju digitalnih medijev kot »okolja zmožnosti« (Madianou in Miller 2012: 170).

Za raziskovanje »občinstvenja« torej niso tako pomembne značilnosti vsakega posameznega medija v njegovi tehnološki specifičnosti in uporabe tega medija, ampak razumevanje novih medijev kot integriranega komunikativnega okolja.<sup>1</sup> Posledično je eden ključnih raziskovalnih premikov v študijah občinstev premik od razumevanja občinstva kot specifične družbene entitete ali stanja, k razumevanju občinstvenja kot kulturne prakse; v digitalnem okolju je povezan s spoznanjem, da novih/digitalnih ali tradicionalnih medijev ne moremo več obravnavati ločeno oz. kot ločene platforme. To pomeni, da medijskih praks ne moremo več raziskovati ločeno glede na posamezen medij/platformo. Ne gre za rezultat tehnološkega razvoja samega po sebi, torej za naraščanje medijske konvergentnosti, ampak tudi za ugotovitev, da je prišlo do novega razmerja med družbenim in tehnološkim, pri čemer digitalni mediji delujejo skupaj kot integrirana struktura. S tem se ta raziskovalni premik zavzema za raziskovanje občinstva onstran neposredne uporabe medijev in za preučevanje umeščenosti protrošnje medijev v kontekst kulturnih praks in razmerij moči, ki strukturirajo vsakdanje življenje.

V kontekstu teh spremenjenih raziskovalnih poudarkov, ki so rezultat spremenjenih praks občinstvenja zaradi tehnoloških sprememb pa tudi epistemoloških paradigmatskih premikov v študijah občinstva, je namen tega poglavja tematizirati ključne parametre medijske potrošnje otrok in mladih ljudi (starih od 12 do 19 let) v kontekstu organizacije njihovega vsakdana v novem medijskem okolju. Kakšna je torej vloga praks, povezanih s tehnologijo, in vloga komodificiranih medijskih oblik za oblikovanje generacijske subjektivitete? Pri tem nas zanima predvsem, kako zmožnosti novih platform in razmerja med njimi uokvirjajo in strukturirajo družbenost mladih in kako v novih okoliščinah poteka generacijsko specifična subjektivacija. V intervjujih<sup>2</sup> smo jih med drugim zaprosili, da

- 1 Izvorno pojem občinstvenja uporablja Fiske (1992). Pojem izhaja iz epistemološke predpostavke t. i. teorije prakse v družbenih vedah. Izhodišče tega epistemološkega stališča je, da so nam fenomeni (tudi reificirani koncepti, kot so: razred, spol, nacija, potrošna družba, avtoriteta, občinstvo itn.) dostopni le skozi prakse, v katerih se ustvarjajo.
- 2 V okviru tega dela raziskave je bilo opravljenih 27 skupinskih intervjujev prek aplikacije Zoom, ki so trajali običajno od ure in pol do dve uri. Fokusne skupine so potekale v majhnih skupinah z dvema ali s tremi udeleženci, tako da je sodelovalo vsega skupaj 67 mladih, starih od 12 do 19 let, 45 % fantov in 55 % deklet. Od tega je bilo 27 osnovnošolcev (12–15 let) in 40 dijakov (15–19 let), vsi iz izbranih osnovnih in srednjih šol v osmih slovenskih krajih. Podrobneje o vzorcu in empirični zasnovi celotne raziskave, ki predstavlja kontekst naše diskusije, glejte tudi Oblak Črnič in drugi (2021), tematski sklop v 100. številki revije Družboslovne razprave (Jontes in Tašner 2022) ter uvodno poglavje Oblak Črnič v tukajšnji knjigi.

podrobno opišejo potek svojega dneva ter vseh rutinskih in ritualnih mikrosituacij, povezanih s tehnologijo in okrog tehnologije, ter utelešenega izkustva tehnologije. Izhajali smo torej iz vprašanja dinamike in konvencij številnih rutinskih in ritualnih situacij rokovanja s tehnologijo ter skladno z »dramaturško perspektivo vsakdanje življenje razumeli kot neskončno sosledje situacij.<sup>3</sup> Empirične podatke iz intervjujev v nadaljevanju poglavja uporabljamo selektivno in jih ilustrativno vključujemo v razpravo o vlogi tehnoloških aparatov, medijskih oblik in medijskih praks pri oblikovanju historično specifične oblike samopercepcije oz. samokonstrukcije. Rosa se na primer v kontekstu tematizacije tehničnega in družbenega pospeševanja sprašuje, kako je spremenjeno razmerje do prostora, časa in drugih akterjev, ki ga prinese digitalna kultura oz. način komodifikacije tehnoloških zmožnosti, preoblikovalo generacijsko subjektivnost (Rosa 2015: 143–148, 154).

## 2 Generacijska subjektiviteta in medijsko-tehnološke spremembe

Vsako osredotočanje na mlade kot demografsko skupino (ti. starostno kohorto) izhaja iz predpostavke, da starostne razlike implicirajo kulturne razlike med temi kohortami in da torej biološko definirana generacija predstavlja tudi skupino v kulturnem smislu. Po Mannheimu (1928/1952: 39), ki je v dialogu z Marxovo razredno teorijo razvil generacijsko teorijo družbenih sprememb, generacijske vezi počivajo na biologiji, toda niso biološke vezi, ampak predstavljajo specifično obliko generacijskega položaja, ki ga utrjuje podvrženost istim fenomenom časa. Generacijska povezanost se torej oblikuje kot subjektivna predelava kolektivno doživetega časa in dogajanja, vključno z materialno in s tehnološko kulturo tega časa in praksami, ki jih ta implicira. Izhajali smo torej iz stališča, da zaradi tehnoloških sprememb in družbenih okoliščin, ki so povezane tudi s tehnološkimi, večina mlade generacije ne pozna ničesar drugega kot visokokomodificirano digitalno kulturo in prakse, povezane s to kulturo, zato se v določeni meri oblikuje kot distinktivna družbena skupina ne glede na druge družbene razlike med njimi. Predpostavka o generaciji ne le kot biološki, ampak tudi družbeni skupini je sicer kot neizgovorjena predpostavka vgrajena v vse raziskave o specifičnih družbenih skupinah, ne le v zdravorazumski in marketinški jezik. Najbolj tipičen primer so npr. številne analize mladine, njenih materialnih in drugih življenjskih pogojev, ekonomske situacije ali standardiziranih življenjskih potekov, vrednot, predstav, stališč, ambicij, strahov, praks itn.<sup>4</sup>

3 O situaciji kot analitičnem izhodišču interpretacije glejte npr. na splošno Goffman (2014) ali Collins (2004: 3–46).

4 V Sloveniji glejte na primer naslednje raziskave: Mirjana Ule in drugi, Mladina in ideologija, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988. Mirjana Ule, Vlado Mihelj in drugi, Prihodnost mladine. Ljubljana: DZS 1995. Suzana Geržina in Mirjana Ule, Mladina v devetdesetih. Analiza stanja v Sloveniji, Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino 1996. Milan Lavrič in drugi, Mladina 2020. Položaj mladih v Sloveniji. Maribor: Univerza v Mariboru 2021. Sergej Flere in drugi, Slovenian youth 2013: living in times of disillusionment, risk and precarity, Maribor in Zagreb, 2014.

Toda pojem generacije, čeprav vsepovsoden, je v resnici problematičen pojem za konceptualizacijo družbenih sprememb in tudi sprememb, ki jih prinese tehnološka transformacija. Po eni strani so generacijske razlike, vsaj v moderni družbi, samoumevna kategorija razlikovanja kot del stalnega klasificiranja družbe glede na starostne razlike ter konstruiranje starostno in tako tudi kulturno »Drugega«. Generacija je tudi pomembna kategorija samoidentifikacije za pripadnike »naše generacije«, vendar pa ni soglasja, če generacija res obstaja kot trajna družbena kategorija, tako kot npr. razred ali spol, predvsem pa v kakšnem odnosu so generacijske prakse z drugimi vidiki razlikovanja, npr. z razredno. In ne nazadnje, mladi tja do tridesetega predstavljajo tudi posebno lukrativno tržno ciljno skupino za kulturne industrije, posebej npr. glasbeno in modno, tako da prihaja do rutinskega precenjevanja pomena generacije kot faktorja, ki strukturira družbo in lahko sama pojasnjuje družbene spremembe. Menimo, da je o generaciji treba v povezavi s tehnološkimi spremembami razmišljati v dvojni perspektivi: kot o »realni« kulturni entiteti, pri čemer se skozi specifično družbeno lokacijo oblikuje njena distinktivna subjektiviteta, hkrati pa kot o zamišljeni skupnosti, ter ugotavljati napetost in razmerje med obema.

V kontekstu vprašanja o generaciji kot realni kulturni entiteti je seveda bolj ali manj očitno, da se medijska uporaba, torej občinstvenje oz. proraba (angl. *pro-sumption*) vedno razlikuje tudi glede na starost, ne le v smislu kulturnega okusa, ampak tudi tehnoloških praks. Posebej v zadnjem času, za katerega je značilna radikalna mediatizacija, naj bi ta še intenzivneje pripeljala do globokega medijsko-generacijskega premika.<sup>5</sup> Splošna predpostavka »generacijskih« študij (npr. Fortunati in dr. 2019) je, da medijska izkustva proizvajajo »medijske razkorake, ki ločujejo ljudi«, kar Gumpert in Cathcart (1985) ugotavljata že v predigitalni dobi. Medijske tehnologije ter z njimi povezana razmerja med družbenim in tehnološkim, s katerimi se srečaš v formativnih letih, po Bolinovem mnenju (2017: 10–12) oblikujejo vsa nadaljnja medijska izkustva. Ta sveži stik lahko bistveno prispeva k oblikovanju generacije s specifičnim tehnološkim habitusom, saj poznejša medijska pismenost tega ne more nadomestiti.

Gumpert in Cathcart (1985) sveži stik s tehnologijo primerjata z učenjem maternega jezika v otroštvu. Če se na primer z internetom ali računalnikom prvič srečaš pri petnajstih, dvajsetih ali tridesetih, ga ne »govoriš« čisto naravno. Generacija, ki je zrastle z vinilnimi ploščami v sedemdesetih in osemdesetih letih ter nato s presnemavanjem avdiokaset ter s prvimi videospoti na videokasetah, bo s seboj nosila to posebno izkustvo glasbe, kot je bilo fenomenološko mogoče oz. prakticirano v tistem trenutku, v teh tehnološko, kulturno in družbeno specifičnih okoliščinah. Plošča torej v tem kontekstu predstavlja materialni objekt, medij, okrog katerega se oblikuje ritualna družbena praksa poslušanja in izkustva

5 Glejte tudi Andreas Hepp (2019): A deep generational shift? Some remarks on media generations and deep mediatization. V: Peter Jakobsson in Frederick Stiernstedt (ur.): *Fritt Från Fältet. Om medier, generationer och värden*: 21–36. Stockholm: Södertörns högskola.

glasbe.<sup>6</sup> Medijski produkti (materialni in simbolni) in z njimi povezane prakse so del kolektivnega spomina generacij ter del osebnega spomina in izkustva otroštva in najstništva. Ključni vidik v formaciji generacijskega izkustva je torej sveži stik z neko novostjo, denimo z novim medijem ali novim načinom uporabe ali pa z novo medijsko ekologijo, ki ima novo slovnico, ki mora biti naučena, utelešena in naturalizirana. (Generacijska) subjektiviteta torej nima transhistorične pojavnosti in je vedno historično specifična.

Vprašanje je torej, kakšna medijska kultura, kakšne podobe sebstva, kakšna materialnost, vključno s tehnološkimi aparati in z njihovimi zmožnostmi, ter katere prakse, ki so rezultat teh zmožnosti, so mogoče in normalizirane v določenem historičnem trenutku. Subjektivacija kot proces ni le rezultat določenih simbolnih in diskurzivnih režimov, torej reprezentacij oz. kulturnih produktov, v katere so mladi potopljene in pri katerih sodelujejo (od računalniških igravic, glasbe do Tiktok ali Youtube »tutorials« in drugih žanrov), ampak tudi historično specifičnih tehnoloških mrež, ki so integralni del njihovega vsakdana in praks, povezanih z materialnimi artefakti. Ne gre le za nove kulturne produkte, ampak je narava materialnosti družbenega, torej medijskih tehnologij kot materialnega okolja, v kateri se je znašla ta starostna skupina, drugačna ne glede na druge, na primer razredne razlike, tudi razlike v estetskem okusu med njimi. Zaradi tehnološkega okolja (ne le zaradi vsebin, ki se tam konzumirajo in proizvajajo) se torej spreminjajo strukture percepcije. E. Fischer meni, da mediji (vse od intimnih dnevnikov prek množičnih medijev v preteklosti do digitalnih platform) danes spreminjajo to, kaj vemo in kako vemo ter kaj pomeni nekaj vedeti. So torej »epistemični aparati«. Digitalne platforme razume kot epistemska sredstva, ki podatke uporabnikov prevajajo v njihovo sliko samih sebe, v to, kar so glede osebnosti, interesov, navad, okusa, pogleda na svet itn.<sup>7</sup>

### 3 Tehnološke prakse in kolonizacija vsakdanje časovne ekonomije

#### 3.1 Spodbujanje stalnega afektivnega angažmaja

Diskurzivne, senzorične in telesne režime, povezane z uporabo specifičnih tehnologij/medijev, moramo torej razumeti kot kompleks razpršenih tehnologij sebstva, ki so

6 O vinilnih ploščah, dematerializaciji in ponovni materializaciji poslušanja glasbe ter o novem kulturnem okvirjanju starega medija in rekonfiguraciji poslušalskih praks v digitalni kulturi glejte na primer Magaudda (2011).

7 Glejte Eran Fischer (2023). To vedenje nastane prek trojice – skupnega delovanja medijskih oblik, medijskih praks in akterjev/uporabnikov. Digitalni mediji so samo zadnja različica take epistemične zgodovine medijev, hkrati pa po njegovem mnenju predstavljajo tudi radikalni prelom te zgodovine zaradi izključitve refleksije iz procesa samospoznanja (Fischer 2023: 516).

ključne za oblikovanje generacijskega izkustva oz. historične specifične subjektivitete. Zgodovina tega artefaktnega oz. tehnološkega okolja je torej zgodovina praks, ki jih to materialno okolje omogoča in spodbuja. Družbeni mediji niso entiteta, ampak delovanje, praksa, v kateri vsak klik, všeček, deljenje, objava ustvarja odnos (Ellison in Boyd 2018). Stalni afektivni angažma je ena ključnih normaliziranih praks, ki jih digitalne platforme spodbujajo in zahtevajo. Ta angažma je sicer pogoj tudi za performativno vzdrževanje *off-line* prijateljstva in je njegov ključni konstitutivni del, vendar postane bistveno bolj konstitutiven za prakse uporabe družabnih platform in razširjen na generalizirano kategorijo mreže po Granovettru t. i. šibkih prijateljstev na teh platformah. Biti viden namreč zahteva prisotnost na platformi z različnimi sredstvi, ki jih arhitektura platforme ponuja – z všečki, s komentarji, z objavami, deljenjem itn. To so sredstva fatičnega komuniciranja, s katerimi platforme simulirajo emocionalne in intimne odnose. Uporabniki so spodbujeni, da z všečkanjem, s komentiranjem, z označevanjem stalno ustvarjajo tok pozornosti, ki je potreben za vtis stalne predanosti. Bucher (2012: 2020) v okviru tematizacije družabnosti, ki jo omogoča zmožnost platformskega softvera, analizira algoritemsko proizveden specifični režim vidnosti, ki je značilen za družbene medije. Pojmovanje »prijateljstva« kot nečesa nestatičnega, kar je treba gojiti in negovati, je ključno za poslovni model platform. Ne samo da je režim samoprezentacije in interakcije visokostandardiziran, platformski softver uporabnikov nikoli ne pusti na miru in kot aktivni akter sodeluje pri spodbujanju k nenehnemu uprizarjanju »prijateljstva«. Stalna aktivnost je zaradi narave delovanja algoritma nujna za vidnost. Algoritmčna arhitektura torej pri mladih organizira družbene prakse okrog težnje po vidnosti in opaženosti, kar zahteva nenehno delo. Uporabnike se tako stalno vzpodbuja, da so aktivni v tej programirani družbenosti in torej stalno »gor«.

Ta režim vidnosti, ki se vsiljuje prek specifičnega arhitekturnega okvira, temelji na stalno grozeči grožnji nevidnosti, kot ugotavlja Bucher (2012). Po njenem se »participatorna subjektiviteta« v digitalni kulturi ne konstituira prek vse nadzorujoče vidnostne naprave, kot predpostavlja Foucault, ampak prek stalne nevarnosti izginotja, nevidnosti, obrobnosti, izvrženosti iz sveta online družabnosti. Vidnost in priznanje drugih sta odvisna od pozornosti občinstva, zato prihaja do ekstremne presežne proizvodnje in stalnega posodabljanja kulturnih formatov ogromnega števila uporabnikov. Vidnost pripelje do družbenega pripoznanja, medtem ko nevidnost pomeni digitalno smrt.

Na tem ozadju Mark Fischer v svojem Kapitalističnem realizmu (2021) govori o postpismeni generaciji mladih v poznem kapitalizmu; pravi, da komodificirane tehnološke prakse proizvedejo historično specifično generacijsko subjektiviteto, pri čemer biti najstnik ni daleč od bolezenske diagnoze. Mark Fischer meni, da so mladi – »to postpismeno mlado meso, ki je preveč navito, da bi se skoncentriralo« – po njegovem mnenju ukleščeni v disciplinarne institucije, ki ne igrajo več vloge discipliniranja (npr. šola), hkrati pa so v vlogi stranke, uporabnika in potrošnika teh istih institucij. Hkrati so ujeti v agresivno komodificirani tehnološki aparat in kulturne industrije, pri čemer skozi prakse protrošnje, ki jih arhitektura platform vzpodbuja, pride do zatona vsake disciplinarne segmentacije časa. To jih po Fischerjevem mnenju potiska v stanje t. i. depresivne hedonije, pri čemer



niso zmožni početi nič drugega kot iskati ugodje in nenehni dotok sladkobne potešitve, popolnoma ujeti v matrico popkulturne industrije.

### 3.2 Simulacija dogodkopolnosti in raztresena večopravnost

Za sodobne družbene medije je značilno ustvarjanje vtisa njihove družbene osrednosti, tudi s pomočjo percepcije, da se stvari dogajajo »v živo«.<sup>8</sup> Načrtovani stalni neskončni tok na platformah, ki ga poznamo že iz TV kulture, ter vstopanje nenehno novih dogodkov pa ustvarjata nestabilnost in zagotavljata stalno anticipacijo ter privid dogodkopolnosti in takojšnosti; reproducirata nenehno preverjanje, iskanje, premikanje, komuniciranje na platformah (glejte Lupinacci 2021: 275). To normalizira raztreseno večopravnost in pušča malo prostora za prakse onstran družabnih platform, posebej npr. za branje daljših besedil, od leposlovja do šolske in strokovne literature, za katero sta značilna zbran individualni spopad s tekstom in umik pogledu drugega.

Ravno ta »živost« (podobno kot pri nekaterih televizijskih žanrih, npr. v novicah z njihovimi retoričnimi sredstvi simulacije živosti ali pri prenosu »v živo«) opredeljuje digitalne medije kot družbeno osrednje v prostorskem, časovnem in v družbenem smislu. Nove oblike »živosti« ne zadevajo več v prvi vrsti tradicionalnih medijev kot osrednje reference dogajanja, »kaj je novega«, ampak postajajo vedno bolj interpersonalne, pri čemer se prek vsakdanje in vsepovsodne uporabe pametnih telefonov ustvarja občutek družbene »živosti« in mogoče prihaja celo do historičnega premika temeljne percepcije, kaj sploh predstavlja »novica« – od javne politike do družbenega toka (Couldry 2012: 23). Kot pravi Beer (2019), družbene platforme utripajo od anticipacije, od pričakovanja, da se vsak trenutek lahko zgodi kaj novega, kaj vrednega pozornosti, kar torej prispeva k stanju nenehne čuječnosti. Okolje družbenih medijev torej označuje svojevrstno stanje bojazni zamuditi nekaj, kar se lahko mogoče zgodi (glejte tudi Lupinacci 2021).

Eden izmed rezultatov integriranega artefaktno-tehnološkega okolja in praks, ki se vzpodbuja skozi režim vidnosti in simulacijo dogodkopolnosti, je večopravnost, to je zmožnost sočasnega procesiranja več virov informacij in tipov praks (na primer hkratnega branja učbenika, preverjanja družabne scene na več platformah, spremljanja videa na YouTubeu in gledanja televizije). Večopravnost je naraščajoča fragmentacija aktivnosti, pri kateri pride do izvajanja več aktivnosti hkrati, brez jasne hierarhije med tipi praks in brez diferenciacije prostorov za posamezne prakse, kot je na primer sfera šole in prostega časa. V tem kontekstu je podobno kot pri potrošnji: opazovanje online (kaj počnejo drugi ali opazovanje stvari, torej t. i. asekualni vojerizem) nikakor ne pomeni nujno le priprave na druženje, tako kot ogledovanje nikakor ni nujno priprava za nakup. Bolj gre

8 »Živost«, »v živo« je osrednji pojem, okrog katerega Paddy Scannell gradi fenomenološko analizo televizijskega izkustva (glejte npr. Scannell 2014; tudi Bolin 2009).

za vizualno izkustvo, pri katerem je sam vizualni spektakel predmet potrošnje. Ta niti ni priprava na druženje, ampak druženje oz. družbenost sama.<sup>9</sup>

Reckwitz (2006: 176–183) ugotavlja, da je poznomoderno sebstvo dramaturško sebstvo, pri katerem se subjektivacija dogaja v prvi vrsti prek uspešne lastne samoreprezentacije drugim. To pa zahteva veliko časa. Odgovori številnih intervjuvancev kažejo na to, da skoraj ni več družbenega prostora, v katerega ne bi vstopila medijska tehnologija, vključno s šolo: *Ja, jaz sem prej pozabila omeniti, da smo med poukom s prijatelji na Discordu, tako da to še uporabljam ...* (gimnazijka, 17 let). Glavno tehnološko orodje pri vseh praksah njihove medijske potrošnje je pametni telefon. Vsepovsodnost omogoča telefon, ki jih spremlja povsod, uporabljajo ga konvergenčno, za poslušanje glasbe, spremljanje novic, rabo aplikacij in pogovarjanje s prijatelji, gledanje serij itn.: *Ja, pri meni pa ... jaz sem ful preveč na telefonu. Zbudim se, pač, z budilko in pol sem tako že takoj na fonu – Instagram pa Snap – odvisno, koliko imam časa. Pol grem takoj na Youtube, da imam muziko, da me malo zbudi. Pol pa itak v šoli skoz neki pišem, malo Messenger pogledam, igram igrice, pol pa ... če rabim kaj tako klic ubit al sem pa doma na računalniku, če gledam Netflix al Voyo al kar koli. Al pa, če je kak film na televiziji. Pa pol vmes itak skoz Snap pa to. Am ... Knjig ne berem ...* (dijakinja, poklicna srednja šola, 16 let). Drsenje po platformah, nemirnost, odsotnost daljše koncentracije, tehnološka visoka kompetentnost in medijska transpismenost<sup>10</sup> so torej distinktivne lastnosti postpismene generacije.

### 3.3 Kulturna normalizacija nebranja, dematerializacija branja in transpismenost

Pismenost kot intelektualna zmožnost, ki se je od začetke uporabe pisave v antičnih civilizacijah intenzivno razširila s tiskarsko revolucijo in prakso linearnega branja, je z odmikom od knjige kot artefaktnega nosilca pisave k digitalnim platformam oslabela oziroma prevzema nove oblike. McLuhan (1962) je v šestdesetih letih prejšnjega stoletja z vzponom televizijske tehnologije in televizične družbe govoril o pojavu postpismene družbe in vzponu novega medijsko-tipografskega človeka. V osemdesetih Postman (1985) govori o postpismenosti, ki jo spodbujata komodificirana medijska kultura in medijski šovbiznis, ter opozarja na zaton klasične pismenosti v novem medijskem kapitalskem

9 Lahko bi jo pojasnili tudi s Pfallerjevimi (2017) pojmom interpasivnosti, torej z delegiranjem užitka dobrega življenja na drugega. O komuniciranju na družabnih platformah skozi teoretski okvir interpasivnosti glejte Praprotnik (2022).

10 Vznik medijske transpismenosti je v literaturi vezan na digitalno kulturo. Frau-Meigs (2012) in Vladimirova in dr. (2020) govorijo o formaciji drugačne vrste pismenosti, torej o medijski transpismenosti, pri kateri ne gre več za obvladovanje klasičnih veščin pisanja in branja, ampak za spretno obvladovanje medijske tehnologije; gre namreč za neke vrste fluidnost lahkotnega premikanja čez vrsto tehnologij, medijev in tehnoloških kontekstov. Medijska transpismenost namreč ne temelji na klasičnem pisanju in branju, ampak gre onkraj njiju in bolj temelji na tehnološki, multimedijski in na vizualni pismenosti. Pri medijski transpismenosti gre za potopljenost subjekta v hipno hipertekstualnost, ki je netelesna in neatomska v nasprotju z na primer knjigo kot analognim medijskim fizičnim artefaktom.

okolju, v katerem imata hegemonično kulturno vlogo televizija in videokultura. Pozneje, z nenadnim vzponom digitalnih medijev, Hedges (2009) napoveduje konec pismenosti in govori o iluziji pismenosti v kontekstu vsepovsodne potrošne kulture, zvezdniške kulture in korporativizacije novih medijev. Vse te napovedi (od McLuhana in Postmana do Hedgesa ali Fisherja) je seveda treba razumeti kot splošne diagnostike o razmerju med tehnološkim aparatusom in družbenostjo, pri čemer se na različnih ravneh včasih tudi esejistične splošnosti sprašujejo, kako različne medialne oblike omogočajo različne diskurzivne univerzume. Gudova (2012) ne razume postpismenosti v moralnem smislu, ampak jo definira kot posedovanje vseh oblik tehnološke pismenosti, ki so zahtevane v digitalni družbi, pri čemer pismenost etimološko predvideva specifično družbeno-kulturno funkcijo, ne le da fiksira misli v obliki znaka, ampak da tudi izlušči misli iz določenega niza znakov. Stanje postpismenosti po njenem mnenju torej definirajo naslednje značilnosti: raznolikost oblik pismenosti, ki presegajo klasično pismenost, premik pismenosti od abecednih do tehnoloških in strojno-tehničnih oblik pismenosti in subverzija oddajnih kanalov pismenosti (Gudova 2012: 61).

Kaj to stanje nenehne anticipacije, efemernosti in impulzivnega preverjanja – *Pol pa, ne vem, tudi se s prijateljicami pogovarjamo na Snapchatu, Instagramu. Pol pa pridem domov, sem v bistvu na TikToku tudi, pa se pogovarjam. Do večera, odvisno ... če nimam nič za delat, sem velik na telefonu* (dijakinja, poklicna srednja šola, 17 let) – pomeni na primer za prakso branja? V nasprotju z digitalnimi praksami, ki kultivirajo raztresenost ter umanjkanje koncentracije in kontemplacije ter ustvarjajo občutek dogodkopolnosti in efemernosti, branje pomeni interioriziran proces refleksije v zasebnem prostoru. Tudi zato je bil delež bralcev leposlovja, ki ni vključeno v nujne šolske obveznosti, v vseh generacijah naših informantov izjemno majhen – večina otrok ne bere ničesar, kar ni povezano s šolo. Največje število mladih v vsem letu prebere le čtivo za bralno značko ali domače branje, ki ga morajo prebrati v šoli: *Sem brala. Zdaj bolj gledam povzetke za domače branje. Pač, ne vem, da nam rata tudi iz posnetkov in obnove ... pač, veš, kaj se dogaja, in v bistvu zadostuje* (dijakinja, poklicna srednja šola, 16 let). Navajajo, da si pri branju/učenju pomagajo s številnimi platformami in z družbenimi mediji, na katerih obstajajo zapiski, obnove, posnetki knjig itn. Praksa branja, ki jo mladi povezujejo bolj z učenjem za šolo kot z branjem za užitek, se tako umika veliko radikalnejšim in hitrejšim oblikam branja na družbenih medijih in platformah, saj je tam vse skrčeno, zahteva manj časa, manj koncentracije in manj kontemplacije.

Branje zahteva začasno osamitev od sveta družbenih medijev, ki se jim težko odpovedo, saj zahteva zbranost, ki jo težko vzpostavijo in vzdržujejo, ker so zaposleni z nenehnim delom vzdrževanja vidnosti, z delom na samoreprezentaciji in s performativnim vzdrževanjem »prijateljstev«. Kot smo ugotavljali zgoraj, družabnost na platformah za vzdrževanje platformskih prijateljstev ali pa samo za vidnost na teh platformah zahteva stalni afektivni angažma. Vsakdanja časovna ekonomija, ki jo v življenju otrok in najstnikov kolonizirajo platforme, tako otežuje drugo delo in druge kulturne prakse. Za večino mladih je branje nerelevantna in odvečna praksa, ki je preveč počasna, samotna in nedogodkopolna. Značilna je tudi popolna odsotnost kakršne koli tematizacije pozitivnih (ali negativnih) zmožnosti tiskanih knjig, npr. možnost listanja in obračanja strani,

označevanja ali podčrtavanja zanimivejših delov besedila, prenosljivost in možnost branja v različnih položajih ter prostorih, od fotelja do postelje, možnost organiziranja knjig v neki »sistem« in podobno. Tudi odsotnost tematiziranja teh vidikov branja vsaj deloma govori o zmanjšanem pomenu knjige kot materialnega objekta za mlade. Towheed (2010: 141) meni, da bo za novo generacijo e-bralcev, bolj seznanjenih s »skrolanjem« kot s tiskanim kodeksom, že sama materialnost obstoječega arhiva iz 19. stoletja na papirju predstavljala velik izziv z vidika uporabe, dostopa in razumevanja.

Tudi med našimi intervjuvanci so seveda otroci in mladi, ki berejo in pri branju tudi zavestno iščejo pobeg iz kolonizacijske moči digitalne kulture, torej odklop. Ključno vprašanje bi bilo, kdo bere, kaj, zakaj in kako bere, kakšna je vloga šolskega kultiviranja branja ter kakšna je zmožnost kulturnih žanrskih distinkcij otrok in mladih. Ali razlikujejo šund in priročništvo od literature in kako se te kulturne distinkcije sekajo z razrednimi razlikami? Ali se bere drugače kot v preddigitalnem času ter kako razredna razmerja in kulturni kapital staršev vpliva na to, ali, kako in kaj kdo bere in kakšna je vloga šola pri tem?<sup>11</sup> Toda ključna razlika s prejšnjimi generacijami nebralcev je v kulturni normalizaciji nebranja. Izjave kažejo na odsotnost vsakega zadržka pri odkritem izražanju odpora do branja pri nebralcih, torej v percipirani legitimnosti odkritega in sproščenega izražanja tega odpora. Novonajdeno legitimnost nebranja in tudi pomankanja zmožnost kulturnih žanrskih distinkcij je treba pojasniti v okviru širše dekonstrukcije kulturnih hierarhij in kulturnem egalitarizmu/populizmu v družbi; treba bi jo bilo interpretirati na ozadju širših družbenih, kulturnih in tehnoloških sprememb ter sprememb vloge šole v kontekstu platformskega kapitalizma.

Hkrati se spreminja tudi praksa branja pri tistih, ki berejo – od samega načina izbire vsebin, pri čemer vrsta intervjuvancev in intervjuvank na primer priporočila za knjige išče tudi na YouTubu, do transmedijskih praks branja oziroma percepcije zmožnosti tiskanih in digitalnih knjig, pri čemer grede intervjuvanci pri branju onkraj klasičnih medijev ter interaktivno kombinirajo vrsto tradicionalnih in digitalnih medijev.<sup>12</sup> Transmedijskost branja se še najbolj kaže pri uporabi knjig za učenje, pri čemer intervjuvanci knjig in drugega učnega gradiva ne dojemajo več kot v njihovi materialnosti, ampak številne digitalne oblike knjig enakovredno nadomeščajo tiskane knjige (od pdf-jev do e-knjig) na raznolikih napravah (od telefona in tablice do kindla) in celo videi o knjigah. Tudi za tiste, ki berejo, se branje v digitalnem okolju spreminja, saj platformizacija tekstualnosti vpliva na bralno izkustvo. Digitalizacija branja, torej infrastrukture, v katerih beremo, namreč spreminjajo način branja, saj so zmožnosti tiskane fizične knjige tesno povezane s prakso in z izkustvom branja.

11 Za podrobnejšo analizo in razpravo o branju in bralnih praksah glejte poglavje Ane Vogrinčič Čepič.

12 Za širšo razpravo o zmožnostih ter o telesnosti praks branja in pisanja na papirju in v digitalnih okoljih glejte Taipale (2014 in 2015).

Tip branja se razlikuje od branja fizične knjige, ki je končna, linearna in telesna, saj je internetna komunikacija del neskončnosti povezav; branje postane tu samo površno skeniranje vsebin, nelinearno, hipno, prekinjano in netelesno. Mlajša postpismena generacija je večča v multimediji, vizualni in v tehnološki transpismenosti ter spretno obvladuje sintakso sodobnih medijskih tehnologij, ni pa večča v tradicionalnem pisanju in branju. Gudova (2012: 61) meni, da postpismenost kot značilnost moderne kulture in civilizacije družbo tehnološko razdeli in posledično tudi oblikuje generacije, ki jih določa tradicionalna pisna in knjižna kultura na eni strani, in po drugi generacije, ki se niso naučile veščin branja in pismenosti, a so aktivni računalniški prorabniki in tako aktivni subjekti družbeno-tehnološkega delovanja. Sama v postpismenosti tako ne vidi simplifikacije kulture, ampak progresivno kompleksnost sodobne tehnološko opredeljene kulture; meni, da je transpismenost nova kulturna in zgodovinska oblika pismenosti, ki absorbira tudi vse prejšnje oblike pismenosti.<sup>13</sup>

## 4 Zaključek

Tematizacija družbenih sprememb, ki so v različnih vrstah povezanosti s tehnološkimi spremembami, odpira vprašanje o specifični mikrogeneracijski subjektiviteti, torej o specifičnem subjektivnem tipu, ki se oblikuje v kontekstu teh tehnoloških/družbenih transformacij. Tu moramo biti previdni – po eni strani generacijsko specifična digitalna družbenost oblikuje specifične izkustvene svetove, »mikrogeneracije« (Bengtsson in Johansson 2018), ki nastajajo kot rezultat hitro spreminjajočih se tehnologij in naturaliziranih (poli)medijskih repertoarjev. Toda po drugi strani je generacija vedno zamišljena skupnost. Eden izmed ključnih diskurzivnih režimov, ki »proizvajajo« generacijo kot zamišljeno skupnost ter prispevajo k identificiranju in samoidentificiranju generacije, je komercialno kategoriziranje/etiketiranje v trženju, novinarstvu, »časopisni sociologiji« in v popularni kulturi na splošno: npr. generacija šestdesetih, zapoznena generacija, generacija X, generacija Z, generacija alfa itn. Klišejska poimenovanja teh »globalnih generacij« so del postopka komodifikacije starostnih skupin in kreiranja tržnih niš za generacijsko specifično komercialno kulturno produkcijo. Ključno pa je, da to prispeva h kolonizaciji mladih ljudi na strani komercialnega diskurza, h komercialnemu interpretiranju samih sebe in k oblikovanju predstave o sebi kot posebni življenjskostilni skupini, ki domnevno preči vse razredne razlike.

Navadno ravno komodificirana tehnologija in tehnološke prakse predstavljajo referenčno točko proizvodnje starostno in kulturno »Drugega«. Po eni strani je torej tehnološka drugost konstrukcija, pri kateri so vse razlike artikulirane kot generacijske in se predpostavlja, da že nekaj let starostne razlike proizvede globoke kulturne razlike.

13 Vladimirova in dr. (2020: 224) pa dodajajo: »Eden od načinov za premostitev te vrzeli so karnevalske prakse internetne komunikacije, ki aktualizirajo mit in ritual kot osnovo vsake kulture ter tako zagotavljajo kontinuiteto kulture na točkah kulturnega razkola«, ko prihaja do postpismenega stanja.

Hkrati pa se skozi proizvodnjo tehnološko in starostno »Drugega« oblikuje želeni tip neoliberalnega jaza, ki je, kot pravi McGuigan, podjetnik samega sebe in v kakršnega se po njegovem mnenju socializira velik del mladine (McGuigan 2009). Toda če se osredotočimo na družbeno razmerja, ki proizvedejo generacijo kot družbeno skupino iz biološke skupine, torej starostne »kohorte«, lahko ugotovljamo, da tehnološki aparatus ter način, na katerega je digitalna kultura danes komodificirana, monetizirana in nato prakticirana, zares spreminja družbenost in s tem pogoje subjektivacije ter oblikuje t. i. postpismenost kot generacijsko značilnost. Za življenje postpismene generacije je značilna odsotnost obilice družbeno-kulturnih praks in interakcij zunaj digitalnega sveta, torej v *off-line* prostorih. Prihaja torej do radikalnih zgodovinskih lomov v načinih subjektivacije, pri čemer je, kot opozarjajo Vladimirova in dr. (2020), subjektivacija izrazito tehnološko uokvirjena. Odvisne je predvsem od kibernalizacije teh mladih v nasprotju z generacijami, ki so bile socializirane v oralni in pismeni kulturi, za katero so značilne linearnost, telesnost in množica medosebnih stikov. Ena izmed posledic teh sprememb je, da se družbeno-kulturne izkušnje in informacije zdaj namesto s starejših z avtoriteto na mlade prenašajo od marginalnih amaterskih »naprednih uporabnikov« (t. i. vplivneži do mlajših generacij) (Gudova 2012: 61). Furedi (2016: 93) na primer v kritični analizi sodobnega izobraževanja meni, da temu niso podvržene le arbitrarne tradicije, ampak tudi status intelektualnih kulturnih dosežkov preteklih generacij in s tem razsvetljenski zagovor kritičnega preiskovanja z rabo razuma, torej zapuščina, ki bi jo bilo treba gojiti.

Ena izmed pomembnih značilnosti komodificirane mladinske digitalne kulture je učinek maškerade kot dela karnevalskih praks, kjer si mladi nenehno nadevajo maske v digitalni komunikaciji in konstruirajo svoj idealiziran jaz (prim. Goffman 2014). Dodelani profili intervjuvancev na Facebooku ali Instagramu kažejo, kako komunikacija postaja karnevalska. Toda te karnevalizacije ne moremo interpretirati kot izražanja individualnosti, temveč bolj kot konstruiranje standardnih subjektivitet, kjer večina protrošnje nastaja na osnovi šablon in konvencij, ki jih ponuja popularna kulturna industrija. Ta protrošnja je torej podrejena komodificirani in upodatkovljeni digitalni kulturi in le na novo uporabi ter s strastjo imitira profesionalne komercialne formule in tako predstavlja novo obliko psevdoindividualizacije (glejte tudi Manovich 2008: 319–331).

Karnivalizacija, spektakularizacija, psevdoeffektivizacija, digitalni menedžment vednosti, permanentna anticipacija, upodatkovljenje vsakdanjega življenja so tipične značilnosti medijske ekologije, ki zdaj določa prenos družbeno-kulturnih izkušenj. V internetni komunikaciji se manifestirajo sinkretizem, ko se spajajo včasih tudi nasprotne in nezdržljive mitologije, verovanja, nazori, prepričanja in pomeni, tudi figurativnost, ko se za prenos idej uporablja kode s prenesenimi pomeni, in ne nazadnje transduktivna logika. To prenašanje pomenov iz enega konteksta v drugega otežuje tradicionalno racionalno in linerano pismenost (Vladimirova in dr. 2020). Oblikuje se torej generacija s specifičnim tehnološkim habitusom, pri čemer so prenosi mitologij in misterioznosti, ki obstajajo v globokih plasteh vsake kulture – kar je bilo za tradicionalne kulture značilno za medosebno komunikacijo in telesni, materialni stik (Cassirer 1994) –, zdaj bolj odvisni od internetnih besedil, aplikacij in platform, ne pa od človeškega ustnega in pisnega stika.

Subjektivacija dandanes torej v resnici poteka v radikalno drugačnem tehnološko-materialnem in diskurzivnem okolju s spremljevalnimi pojavi pospeševanja, raztresenosti in digitalno programirane družbenosti. Tehnologijo in njene zmožnosti, prakse, povezane z uporabo tehnologije, ter diskurzivne, senzorične in telesne režime, povezane z uporabo specifičnih tehnologij/medijev, moramo torej razumeti kot kompleks razpršenih tehnologij sebstva, ki so ključne za oblikovanje generacijskega izkustva oz. historično specifične subjektivitete.

## 5 Literatura

- Beer, David (2019): *Popular Culture and New Media. The Politics of Circulation*. Palgrave Macmillian.
- Bengtsson, Stina, in Johansson, Bengt (2018). »Media Micro-Generations«. How New Technologies Change Our Media Morality. *Nordicom Review*, 39 (2): 95–110.
- Bolin, Göran (2009): Television Textuality. Textual form in live television programming. *Nordicom Review*, 30 (1): 37–53.
- Bolin, Göran (2017): *Media Generations. Experience, Identity and Mediatized Social Change*. New York in London: Routledge.
- Bucher, Taina (2012): Want to be on the top? Algorithmic power and the threat of invisibility on Facebook. *New Media & Society*, 14 (7): 1164–1180.
- Bucher, Taina (2020): Nothing to disconnect from? Being singular plural in an age of machine learning. *Media, Culture & Society*, 42 (4): 610–617.
- Cassirer, E. (1994): Technique of modern political myths. *October*, 7: 153–164.
- Coleman, Beth (2012): Everything is Animated: Pervasive Media and the Networked Subject. *Body & Society*, 18 (1): 79–98.
- Collins, Randall (2004): *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Couldry, Nick, in Hepp, Andreas (2017): *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge: Polity Press.
- Couldry, Nick (2012): *Media, Society, World: Social theory and digital media practice*. London: Polity.
- Ellison, Nicole B., in Boyd, Danah M. (2018): Sociality through Social Network Sites. V W. H. Dutton (ur.): *The Oxford Handbook of Internet Studies*: 151–172. Oxford: Oxford University Press.
- Fischer, Eran. (2023): Algorithmen und das Selbst. V Tanja Carstensen in drugi (ur.): *Theorien des digitalen Kapitalismus*: 514–532. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Fischer, Marc (2021): *Kapitalistični realizem. Ali ni alternative?* Ljubljana: Maska.
- Fiske, John (1992): Audiencing, a cultural studies approach to watching television. *Poetics*, 21 (4): 345–359.
- Flere, Sergej in drugi (2013): *Slovenian youth 2013: living in times of disillusionment, risk and precarity*. Zagreb: Friedrich-Ebert-Stiftung; Maribor: Center for the Study of Post-Yugoslav Societies.
- Fortunati, Leopoldina, Taipale, Sakari, in de Luca, Federico (2019): Digital generations, but not as we know them. *Convergence*, 25 (1): 95–112.
- Frau-Meigs, Divina (2012): Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. *Medijske studije/Media Studies*, 3 (6): 14–27.
- Furedi, Frank (2016): *Zapravljeno. Zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Krtina.
- Geržina, Suzana, in Ule, Mirjana (1996): *Mladina v devetdesetih. Analiza stanja v Sloveniji*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino.
- Goffman, Erving (2014): *Predstavljanje sebe v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

- Gudova, Margarita (2012): Post-literacy as an actual problem of modern culture. *Innovative projects and programs in education*, 6: 58–62.
- Gumpert, Gary, in Cathcart, Robert (1985): Media Grammars, Generations and Media Gaps. *Critical Studies in Mass Communication*, 2 (1): 23–35.
- Hedges, Chris (2009): *Empire of illusion: The end of literacy and the triumph of spectacle*. New York: Nation Books.
- Jontes, Dejan, in Tašner, Veronika (2022): Uvodnik: medijski repertoarji mladih v času globoke mediatizacije. *Družboslovne razprave*, 38 (100): 11–19.
- Lavrič, Milan in drugi (2020): *Mladina 2020. Položaj mladih v Sloveniji*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Lupinacci, Ludmila (2021): »Absentmindedly scrolling through nothing«: liveness and compulsory continuous connectedness in social media. *Media, Culture and Society*, 43 (2): 273–290.
- Madianou, Mirca, in Miller, Daniel (2012): Polymedia: Towards a new theory of digital media in interpersonal communication. *International Journal of Cultural Studies*, 16 (2): 169–187.
- Magaudda, Paolo (2011): When materiality 'bites back': Digital music consumption practices in the age of dematerialization. *Journal of Consumer Culture*, 11 (1): 15–36.
- Mannheim, Karl (1928/1952): The problem of generations. V P. Kecskemeti (ur.): *Karl Mannheim: Essays*: 276–322. London: Routledge.
- Manovich, Lev (2008): The Practice of Everyday (Media) Life: From Mass Consumption to Mass Cultural Production? *Critical Inquiry*, 35 (2): 319–331.
- McGuigan, Jim (2009): *Cool Capitalism*. London: Pluto Press.
- McLuhan, Marshall (1962): *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.
- Oblak, Črnič, Tanja, Koren, Ošljak, Katja, Šušterič, Nika (2021): *Fokusne skupine z osnovnošolci in dijaki, mapiranje medijskih omrežij in spremljevalna anketa: metodološko poročilo kvalitativnega raziskovalnega načrta pri temeljnem projektu Medijski repertoarji mladih (J5-2564)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Center za politološke raziskave.
- Pfaller, Robert (2017): *Interpassivity. The Aesthetics of Delegated Enjoyment*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Postman, Neil (1985): *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Showbusiness*. New York: Viking Penguin.
- Praprotnik, Tadej (2022): Konzervirani nasmeh: Interpasivnost v sodobnem komuniciranju. *Družboslovne razprave*, 38 (99): 45–76.
- Reckwitz, Andreas (2006): *Das Hybride Subjekt. Eine Theorie des Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.
- Rosa, Hartmut (2015): *Social Acceleration. A new Theory of Modernity*. New York: Columbia University Press.
- Scannell, Paddy (2014): *Television and the meaning of live: An enquiry into the human situation*. London: Polity.
- Taipale, Sakari (2014): The affordances of reading/writing on paper and digitally in Finland. *Telematics and Informatics*, 31: 766–775.
- Taipale, Sakari (2015): Bodily dimensions of reading and writing practices on paper and digitally. *Telematics and Informatics*, 32: 766–775.
- Towheed, Shafquat (2010): Reading in the Digital Archive. *Journal of Victorian Culture*, 15 (1): 139–143.
- Ule, Mirjana in drugi (1988): *Mladina in ideologija*. Ljubljana: Delavska enotnost.



Ule, Mirjana, Miheljak Vlado in drugi (1995):  
*Prihodnost Mladine*. Ljubljana: DZS.

van Dijck, Jose (2013): *Culture of Connectivity: A  
Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford  
University Press.

Vladimirova, Natalya, Yevgeniya Kolmakova,  
Yevgeniy Mezentsev, Mosienko, Liliya, in  
Solomina, Natalya (2020): Carnivalization as a  
way of transmitting socio-cultural experience  
in the era of post-literacy. V *Fourth International  
Scientific Conference Communication Trends in the  
Post-literacy Era: Multilingualism, Multimodality,  
Multiculturalism*, KnE Social Sciences: 212–226.



Ana Vogrinčič Čepič

# Branje pri osnovnošolcih: vrednotenje, izbire, prakse in smernice



## 1 Uvod

To besedilo predstavlja in premišlja izsledke kvalitativnih intervjujev s starejšimi osnovnošolci iz različnih krajev po Sloveniji, ki jih je spomladi 2021 na temo njihovih medijskih rab izvedla ekipa raziskovalnega projekta Medijski repertoarji mladih (Oblak Črnič in dr. 2022; Oblak Črnič in dr. 2023a in 2023b).<sup>1</sup> V prvem delu soočimo stanje, kot ga kažejo mednarodne raziskave bralne pismenosti in drugi kazalniki, z rezultati študij pomena branja, zlasti poglobljenega branja knjig, ki predoči enega ključnih sodobnih izzivov na področjih kulture, vzgoje in izobraževanja. Po metodološkem orisu predstavimo glavne ugotovitve analize skupinskih intervjujev med osnovnošolci na temo njihove bralne kulture, ki jih podrobneje interpretiramo in širše kontekstualiziramo v razpravi. Pokazati želimo, da situacija nikakor ni enoznačna in da osnovnošolci prakticirajo raznotero bralno vedenje, čeprav ga mogoče sami ne dojemajo tako in se – tudi zato – nekateri niti nimajo za bralce. Razčleniti poskušamo, kaj je tisto, kar se jim zdi »zabavno in zanimivo«, in zakaj tolikokrat omenjajo reklamne letake, in ugotovljamo, da jih zakoreninjena pričakovanja o pomenu branja pogosto ovirajo v tem, da bi v njem iskali samo ugodje zaradi ugodja samega. Sklepni sestavek podčrta osrednje misli zapisanega in predloži nekaj mogočih poti, kako naprej.

1 Raziskava sicer vključuje tudi dijake in dijakinje, vendar se v tukajšnjem poglavju načrtno osredotočamo samo na pogovore z osnovnošolci.

## 2 Očrt stanja

### 2.1 Raziskave bralne pismenosti

V svetu in doma še vedno odmevajo zaskrbljeni odzivi na decembra 2023 objavljeno poročilo raziskave PISA 2022 (OECD 2023a, 2023b), ki kaže na opazen globalen upad matematične, naravoslovne in – pri nas še posebej – bralne pismenosti pri petnajstletnikih.<sup>2</sup> Na področju bralne pismenosti je povprečni dosežek na ravni vseh držav OECD za 11 točk nižji od prejšnje meritve iz leta 2018. A v Sloveniji je stanje še slabše, saj je v štirih letih nazadovala za kar 26 točk in s tem dosegla ne samo (za 7 točk) nižji rezultat od povprečja OECD, ampak tudi svoj najslabši rezultat od začetka sodelovanja leta 2006 (Šterman Ivančič in Mlekuž 2023).

Podobno porazni so tudi rezultati zadnje raziskave PIRLS 2021 (Progress in International Reading Literacy Study), ki pa se tarčno ukvarja prav z bralno pismenostjo, pri čemer pod drobnogled od leta 2001 vsakih pet let jemlje učence ob zaključku četrtih razredov, navadno stare 10 let. Slovenija pri tem sodeluje že od samega začetka in je z vsakim ciklom dosegala boljše rezultate, vse do »pokoronskega« leta 2021. V zadnji meritvi so naši učenci dosegli 23 točk manj kot leta 2016 in s tem nazadovali na rezultat iz leta 2006. Nazadovala je tudi večina drugih držav (od 57 sodelujočih in osem referenčnih udeleženk). S 520 točkami se je Slovenija sicer še vedno uvrstila nad srednjo vrednost lestvice PIRLS (500) (Klemenčič in Mirazchiyski 2023; Mullis in dr. 2023).

Kot so komentirali številni strokovnjaki, je poslabšanje gotovo tudi posledica koronskega učenja na daljavo, saj so obe raziskavi izvajali v času, ko so se šole po daljšem vmesnem zaprtju zaradi pandemije covida-19 šele komaj odprle. Vmes so bili otroci doma, priklopljeni na zaslone in brez dostopa do knjižnic. Poleg tega, kot opozarja Pečjak, desetletniki, na katere se osredinja meritev PIRLS, v tem času v šoli ravno razvijajo in utrjujejo začetne bralne pismenosti ter avtomatizacijo spretnosti branja. »Tisti, ki imajo na tem področju težave, tega kakovostnega bralnega pouka niso mogli kompenzirati doma s pomočjo staršev, ki niso strokovnjaki« (Pečjak v STA, N1, 2023).<sup>3</sup> Koronska izolacija in specifične okoliščine izvedbe meritev PIRLS 2021 pa ne morejo biti edini razlog za tolikšno nazadovanje.<sup>4</sup>

2 PISA (Programme for International Student Assessment) je meritev naravoslovne, matematične in bralne pismenosti, v kateri periodično, navadno na tri leta, in vsakokrat s poudarkom na eni izmed treh pismenosti, vse od leta 2000 sodelujejo 15-letniki iz držav članic in partneric OECD; zadnja izvedba je vključevala 83 držav. Leta 2022, ko je raziskava zaradi epidemije koronavirusa potekala z enoletnim zamikom, je bila v ospredju matematična pismenost. Zanimali nas bodo seveda predvsem rezultati bralne pismenosti. Za več glejte Šterman Ivančič in Mlekuž (2023).

3 <https://n1.info.si/novice/kultura/je-za-upad-bralne-pismenosti-med-ucenci-krivo-zaprtje-sol-med-epidemijo/>

4 Pri raziskavi PIRLS 2021 so bili otroci iz nekaterih držav zaradi pandemičnega zamika pri izvedbi testiranja pol leta ali več starejši od slovenskih otrok, kar je lahko vplivalo na rezultat, povečalo pa se je tudi število otrok, ki ne govorijo stalno slovensko (Felda v N1, 16. 5. 2023, <https://n1.info.si/novice/>

Vzroki so kompleksnejši in ne gre pričakovati, da se bodo samo z normalizacijo življenja številke samodejno popravile, sploh ker slabše rezultate meritev spremlja tudi manjše navdušenje nad branjem kot prostočasno izbiro tako učencev samih, kot tudi njihovih staršev. Po PIRLS-u ima le 26 % slovenskih četrtošolcev starše, ki zelo radi berejo, enkrat več je tistih, ki nekoliko radi berejo (52 %). Skoraj povsem skladno s tem je v Sloveniji le 28 % učencev poročalo, da zelo radi berejo. 18 % jih je na mednarodni ravni poročalo, da ne marajo branja, pri nas pa je bilo takšnih učencev 23 % (Klemenčič in Mirazchiyski 2023).

Poleg tega ugotovitve PISE že leta 2018, ko je bila v ospredju bralna pismenost in so podrobneje ocenjevali tudi motivacijske vidike branja, kažejo splošen upad v zadovoljstvu pri branju (angl. *reading enjoyment index*), slovenski rezultati pa so še nekoliko pod povprečjem. Skoraj polovica vprašanih 15-letnikov v državah OECD (49 %) je poročala, da bere, samo če mora, kar je za 8 % več kot leta 2009, ko so o tem spraševali nazadnje, za prosti čas so brali manj kot prej, 28 % se jih je strinjalo, da je »branje izguba časa«, in približno ena tretjina je poročala, da skoraj nikoli ne bere knjig (glejte Šterman Ivančič 2019; OECD 2019). Podobne trende kažejo tudi številne predkoronske raziskave, kar zmanjšuje morebitni negativni učinek pandemične izolacije na bralno kulturo mladih. Sodeč po študiji *Slovenska mladina 2018/2019*, je med mladimi med 14. in 29. letom le 22 % takih, ki v svojem prostem času »pogosto berejo knjige« (Naterer in dr. 2019), po raziskavi o bralnih navadah študentov izbranih smeri Filozofske in Pedagoške fakultete (Kovač in dr. 2020) je branje kot eno izmed petih prostočasnih aktivnosti izbralo ne ravno visokih 44,3 % študentov, tradicionalno ne preveč zavidljiv pa ni niti odstotek bralcev med splošno populacijo (teh je bilo po raziskavah *Knjiga in bralci V in VI* (Kovač in dr. 2014; Rupar in dr. 2019) manj kot 50 %), kar je tudi skladno s podpovprečnimi rezultati bralne pismenosti med odraslimi (med 16. in 65. letom) raziskave PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competences) (OECD 2016: 22 in 45). Vse to seveda ni brez povezave z nenehno dostopnimi avdiovizualnimi spletnimi vsebinami in družbenimi omrežji, ki vse bolj kolonizirajo tudi oblike prostočassja in terjajo nove strategije opolnomočenja branja.

## 2.2 Raziskave pomena (poglobljenega) branja

Če nam opisane raziskave pošiljajo jasno sporočilo, pa je jasno tudi sporočilo številnih znanstvenih študij, ki prepričljivo argumentirajo pomen branja, in to zlasti poglobljenega branja daljših besedil oz. opozarjajo na razlike med branjem na papirju in branjem na zaslonu. Kot poudarja odmevni *Ljubljanski manifest o pomenu branja na višji ravni* (2023), ne gre samo za to, da beremo, ampak tudi, kaj in kako beremo (Schüller-Zwierlein in dr. 2023). Zaradi vseskozne omreženosti v resnici beremo več kot kadar koli do zdaj, a ta »več« gre na račun branja na spletu, to pa navadno pomeni branje krajših ali kvečjemu srednje dolgih spletnih besedil, medtem ko branje knjig, in še posebej tiskanih knjig,

kultura/je-za-upad-bralne-pismenosti-med-ucenci-krivo-zaptje-sol-med-epidemijo/). Tokratna raziskava PIRLS je prvič v celoti prešla na digitalno merjenje; prehod s papirja na zaslon bi bil tudi lahko vzrok za slabše rezultate.

upada (glejte Kovač in van der Weel 2018). Prav knjige pa – po analizah sodeč – edine omogočajo manevrski prostor za razvoj kompleksnih argumentov, slogovno in slovnično preigravanje, rabo zahtevnejšega besedišča in konceptualnega aparata, prevpraševanje dilem itn., s čimer zagotavljajo najboljši poligon za prakticiranje branja na višji ravni, tj. zavestnega, nestrategskega, dolgotrajnega branja, ki razvija analitično, kritično in abstraktno mišljenje, krepi pozornost in kognitivno potrpežljivost, širi pojmovne zmožnosti, krepi empatijo, spodbuja (samo)refleksijo in še marsikaj (Wolf in Barzillai 2009; Mumper in Gerrig 2017; van der Weel 2019; Hartung in Willems 2020; Castano in dr. 2020; Schüller-Zwierlein in dr. 2022). V tej luči so podatki raziskav, kot sta PISA in PIRLS (pa tudi PIAAC), še bolj skrb vzbujajoči, saj se te z meritvami branja oz. bralnega razumevanja daljših besedil sploh ne ukvarjajo. Bralne kompetence ugotavljajo namreč le na osnovi branja krajših sestavkov, zato lahko sklepamo, da bi bili ob preverjanju bralnega razumevanja daljših, kompleksnejših tiskanih besedil in zmožnosti kritičnega branja rezultati še slabši (glejte Užmah 2021: 30).

Še več je študij, ki ugotavljajo razlike med branjem s papirja in branjem z zaslona. V zadnjih dveh desetletjih se jih je nabralo že toliko, da je na osnovi njihovega pregledovanja nastalo kar nekaj metaštudij, ki vse zaznavajo t. i. inferiornost zaslonskega branja, tj. da je branje daljših in zahtevnejših in predvsem stvarnih besedil (strokovnih, znanstvenih, tudi poljudnoznanstvenih), sploh pa branje za učenje, učinkovitejše s papirja kot z zaslona, da si bralci zapomnijo več in za dlje časa (Singer in Alexander 2017; Delgado in dr. 2018; Kong in dr. 2018; Clinton 2019 in Altamura in dr. 2023). Posebej pomenljivo je tudi, da se zaslonska inferiornost izraziteje pokaže pri mlajših generacijah, kar pomeni, da navajenost na zaslon ni posebna prednost oz. ne izniči slabosti zaslonskega branja. A pri branju leposlovja je to težje trditi – zdi se, da v tem primeru ne gre toliko za problem zaslonskega branja samega po sebi, ampak za to, da branje na zaslonu (tudi zato, ker je to pogosto branje na spletu) ne favorizira daljših besedil, pač pa hitro in površno branje krajših, s tem pa ravno tako prispeva k marginalizaciji branja (zahtevne) fikcije.

Raziskave torej po eni strani dokazujejo slabšo bralno kondicijo, ki jo povezujejo s porastom zaslonskega branja in zaslonskih medijskih praks na splošno, po drugi pa nizajo vse več znanstvenih argumentov o pomenu branja, in to tistega, ki najhitreje izginja iz vsakodnevnega življenja – branja daljših besedil oz. knjig. Potreba po iskanju uspešnih formul za spodbujanje branja se zato zdi več kot utemeljena.

### 3 Empirični del: kvalitativna študija bralnih repertoarjev slovenskih osnovnošolcev

Prav zato je nujno od bližje pogledati, kako mladi danes pravzaprav sploh doživljajo branje, kaj jim (še) pomeni, skratka, preveriti njihovo perspektivo, njihove misli, želje in potrebe, pokukati v njihov svet, slišati njihov glas (glejte Chapman 2019: 2; Cremin in Scholes 2024: 15). Omenjene meritve bralne pismenosti so namreč usmerjene v

standardizirano preverjanje osnovnih bralnih zmožnosti oz. v primerjalno ocenjevanje učenčevih sposobnosti, spretnosti in znanja ter so kot take nujno kvantitativno redukativne, zato ne morejo – niti ni njihov namen – ponuditi uvida v njihove aspiracije in motivacije. Po drugi strani pa tudi študije pomena branja s fokusom na znanstveno podkovanih argumentih zaobidejo glas učencev. Ene in druge so pomembne in potrebne, a za učinke v praksi moramo boljše slišati tudi osrednje akterje problematike ter v analizi upoštevati učence in učenke same, še posebej ker bralce na dolgi rok najbolj »poganja« prav notranja motivacija (Pečjak in dr. 2006; Schiefele in dr. 2012; Schaffner in dr. 2013), to pa praviloma zagotavljajo dobre bralne izkušnje, tj. branje, ki prinese tudi užitek in zadovoljstvo, občutek zatopljenosti ali zanosa (angl. *flow*, Csikszentmihalyi 1990, 1991).

Ravno zato je poglobljeno kvalitativno raziskovanje, kamor sodijo tudi intervjuji projekta Medijski repertoarji mladih, tako dragoceno. Kvalitativna študija se lahko osredini na »kaj in kako«, na bralne izbire učencev in razloge zanje, s tem pa lažje naslovi tudi vprašanje, zakaj učenci berejo oz. ne berejo. Kvalitativno raziskovanje je s tem še najbližje celostni obravnavi nekega fenomena (Denscombe 2010), »ki vključuje telo, čute in afekt, in obenem kognitivne procese, ki se odvijajo v določenem zgodovinskem in geografskem okolju« (Skjerdingsstad in Rothbauer 2016: 20).

V nadaljevanju se bomo poglobili v perspektivo starejših osnovnošolcev in osnovnošolk ter poskusili na podlagi njihovega pogleda detektirati izhodišča za opolnomočenje branja, predvsem v sodobnem slovenskem šolskem kontekstu, ki edini zagotavlja dostop do vseh otrok.

### 3.1 Metodološki oris: metoda, vzorec in spraševanje mladih o branju

Intervjuji z osnovnošolci so potekali med marcem in junijem 2021, tj. v času postopne normalizacije življenja in vračanja otrok v šolo, a v še vedno tveganih razmerah zaradi epidemije koronavirusa. Njihov namen je bil dobiti vpogled v kar se da raznolike prakse in preference osnovnošolcev in osnovnošolk pri rabi medijev oz. digitalnih tehnologij, pri čemer je vzorčenje za zagotavljanje večje raznolikosti sodelujočih temeljilo na kombinaciji urbanih in primestnih šol ter šol iz manjših krajev, pa tudi na merilu visoke kompleksnosti.

Opravljenih je bilo 12 intervjujev s skupaj 27 učenci iz sedmih (3), osmih (14) in devetih (10) razredov osnovnih šol v Borovnici, Brežicah, Dragomlju, Ljubljani in v Šentjurju. Po štirje intervjuji so bili izvedeni v parih in trojicah, trije posamično, en pa je vključeval štiri sogovornike. Sodelovalo je 13 deklet in 14 fantov, ki so bili izbrani po presoji vodstva šol. Odvisno od števila sodelujočih so intervjuji trajali od ene ure in pol do dve uri.

V okviru dane zastavitve raziskave nas bodo v tukajšnjem poglavju zanimale predvsem oz. izključno bralne prakse oz. bralno vedenje učencev zadnje triade osnovne šole. Ker se je hitro pokazalo, da je tema branja v kontekstu njihovih medijskih repertoarjev marginalna in torej o tem niso veliko povedali, je bilo še toliko pomembneje čim natančneje analizirati

kakršne koli omembe branja ali bralnega gradiva, med drugim tudi rabo izrazov, v kakšni povezavi sploh omenjajo branje, knjige ali drugo čtivo.<sup>5</sup>

Čeprav je sodobno branje pogosto omejeno na izseke novic in medsebojno pisno komunikacijo, z branjem vseskozi razumemo več kot hipni angažma z besedilom, ki presega nekaj vrstic, a ne glede na to pritrjujemo opozorilu Mackey, da je treba v kontekstu sodobne medijske pismenosti ustrezno ovrednotiti tudi mikromomente iskanja informacij in t. i. grizljaje vsebin (angl. *snackable content*) situiranega mimobežnega branja (Mackey 2020: 112).

Največ vsebine na temo branja je bilo mogoče razbrati iz odgovorov na vprašanja, ki so neposredno preverjala njihove bralne navade in okus, na primer: Ali kaj berete? Kaj berete, če berete? Kakšne knjige so vam všeč? Ali berete kakšne revije ali časopise? Delno je bilo mogoče branje detektirati tudi iz poizvedb o tem, kakšni so njihovi najzgodnejši medijski spomini (Kakšne so vaše prve izkušnje z mediji?) pa tudi iz opisov njihovih »medijskih vsakdanov«. Ob začetnem vprašanju, na kaj pomislijo, ko pomislijo na medije, ni sicer nihče omenil knjig ali branja, kar pomeni, da tega spontano ne štejejo k medijskim praksam, so jih pa na to, največkrat pri vprašanju o rabah medijev v otroštvu, spomnili spraševalci oz. spraševalke, pogosto s sugestijo, ali so (jim) brali pravljice.

Preostala vprašanja o branju so se v nadaljevanju nanašala predvsem na preverjanje razmerja med prostočasnim in obveznim branjem: Ali berete še kaj drugega poleg obveznega branja? Ali berete kaj za čisti užitek? Ali si tudi sami kaj izberete v knjižnici? Tisti, ki so povedali, da radi in veliko berejo, so dobili še nekaj podvprašanj, na primer: Katero knjigo trenutno berete ali ste prebrali nazadnje? Koliko knjig ste prebrali v zadnjem mesecu? Ali se vam zdi branje pomembno? A dejstvo je, da knjige ne sodijo v njihov medijski imaginarij, ker v vsakdanjem diskurzu običajno preprosto niso definirane kot medij ali vsaj veliko manj pogosto, kot to velja za klasične množične medije in sodobna družbena omrežja. O tem, da so vedno znova pozabljali na branje, priča tudi dejstvo, da so morale spraševalke oz. spraševalci med intervjuji sogovornike s podvprašanji večkrat opomniti, da jih zanima tudi to (Kaj pa branje?, Je vmes [v kontekstu dnevne rabe medijev] tudi kakšna knjiga?), in z razširjenjem pogosto reduktivnega razumevanja branja od branja *knjig* na branje *česar koli že* iz sogovornikov iztisniti čim več na to temo (Kaj pa stripi? Mogoče berete tudi kakšne revije?). Zato so razen tistih, ki res veliko in radi berejo, o knjigah in branju govorili izključno takrat, ko so bili o tem neposredno povprašani.

5 To je pomenilo pozoren pregled prepisov intervjujev, še posebej, ker sama nisem (bila) del raziskovalne skupine in zato nisem sodelovala pri njihovi pripravi in izvedbi, sem pa za potrebe tega prispevka dobila dostop do transkriptov in na osnovi danih odgovorov skušala čim bolje detektirati, kako mladi prakticirajo branje in kaj si o branju sploh mislijo.



### 3.2 Izsledki: kdo, kako in kaj bere?

Čeprav prvo branje transkriptov intervjujev s 27 osmošolci res ustvari splošni vtis, da nad branjem ni pretiranega navdušenja, morda tudi zato, ker jih nekaj zelo neposredno pove, da branja ne marajo oz. ga celo sovražijo, natančnejša analiza razgrne kompleksnejšo sliko stanja, predvsem pa ponudi nekaj uvidov v njihovo občutenje branja, ki nam lahko pomagajo bolje razumeti in s tem tudi nasloviti njihova stališča.

Osem od 27 jih prosto prizna, da ne berejo *Ne berem knjig* (LUA, 15), od tega dve zelo jasno tudi, da knjig ne marata, ena jih celo sovraži: *Js ful sovražim knjige* (PK, 13).<sup>6</sup> Ti učenci preberejo kvečjemu obvezno branje, pa še temu se – če je le mogoče – raje izogonejo. Šest jih bere občasno: *če najdem kakšno zanimivo knjigo* (DC, 14); branja a priori ne zavračajo, niso pa mu ravno naklonjeni. 13 preostalih, torej skoraj polovica intervjuvanih osnovnošolcev, pa branje odobrava in tudi prakticira, med njimi vsaj dve zelo izrazito: *Knjige imam fejest rada* (PZ, 14). To sicer še vedno pomeni, da se večina ne identificira z bralci, a vendarle kaže na precej raznoliko sliko in tudi ponudi razmislek o mogočih razlogih za takšno stanje.<sup>7</sup>

**1 Obris treh skupin: ker moram bralci, občasni prostovoljni bralci in redni bralci za lastno veselje:** Tisti, ki berejo bolj ali manj samo, če je treba, torej za šolo, kot razlog običajno navajajo, da *nimamo nobene zanimive knjige* (ST, 14) ali *da ni zabavno* (FS, 14), pa tudi, da jim *branje ni gluh tolk všeč, da bi se zdaj usedla za mizo, na postlo, pa bi začela brat eno knjigo* (LUA, 15). Pomenljivo pri tem je, da so – ne glede na širše vprašanje o branju na splošno – vsi najprej odgovarjali z mislijo na knjige, v nadaljevanju pa ob podvprašanjih vendarle povedali, da *včasih prelistam kak časopis in rešim kako križanko zraven* (ST); kdaj *berem motorevije, ki jih ima naročene oče* (FS, 14), in zanimivo, *včasih pogledam kakšno reklamo* [tiskane reklamne letake, op. A. V. Č.] in *Hofer kataloge* (TJ, 15; KI, 15). Če je objavljeno na spletu, domače branje preberejo tudi kar na računalniku oz. tablici.

Tisti, ki občasno berejo tudi prostovoljno, torej zase in ne le za šolo, povejo, da *berejo, če jim kdo kaj priporoči* (VA, 13), *če najdejo kakšno zanimivo knjigo* (DC, 14), *če jih kaj pritegne* (RA, 13), in *knjige, ki so zabavne* (PAR, 12). V nasprotju s prejšnjo skupino branju niso nenaklonjeni, vendar je jasno tudi, da jim ni posebej pomembno in da so včasih brali več. *Ko sem bila mlajša, sem zelo hitro pa zelo velik knjig brala, zdaj pa imamo vedno več šole* (VA, 13); opazna je tudi nekakšna nostalgija po obdobju branja otroških knjig. Čeprav se vsi niso spomnili naslovov knjig, ki so jih nazadnje prebrali, so znali povedati, kaj radi berejo oz. kaj jim je všeč (znanstvena fantastika in fantazija), vsi (ob obveznem domačem branju) opravljajo tudi bralno značko, ki pa jo sicer dosledno razumejo kot branje za šolo,

6 Navedena imena so zaradi anonimizacije sogovornikov iz psevdonimov spremenjena v akronime skladno s prirejenim šifrantom; zraven je navedena njihova starost (op. ur.).

7 Podobno razmerje se pokaže tudi pri fokusnih skupinah z osmošolci, ki smo jih na temo branja izvajali v letih 2020–2021 (glejte npr. Vogrinčič Čepič 2023).

in so dovzetni za knjižna priporočila. Podobno kot v prejšnji skupini zelo visoko kotira pomen zabave pri branju, ki se kaže tudi v pogosti omembi prebiranja vicev oz. smešnic iz revijalnega tiska, v katerem rešujejo tudi križanke in sudoku: *Po navadi gledam na ta zadnji strani, kjer so tiste smešnice, če je kej smešno, ali pa kako križanko ali pa sudoku [rešim]* (RA, 13), in tudi v navezavi na igričarsko fikcijo: *Ena igrice je in avtor teh igrice je naredil par knjig, ki jih je zdaj že več kot igrice, in jih prodaja* (GN, 15).<sup>8</sup> Posebej spet navajajo tudi pregledovanje reklam oz. kataložnih publikacij, torej tistega, kar se znajde v domačem nabiralniku.

Ključna razlika pri 13 preostalih učenkah in učencih se kaže v odnosu do branja; v tem, da radi berejo in branje tudi redno prakticirajo: JA (12) bere pred spanjem, VG (13), ko pride domov, ČI (12) po končani domači nalogi ali pa zvečer (trenutno obdeluje *Dnevnik Jadrana Krta Sue Townsend*). Branje ni nekaj zunanjega, kar se samo občasno vklaplja v njihova življenja, pač pa ljubo jim prostočasje, ki se ga trudijo vzdrževati, čeprav jim to ne uspe vedno in količinsko ne pomeni nujno velikega števila prebranih knjig. Večina priznava, da pogosteje berejo ob koncu tedna; posebej izstopa pojem poletnega branja: *Med poletnimi počitnicami, sploh na morju, imam take cele kupe knjig, tak da res skoz berem in delam tudi poletno bralno značko*<sup>9</sup> (LV, 13). To so sogovorniki, ki brez težav naštevajo naslove ali avtorje in imajo lastno bralno agendo, kar pomeni, da berejo tudi precej mimo ustaljenih pričakovanj. LM (14) npr. bere *eno knjigo o financah* (*Bogati očka, revni očka* Sharon R. Lechter), ŽA (14) ima zelo rada *take knjige, ki govorijo o beguncih in njihovi poti, pa take vojaške*, KN (14) je ravno prebral *eno zgodovinsko kroniko*, DB (14) bere veliko stripov. Njihovi bralni repertoarji so primerjalno bolj raznoliki: ob fantazijskih in domišljjskih (v slogu *Krive so zvezde* Johna Greena ali *Harryja Potterja* J. K. Rowling) oz. znanstvenofantastičnih (*Peščeni planet* Franka Herberta) berejo tudi stripe in mange, stvarno literaturo, pustolovke in kriminalke pa tudi »horror« in periodiko, visoko kotirajo zabavne knjige in knjige z »mladostniško tematiko« oz. *take o šolskih ljubeznih* (SN, 14). V nasprotju s prejšnjima dvema skupinama njihovo branje ni omejeno samo na tisk, ampak prehaja med različnimi medijskimi kanali: ŽA (14) npr. bere mange v tisku in na internetu ter gleda anime na Netflixu, SVA (15) bere tudi na telefonu, DC (14) domače branje včasih preposluša – kar vse vpliva tudi na njihovo digitalno prostočasje. PZ (14) tako na primer spremlja neko booktuberko, ki priporoča knjige, SN sledi dvema instragramerjema, ki delita vice, KV (15) bere knjige prej omenjenega avtorja računalniških igrice, priljubljena je naveza film – knjiga. Vse naštetu sicer še ne pomeni, da je branje vsem samodejno ljubše kot kakšno drugo početje. JA (12) npr. pove, da *rajši igra igrice*, pomembno prednost imajo tudi treningi, je pa branje vsekakor del njihovih življenj oz. kot izjavi KV (15): *Berem več kot povprečen najstnik*. Od 13, sodeč po odgovorih, tako sorazmerno veliko berejo štirje, preostali pa sicer redno, a manj. Med temi sogovorniki pomembno izstopa še nekaj: vpliv oz. vpletenost staršev (družine) v menedžeriranje njihovega dostopa do literature. To pomeni, da so naročeni

8 Gre za Scotta Cawthona in njegovo po igricah narejeno »horror« trilogijo *The Silver Eyes*.

9 Mišljen je natečaj Poletavci Mestne knjižnice Ljubljana.

na katero izmed revij (*Mavrica, Pil, Moj planet*), da jim starši prinašajo čtivo iz knjižnic in kot darilo ali pa jim glede branja vsaj svetujejo oz. priporočajo konkretne naslove, skratka, aktivno prispevajo k vrednotenju branja, kar nekateri v pogovoru tudi sami priznavajo: JA (12): *berem več [...] tudi zaradi vpliva svoje mame*. Mama je na primer kupila roman *Z ljubeznijo, Simon* (avtorice Becky Albertalli), sorodniki so mu prinesli *Vinetouja* (Karl May), mama ŽA (14) iz knjižnice nosi knjige, za katere misli, da ji bodo všeč, SK (14) je nazadnje prebral knjigo *Deseta dežela* (fantazijski roman Sabine Koželj Horvat o Josipu Jurčiču), ki jo je dobil od prijateljewe mame itn.

**2 Sociodemografski okvir:** Sociodemografska perspektiva, pridobljena s pomočjo vzorčne ankete z intervjuvanci, pokaže, da večina v vzorec vključenih učencev (21), torej tistih, ki so ob intervjujih prispevali še socialno-demografske podatke, živi v lastnih hišah ali stanovanjih; več kot polovica njihovih očetov ima končano višjo stopnjo ali fakulteto, kar velja tudi za 45 % njihovih mam; več kot dve tretjini imata dodatno nepremičnino; približno toliko jih je tudi zatrdilo, da se njihova družina pri nakupih (aktivnostih, počitnicah itn.) ne omejuje preveč; v večini domov so prisotna umetniška dela. Če k temu prištejemo še podatek, da imata dve tretjini sodelujočih osnovnošolcev odličen učni uspeh, se zdi, da smo imeli v intervjujih opravka z dobro situiranimi in uspešnimi učenci, to pa pomeni, da so ocene nekoliko nadpovprečne in da je prisotnost branja, ki presega efemerno gradivo, v širši populaciji šolarjev najverjetneje še manjša. Število knjig, ki jih imajo sogovorniki doma, sicer v primerjavi z drugimi materialnimi parametri že tu ni zelo visoko. Dobri dve tretjini jih imata od 11 do 200, slaba tretjina pa nad 200, kar pomeni, da količina knjig ni v posebni korelaciji z ekonomsko situiranostjo družine (numerični podatki povzeti po Oblak Črnič in dr. 2022).

Obširni spletni vprašalnik, na katerega je v nadaljnji kvantitativni fazi projekta odgovarjal 2301 osnovnošolec iz vse Slovenije v starosti od 12 do 15 let, od tega nekaj več fantov kot deklet (Oblak Črnič in dr. 2023a: 9), zato pričakovano pokaže na nekoliko slabšo sliko, v osnovi pa potrjuje zaznane trende iz intervjujev. Več kot 50 % osnovnošolcev veliko raje uporablja družbene medije kot pa bere knjige, malo manj kot pol jih bere samo, kar je potrebno za šolo, tistih, ki radi berejo knjige, pa je dobrih 20 % (Oblak Črnič in dr. 2023b: 28).

Razlike med izsledki je mogoče pripisati več dejavnikom. Prvič, v primerjavi z neosebnim spletnim vprašalnikom intervjuji »v živo« vedno generirajo bolj všečne odgovore, in to kljub temu, da Luthar, Pušnik in Jontes opažajo »izgubo vsakega zadržka pri odkritem izražanju odpora do branja pri nebralcih« (2022: 97). Drugič, otroke so za sodelovanje v intervjujih izbrala vodstva šol, kar – ne glede na navodila spraševalcev – navadno pomeni, da na pogovor pošiljajo bolj artikulirane, uspešnejše oz. tiste učence, za katere predpostavljajo, da bodo »lahko kaj povedali«. In tretjič: v nasprotju z intervjuji, v katerih so moderatorji spraševali tudi o branju na splošno, se je vprašanje v anketi eksplicitno nanašalo na branje knjig, kar pa marsikaj izključuje. To lahko pojasni razliko med 30 % tistih, ki v intervjuju povedo, da radi berejo na splošno, in dobrimi 20 % tistih, ki – po anketi sodeč – radi berejo knjige, pa tudi razliko v deležu tistih, ki naj bi brali samo za šolo: takih je slaba polovica anketirancev in slabih 30 % intervjuvancev.

Posebej pomenljiv je odziv na trditev v spletnem vprašalniku »nisem še našel/-la knjige, ki bi me zares zanimala. Skoraj 30 % vprašanih je zapisalo, da to zanje velja oz. zelo velja. Še dodatnih slabih 20 % se pri tem ni moglo opredeliti (»niti velja niti ne velja«). Tudi rezultati glede števila knjig, ki jih imajo doma, kažejo boljše stanje pri intervjuvanih šolarjih, kjer je bilo več takih, ki imajo doma nad 200 knjig, v primerjavi s tistimi, ki knjig sploh nimajo ali pa jih imajo zelo malo oz. do 10, medtem ko je bilo v spletnem vprašalniku nasprotno, čeprav z manjšo razliko, v obeh primerih pa jih ima doma največ od 26 do 200 knjig (Oblak Črnič in dr. 2023b: 19).<sup>10</sup> Po raziskavah sodeč, naj bi že domača knjižnica s povprečno 80 knjigami pomembno pozitivno vplivala na pismenost članov gospodinjstva (glejte Sikora in dr. 2019).

Podobno kot v mednarodnih meritvah pismenosti, ki v povprečju izkazujejo nižje dosežke in manj afinitet do branja pri fantih, jih je tudi po rezultatih tega spletnega vprašalnika samo dobrih 20 % takih, ki radi berejo knjige, delež deklet je dvakrat višji (Oblak Črnič in dr. 2023b: 28). V intervjujih je spolna delitev med bralci in nebralci sicer precej uravnotežena – v prvi skupini (nebralci) je 5 deklet in 3 fantje, v drugi (občasni bralci) 4 fantje in 2 dekleti, v tretji skupini (bralci) pa 7 deklet in 6 fantov, tudi razlike v izjavah niso izrazite, zato se s tem vidikom nismo posebej ukvarjali.

V nadaljevanju se osredotočamo na tiste teme, ki so se pokazale kot skupne vsem trem skupinam 27 sogovornikov in se zdijo relevantne tudi v luči boljšega razumevanja njihovih stališč, s tem pa ponujajo dobro izhodišče za nadaljnji razmislek.

### 3.3 Bralna kultura mladih

V grobem bi lahko rekli, da mora biti za to, da osnovnošolci berejo, izpolnjen vsaj eden izmed treh pogojev: da je branje zabavno in zanimivo, da ga dobijo »pred nos« v obliki otipljivega revijalnega čtiva ali pa da je pač obvezno.

**1 Merilo zabavnega in zanimivega:** Zdi se, da v kontekstu prostočasa osnovnošolskih najstnikov pozornost pritegne predvsem tisto, kar je zabavno ali preprosto smešno. Potreba po tem, da se v svobodi lastnega časa torej odklopijo, nasmejijo, sprostitjo, je očitno velika in se odraža v njihovi izbiri poti do tovrstnih vsebin oz. zelenega učinka. Najlažje, najhitreje in z najmanj napora to dosežejo s pomočjo katerega izmed spletnih kanalov. *Branje ni tako zabavno kot igranje igrice* (FS, 14). Na ravni branja to pomeni, da torej cenijo čtiva, ki čim bolj zanesljivo zagotovijo zabavo: *Všeč so mi komične knjige* (JUA, 16); *Rad berem kakšne knjige, ki so zabavne* (PAR, 12). Ob prebiranju transkriptov se nam

10 Grupiranje števila knjig v vzorčni anketi intervjuvancev in obširnem spletnem vprašalniku sicer ni bilo povsem enako, vendar kljub temu omogoča primerjavo med obema poizvedbama. V anketi z 21 intervjuvanci je bila na izbiro kategorija »za eno do dve knjižni polici« oz. 11 do 100 knjig, v obsežnem spletnem vprašalniku (2301 respondent) kvantitativnega dela raziskave pa je bila ta kategorija razdeljena na od 11 do 25 (za eno knjižno polico) in na od 26 do 100 (za eno knjižno omaro) knjig.

je zdelo nenavadno, da so učenci tako pogosto navajali, kako v revijah berejo vice in smešnice, a je to očitno jasen odraz te temeljne potrebe. Vici in smešnice zato delujejo kot nekakšen ekvivalent skečem na YouTubeu in TikToku, in ko so jih raziskovalke spraševale, kaj berejo, in pri tem eksplicitno širile nabor bralnega gradiva na periodiko, so mnogi oz. mnoge v prebiranju humornih rubrik prepoznali svoj bralni prispevek, čeprav pogosto niti niso vedeli, za kateri časopis gre: *Po navadi gledam na tisti zadnji strani, na kateri so tiste smešnice, pa če je kej smešno, al' pa kako križanko ... naslova pa ne poznam, ker to kupujejo moji starši* (RA, 13); podobno SVA (15): *Sploh ne vem, kateri časopis je, ker [na strani s smešnicami, op. A. V. Č.] naslova ni*. Zanimivo je, da vicev (pa tudi križank in sudokuja) z zadnjih strani revij niso omenjali samo tisti, ki sicer skoraj ne berejo, ampak učenci iz vseh treh skupin.<sup>11</sup>

Merilu zabavnega tesno konkurira postavka »zanimivo«. Kaj točno naj bi to bilo, sicer ni povsem jasno, je pa mogoče do neke mere razbrati iz žanrov, ki jih omenjajo. Zdi se, da je zanimiva vsebina tista, ki jih nekako »zadeva« – *rada berem mladostniške teme* (SVA, 15) in upoveduje njihov svet, pa čeprav v preobleki fantastike. Pomembno je, da je to vidno že na daleč, tj. po naslovu oz. platnici. Privlačnost naslovnice zanesljivo vzbudi interes. JA (12) je na primer prebral knjigo, *ker mi je bila naslovnica, pa tisto, kar zadi piše, zanimivo*; podobno RA (13) v knjižnici izbira dela po naslovih (*Če mi je kaj v knjižnici tko zelo všeč, da vidim, da je naslov že takšen, pa tudi to vzamem*).<sup>12</sup>

Do zanimivih knjig in atraktivnih naslovov pa očitno ne pridejo vsi – ne doma ne v šoli. *Nimamo nobene zanimive knjige* (ST, 14); *Če me katera knjiga pritegne, mi je v redu [brat], ampak pol se pa to prehitro konča in spet ni več izbire* (KI, 15). Če skoraj 30 % respondentov spletnega vprašalnika zapiše, da *še niso našli knjige, ki bi jih zares zanimala*, še dodatnih slabih 20 % pa se glede tega ni moglo opredeliti, je očitno treba okrepiti stik s knjigami in njihovo promocijo ter pomagati najti »prave« knjige, ne glede na to, kako oguljeno se to sliši. Od 27 intervjuvanih samo dva učenca eksplicitno povesta, da namige za neobvezno branje dobita v šoli oz. pri šolskem osebju: *Knjižničarka mi je predlagala nekaj stripov in pol so mi postali ful všeč* (KN, 14); *Kdaj si pogledam v šolsko berilo, ki ga imamo za slovenščino, in tam si preberem kakšen odlomek in pol glede na to, kako mi je všeč, si grem kakšno knjigo izbrat*

- 11 V širši navezavi na naše terensko delo zadnjih let lahko rečemo, da se merilo, da so knjige zabavne oz. smešne, pojavlja zelo pogosto, izrazito npr. tudi v fokusnih skupinah osmošolcev, ki smo jih na temo branja na dveh ljubljanskih šolah izvedli 18. junija 2020 in 22. junija 2021 in niso bile del raziskave Medijski repertoarji mladih, in enako v odgovorih spletnega vprašalnika o branju, ki smo ga za potrebe neke druge raziskave sicer nekoliko mlajših učencev (druga triada) jeseni 2023 izvedli na treh slovenskih osnovnih šolah. Na vprašanje odprtega tipa, v katerem primeru bi brali več ali kako bi druge prepričali, da bi brali več, je bil eden najpogostejših odgovorov, da bi jim ponudili kakšno zabavno knjigo (interno gradivo projekta Erasmus+, glejte tudi op. 27).
- 12 Podobne sentimente so izrazili tudi udeleženci fokusnih skupin iz osmih razredov dveh ljubljanskih šol (junija 2020 in 2021): *Naslovi morajo bit zanimivi* (Brin, 13); *Naslovnica je ful pomembna* (Mojca, 14); *Pritegnejo kakšni naslovi z našega področja, npr. Zakaj te starši ne razumejo ali Kako vzgojiti najstnika* (Petja, 14); *Že po naslovu vidiš, če je knjiga dobra [...] pomembne so tudi platnice, izgled in pisava* (Petra in Polona, 14); glejte tudi Vogrinčič Čepič (2023).

(ČI, 12). Preostalih nekaj jih dobi priporočila od doma (JA, SN) oz. od prijateljev (npr. SK in VA, ki zdaj od sošolke čaka tretji del iz serije *Rdeča kraljica* Victorie Aveyard), PZ in KT omenita splet. Šolskih knjižnic ne omenjajo pogosto, a vseeno povedo, da se je zaprtje med korono poznalo, saj si tam največkrat izposojajo gradivo za domače branje in bralno značko ali pa jih uporabljajo samo kot prostor, nekateri tudi pomagajo pri razvrščanju, čeprav se ne zdi, da bi imelo to poseben vpliv na njihove bralne navade.

A po drugi strani je presenetljivo, kako veliko sogovornikov vzame v roke, kar koli že se tiskanega znajde v domačem poštnem nabiralniku. To velja tako za tiste, ki sicer skoraj ne berejo, kot tudi za bolj vnete bralce, in ne glede na to, ali imajo doma knjige ali ne, zato smo si ta pojav ogledali malce podrobneje.

**2 Revije in reklame oz. učinek materialne prisotnosti čtiva:** 15 od 27 sogovornikov je v kvalitativnih intervjujih k svojim medijskim rabam prišlo tudi revije, časopise oz. raznorazne tiskovine – od tega štiri oz. polovica tistih, ki sicer ne berejo nič razen naj-nujnejšega za šolo, dva oz. tretjina tistih, ki berejo občasno, in velika večina (devet od 13) tistih, ki berejo radi. Nekaj učencev je naročenih na svoje revije – *Pil*, *Moj planet*, *Mavrica*, *National Geographic Junior* (dokler je še izhajal), dejansko vsi pa vsaj prelistajo kaj od tega, kar se na novo pojavi na vidnih mestih domačih površin. To sicer ne pomeni, da omenjeno periodiko tudi res berejo, kaj šele preberejo; gre bolj za prelistavanje z že omenjenim skoraj obveznim postankom pri križanki, sudokuju in – kajpada – vicih. *Imamo Novice* [predvidevamo, da *Slovenske novice*, op. A. V. Č.], *če me res kej zanima [...], pogledam, al pa včasih kakšno križanko pogledam pa pol prelistam še cel časopis zraven* (ST, 14). *V Novem tedniku* [osrednji glasnik Savinjske regije, op. A. V. Č.] *preberem vice* (KN, 14). Lahko bi rekli, da gre za neko analogno različico preletavanja, preverjanja in – ob reševanju katere izmed ugankarskih nalog – »klikanja« (Costera Meijer in Groot Kormelink 2014).

Z večjim interesom pregledajo tematske revije, ki jih kupujejo oz. naročajo njihovi starši. *Revija, ki jo včasih berem, so Kralji ulice ...* (VG, 13); *Mama je naročena na Outsider* (ČI, 12); *Bolj drugi družinski člani to berejo, ampak jaz pa tudi kaj zanimivega preberem* (GN o *Science Illustrated*, 15); *Moj oči ma, pač, naročnino na neke motoristične revije, in pol grem še jst to pregledat po navadi* (FS, 14). Pomenljivo je, da v povezavi s periodiko še pogosteje omenjajo babice in dedke, ki ob digitalizaciji novic bolj kot mlajše generacije vztrajajo pri tiskanih izvodih: *Babica je naročena na časopise in pri njej berem* (SK, 14); *Moj dedek ma naročnino na kakšne revije, in če pa pride kakšna avtorevija, mi jo včasih da* (JA, 12); *Babica ŽA ima naročene trač revije, in ko jih vse prebere, jih da naprej itn.*

Brezplačni novičarski portali so še en razlog, zakaj v poštnih nabiralnikih vse pogosteje pristanejo samo še računi in – oglasi. To pojasnjuje pogosto omembo reklamnih letakov in katalogov, ki s svojo materialno prezenco ob postopnem pomiku periodike v zaslonske naprave postanejo vidnejši v kontekstu domače medijske krajine. *Te reklame ... včasih*

*kakšno pogledam* (TJ, 15); *Hofer kataloge imamo doma* (KI, 15); *Če je tko, kej zanimivga, mogoče, da v kakšni reklami [preberem]* (LUA, 15).<sup>13</sup>

Banalen primer potrjuje, da ima fizična prisotnost čtiva svojo moč: prej ga opazimo, tudi če nas a priori ne zanima, in se nam mimogrede ponudi v branje, čeprav tega morda nismo načrtovali. Z umikom v digitalne naprave se vidna predmetnost branja tanjša, akt branja postaja manj opazen, spoji se z drugimi zaslonskimi opravili in ni več jasno razvidno samostojno dejanje (Baron 2015; Kuzmičová in dr. 2018; Vogrinčič Čepič in dr. 2020). 3D besedilo na nočni omarici se bolje zasidra v spomin kot e-knjiga v Kindlu in lesena knjižna omara omogoči drugačno vrsto izbora naslovov kot virtualna ali, kot pravi Miller, »stvari nas dejansko konstituirajo, ne pa reprezentirajo« (2016: 43), zato način, kako stopajo v interakcijo z nami, sodoloča njihov pomen in učinek.

**3 Vloga družbenih pričakovanj:** Iz odgovorov učencev je mogoče razbrati, da so knjige še vedno njihova prva asociacija na vprašanje o branju; šele ob podvprašanju, ali berejo tudi revije ali stripe, o branju razmišljajo širše. Ustaljena pričakovanja v povezavi z branjem se pokažejo tudi pri predstavah o učinkih oz. koristih branja in tem, kaj naj bi se spodobilo brati glede na njihovo starost. PK (13), ki *branje sovraži*, pravi, da si *nič ne zapomni[m]*, in je v bistvu *sploh brez veze, da bere[m]*. KI (15), ki tudi ne mara branja, izjavi, da *ve, da bi mogla [brat], ker si s tem širiš besedni zaklad*, podobno tudi DB (14) pove, da bere zato, *ker sem zelo malo bral, sem nekak izgubil besedišče in ga zdej poskušam spet nazaj pridobit*.

V teh izjavah je mogoče zaznati dojemanje branja kot primarno uporabne veščine, ki z merljivimi učinki prispeva k posameznikovemu uspehu. To seveda nedvomno drži, a nikakor ni samo to. O branju kot viru užitka tu ni sledu; se pa prav na ugodje navezuje druga, sorazmerno pogosta praksa sogovornikov, ki zadeva vnovično prebiranje enih in istih knjig, serij ali stripov. *Meni so stripi všeč že od prvega razreda osnovne šole in jih skozi berem, tudi če sem nekatere že petkrat, šestkrat prebral* (SK, 14); *Jaz sem bil obseden z zbirko stripov Calvin and Hobbes* (ČI, 12); visoko kotira tudi serija knjig o Harryju Potterju.<sup>14</sup> Po Meyer Spacks, ki je ponovnemu branju posvetila celo monografijo (*On Rereading*, 2011), je ključni učinek večkratnega branja istih knjig prav ugodje, vračanje v času s pričakovanjem drugačnega izplena nove bralne izkušnje. Ponovno branje se pogosto navezuje na knjige iz otroštva, ki pri sogovornikih na splošno vzbujajo pozitivne konotacije in celo nekakšno nostalgijo po času, ko so še lahko brali takšne knjige: *Par let nazaj [sem bral] še Lov na pošasti. To je taka velka zbirka, ampak zdej na žalost ni več, um ... primerna za ta leta.* (DC, 14); *Js sem še kr*

13 Isti trend zadnjih nekaj let opažam tudi pri vsakoletnih »medijskih avtoportretih« svojih študentov sociologije, ki morajo pri predmetu Sociologija medijev v kratkem sestavku popisati svoje vsakodnevne medijske prakse, in med njimi pogosto navajajo prav pregled reklamnega gradiva (osebni arhiv, A. V. Č.).

14 Ponovno branje ljubih knjig je priljubljeno tudi pri osmošolcih dveh že omenjenih fokusnih skupin, izvedenih poleti 2020 in 2021: *Velikokrat preberem iste knjige, še vedno mi je zanimivo, tudi če vem, kaj se bo zgodilo* (Petja, 14); *Lov na pošasti sem ful večkrat bral, en del po mojem vsaj petkrat* (Brin, 13); *Rdečo raketo sem nazadnje spet prebral februarja* (Jure, 14), in še bi lahko naštevati.

naročena na to revijo Mavrica, [čeprav je] sicer mami rekla, da je to zadnje leto, ker to je, pač, bolj za otroke mišljeno (SN, 14).

Če PK in KI branje doživljata predvsem instrumentalno in v njem niti ne iščeta ugodja, sta mu DC in SN bolj naklonjena, a obenem tudi zadržana do lastnih nostalgčnih sentimentov, kot da se ne bi povsem spodobilo, da svoj bralni užitek povezujeta z nečim, za kar menita, da ne ustreza prevladujočim družbenim pričakovanjem. Obremenjenost s tem, kaj je glede branja primerno ali kako naj bi koristilo, ugodje tako pogosto postavlja v ozadje, čeprav to najzanesljiveje hrani željo po branju, obenem pa opozarja na potrebo po posodobitvi še vedno prevladujoče rigidno-operativne javne reprezentacije branja, od tega, kaj vse sploh sodi pod branje, do raznoterih učinkov branja. V času, ko – priklopljeni na telefone –, res beremo več, a tudi drugače, in ko se lahko informiramo, zabavamo in sproščamo na toliko drugih načinov, je to še toliko pomembnejše.

**4 Pomen obveznega branja:** Glede na ugotovitev, da precej sogovornikov bere samo obvezno čtivo in da »so se intervjuvanke in intervjuvanci v odgovorih nenehno vračali na temo obveznega branja za šolo« (Luthar in dr. 2022: 96), čeprav so jih spraševali tudi o branju za užitek, velja vlogo zapovedanega branja vzeti resno, saj je za mnoge to v resnici edini stik s knjigami in ima zato toliko večjo težo. Iz tega izhaja vsaj dvoje: prvič, da je vztrajanje na obveznem branju še kako smiselno in da je zadnjega lahko kvečjemu še več. In drugič, da ga velja – prav zato, ker za veliko starejših osnovnošolcev očitno predstavlja edino knjižno branje – izbirati s toliko večjo občutljivostjo in skrbjo za tiste, ki do branja nimajo posebne afinitete. Zabavno branje, branje s problemsko, mladostniško vsebino, teme, ki jih prepoznajo za svoje, fantazija, naj tako postanejo del obveznega domačega branja v čim večji meri; slovenske klasike in relevantno, a zgodovinsko oddaljeno literaturo pa naj se čim več bere skupaj, v šoli, in čim manj delegira v samotno branje. Po drugi strani naj bralna značka, ki jo mnogi pomenljivo imenujejo tudi »neobvezno domače branje«, jasneje demonstrira svojo neobveznost, predvsem tako, da kar čim bolj sprosti merila za izbiro in tudi načine poročanja o prebranem.<sup>15</sup> Razmerje med šolskim in prostočasnim branjem zaradi poudarka na medijskih repertoarjih na splošno v pogovoru sicer ni bilo posebej v ospredju, so pa odzivi učencev potrdili stališča vrstnikov iz drugih raziskav – tako v odnosu do domačega branja kot v odnosu do bralne značke (glejte Vogrinčič Čepič 2023).<sup>16</sup>

- 15 Tako bi se tudi izognili v javnosti pogostemu nerodnemu zamenjevanju oz. enačenju bralne značke in domačega branja, ki je pomenljivo in kliče po večji diferenciaciji.
- 16 Precej povedna je tale izjava: *Pač, treba se bo sprijaznit, da Lukec in njegov škorec ni več zanimiv, mogoče v nižjih razredih, ampak [...] v teh knjigah ni nič, kar se zdaj nam dogaja ... Ti fantazijski romani so zdaj res že tako izpopolnjeni, to je pa samo neka zgodba in ni več v redu. Malo je treba obnovit, kar se bere za šolo ...* (Jure, 14; fokusna skupina 18. 6. 2020).



Čeprav branja za užitek ne moreš zapovedati, tako kot je prostočasno branje, ki ga definira prav to, da ni obvezno oz. šolsko, težko vpeti v šolski kontekst, je mogoče ta nerešljivi paradoks zmehčati ali vsaj zaobiti z nekaterimi pristopi, ki bi lahko odstrli vrata za bralno veselje v šolah in kar čim bolj zanesljivo zasidrali dobro bralno izkušnjo.

## 4 Diskusija

Orisano stanje ponuja več iztočnic za razpravo in nam pomaga premišljati o tem, kako lahko bolje ravnamo v odnosu do bralne kulture mladih. To zadeva različne akterje, začeni s šolo, ki mora biti – če ni, pa postati – prostor dobre bralne izkušnje, tudi branja za užitek, in to za vse učence. Iz vseh naših dozdajšnjih pogovorov s starejšimi osnovnošolci je bilo mogoče razbrati, da zanj v šoli ni (veliko) prostora in da branje za užitek, ne kot praksa ne kot ideja, navadno ne igra posebne vloge. Pristopi t. i. pedagogike branja za užitek se zato zdijo pot v pravo smer.

### 4.1 Pedagogika branja za užitek

Konceptualizacija pedagogike branja za užitek ima svoje začetke v prvih letih tega tisočletja v Veliki Britaniji, v raziskovanju ekipe pod vodstvom Terese Cremin (Open University), danes pa je vse bolj v veljavi tudi drugod po svetu in marsikje že del uradnih kurikulumov. Na osnovi spoznanja, da so šole preveč orientirane samo v branje kot večino, torej v učenje pravilnega (tekočega, glasnega, razumljivega) branja in v bralno razumevanje po merilih mednarodnih raziskav, premalo pa v krepitev branja za lastno veselje, čeprav to dokazano dviguje raven bralne pismenosti, poskuša v šoli ustvariti pogoje in priložnosti tudi za branje za užitek, ki ne sme ostati samo privilegij tistih, ki si ga lahko privoščijo doma. Branje za užitek središči v otrokovi svobodni izbiri, je prostovoljno, notranje motivirano, odprto v načinu izvedbe ter predpostavlja učinek ugodja in zadovoljstva (Clark in Rumbold 2006; Vogrinčič Čepič in dr. 2024). Čeprav se zdi brati za užitek v šoli ali na ukaz na videz nemogoča formula, skuša pedagogika branja za užitek tlakovati pot dobri bralni izkušnji tudi v okviru obveznega šolskega programa, ki je posebej dragocen prav zato, ker naslavlja vse otroke. Temelje pedagogike branja za užitek predstavljajo branje po lastni izbiri, bralni pogovori oz. delavnice, vključno z glasnim branjem, prijetno bralno okolje in ustrezno usposobljen učitelj, ki ob poznavanju literature z lastnim navdušenjem in osebnim stikom z učenci vsakemu izmed njih tlakuje pot do čtiva (Cremin in dr. 2014; Kucirkova in Cremin 2020; Cremin in dr. 2023). Beseda »čtivo« namesto, na primer, knjige, je uporabljena namenoma, saj implicira široko razumevanje bralnega gradiva: od debelih knjig do slikanic, od stripov do zvočnic in branja na spletu (na tablici ali telefonu), od kuharskih priročnikov in enciklopedij do knjig rekordov in poezije. Predpostavka branja za užitek je namreč v tem, da vrednoti vsa besedila, ki zaradi kakršnega koli razloga že zintrigirajo učenca. Vključujoče razumevanje bralnega gradiva predpostavlja tudi široko pojmovanje (vrst) branja, ki daleč presega ustaljeno predstavo samotnega tihega bralca, ampak je lahko tudi skupinsko, igrivo, v parih, obogateno s pred- in postdejavnostmi, kar

širi razumevanje vloge, pomena in učinkov branja od slovničnih, leksičnih, jezikovnih, literarnih tudi na tiste na čustveni in telesni ravni.

Pomenljivo je, da imajo skoraj vsi sogovorniki pozitivne spomine na branje v otroštvu. Povejo, da so takrat brali več oz. so jim brali starši, in z nostalgično naklonjenostjo naštevajo priljubljene knjige tistega časa. To velja tudi za tiste, ki danes branja ne marajo več, kar seveda ni naključje. Branje nikoli ni samo dešifriranje besedila; vpisano je v čas in prostor in se materializira v konkretni drži telesa, ki skupaj z razpoloženjem pred branjem, med njim in po njem soustvarja bralno izkušnjo. Otroško branje pa se bolj kot vsa poznejša odvija v odnosu: v varnem okolju interakcije z našimi bližnjimi, v sproščenem vzdušju, pogosto v ritualnem umirjanju pred spanjem, in to ga še posebej zaznamuje, ustvari specifičen bralni spomin. Veliko prijetnih bralnih izkušenj že v zgodnjih letih je gotovo dobra popotnica za branje v odraslosti, a tega nikakor ne zagotavlja, ne motivira »na zalogo«; vedno znova potrebujemo nove spodbude, nove zglede in priporočila, mogoče več »odnosnega« branja, tudi ko otroštvo mine. In ker okolje – vključno z zvočnim okoljem – dokazano vpliva na našo bralno izkušnjo (Kuzmičová 2016; Kuzmičová in dr. 2018; Vogrinčič Čepič 2019), ga pedagogika branja za užitek prepozna kot enega izmed pomembnih dejavnikov bralne izkušnje in s tem tudi spodbujanja branja. Temu pritrjujejo izjave sogovornikov o idealnih bralnih situacijah, ki ob dobrem čtivu predpostavljajo tudi zelo konkretno scenografijo in vedno znova tudi obilje časa.<sup>17</sup> Dokazana vloga okolja pri bralni recepciji odpira tudi možnosti preigravanja z menjavo prizorišč branja, ki lahko vsako zase drugače učinkujejo tudi na dojemanje prebranega (Burke 2011; Mackey 2016; Kuzmičová 2016; Kuzmičová in dr. 2018; Schilhab in Walker 2020).

## 4.2 Večplastna govorica branja

Kot je bilo že večkrat argumentirano (Vogrinčič Čepič 2019; Vogrinčič Čepič in Kotrla Topić 2021; Vogrinčič Čepič 2023), branja ne smemo reducirati na kognitivno raven, ker to ni samo dejanje razuma oz. interpretacije pomena, ampak tudi telesna praksa in emocionalno doživetje, kar jasno dokazujejo številne študije, ki v času vse več raznoterih nosilcev besedila z zanimanjem preučujejo specifične različnih bralnih materialnosti (med drugim glejte Mangen in Schilhab 2012; McLaughlin 2015; Kuzmičová 2016; Baron 2021). Takšna razplastitev fenomena branja v vsej njegovi heterogeni kompleksnosti obogati razmišljanje o branju in odpre veliko mogočih poti zapeljevanja v branje, predvsem pa postavi v središče bralčevo doživetje, o katerem lahko suvereno govori le on sam in kjer besedilo ni edina zveličavna tema razprave. Branje s tem postane veliko bolj »diskutabilno«. To pa je pomembna prednost, saj se zdi, da je prav pogovor o branju tisto,

17 *Meni je najboljšje brati poleti na morju na terasi ob škržatih, a brez komarjev, v obleki in s hladno pijačo* (Petja, 14; fokusna skupina 22. 6. 2021); *Jaz imam v svoji majhni sobi pod streho tako staro zofigo z naslanjačem in lučko in iz prve pomoči imam folijo, ki si jo dam na okno, da mi sonce not ne sije, in sem v temi in imam samo tisto lučko, in takrat se najbolj skoncentriram na branje in mi je najbolj fajn* (Jure, 14, fokusna skupina 18. 6. 2020).

kar danes v šolah še posebej manjka, in to celo tam, kjer bi ga mogoče pričakovali, tj. tudi v bolj šolskem, na primer žanrsko-terminološkem besednjaku. V tukaj obravnavanih intervjujih in naših preostalih fokusnih skupinah po osnovnih šolah so mnogi le s težavo žanrsko definirali priljubljene knjige, pogosto so uporabili besedišče, ki je bolj vezano na film – kriminalke, pustolovke, *rada berem komedije*, reče JUA (16), – besede »roman«, »leposlovje« oz. »fikcija« ali »stvarna literatura« ne uporabi skorajda nihče, reklamne letake štejejo med časopise in revije, če že poznajo naslove časopisov, ne vedo, ali gre za dnevnik ali tednik, in lažje jim je navesti naslov knjige, kot jo vsebinsko kategorizirati.<sup>18</sup>

Še manj so vajeni ubesediti lastno bralno izkušnjo oz. recepcijska občutja. Če je osnovna literarno(z)vrstna terminologija pogostejše del vsebin pri pouku slovenščine, pa je za osebnodoživljajsko besedišče še manj prostora, tako da odziv pogosto ne preseže generičnega »bilo oz. ni mi bilo všeč« ali pa »ne vem«, kar opažamo tudi še pri študentih prvih letnikov fakultete. To ni nepomembno, posledično namreč težje povedo, kaj je zanje zabavno in zanimivo ter zakaj česa ne marajo, kar je škoda, saj je že kritika lahko odlično izhodišče za razpravo. Šola lahko tu naredi veliko že samo z drugačnim pristopom do obravnave domačega branja in bralne značke. Preverjanje domačega branja prek kviza z vprašanji na izbiranje, kot ga prakticirajo ponekod, je verjetno eden najslabših mogočih primerov slabe prakse, še slabši od kategoričnih obnov, saj povsem blokira interakcijo in raziskovanje lastne bralne izkušnje, onemogoča primerjavo odzivov in ustvarjalno nadgradnjo prebranega, je golo preverjanje zapomnjenja brez mnenja. A izraziti lastno mnenje ni nekaj, kar je preprosto ali celo samoumevno, tudi za to je potrebna vaja, in to ne samo v ubeseditvi, ampak že v prvem koraku – upati si misliti. Branje za užitek, ki gradi na avtentični osebni reakciji, za to ponudi pravi maneverski prostor. Obvezna domača branja, ki dopuščajo več lastne izbire (npr. možnost izbora s seznama več naslovov) in katerih preverjanje kot nujni sestavni del vključuje debato, soočenje mnenj, lastno refleksijo, so ena izmed mogočih rešitev.<sup>19</sup>

Izkušnje kažejo, da bodo bralci lažje stopili v dialog, če jih pritegnemo z literaturo, ki govori njihov »jezik« in obravnava aktualne teme, ki jih živo zanimajo in jih lahko osmislijo. To seveda ni lahko. Kot razmišlja romanopisec in prevajalec Andrej E. Skubic: »Danes je napisati kvalitetno, tehtno knjigo v stilu, ki bi bila privlačna za današnje najstnike – ki

18 Pomankanje t. i. metajezikovnega izražanja se izrazito pokaže tudi pri izpolnjevanju obširnega anketnega vprašalnika o branju, ki smo ga za namene mednarodnega projekta Erasmus+ jeseni 2023 izvedli med 287 slovenskimi šolarji, starimi od 9 do 11 let. Res je, da so mlajši, vendar so imeli težave že pri razumevanju nekaterih osnovnih pojmov, kot so: serija, zbirka, slikanica, priročniki, zvočne knjige, vedno znova tudi leposlovje in stvarna literatura (za več o projektu glejte <https://www.ff.uni-lj.si/en/setting-reading-motivator-digital-age-introducing-new-approaches-reading-pleasure-pedagogy-primary>).

19 Nekaj podobnega je v odgovoru na vprašanje, kako bi lahko v šoli bolje izvajali domača branja, sploh ker princip obnov očitno ustvarja izdelke »copy-paste« in dopušča, da se domače branje – in bralna značka – zlahka opravijo brez prebrane knjige, predlagal Brin (13) iz fokusne skupine otrok ene izmed ljubljanskih osnovnih šol: *Naj postavijo vprašanja, na katera se ne da kar tako odgovoriti, in naj izberejo take knjige, kjer se ne bo dalo na internetu prebrat obnove, če že, pa naj si učiteljice vsaj vzamejo čas, da pregledajo naše zapise.*

so za nas napol tehnološki vesoljci – za moje pojme zahtevnejše od pisanja za odrasle, pri katerem se pač le ukvarjamo z nam dobro znanimi problemi« (v Prezelj, 13. 2. 2024).

Glede na to, da imajo učitelji po veljavnem učnem načrtu za pouk slovenščine v osnovni šoli iz leta 2018 precej proste roke pri izbiri besedil za obravnavo pri književnem pouku (»ob upoštevanju kriterijev kakovosti, raznovrstnosti in primernosti« (MIZŠ 2018: 70)), bi lahko branje v šoli zaživelo tudi drugače. Še posebej, ker je učitelju prepuščena tudi izbira metod in oblik dela, če »jo prilagaja naravi umetnostnega besedila in interesom ter nagnjenjem svojih učencev in učenek« (MIZŠ 2018: 71). Opisani pristopi pedagogike branja za užitek v resnici tudi povsem ustrezajo ciljem učnega načrta. Že takoj med izhodišči je zapisano: »Branje prepoznavajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv« (2018: 7), kar lepo pokrije vse tri prej omenjene dimenzije branja – kognitivno, telesno in emocionalno. Misel, »da je najpomembnejša učiteljeva naloga ohraniti otrokovo prepričanje, da se človek v književnosti srečuje predvsem s samim seboj, to je namreč najmočnejša motivacija za branje leposlovja sploh« (2018: 71), pa je sploh v skladu s smernicami pedagogike branja za užitek in v resnici tudi utemeljena v zgodovini branja leposlovja (glejte Vogrinčič Čepič 2008).<sup>20</sup>

Videti je, da se »šum« zgodi ob prehodu iz teorije v prakso: v izvedbenem delu, morda že v prevodu kurikulumu v učbenike, se nekaj izgubi. Kljub vsemu razumevanju problematike in dobrim namenom marsikaterega učitelja namreč omejujejo snovne zahteve kurikulumu in šolska časovnica pa tudi neznanje, tj. premajhno poznavanje otroško-mladinske literature in sodobnih pristopov spodbujanja branja (Kucirkova in Cremin 2018; Vogrinčič Čepič in dr. 2024).

### 4.3 Sodbe branja nekoč in danes: pomen soobstoja papirja in zaslona

Za konec ne moremo, da se ne bi dotaknili historične relativizacije današnjih sodb o »nebe-roči mladini« in škodljivi kulturi klikanja, linkanja in všečkanja. Razumevanje koristnega in škodljivega pri medijskem vedenju je zgodovinsko spremenljivo. Vsako obdobje sodi učinke medijev (in komunikacijsko-informacijske tehnologije nasploh) glede na obstoječi sistem vrednot in t. i. strukturo občutenja (Williams 1977), ne vedoč, kaj vse dobrega in slabega bo ta ista (medijska) naprava prinesla v prihodnosti. Naša sodba je »kontaminirana« z našimi občutenji, ki pa jih neizogibno determinirajo ideologija časa, ponotranjena pričakovanja in prepričanja, ker preprosto ne moremo videti prek lastnega časoprostorja in razumevanja. Zato smo in bomo vedno do neke mere »v zmoti«. Sokrat je v 5. st. pr. n. št. svaril pred škodljivimi učinki pisave in jo sam zavračal, med drugim zato, ker je menil, da bo človek z zapisovanjem »povnanjal« svoje znanje in s tem prenehal uriti svoj spomin,

20 Spodbujanje branja se seveda nikakor ne omejuje na pouk slovenščine, pač pa je ena glavnih postavk pedagogike branja za užitek prav vsepovsodno »zapeljevanje« v branje (Cremin in dr. 2014; Cremin in dr. 2023).

vednost pa se bo kopicila zunaj njega<sup>21</sup> – in imel je prav. Če kaj, je ena glavnih značilnosti tehnološkega razvoja prav izvažanje in kopičenje podatkov, ključna spretnost pa, da znamo informacije poiskati in ne nujno tudi poznati. Še vedno tudi cenimo večšine pomnjenja in se v njih do neke mere tudi še vedno urimo, vendar pa Sokrat ni mogel predvideti niti doumeti, kako bo tako beleženje vednosti obogatilo človeštvo, mu pomagalo misliti dlje in omogočilo razvoj, ki bi bil sicer nezamisljiv. Nov izum je vrednotil v kontekstu ustne kulture svojega časa, ki je favorizirala živo debato, moč odziva, dialoško mišljenje. A brez Platona, ki je – pomenljivo, v obliki dialogov – zapisal njegova razmišljanja (mdr. v *Fajdrosu*), njegovih argumentov ne bi poznali. Sokratov pomislek je v resnici zelo aktualen in ga je mogoče prepoznati v novodobnih debatah o poneumljanju (glejte »Ali nas Google poneumlja?« Carr 2008), vendar je realnost kompleksnejša.

Kot odlično demonstrira Smith (2023), se lahko nekaj, kar je bilo sprva problematizirano kot škodljivo, z zamikom oz. retrospektivno izkaže za dragoceno. A družba na to pozabi in svoje aktualne vrednote predstavlja kot edine zveličavne ter od nekdaj veljavne. Sposobnost dolgotrajnega koncentriranega branja tako na primer ni neka naravna danost, ki bi jo zaradi novih medijev danes izgubljali, ampak naučena praksa, ki je bila nekoč tudi nova in v svoji novosti pospremljena s skepso, bojznimi in katastrofičnimi scenariji. Povezana je ravno z razcvetom branja romana, ki v 18. stoletju s svojo vsebinsko in slogovno svežino in formo prvič v središče postavi fikcionalizirano realnost aktualnega sveta in bralcem omogoči, da berejo o sebi, s tem pa vzpostavi tudi drugačen način branja: tiho, individualno, zasebno, čustveno branje, z močnim potencialom vživetja. Ugnezdi se v intimni prostor spalnice in vzbudi val moralne panike v družbi, nevajeni individualnih oblik prostoačasa, ki je bilo do takrat praviloma kolektivno, javno in nadzorovano (Vogrinčič Čepič 2008). Skrb nad močjo, s katero so romani kolonizirali čas in pozornost zlasti mladih deklet,<sup>22</sup> je podobna današnji tesnobi staršev ob umiku mladostnikov v težko nadzorovan prostor virtualne družabnosti, ki se pogosto tudi odigrava v kontekstu »kulture spalnice« (Livingstone 2007), a ta ni več rezervirana za individualno zasebnost, pač pa prepletana, če ne že podrejena virtualnim družabnim praksam (glejte tudi Oblak Črnič 2020).

*Danes se pritožujemo, da mladi ne berejo, takrat pa so se, ker so brali [...] A kot pri večini pripovedi tudi pot te določa mesto začetka. Primerjava naše koncentracije z idealizirano preteklostjo zgreši dejstvo, da človekovo pozornost vedno določa širši kontekst. Niso samo pametni telefoni tisti, ki imajo učinek. Vsaka nova tehnologija, od najzgodnejših knjig do prenosnih ur, bralnih očal in vlakov, je spremenila naše oblike dožemanja in spopadanja s svetom. A vsaka generacija misli, da so njene spremembe usodnejše kot tiste njenih dedkov in babic (Smith, *The Guardian*, 23. 10. 2023, prev. A. V. Č.).*

- 21 »[N]e da bi se poučili, se jim bo zdelo, da marsikaj poznajo, čeprav večinoma ne poznajo ničesar in se je z njimi težko družiti, ker niso postali modri, ampak navidezno modri« (Platon 2009: 569).
- 22 Za več o moralni bralni paniki glejte Vogrinčič Čepič (2008a).

Nekaj pa je vseeno drugače. Bolje kot kadar koli prej poznamo koristi branja na splošno in tiskanih knjig posebej; po zaslugi nevroznanosti razumemo, kako deluje »čudež beročih možganov« (Wolf 2008), in vemo, da bi lahko z zatonom (poglobljenega) branja izgubili moč refleksije, imaginacije in občutij, ki jih lahko sproži le besedilo. S tega položaja nedvomno velja narediti vse, kar lahko, da bi v branju uživale vse generacije, po drugi strani pa za preživetje v današnjem svetu potrebujemo tudi večšine hitre, interaktivne komunikacije, vseskozne povezanosti in drugih zaslonskih praks, ki so še v razvoju in jih v polnosti še ne moremo ovrednotiti. Očuvati velja torej najboljše od obeh svetov, pri tem pa se učiti in naučiti čim bolje menedžerirati med številne izbire razpeto medijsko vedenje. Knjige oz. branje seveda niso edina pot do znanja, je pa zaradi specifik bralne recepcije pomembno, da ostanejo eden izmed uporabljenih virov. »Literarno mišljenje je drugačno od neliterarnega. Ne nujno boljše ali slabše, ampak drugačno« (van der Weel 2019: 6).

Proces remediatizacije (Bolter in Grusin 2000), ki pomeni medsebojno prilagoditev in diferenciacijo med starimi in novimi mediji, nedvomno zadeva tudi prakse branja in pisanja, ki se prav tako prilagajajo nosilcu besedila pa tudi namenu in drugim okoliščinam. Digitalna orodja omogočajo drugačne vrste pregleda besedil in lahko pomembno prispevajo k podrobnejši analizi, sploh pri večji količini gradiva, in s tem pripomorejo k poglobljenemu branju, a po dozdajšnjih raziskavah še vedno velja tudi, da možgani polnokrvni bralni krog vzpostavijo šele ob učenju in usvojitvi branja s tiskanega besedila (Wolf 2008, 2021). So pa nadzorovane intervencije že pokazale, da lahko zaslonsko branje ob nekaterih dodatnih navodilih in prilagajanju posameznih parametrov (od izbora naprave naprej) enakovredno parira analognemu (glejte Delgado in dr. 2018; Clinton 2019). Katere so te prilagoditve oz. kontekstualni dejavniki, je še stvar preučevanja, je pa iskanje načinov, kako tudi na zaslonu pozorneje brati daljša besedila in se urediti v branju na višji ravni, eden izmed ključnih ciljev, za katerega si prizadevajo znanstveniki (Kucirkova in Cremin 2020; Baron 2021; Schüller-Zwierlein in dr. 2022). Ni torej nujno, da globoko branje ostane omejeno na tisk (Mackey 2020: 111). Longitudinalne raziskave bodo pokazale tudi, ali je mogoče ob določenih varovalkah zagotoviti, da se bo »čudežni bralni krog« v možganih vzpostavil tudi pri otrocih, ki se bodo učili brati z digitalnih naprav (Wolf 2021), še posebej, ker po drugi strani nekateri znanstveniki opozarjajo, da nove tehnologije prinašajo številne prednosti pri učenju branja otrok z učnimi težavami (Meltzer 2007). Smiselna prihodnost se torej kaže v soobstoju in sodelovanju papirja in zaslona ter ohranjanju temu pripadajočih raznoterih bralnih praks.

## 5 Zaključek

Besedilo skozi analizo intervjujev z osnovnošolci na temo njihovih medijskih oz. bralnih praks preizprašuje aktualni izziv, kako v času, ki mladim (in na splošno) ponuja toliko raznoterih virov zabave in užitka, obvarovati vlogo branja, še posebej branja knjig, kot pristočasne prakse, sploh ob vedno novih spoznanjih o njegovih specifičnih koristih, ki

bi jih bilo težko nadomestiti. Kompleksnost problematike onemogoča preproste odgovore, a iskati jih gre v dialogu z mladimi samimi in ob upoštevanju partikularnosti našega časa, kar kliče k večji odprtosti do specifik sodobnih medijskih praks in inkluzivnemu razumevanju učinkov branja.

Od 27 sogovornikov je približno polovica takih, ki radi berejo, od tega štirje, ki tudi veliko berejo. Druga polovica ne najde pravih knjig in se prej zatakne v drugačnih, pogosto digitalnih prostočasjih, obenem pa tudi težje pove, kaj bi želeli brati, in knjige povezuje predvsem z obveznim šolskim branjem. Izjema so revije, ki pritegnejo nekaj pozornosti in opozarjajo na podcenjeno vlogo neposredno dostavljenih tiskovin. Privlačne so jim predvsem zabavne oz. smešne vsebine in teme, ki se jih tičejo, pri čemer pomembno vlogo igrata naslov in všečnost naslovnice na splošno. Ker je obvezno branje za mnoge edini stik s knjigami, ga velja kvečjemu še okrepiti, obenem pa prevetriti s sodobnimi deli, ki naslavljajo aktualne teme, s katerimi se bralci lažje povežejo. Pozitivni spomini na branje v otroštvu govorijo o pomenu situacijske in odnosne dimenzije bralnega doživetja, ki branje spodbuja v vseh življenjskih dobah, teža pričakovanj – o manjvrednosti ponovnega branja in vračanja k preprostejšemu čtivu oz. o bolj in manj pomembnih učinkih branja – pa včasih deluje zaviralno.

V resnici nas bremenijo vrednote aktualnega časa, a zgodovina medijske recepcije nas uči, da lahko učinke medijskih praks razumemo šele z zamikom, da spremembe na dolgi rok dobijo drugačno veljavo in da pravzaprav ne vemo povsem, kako se bo vse skupaj obrnilo. Naša odgovornost je, da s tem, kar vemo in lahko izvemo s pomočjo sodobnih raziskav, naredimo kar največ, da očuvamo dobro starega sveta in preučimo mehanizme, kako ohraniti dragocene vidike branja, obenem pa ostanemo odprti za vse poti do znanja (z družbenimi omrežji, s podkasti in z YouTubom vred), pozdravimo kakovostne vsebine in poskrbimo za poglobljeno kritično razmišljanje (pri sebi in mladih) v vlogi bralcev, gledalcev in poslušalcev.

## 6 Literatura

- Altamura, Lidia in dr. (2023): Do New Forms of Reading Pay Off? A Meta-Analysis on the Relationship Between Leisure Digital Reading Habits and Text Comprehension. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543231216463>.
- Baron, Naomi (2015): *Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World*. New York: Oxford University Press.
- Baron, S. Naomi (2021): *How we read now. Strategic Choices for Print, Screen & Audio*. New York: Oxford University Press.
- Bolter, Jay David, in Grusin, Richard (2000): *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Burke, Michael (2011): *Literary Reading, Cognition and Emotion: An Exploration of the Oceanic Mind*. New York: Routledge.
- Carr, Nicholas (2008): Is Google Making Us Stupid? What the Internet is Doing to Our Brains? *The Atlantic Monthly*, julij/avgust, 56–63.
- Castano, Emanuele in dr. (2020): The effect of exposure to fiction on attributional complexity, egocentric bias and accuracy in social perception. *PLoS One*, 15 (5) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233378>
- Chapman, Louise (2019): What are teenagers reading? An exploration into the reading lives of a class of year 9 pupils. *English in Education*, 54 (2): 146–160 <https://doi.org/10.1080/04250494.2019.1623667>
- Clark, Christina, in Rumbold, Kate. (2006): *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust.
- Clinton, Virginia (2019): Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42 (2): 288–324. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>.
- Costera Meijer, Irene, in Groot Kormelink, Tim (2014): Checking, Sharing, Clicking and Linking, *Digital Journalism*, 3 (5): 664–679, <https://doi.org/10.1080/21670811.2014.937149>
- Cremin, Teresa in dr. (2014): *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure*. London: Routledge.
- Cremin, Teresa in dr. (2023): *Reading Teachers. Nurturing Reading for Pleasure*. London in New York: Routledge.
- Cremin, Teresa, in Scholes, Laura (2024): Reading for pleasure: scrutinising the evidence base – benefits, tensions and recommendations. *Language and Education*, 38 (4): 537–559. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2324948>
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1991): Literacy and Intrinsic Motivation. V S. R. Graubard (ur.): *Literacy: an overview by fourteen experts*: 115–40. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Delgado, Pablo in dr. (2018): Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25: 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>.
- Denscombe, Martyn (2010): *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.
- Hartung, Franziska in Willems, M. Roel (2020): Amount of fiction reading correlates with higher connectivity between cortical areas for language and mentalizing. *bioRxiv* (9. 6.). <https://doi.org/10.1101/2020.06.08.139923>
- Klemenčič M., Eva, in Mirazchijski V., Plamen (2023): *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021). Nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.



- Kong, Yiren in dr. (2018): Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123: 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Kovač, Miha in dr. (2014): *Knjiga in bralci V: bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji*. Ljubljana: UMco.
- Kovač, Miha, in van der Weel, Adriaan (2018): Reading in a Post-textual Era. *First Monday*, 23 (10). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9416>.
- Kovač, Miha in dr. (2020): Bralne navade v Sloveniji in bralne navade študentov pedagoških programov: je kovačeva kobila bosa? *Sodobna pedagogika*, 71 (2): 40–57.
- Kucirkova, Natalia, in Cremin, Teresa (2018): Personalized reading for pleasure with digital libraries: Towards a pedagogy of practice and design. *Cambridge Journal of Education*, 48 (5): 571–589. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1375458>
- Kucirkova, Natalia, in Cremin, Teresa (2020): *Children Reading for Pleasure in the Digital Age. Mapping reader engagement*. London: Sage.
- Kuzmičová, Anežka (2016): Does it Matter Where You Read? Situating narrative in physical environment. *Communication Theory*, 26 (3): 290–308.
- Kuzmičová, Anežka in dr. (2018): Reading and Company: Embodiment and Social Space in Silent Reading Practices. *Literacy*, 52 (2): 70–77.
- Livingstone, Sonia (2007): From family television to bedroom culture: Young people's media at home. V E. Devereux (ur.): *Media studies: key issues and debates*. 302–321. London: Sage Publications.
- Luthar, Breda in dr. (2022): Branje v polimedijskem okolju in (nove) oblike generacijske subjektivizacije. *Družboslovne razprave*, XXXVIII (100): 85–107. <http://dx.doi.org/10.51936/dr.38.100.85-107>
- Mackey, Margaret (2016): *One Child Reading. My Auto-Bibliography*. Edmonton: University of Alberta Press.
- Mackey, Margaret (2020): Who Reads What, in Which Formats, and Why? V E. Birr Moje in dr. (ur.): *Handbook of Reading Research, volume V*: 99–115. New York in London: Routledge.
- Mangen, A., in Schilhab, T. (2012): An embodied view of reading: theoretical considerations, empirical findings, and educational implications. V S. Matre in A. Skaftun (ur.): *Skriv! Les!*: 285–300. Trondheim: Akademika forlag.
- McLaughlin, Thomas (2015): *Reading and the Body. The Physical Practice of Reading*. Basingstoke: Palgrave.
- Meltzer, Lynn (ur.) (2007): *Executive function in education. From theory to practice*. New York: The Guilford Press.
- Meyer Spacks, Patricia (2011): *On Rereading*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Miller, Daniel (2016): *Materialna kultura*. Ljubljana: SH.
- MIZŠ RS (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport) (2018): *Program osnovna šola. Slovensčina. Učni načrt (posodobljena izdaja)*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Mullis, I. V. S. in dr. (2023): *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mumper, L. Micah, in Gerrig, J. Richard (2017): Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11 (1): 109–120. <https://doi.org/10.1037/aca0000089>
- Naterer, Andrej in dr. (ur.) (2019): *Slovenska mladina 2018/2019*. Zagreb: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Oblak Črnič, Tanja (2020): *Mladost na zaslonu. Konteksti in protislovja medijskih kultur mladih*. Ljubljana: Založba FDV.
- Oblak Črnič, Tanja in dr. (2022): Medijski repertoarji v času navzkrižnih medijskih praks: študija med osnovnošolci in dijaki. *Družboslovne razprave*, XXXVIII (100): 23–54. <http://dx.doi.org/10.51936/dr.38.100.23-54>

- Oblak Črnič, Tanja in dr. (2023a): *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih. 1. del: Prisotnost, rabe in regulacija digitalnih tehnologij v družinah in šolah (Poročilo)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Oblak Črnič, Tanja in dr. (2023b): *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih. 2. del: Mediji, branje in prosti čas v času družbenih platform (Poročilo)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- OECD (2016): *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills. OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>.
- OECD (2019): *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2023a): *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- OECD (2023b): *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- Pečjak, Sonja in dr. (2006): *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Platon (2009): *Zbrana dela*. (Fajdros). Ljubljana: KUD Logos.
- Prezelj, Pia (2024): »Pisanje za mladino postaja zmeraj težje«. Intervju z A. E. Skubicem.« *Delo*, 13. 2.
- Rupar, Patricija in dr. (2019): *Knjiga in bralci VI: bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*. Ljubljana: UMco.
- Schaffner, Ellen in dr. (2013): Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48 (4): 369–385.
- Schiefele, Ulrich in dr. (2012): Dimensions of reading motivation and their relation to reading behaviour and competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4): 427–463.
- Schilhab, Theresa, in Walker, Sue (ur.) (2020): *The Materiality of Reading*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Schüller-Zwierlein, André in dr. (2022): Why Higher-Level Reading is Important. *First Monday*, 27 (9). <https://doi.org/10.5210/fm.v27i5.12770>
- Schüller-Zwierlein, André in dr. (2023): *Ljubljanski bralni manifest. Zakaj je pomembno branje na višji ravni*. <https://readingmanifesto.org/?lang=sl>
- Sikora, Joanna in dr. (2019): Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 countries. *Social Science Research*, 77: 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.10.003>
- Singer, Lauren M., in Alexander, Patricia A. (2017): Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal. *Review of Educational Research*, 87 (6): 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>.
- Skjerdingsstad, Kjell Ivar, in Rothbauer, M. Paulette (2016): Introduction: Plotting the Reading Experience. V P. M. Rothbauer in dr. (ur.): *Plotting the reading experience: theory/practice/politics*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Smith, Emma (2023): »The big idea: are our short attention spans really getting shorter?« *The Guardian*, 23. 10. <https://www.theguardian.com/books/2023/oct/23/the-big-idea-are-our-short-attention-spans-really-getting-shorter>
- Šterman Ivančič, Karmen (ur.) (2019): *PISA 2018. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Šterman Ivančič, Karmen, in Mlekuž, Ana (ur.) (2023): *PISA 2022. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Užmah, Mark J. (2021): Je branje v šoli še vrednota na sebi? Študija primera osnovne šole. *Magistrska naloga*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=135129>
- van der Weel, Adriaan (2019): Reading. V A. Philips in M. Bahskar (ur.): *The Oxford Handbook of Publishing*: 1–18. Oxford Handbooks Online.

- Vogrinčič Čepič, Ana (2008): *Družabno življenje romana. Uveljavljanje branja v Angliji 18. stoletja*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Vogrinčič Čepič, Ana (2008a): The Novel-Reading Panic in 18th-Century England. An Outline of an Early Moral Media Panic. *Medijska Istraživanja*, 14 (2): 103–124.
- Vogrinčič Čepič, Ana (2019): Branje kot prostorska praksa: odnos bralcev do neposrednega fizičnega prostora branja. *Ars & Humanitas*, 13 (2): 163–183.
- Vogrinčič Čepič, Ana in dr. (2020): Books, Comfort and Discomfort. T. Schilhab in S. Walker (ur.): *The Materiality of Reading*: 24–34. Aarhus: Aarhus University Press.
- Vogrinčič Čepič, Ana, in Kotrla Topić, Marina (2021): 'If You Read at Home, It's More Relaxed, There Are no Limits': Insights into Domestic Reading Practices of Croatian and Slovenian University Students. *Literacy*, 55 (3): 181–190.
- Vogrinčič Čepič, Ana (2023): O najljubših knjigah se je v šoli težko pogovarjati: bralno izkustvo pri osmošolcih. *Anthropos*, 55 (1): 79–106.
- Vogrinčič Čepič, Ana in dr. (2024): Reading for Pleasure: A Review of Current Research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59: 49–71. <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00313-x>
- Williams, Raymond (1977): *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolf, Maryanne (2008): *The Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. Cambridge: Icon Books.
- Wolf, Maryanne, in Barzillai, Mirit (2009): The importance of deep reading. *Educational Leadership*, 66 (6): 32–37.
- Wolf, Maryanne (2021): *Bralec, vrni se domov. Beroči možgani v digitalnem svetu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.



Katja Koren Ošljak, Nika Šušterič, Veronika Tašner

# Uspoljeni vidiki formiranja medijske pismenosti mladih v družini in šoli



## 1 Uvod

Danes so medijska pismenost in digitalne veščine bistvena podlaga za osebno komunikacijo in družbeno interakcijo (Wilson in dr. 2011; Carretero Gomez, Vuorikari in Punie 2017; Hobbs 2010). Raznovrstne vsakdanje prakse otrok in mladih v povezavi z informacijami, znanjem in z mediji pa tudi z učenjem, branjem, domačo nalogo, s seminarjem in projektnim delom, tudi z izražanjem, druženjem, igranjem itn. se oblikujejo ob digitalnih medijih ali vse bolj tudi prek njih, pri čemer so neposredno povezana s spretnostmi uporabe, poznavanjem medijske krajine, z razumevanjem delovanja medijskih podjetij, s kritičnim izbiranjem in branjem iz razpoložljive medijske ponudbe itn., torej z medijsko pismenostjo. Če so bila začetna navdušenja nad digitalnimi tehnologijami, še posebej spletom, povezana tudi z idejo, da digitalizacija prinaša veliko izenačevanje družbenih neenakosti, je danes jasno, da se to ni zgodilo. Še več, kot kaže, je digitalizacija transformirala že obstoječe neenakosti z rastjo njenega pomena, pa pomembno prispeva tudi k ustvarjanju novih, o čemer pričajo razvijajoči se trajektoriji preučevanja digitalnih razkorakov, ki segajo vse od vprašanja dostopa do tehnologij do vprašanja koristnosti rabe tehnologij in digitalnih neenakosti, pri čemer lahko govorimo tudi o neenakostih, povezanih z medijsko pismenostjo.

Ena izmed družbenih kategorij, ki tudi danes ostaja pomembno povezana z družbenimi neenakostmi, je spol. V odnosu do medijev in medijske pismenosti lahko iz obstoječih raziskav sklenemo, da imajo ženske in dekleta kljub enakosti in vključevanju spolov še vedno manj priložnosti za učinkovito uporabo digitalne tehnologije, čeprav se je dostop do novih tehnologij znatno povečal. Poleg tega vrzeli med spoloma<sup>1</sup> v digitalni vključenosti vodijo do

1 V tem poglavju se, predvsem zaradi zastavitve same raziskave, omejujemo na preučevanje spola s perspektive binarnosti, torej s perspektive razlik med dekleti in fanti, ženskami in moškimi. To nikakor ne pomeni, da spol razumemo kot binaren, vendar pa družbena konstitucija omenjene binarnosti ostaja tudi družbeno-politično relevantna in proizvaja učinke za vse spole.

spolnih neenakosti na drugih področjih, kot so: trg dela, plačane zaposlitve itn. (Mariscal in dr. 2019).

V tem besedilu se tako osredinjamo na preplet spola in okoliščin oziroma pogojev formiranja medijske pismenosti. Zanima nas namreč, na katere načine dekleta in fantje prejemajo spodbude in omejitve v odnosu do njihovega medijskega delovanja, ki se, kot bomo videli, lahko prevaja tudi v spodbude in omejitve v odnosu do njihove medijske pismenosti. Pri tem se bomo osredinile na dva ključna družbena prostora, v katerih poteka pomemben del formacije mladih. Prvič, na polje družine kot prostora, v katerem poteka oblikovanje primarnega habitusa posameznice, ki hkrati predstavlja tudi temelj za oblikovanje mogočih sekundarnih habitusov (glejte Bourdieu in Passeron 2021; Waquant 2016). In drugič, na polje šole kot ključnega prostora oblikovanja sekundarnega habitusa posameznice, ki pogosto sicer utrjuje naravnosti primarnega habitusa, a mu je – predvsem skozi prenos sistematiziranega znanja – lasten tudi potencial po zamikanju primarnih naravnosti. V raziskovanju obeh polj pa se bomo, kot že nakazano, posvetile predvsem tistim njunim potezam, ki so povezane s prevladujočim spolnim redom.

Namen tega poglavja je torej raziskati, ali v prostorih družine in šole obstoji spolno zaznamovana regulacija digitalnih medijskih praks in z digitalnimi mediji povezanih spodbud, skozi katere se ne nazadnje oblikuje tudi medijska pismenost mladih. Naše glavno raziskovalno vprašanje se tako glasi: *V kakšnih pogojih se formira medijska pismenost deklet in fantov v prostorih primarne (družina, dom) in sekundarne socializacije (šola)?*

## 2 Medijska pismenost v kontekstu digitaliziranega vsakdana

Naraščanje prepletenosti digitalnih medijev z vsakdanjim življenjem, nepretrgana povezanost in dostopnost, vseprisotnost medijskih ter raznolikih komunikacijskih možnosti, hiter tempo medijskotehnoloških inovacij, upodatkovanost družbenega življenja in še drugi trendi zaznamujejo odraščanje v dobi *globoke mediatizacije* (Hepp 2019; Buckingham 2000, 2019). Z novimi zmogljivostmi, skozi katere se intenzivira prisotnost digitalnih medijev, pomen medijske pismenosti v vsakdanjem življenju mladih še narašča (Leaning 2017; Livingstone 2009; Potter 2004). Ob tem raste tudi zanimanje za preučevanje medijske pismenosti, s tem pa tudi njeni različni modeli in konceptualizacije.

Potter (2004) npr. predlaga kognitivno teorijo medijske pismenosti, ki jo opredeljuje kot zmožnost presojanja medijskih vsebin ob razumevanju kompleksnih medijskih fenomenov, med drugim npr. tudi ekonomije medijev, medijske produkcije in redakcije, družbene vloge medijev itn. Poleg *namenske* razsežnosti MP kot temelja nadzora nad osebnostjo izpostavljenostjo medijem pa Potter (2004) poudari še *procesno* razsežnost medijske pismenosti kot kontinuuma. Dejstvo je namreč, da v mediatiziranem vsakdanu nihče ni popolnoma medijsko nepismen in da se z vsakim naslednjim, tudi posrednim medijskim

izkustvom (na primer ob vstopu na novo družbeno omrežje, ob vsaki naslednji objavi na omrežju, na tečaju računalništva, novinarskem krožku, ob starševskih nasvetih glede varnosti na spletu itn.) medijska pismenost dokonstruira.

Področje raziskovanja medijske pismenosti pa je razvejano, ker je prepleteno še z drugače poimenovanimi koncepti, kot so na primer digitalna pismenost oziroma digitalne veščine (Carretero Gomez in dr. 2017) pa informacijska, računalniška in IKT pismenost (glejte Bawden 2001; Mihailidis 2014), pri čemer pa je tudi pri teh konceptih v zadnjih 50 letih prišlo do več preobratov v razumevanju posameznih »pismenosti« (Leaning 2017). Ob nekaterih razlikah pa navedene konceptualizacije pismenosti povezuje razumevanje, da so te vedno rezultat edukacije, ki skozi razvijanje veščin in znanja o medijih spodbuja družbeno vključenost mladih (Buckingham 2003; Ranieri in Fabbro 2019).

To besedilo je nastalo na ozadju koncepta kritične medijske pismenosti, ki presega instrumentalistično razumevanje digitalnih medijev in tako spada med sodobnejše medijskoedukacijske pristope, usmerjene k razumevanju medijske konstrukcije pomenov skozi analize medijskih kodov, konvencij in tekstov – tudi z namenom razločevanja in vrednotenja medijskih vsebin ter produkcije alternativnih medijev oziroma medijskih vsebin (glejte Kellner in Share 2005). Na ozadju modela medijske edukacije po Ranieri in Fabbro (2019) pa so v središču naše raziskave – recimo jim – pogoji oziroma okoliščine formiranja (digitalne) medijske pismenosti, združeni v četrti dimenziji. Zanimajo nas namreč konteksti formacije medijske pismenosti in njihove specifične lastnosti, npr. oblike regulacije in spodbud, vezanih na uporabo digitalnih medijev.

Eden izmed ključnih razlogov za privzemanje koncepta medijske pismenosti, ki izhaja iz dediščine kritične medijske pismenosti, je v tem, da omogoča njeno premišljevanje v odnosu s širšimi družbenimi mehanizmi. Tako več študij s področja medijske edukacije poudarja povezavo med medijsko pismenostjo oziroma njej sorodnimi konceptualizacijami pismenosti ter družbeno (ne)enakostjo. Omenjene študije (glejte Aufderheide 1993; Cannon in dr. 2022; Hobbs 2010; Milosevic in dr. 2018; Stoilova in dr. 2021) nastajajo na ozadjih, kot so na primer razmisleki o vprašanih državljanstva, civilne družbe in vključevanja v demokratične procese, varstva potrošnikov, zasebnosti, dostopnosti javnih in drugih storitev, opolnomočenja za vstop na trg dela, zaščite pred kriminalom, vrstniškega nasilja, sovražnega govora itn. v kontekstu t. i. *digitalne družbe*. Ena izmed pionirskih sodobnih opredelitev medijske pismenosti, ki je sicer nastala v ZDA s konsolidacijo sodobnih pristopov k medijski edukaciji v 90. letih, jo opisuje kot zmožnost analiziranja, širjenja oziroma dopolnjevanja in aktivnega spremljanja medijev z namenom učinkovitejšega državljanskega delovanja (Aufderheide 1993: 33). Takšna opredelitev zarisuje jasen lok med medijsko pismenostjo in državljanskim angažmajem, pri čemer je enakost razumljena kot ena izmed ključnih petih vrednot (prav tam: 43), ki naj bi s kakovostnejšo medijsko pismenostjo napredovala oziroma se krepila. Dve desetletji pozneje to razumevanje še vedno vztraja, le da je v njem bolj kot po enakosti izrazita intenca po razvoju »enakih možnosti« (Hobbs 2010: vii). Na evropski strani Atlantskega oceana se je razvijalo zelo podobno razumevanje *kritične medijske pismenosti*, pri čemer so avtorji in

avtorice študij prav tako naslavljali razmerje med pismenostjo in (ne)enakostjo, a so medijsko edukacijo razumeli tudi kot vzvod za preseganje digitalnega razkoraka in drugih družbenih neenakosti (Buckingham 2003; Buckingham in dr. 2005; Wallis in Buckingham 2016). Ena izmed družbenih kategorij, ki je izjemno trdovratno povezana z reprodukcijo družbenih neenakosti in predstavlja tudi osrednje zanimanje tega poglavja, pa je spol.

### 3 Spolno specifična (primarna in sekundarna) socializacija

S konceptom spola se otroci najprej srečajo v družinskem okolju, saj je družina osnovna enota sodobnih družb, skozi katero se reproducirajo družbene vloge, oziroma predstavlja, kot zapiše Wacquant (2014: 7), prostor formacije primarnega habitusa, ki ga posameznica »pridobi v zgodnjem otroštvu, počasi in nezaznavno, skozi družinsko osmozo in potopljenost v domače«. Še več, spolna diferenciacija otrok se začne še pred njihovim rojstvom, še preden se zavedajo, da so deklica ali deček ali drugo. Nosečnice se pogosto spoprijemajo z vprašanjem »Kaj je?«, ki se skoraj vedno nanaša na spol zarodka (Mencin Čeplak in Tašner 2009). Ta zgodnja faza pa ne pomeni, da je oblikovanje spolne identitete končano ali da se sploh kdaj povsem dokonča. Postopek oblikovanja identitete vključuje dolgotrajen proces označevanja in pričakanj, pri čemer se elementi nenehno spreminjajo, dodajajo novi in spreminjajo svoj položaj v verigi spolnih identifikacij. Omenjena veriga ni naključna; vrednost, ki jo prinašajo posamezni elementi, je odvisna od družbenih moči in ima poleg simboličnega tudi konkretne posledice v obliki družbene izključenosti in materialne zapostavljenosti (Woodward 1997: 29).

Socializacija za spol je tako koprodukcija spola. Vloge različnih spolov predstavljajo različne nabore vedenj, značilnosti, stališč, ki jih družba pričakuje od žensk in moških. Na tem ozadju je mogoče socializacijo razumeti kot proces, ki nas vdružblja v smislu učenja spolnih vlog, ki jih od nas pričakujejo družbene institucije, pri čemer Bourdieu v *Moški dominaciji* posebej poudarja pomen družine in šole, ob njiju sicer tudi Cerkev, ki pa danes zavzema manj dominantno vlogo, kot jo je nekoč. Ko gre za družino, Bourdieu pravi, da je ta ključni mehanizem reprodukcije spolnega reda: »Ravno v družini se namreč vsiljuje zgodnja izkušnja spolne delitve dela in oblikuje zakonita predstava o tej delitvi, ki jo zagotavlja pravo in je vpisana v jezik« (2010: 99). Že ob rojstvu, vse pogosteje pa že pred njim, starši in okolica obravnavajo dečke drugače kot deklice – jih nagovarjajo in spodbujajo v drugačne vloge, vabijo in spodbujajo v drugačne prakse. Spodbujajo jih k različnim igram, aktivnostim in tudi k različnim opravilom doma, kar posledično vpliva na povezovanje cele vrste dejavnosti z določenim spolom. Spolne stereotipe spodbujajo na nezavedni ali zavedni ravni oboji, matere in očetje, čeprav so raziskave pokazale, da imajo očetje pri tem pomembnejši vpliv (Witt 1997). Tudi spolna delitev dela, v okvirih katere živi otrok v družini, temu posreduje informacije oziroma sodbe o tem, kaj pritiče dečkom in kaj deklicam, vse do točke, ko tudi zadnji sami kot družbeni agenti in agentke reproducirajo spolne neenakosti. Tako skozi naravnosti, ki jih narekuje njihov lastni spolno zaznamovan habitus kot sistem dispozicij in naravnosti posameznic, kot struktura, ki strukturira (Bourdieu 2000), udeležujejo in reproducirajo spolno zaznamovana delovanja in družbena razmerja (glejte Bourdieu 2010).



Oblikovanje primarnega habitusa v okvirih družine tako ostaja spolno zaznamovano, enako pa velja tudi za ključni prostor oblikovanja sekundarnega habitusa posameznikov in posameznic, to je šola. Sistematizirana in sistematična edukacija je namreč preprejena z vsakokratnim družbenim, s tem pa tudi spolnim redom. Kot je opozarjal že Durkheim (2009), družba edukacijo oblikuje po svojih podobi, skladno s prevladujočimi razvrščanji in vizijami sveta (glejte Perger 2017), vendar zaradi svoje privilegirane pozicije prenosa znanja in svojega javnega značaja ohranja potencial po preseganju teh podob in vizij oziroma posameznicam (in skupinam) nudi dostop do »sredstev kritičnega razumevanja in novih možnosti« (Bernstein 2000: xx), pri čemer gre za inherentno moč edukacije in ne »le za kontingentno možnost, ki je odvisna od okoliščin« (Moore 2013: 2). Kljub temu je emancipatorna naracija o šoli postala dvomljiva sorazmerno hitro po njeni obvezni uvedbi, posebej po drugi svetovni vojni pa se razvije mnoštvo kritik, ki šolski instituciji očitajo normalizacijo, standardizacijo in reprodukcijo družbenih neenakosti. Tako so tudi pripovedi o masifikacijah edukacije, ki je navadno prehitro razumljena tudi kot njena demokratizacija, pogosto tudi zgodbe o specifičnih skupinah, ki so s tovrstnimi procesi pridobile več ali manj. Ena izmed družbenih kategorij, ki je z demokratizacijo edukacije gotovo pridobila največ, pa so ženske, posebej ženske srednjega razreda (glejte Bourdieu 2010), ki so svoj vstop v edukacijo očitno vzele resno od samega začetka ter sorazmerno hitro dosegle in presegle dosežke svojih vrstnikov.

Bourdieu (2010) pojasnjuje spolno specifične izbire v izobraževalnih in poklicnih poteh s konceptoma habitusa in družbenih praks. Te prakse pogosto nezavedno vplivajo na procese subjektivacije in identifikacije, saj tradicionalni modeli moškosti in ženskosti še vedno oblikujejo posameznične odločitve, pri čemer je za ženske tudi danes značilno, da se zaposlujejo predvsem v poklicih, ki predstavljajo razširitev njihovega domačega dela v javno sfero.<sup>2</sup> Na ozadju zahtevnega prebijanja žensk v sfero znanosti in njihove manj številčne zastopanosti na področjih naravoslovja, tehnologije, inženiringa in matematike je postalo jasno, da brez resnega ukvarjanja z razlikami med spoli, ki se vzpostavlja že v najzgodnejši socializaciji, ne bo mogoče doseči zastavljenega cilja. V nadaljevanju se osredinjamo na digitalne tehnologije, natančneje digitalno medijsko pismenost, ki zaradi prej orisanih izbir in interesov veljajo za primarno neprivačna področja za dekleta in ženske, in to kljub dejstvu, da so bile prebojnice, ko gre za računalnike, prav ženske.

### 3.1 Spolna zaznamovanost medijskih praks – od družine ...

Na predstavljenem ozadju velja preučevati in analizirati tudi starševske regulacije digitalnih medijev in medijskih praks, pri čemer študije pritrjujejo predpostavkam, da so te

2 Feministična prizadevanja so zato poskušala preseči omenjene konvencionalne podobe moškosti in ženskosti ter začela spodbujati mlada dekleta v vključevanje na netipično ženska področja in pri dečkih spodbuditi interes za tradicionalno feminizirane poklice. Omenjena prizadevanja so našla mesto tudi v zavezi OZN in sprejetju Globalnih ciljev, med katerimi najdemo cilj 5, ki je posvečen doseganju enakosti spolov ter opolnomočenju deklet in žensk (UN General Assembly. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development: b. d.).

na različne načine spolno zaznamovane. Kot na primer lahko zasledimo med sklepi ene izmed britanskih študij izkušenj otrok na internetu, naj se glede materialnega dostopa do računalniške opreme in interneta domovi dečkov in deklic ne bi razlikovali, medtem pa naj bi do razlik glede na spol otroka prihajalo pri pogostosti rabe ter v določenih pogledih pri samooceni znanja, in sicer v obeh primerih v prid fantom (Livingstone in Bober 2004).

Med izsledki britanske raziskave o digitalnih medijskih praksah otrok je tako spol otroka poleg starosti ključni dejavnik zaskrbljenosti staršev glede ustrezno uravnotežene rabe digitalnih medijev v povezavi s t. i. nedigitalno dejavnostjo, pri čemer so dečki percipirani kot ranljivejši kot deklice, saj naj bi deklice glede na percepcijo svojih staršev v večji meri uspele vzpostaviti pričakovano ravnovesje med digitalnimi in nedigitalnimi dejavnostmi (Kucirkova in dr. 2018: 555). Podobne ugotovitve lahko zasledimo tudi v mednarodni raziskavi EU Kids Online (Livingstone in dr. 2011). Italijanska raziskava pa med izsledki navaja nasprotno – percepcijo večje izpostavljenosti deklic, vendar ne zaradi prevelikega deleža digitalnih medijskih praks v primerjavi z drugimi vsakdanjimi praksami deklic, ampak zaradi njihove domnevno večje potencialne izpostavljenosti »neprimernim stikom« oziroma spolnemu nasilju neznancev (Mascheroni 2014). Ista študija analizira tudi razlike v starševski regulaciji digitalnih medijev in z njimi povezanih praks glede na spol staršev ter ugotavlja, da odločitev o tem, da otrokom priskrbijo pametne telefone, običajno sprejmejo očetje, medtem ko matere v večji meri koncipirajo telefone kot pripomočke za »starševanje na daljavo in mikrokoordinacijo vsakdanjega življenja« (Mascheroni 2014). Na podobno opozarja tudi Chambers (2016), ki izpostavlja, da tudi danes prevladujejo splošna družbena pričakovanja in predstave o moških kot tistih, ki jih bolj zanimajo področja medijev, tehnologije in digitalizacije in ki so tisti, ki v družino pogosto uvajajo nove digitalne medije. Horst (2019) k preučevanju starševske regulacije digitalnih medijev pristopa skozi prizmo treh različnih polj družinskega posredovanja. Prvo polje zadeva oblikovanje medijskih prostorov znotraj doma, tj. javnih, skupnih medijskih prostorov pa tudi zasebnih prostorov, ki se v primeru mladine navadno zgoščajo v njihovih spalnicah oziroma sobah. Drugo področje, ki ga izpostavlja Horst (2019), zadeva starševske odločitve, povezane s samim časom, ki ga mladi namenjajo medijem, s poudarkom na regulaciji časa med šolskim letom in počitnicami, tretje področje pa zadeva postavljanje oziroma pogajanje o pravilih na področju medijskih praks. Horst pri tem izpostavlja, da tisti vidiki regulacije, ki zadevajo to, kar Bourdieu (2010) imenuje ekonomija simbolnih dobrin, ostajajo v domeni mater, saj so z nekaterimi izjemami navadno matere tiste, ki v odnosu do regulacije medijskih praks mladih »ohranjajo časovne ritme gospodinjstva, strukturirajo, kaj naj bi otroci počeli s svojim časom, kdaj lahko in kdaj ne smejo gledati televizije, igrati iger, iti na internet« (Horst 2019: 173).

Finska raziskava pa na primer opazuje preplet spolnih razlik pri medijskih praksah pri 11- in 13-letnih najstnikih in najstnicah, in sicer so dečki v večji meri igrali videoigre, kar je bilo še očitneje pri trinajstletnikih, in drugič, trinajstletna dekleta so v večji meri poročala o tem, da digitalne medije uporabljajo za komuniciranje, medtem ko med enajstletniki razlik med spoloma ni bilo ugotovljenih (Punamäki in dr. 2009). Tovrstno spreminjanje medijskih rab s starostjo, ki se odvija v smeri večje ospoljenosti praks, lahko

razumemo prav kot posledico vztrajanja spolno specifičnih pričakovanj in praks, na katere se, tako se zdi, pomembno število posameznikov in posameznic vsaj v obdobju prehoda iz otroštva v najstništvo odziva tako, da jih očitno privzemajo, potrjujejo, s tem pa tudi reproducirajo.

### 3.2 ... do šole

V odnosu do digitalne medijske pismenosti šola zaseda dvojno pozicijo, saj na eni strani reproducira družbeni red in tiste, ki mlade iz sfere zasebnega in parikularnega vabi v sfero skupnega in javnega. Predvsem v zadnji točki šola nosi pomemben potencial, da mladim ponuja znanje in izkušnje, ki presegajo partikularne interese njihovih družin, in jih tako uvaja tudi v vsebine, ki se kažejo kot pomembne na kolektivni, družbeni ravni. Kot takšna bi se šola lahko izkazala za ključno institucijo sistematizacije znanja o (digitalnih) medijih ter njegovega prenosa na učence in učenke.

Raziskave kažejo, da šolskim sistemom po svetu to bolj ali manj uspeva na različne načine, in sicer s posebnimi predmeti ali so digitalne medijske kompetence prisotne kot kroskurikularna prizadevanja (glejte UNESCOV dokument *Developing a Hybrid Learning Curriculum Framework for Schools 2021*). Se pa tudi v odnosu do digitalnega medijskega opismenjevanja kaže prisotnost spolno zaznamovanih praks v povezavi z digitalnimi tehnologijami, ki se na primer lahko odražajo kot: odsotnost deklet pri enem računalniškem krožku in zato oblikovanje posebnega računalniškega krožka samo za dekleta; omejevanje dostopa fantov do pornografskih vsebin; manjša uporaba računalnikov in interneta v šoli pri dekletih (Holloway in Valentine 2003).

Pregled dveh desetletij raziskovanja spola v odnosu do informacijskih tehnologij v izobraževanju, ki sta ga opravili Volman in van Eck (2001), kaže, da se spolna diferenciacija v odnosu do tega področja zmanjšuje, a ostaja. Pri tem med drugim izpostavljata, da učiteljstvo v šolah pogosto ne poskrbi za strukturirano okolje, v katerem bi imela dekleta enak dostop do informacijske tehnologije kot fantje, ki pri pouku računalništva sicer pogosto samoiniciativno sodelujejo, a jim učitelji tudi sicer pogosteje kot dekletom posvečajo pozornost in jim pripisujejo določeno stopnjo obvladovanja tovrstnih tehnologij, ki je dekletom ne.

Raziskave tudi potrjujejo Bourdieujevo tezo o samoizločitvi, ki je na delu pri dekletih, ki so prepričana, da dekleta niso za računalnike (Margolis in Fisher 2002), imajo nižjo samopodobo in samozavest, ko gre za digitalne tehnologije (Gardner 2011), se zaradi uveljavljenega spolnega reda ne vidijo kot strokovnjakinje (Hargittai in Shafer 2006; Volman in van Eck 2001).

Nekatere nedavne raziskave kažejo, da spolne pristranosti in stereotipi učiteljev v odnosu do širšega področja STE(A)M ostajajo. Raziskava Carlane (2019) tako pokaže, da dosežke deklet pri matematiki negativno vplivajo učitelji, ki izražajo bolj neposredne spolne stereotipe. Podobno kaže raziskava Copur-Gencturk in dr. (2020), ki razkriva,

da pristranost učiteljev sicer ne vpliva na njihovo ocenjevanje pravilnosti konkretnega matematičnega problema, vpliva pa na njihovo percepcijo sposobnosti posameznih učenk in učencev, pri čemer manj naklonjeno ocenjujejo sposobnost deklet, še posebej temnopoltih ali latinskoameriških. Omenjena raziskava tako obenem opozarja tudi na to, da je v prizadevanjih za enakost in pravičnost v edukaciji pozornost treba posvečati presečiščem različnih družbenih pozicioniranj in kategorij oziroma temu, kar Crenshaw (1991) imenuje interseksionalnost.

Z vznikom interneta se je del feminističnih raziskovalk posvetil izzivom, ki jih pred dekleta, ženske in manjšine postavlja digitalna doba. Izpostavile so problem dostopa, pismenosti in virov (Fotopoulou 2016) ter vedno večjo prisotnost seksizma in spolnega nadlegovanja (Banet-Weiser in Miltner 2016). Pomemben mehanizem spoprijema z izpostavljeno problematiko predstavljajo feministične intervencije, ki predstavljajo izhodiščno točko programov, kot so: Wikid Girls, Black Girls Code and Girls Who Code. Eckert in dr. (2018) poročajo o pozitivnih izkušnjah deklet v omenjenih programih.

A kot lahko preberemo med priporočili ene izmed obsežnejših sodobnih raziskav s področja medijske edukacije, ki posebej poglobljeno obravnava neenakosti v medijskem edukacijskem polju (Ito in dr. 2020), bi veljalo vprašanje o spoljenosti tveganj in priložnosti v povezavi z digitalnimi mediji med otroki preučevati celoviteje in podrobneje. Ko gre za preplet spola in digitalnih medijev, ne gre spregledati cele vrste programov in prizadevanj za dvig vključenosti deklet in žensk v polja STEAM; nekaj smo jih izpostavile, vendar tovrstna prizadevanja velikokrat odsevajo tudi sorazmerno omejen pogled na tehnologijo in tehnološke poklice kot edine vredne poklice prihodnosti.

## 4 Preučevanje spolne zaznamovanosti medijske pismenosti: mešani raziskovalni načrt

Tudi zaradi razumevanja kompleksnih procesov medijskega opismenjevanja v celoti in osvetlitve prisotnosti več mehkih ali na prvi pogled celo »skritih« vidikov formiranja medijske pismenosti, kot so npr. zgledi, sugestije ali prepovedi pri pomembnih drugih, smo merski instrument razvijale z namenom opazovanja »okoljskih pogojev« v povezavi z medijsko edukacijo v prostorih primarne (družina, dom) in sekundarne socializacije (šola). V tem prispevku tako regulacijo uporabe digitalnih medijev razumemo kot nabor priporočil, omejitev in prepovedi glede tega, kdaj je uporaba digitalnih naprav primerna, koliko časa je dovoljena in kdaj ni – doma oziroma v prostem času ali v šoli in drugih situacijah. Spodbude pa razumemo še bolj večplastno, in sicer: 1) najprej kot tehnološko opremljenost mladih doma in v šoli, ki je potrebna, da se digitalna medijska pismenost sploh lahko formira; 2) nato kot spodbude k uporabi digitalnih medijev ali določenim načinom uporabe, ki jih mladi lahko prejemajo od staršev, učiteljstva ali vrstnikov v obliki priporočil, navodil, znanja itn.; 3) vzorov predvsem v domačem okolju, kot na primer, kaj znata oče in mati, kako uporabljata digitalne medije ali kak je njun interes za digitalne medije in tehnologijo.

Kvantitativni podatki so bili zbrani na stratificiranem verjetnostnem vzorcu osnovnošolske (N = 2301, 7.–9. razred) in srednješolske mladine (N = 1121) leta 2022. Med sodelujočimi osnovnošolci v anketni raziskavi je bilo 1220 fantov (53,2 %) in 1073 deklet (46,8 %). Glede na spolno strukturo pa je bil vzorec srednješolcev nasproten; v njem je bil višji delež deklet (591 deklet oziroma 55,1 %) kot fantov, ki jih je bilo 482 oziroma 44,9 % (več o kvantitativni raziskavi v poročilih Oblak Črnič, Brečko in dr. 2023; Oblak Črnič, Jontes in dr. 2023 ter v uvodnem poglavju Oblak Črnič v tukajšnji knjigi).

Ker je bil namen tukaj izpeljane kvantitativne študije predvsem preverjati oziroma identificirati morebitne razlike med dekleti in fanti, ki so sodelovali v raziskavi, bomo z analizami variance srednjih vrednosti skušale identificirati morebitne razlike med skupinami glede na pravila in spodbude mladih v povezavi z digitalnimi mediji. Tako bomo na osnovno- in srednješolskem vzorcu s pomočjo inferenčnih statistik preverjale, ali obstajajo statistično značilne razlike med dekleti in fanti pri: domači regulaciji medijskih rab in discipliniranju (npr. z odvzemom medijev) ter usmeritvah glede uporabe medijev in tehnologije doma in v šoli, poleg tega pa tudi, ali obstajajo razlike v percepciji anketiranih glede večšin uporabe digitalnih medijev pri njihovih materah in očetih.

Izsledke kvantitativne raziskave na vzorcu slovenskih osnovnih šol, srednjih strokovnih in poklicnih šol ter gimnazij v naslednjem koraku okrepimo, relativiziramo, komentiramo oziroma natančneje kontekstualiziramo na ozadju rezultatov kvalitativne študije. Leto pred zbiranjem kvantitativnih podatkov smo namreč izvedli 67 polstrukturiranih poglobljenih intervjujev z učenci in učenkami osnovnih in srednjih šol po vsej Sloveniji, ki služijo kot temelj analize, ki jo predstavljamo v nadaljevanju. 37 jih je bilo žensk, 30 moških. 27 jih je obiskovalo osnovno šolo, 16 poklicno šolo in 24 gimnazijo. Starost udeležencev in udeleženk raziskave se je gibala od 12 do 19 let, prihajali pa so iz urbanih, primestnih in podeželskih območij (več o kvalitativni raziskavi v Oblak Črnič in dr. 2022 ter v uvodnem poglavju Oblak Črnič v tukajšnji knjigi).

Odgovore intervjuvanih smo analizirale s pomočjo kvalitativne tematske analize (Braun in Clarke 2023), ki smo jo opravile s pomočjo orodja Maxqda. V več iteracijah smo pri oblikovanju kodirne sheme kombinirale deduktivni in induktivni pristop. Pri deduktivnih vstopih v intervjuje smo se med analizo opirale predvsem na prvo in četrto razsežnost štiridimenzionalnega razumevanja medijske edukacije (glejte Ranieri in Fabbro 2019), tako da smo v naprej nastavile del kodirne sheme za materialni in kognitivni dostop ter spodbude iz družinskega okolja. Med postopkom analize, ki pa je bil – kot rečeno – ves čas odprt za indukcijo, pa smo prvotni nabor kod dopolnjevale glede na druge teme v povezavi z dostopnostjo digitalnih medijev in s spodbudami v kontekstu družine, ki so se pojavljale v intervjujih in ki jih v naši prvotni operacionalizaciji izbranih dejavnikov v procesu medijske edukacije ni bilo. Poleg tega smo ločeno kodirale izjave, v katerih se nakazujejo podatki, iz katerih je mogoče (posredno) sklepati o medijski pismenosti intervjuvanih oseb, njihovih staršev ter spolni zaznamovanosti medijskih praks osnovnošolske in srednješolske mladine.

## 5 Rezultati: okoliščine formiranja medijske pismenosti in spolna zaznamovanost digitalnih praks

V nadaljevanju prikazujemo rezultate glede formiranja medijske pismenosti deklet in fantov v prostorih primarne (družina, dom) in sekundarne socializacije (šola), pri čemer pa ta raziskovalni cilj podrobneje razdelamo s štirimi podvprašanji. 1) Najprej preverjamo, kakšne regulacije in katerih spodbud so znotraj družin deležna dekleta in katerih so deležni fantje. 2) Nato nas zanima, kako matere regulirajo digitalne medijske prakse mladih in kako jih očetje. 3) Poleg tega se k starejšem obračamo tudi kot k vzornikom, pri čemer nas ponovno zanima razlika, kakšni vzorniki so tozadevno očetje in kakšne vzornice so matere (gledano s perspektive njihovih otrok). 4) Nazadnje pa preverjamo še osrednji prostor sekundarne socializacije in preverjamo, kakšne regulacije so deležne in katere spodbude prejema dekleta in katerih so deležni fantje v šoli.

### 5.1 Strategije regulacije pri formiranju medijske pismenosti v družinah

Fantje in dekleta so v intervjujih poročali o specifičnih časih in priložnostih, ko je bila medijska raba nedovoljena – na primer med skupnimi obedi. Kot kaže, pa se tovrstna pravila v manjši meri ohranjajo tudi z odraščanjem otrok. Družinska pravila glede uporabe digitalnih medijev se pri osnovnošolski populaciji v določeni meri statistično značilno razlikujejo glede na spol (tabela 1). To velja za primere uporabe digitalnih medijev med obroki ( $\chi^2 = 30,94$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,123$ ) in obiski ( $\chi^2 = 35,57$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,136$ ). Zdi se tudi, da so dekleta v teh primerih bolj disciplinirana od fantov, saj lahko digitalne medije med obroki uporablja 35,9 % fantov in 24,5 % deklet. Višji delež obojih lahko uporablja digitalne medije med obiski in druženji, pri čemer to velja za več kot polovico osnovnošolcev (53,8 %) v primerjavi s 40,2 % osnovnošolk. Prav tako je statistično značilna razlika med deležem osnovnošolcev in osnovnošolk pri uporabi digitalnih medijev med učenjem oziroma šolskim delom ( $\chi^2 = 4,79$ ;  $g = 1$ ;  $p = 0,029$ ;  $V = 0,049$ ). Računalnike, tablice ali telefone med učenjem tako lahko uporablja 40,5 % osnovnošolcev in 35,7 % osnovnošolk. Statistično značilne razlike v rabi digitalnih medijev glede na spol se pri osnovnošolcih kažejo še v odnosu do njihove uporabe med branjem, pri čemer pa so starši v tem primeru pri dekletih popustljivejši kot pri fantih ( $\chi^2 = 6,92$ ;  $g = 1$ ;  $p = 0,009$ ;  $V = 0,061$ ). Tako lahko več kot tretjina osnovnošolk (34,3 %) uporablja digitalne medije med branjem, med osnovnošolci pa je takšnih 28,6 %.

Ko gre za dijake in dijakinje, se tovrstne starševske regulacije nekoliko sprostijo, predvsem pa se zmanjša spolno specifična regulacija medijskih praks v določenih primerih, čeprav je ta v nekaterih situacijah še prisotna. Ko gre za srednješolsko populacijo, se statistično značilne spolne razlike v regulaciji rabe digitalnih medijev ohranjajo, ko gre za obiske ( $\chi^2 = 6,34$ ;  $g = 1$ ;  $p = 0,012$ ;  $V = 0,088$ ) in branje ( $\chi^2 = 5,46$ ;  $g = 1$ ;  $p = 0,019$ ;  $V = 0,083$ ). Tudi pri srednješolski populaciji več fantov (56,2 %) kot deklet (47,4 %) sme uporabljati digitalne medije med obiski in druženji, nasprotno pa tudi tokrat velja za branje, za kar lahko digitalne medije uporablja 48,6 % fantov in 56,9 % deklet.

O podobnih omejitvah so pričali tudi naši sogovorniki v fokusnih skupinah. 15-letna osnovnošolka pojasnjuje, da je pri njih tako, »da ne smeš met med kosilom telefona, sam, pač, se mama tega, pa njen mož, najbolj ne držita. Sam jst pa sestra. Um, oči pa se jezit začne in se, pač, razjezi, ko mama pokliče, tak, sred kosila.« Temu pritrjuje tudi 18-letna gimnazijka, ki poroča, da je njena mami »alergična na to,« zato jo med jedjo opozarja: »Pospravi telefon, pri kosilu smo« in: »Ne brskaj zdaj, boš pol.«

Precej pogosta časovna omejitev zadeva tudi čas pred spanjem. Predvsem osnovnošolci in osnovnošolke so tisti, ki zvečer ne smejo imeti telefona pri sebi v sobi, kot razlaga tudi 12-letnik: »Tudi ponoči, ko grem spat, nimam telefona pa računalnika v sobi. Pač, ne vem, bolj slabo spim, če je zraven kaj.« Drugi 14-letni osnovnošolec izpostavi, da se pri njih na splošno »različne elektronske naprave uporabljajo do 9. ure zvečer. Na primer računalnik, telefon imam za v šolo. Računalnik pa za sploh domače delo.«

Ko gre za spolnospecifične regulacije digitalnih praks, pa so bila v fokusnih skupinah prisotna predvsem poročanja o regulaciji digitalnih medijskih praks fantov, in sicer predvsem v odnosu do iger. Da gre v tem primeru za spolno specifično regulacijo, ne preseneča, glede na to, da podatki naše ankete kažejo, da je med igričarji več fantov kot deklet (glejte Oblak Črnič, Jontes in dr. 2023). V družini 12-letnega osnovnošolca za tovrstno regulacijo skrbi njegov oče:

*Ja, tko. Igrce na Playstation lahko igram samo med vikendom, ne smem tko, pač, med tednom. Zato, ker pravi oči, da bi me to, tko, dekoncentriralo pr šoli pa to. Um ... Telefona ne smem glih ful uporabljat, no. Pač, malo gledam, pa to, če smo v šoli al pa kej tazga. Sam ni pa tko, da ga lahko skos uporabljam. Računalnik pa v bistvu prej, ko smo, um, ko ni blo te šole na daljavo, sm ga mel v bistvu kr v predalu, ga nisem neki uporabljju, ker ga nisem rabu uporabljat. Tko da takrat v bistvu, pred šolo na daljavo, sploh nisem mel, sem mel sam telefon v sobi. Tega monitorja ... Tut nisem meu.*

Podobno poroča tudi 14-letni osnovnošolec: »Mislim, pri Nintendotu ga ne smem, pač, met v svoji sobi pozen, med tednom.«

V nadaljevanju nas je zanimalo, v kolikšni meri starši digitalne medije vključujejo v discipliniranje mladih, tj. v odnosu do ocen in šolskega dela ali v odnosu do upoštevanja družinskih pravil. Kot je razvidno (tabela 2), se tovrstne regulacije pojavljajo pri osnovnošolcih pogosteje kot pri srednješolcih, pri čemer so ponekod prisotne tudi statistično značilne razlike glede na spol. Tako odvzem naprav zaradi slabih ocen pogosteje doleti osnovnošolce (57,7 %) kot osnovnošolke (47,1 %) ( $\chi^2 = 23,92$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,106$ ), enako pa velja tudi v primeru srednješolcev, čeprav je v njihovem primeru to redkejša praksa, ki doleti 33,7 % dijakov in 17,8 % dijakinj ( $\chi^2 = 30,51$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,183$ ). Omejitev uporabe naprav zaradi kršenja družinskih pravil se statistično značilno razlikuje glede na spol le pri dijakih in dijakinjah ( $\chi^2 = 10,86$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,109$ ), pri čemer o tem poroča 32,9 % dijakov in 23,1 % deklet.

Tabela 1: Družinska pravila uporabe naprav glede na spol

		KAKŠNA PRAVILA IMATE V DRUŽINI GLEDE DOSTOPA IN UPORABE RAZLIČNIH NAPRAV? ALI LAHKO RECIMO UPORABLJAJŠ TELEFON/RAČUNALNIK, TABLICO, MEDTEM KO ...																			
SPOL	GLEDATE TV		IMATE KOSILO/VEČERJO		IMATE OBISKE, SE DRUŽIŠ		SE UČIŠ, DELAŠ ZA SOLO		POČIVAŠ IN SE SPROSCAŠ		BEREŠ		PREDEZNAPIŠ OZ. KO GRES SPAT								
	Da	Ne	Skupaj	Da	Ne	Skupaj	Da	Ne	Skupaj	Da	Ne	Skupaj	Da	Ne	Skupaj						
OSNOVNA ŠOLA																					
f	782	248	1030	380	679	1059	551	474	1025	421	618	1039	924	156	1080	283	707	990	654	336	990
%	75,9	24,1	100,0	35,9	64,1	100,0	53,8	46,2	100,0	40,5	59,5	100,0	85,6	14,4	100,0	28,6	71,4	100,0	66,1	33,9	100,0
f	684	225	909	238	733	971	364	542	906	327	589	916	831	132	963	297	570	867	585	323	908
%	75,2	24,8	100,0	24,5	75,5	100,0	40,2	59,8	100,0	35,7	64,3	100,0	86,3	13,7	100,0	34,3	65,7	100,0	64,4	35,6	100,0
f	1466	473	1939	618	1412	2030	915	1016	1931	748	1207	1955	1755	288	2043	580	1277	1857	1239	659	1898
%	75,6	24,4	100,0	30,4	69,6	100,0	47,4	52,6	100,0	38,3	61,7	100,0	85,9	14,1	100,0	31,2	68,8	100,0	65,3	34,7	100,0
SREDNJA ŠOLA																					
f	319	65	384	148	231	379	203	158	361	238	142	380	353	46	399	168	178	346	296	71	367
%	83,1	16,9	100,0	39,1	60,9	100,0	56,2	43,8	100,0	62,6	37,4	100,0	88,5	11,5	100,0	48,6	51,4	100,0	80,7	19,3	100,0
f	420	66	486	172	299	471	215	239	454	283	192	475	455	44	499	256	194	450	398	76	474
%	86,4	13,6	100,0	36,5	63,5	100,0	47,4	52,6	100,0	59,6	40,4	100,0	91,2	8,8	100,0	56,9	43,1	100,0	84,0	16,0	100,0
f	739	131	870	320	530	850	418	397	815	521	334	855	808	90	898	424	372	796	694	147	841
%	84,9	15,1	100,0	37,6	62,4	100,0	51,3	48,7	100,0	60,9	39,1	100,0	90,0	10,0	100,0	53,3	46,7	100,0	82,5	17,5	100,0



Tabela 2: Discipliniranje z omejevanjem dostopa do digitalnih medijev glede na spol

SPOL		ALI TVOJI STARŠI POČNEJO KAJ OD NAŠTETEGA?					
		TI ZARADI SLABIH OCEN ODVZAMEJO ALI OMEJIMO UPORABO NAPRAV.			TI OMEJIMO UPORABO NAPRAV, KO PREKRŠIŠ DRUŽINSKA PRAVILA.		
		Da	Ne	Skupaj	Da	Ne	Skupaj
<i>OSNOVNA ŠOLA</i>							
Fant	f	641	469	1110	613	495	1108
	%	57,7	42,3	100,0	55,3	44,7	100,0
Dekle	f	477	535	1012	516	495	1011
	%	47,1	52,9	100,0	51,0	49,0	100,0
Skupaj	f	1118	1004	2122	1129	990	2119
	%	52,7	47,3	100,0	53,3	46,7	100,0
<i>SREDNJA ŠOLA</i>							
Fant	f	138	271	409	134	273	407
	%	33,7	66,3	100,0	32,9	67,1	100,0
Dekle	f	89	411	500	116	386	502
	%	17,8	82,2	100,0	23,1	76,9	100,0
Skupaj	f	227	682	909	250	659	909
	%	25,0	75,0	100,0	27,5	72,5	100,0

Če so zgoraj orisane regulacijske prakse staršev povezane predvsem z omejevanjem situacij, ko mladi lahko uporabljajo digitalne medije, pa smo mlade povprašali tudi po regulacijskih praksah njihovih staršev, ki neposredno zadevajo načine rabe digitalnih medijev. Tabela 3 kaže, da tudi na tem področju obstajajo nekatere statistično značilne razlike v načinih regulacije medijskih praks fantov in deklet.

Ko gre za osnovnošolsko populacijo, tako lahko vidimo, da starši dekletom pogosteje kot fantom sledijo na družbenih omrežjih (o tem poroča 43,6 % deklet in 35,7 % fantov;  $\chi^2 = 13,19$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,081$ ). Prav tako dekleta pogosteje kot fante opozarjajo na nevarnosti naprav ( $\chi^2 = 67,91$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,179$ ), čemur pritrjuje 83,9 % deklet in 68,6 % fantov, enako pa velja tudi za prepovedovanje dostopa do določenih aplikacij, vsebin in omrežij, o čemer je poročalo 49,3 % deklet in 43,5 % fantov ( $\chi^2 = 7,07$ ;  $g = 1$ ;  $p = 0,008$ ;  $V = 0,058$ ).

Ko gre za srednješolce, se prepovedi dostopanja do določenih aplikacij zmanjšajo za fante in dekleta, pri čemer se poročanja enih in drugih ne razlikujejo pomembno. Se pa poveča delež fantov in deklet, ki jim starši sledijo na družbenih omrežjih, pri čemer o tem še vedno poroča več deklet (55,0 %) kot fantov (40,0 %) ( $\chi^2 = 20,07$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,149$ ). Opozorjanje na nevarnosti naprav v primerjavi z osnovnošolci pri dijakihi nekoliko upade, a o tem še vedno poroča izrazito veliko več deklet (72,7 %) kot fantov (53,9 %) ( $\chi^2 = 34,36$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,194$ ).

Tabela 3: Regulacija načinov rabe digitalnih medijev v družini glede na spol

		ALI TVOJI STARŠI POČNEJO KAJ OD NAŠTETEGA?											
SPOL		PREVERJAJO TVOJE POČETJE NA NAPRAVAH.			TI SLEDIJO NA OMREŽJIH, APLIKACIJAH.			TE OPOZARJAJO NA NEVARNOSTI NAPRAV.			TI PREPOVEDUJEJO DOSTOP DO DOLOČENIH APLIKACIJ, VSEBIN, OMREŽIJ.		
		Ne	Da	Skupaj	Ne	Da	Skupaj	Ne	Da	Skupaj	Ne	Da	Skupaj
<i>OSNOVNA ŠOLA</i>													
Fant	f	412	699	1111	399	718	1117	766	350	1116	486	630	1116
	%	37,1	62,9	100,0	35,7	64,3	100,0	68,6	31,4	100,0	43,5	56,5	100,0
Dekle	f	418	595	1013	442	571	1013	851	163	1014	498	512	1010
	%	41,3	58,7	100,0	43,6	56,4	100,0	83,9	16,1	100,0	49,3	50,7	100,0
Skupaj	f	830	1294	2124	841	1289	2130	1.617	513	2130	984	1142	2126
	%	39,1	60,9	100,0	39,5	60,5	100,0	75,9	24,1	100,0	46,3	53,7	100,0
<i>SREDNJA ŠOLA</i>													
Fant	f	72	337	409	163	244	407	220	188	408	74	337	411
	%	17,6	82,4	100,0	40,0	60,0	100,0	53,9	46,1	100,0	18,0	82,0	100,0
Dekle	f	71	430	501	276	226	502	364	137	501	79	422	501
	%	14,2	85,8	100,0	55,0	45,0	100,0	72,7	27,3	100,0	15,8	84,2	100,0
Skupaj	f	143	767	910	439	470	909	584	325	909	153	759	912
	%	15,7	84,3	100,0	48,3	51,7	100,0	64,2	35,8	100,0	16,8	83,2	100,0

Ko gre za preverjanje početja na napravah, o tem pogosteje poročajo osnovnošolci kot srednješolci, pri čemer pa razlike glede na spol v nobeni izmed populacij niso statistično značilne.

## 5.2 Spodbude pri rabah digitalnih medijev v družinah

Kot smo nakazale že zgoraj, konteksta družinske socializacije na področju digitalnih medijev ne zaznamujejo (nujno) samo omejitve in prepovedi, ampak tudi spodbude, čeprav je zadnjih, kot kaže tabela 4 in tabela 5, manj kot prvih, dodati pa je treba tudi, da smo o družinskih spodbudah za uporabo digitalnih medijev obširneje spraševali osnovnošolce kot srednješolce. Zanimivo pri tem je, da se statistično značilne razlike v odnosu do spola kažejo samo, ko gre za pomoč pri uporabi naprav pri osnovnošolcih ( $\chi^2 = 13,97$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,081$ ), pri čemer o tem pogosteje poročajo dekleta (36,3 %) kot fantje (28,7 %), sicer pa spolne razlike v odnosu do spodbud, ki jih mladi prejema od staršev, niso statistično značilne, je pa treba na tem mestu še enkrat izpostaviti, da je spodbud v primerjavi z omejitvami manj.

Tabela 4: Spodbude osnovnošolcem pri uporabi digitalnih medijev in tehnologij v družini glede na spol

		ALI TVOJI STARŠI POČNEJO KAJ OD NAŠTETEGA?								
SPOL		SKUPAJ S TABO UPORABLJAJO TELEFON ALI DRUGE NAPRAVE.			TI POMAGAJO PRI UPORABI NAPRAV.			TE SPODBUJAJO K UPORABI MEDIJEV ALI NAPRAV.		
		Da	Ne	Skupaj	Da	Ne	Skupaj	Da	Ne	Skupaj
<i>OSNOVNA ŠOLA</i>										
Fant	f	536	581	1117	321	796	1117	195	914	1109
	%	48,0	52,0	100,0	28,7	71,3	100,0	17,6	82,4	100,0
Dekle	f	511	505	1016	369	647	1016	148	865	1013
	%	50,3	49,7	100,0	36,3	63,7	100,0	14,6	85,4	100,0
Skupaj	f	1047	1086	2133	690	1443	2133	343	1779	2122
	%	49,1	50,9	100,0	32,3	67,7	100,0	16,2	83,8	100,0

Tabela 5: Spodbude dijakom pri uporabi digitalnih medijev in tehnologij v družini glede na spol

		ALI TVOJI STARŠI POČNEJO KAJ OD NAŠTETEGA? TE SPODBUJAJO K UPORABI MEDIJEV ALI NAPRAV.		
SPOL		Da	Ne	Skupaj
		Fant	f	105
%	26,0		74,0	100,0
Dekle	f	132	367	499
	%	26,5	73,5	100,0
Skupaj	f	237	666	903
	%	26,2	73,8	100,0

Skupinski intervjuji z mladimi ob tem ponekod omogočajo dodatne uvide v nekaj konkretnih primerov skupne uporabe digitalnih medijev, ki pa je v primeru 15-letne osnovnošolke bolj cinična kot spodbudna: »Um, moj oči pogleda, pač, kaj gleda sestra na tem, in pol tak 'joj, to je ... to je zlo ameriško, neumno, joj', mama pa, pač, godrnja, kako se vse punce oblačjo kot drolje.«

V kvalitativnem delu raziskave nas je zanimalo tudi, kako si starši delijo delo regulacije rabe in praks, povezanih z digitalnimi mediji. Pogovori z mladimi kažejo, da skrb za medijsko regulacijo ni omejena le ali pretežno na samo enega od staršev oziroma le na mamo, čeprav je prisotna tudi tovrstna delitev dela. 16-letna gimnazijka tako poroča, da v njihovi družini pravila glede uporabe medijev oziroma tehnologij »v večini postavlja mama«. Podobno izpostavlja druga, 18-letna gimnazijka, ki pa dodaja, da je, čeprav je mama tista, ki pravila postavlja, pri njihovem uveljavljanju prisoten tudi oče: »Ja, meni se zdi, da nekak mami jih je določila, oči jih pa pač dosledno uveljavljal.«

Kot rečeno, pa so mladi poročali tudi o očetih kot tistih, ki skrbijo za postavljanje pravil, specifično, ko gre za čas, preživet na spletu. »Ja, pr nas doma ta pravila glede wifija bolj

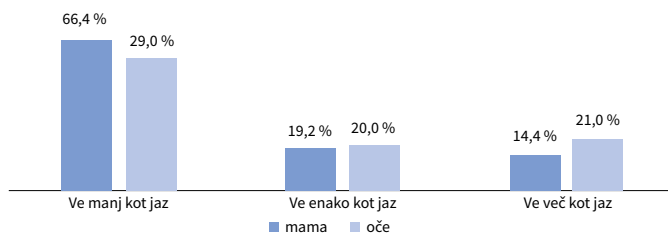
*postavlja oči, k se bolj spozna na elektroniko in on to postavlja», pravi še ena 16-letna gimnazijka in podobno njena leto starejša vrstnica: »Um, načeloma ni razlik ... Je pa res, pač, da, um, oči tut dela tko mau bolj s tem wifjem pa to in potem pač, mogoče, kadar se onadva menta, verjetno oči mau bolj, ne vem, postav to pravilo, pa potem mami reče, al se ji zdi to v redu al ne.«*

### 5.3 Starši kot (ne)spodbujevalci medijske pismenosti in tehnoloških aspiracij

V kontekstu družinskega okolja kot ključnega za formiranje medijske pismenosti mladih nas je zanimalo tudi, kako naši sogovorniki doživljajo svoje starše kot uporabnike digitalnih medijev. V raziskavi smo jih tako prosili, da ocenijo kompetence staršev v primerjavi s svojim znanjem na področjih uporabe omrežij, aplikacij in računalnikov.

Kot kaže graf 1, osnovnošolci na področju uporabe omrežij in aplikacij svoje znanje večinoma ocenjujejo višje kot znanje svojih staršev, pri čemer Wilcoxonov test predznačenih rangov kaže, da obstojijo statistično značilne razlike v tem, kako so osnovnošolci in osnovnošolke ocenili znanje svojih mam in očetov, pri čemer znanje očetov ocenjujejo višje kot znanje mam ( $T = 146228,500$ ,  $p = 0,000$ ,  $z = 9,01$ ).

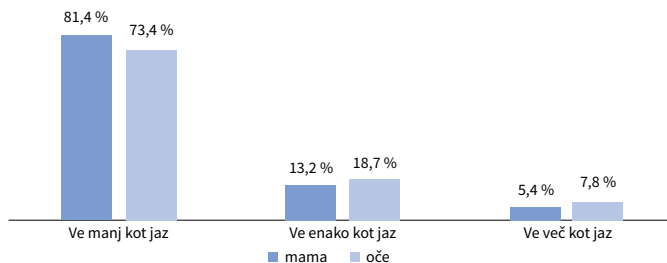
Graf 1: Primerjava znanja staršev osnovnošolcev o družbenih omrežjih, aplikacijah



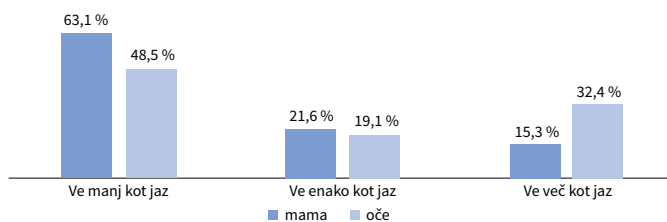
Podobno, a izraziteje velja tudi za srednješolce (graf 2), ki v veliki večini pravijo, da znajo omrežja uporabljati bolj večje od njihovih staršev, pri čemer pa se tudi pri njih kaže statistično značilna razlika v ocenah znanja očetov in mam ( $T = 12123,000$ ;  $p = 0,000$ ;  $z = 5,589$ ), pri čemer je znanje očetov ocenjeno višje kot znanje mam.

Ko gre za uporabo računalnikov, lahko rečemo, da osnovnošolci znanje staršev ocenjujejo višje kot na področju uporabe omrežij in aplikacij. Se pa v odnosu do rabe računalnikov še nekoliko izostri razlika med znanjem, ki ga pripisujejo očetom, in znanjem, ki ga pripisujejo mamam. Kot namreč kaže graf 3, je 63,1 % osnovnošolcev ocenilo, da je njihova mama manj veščja pri uporabi računalnika od njih samih, očete pa je tako ocenila manj kot polovica osnovnošolcev (48,5 %). Je pa 32,4 % osnovnošolcev ocenilo, da so njihovi očetje bolj veščji od njih samih pri uporabi računalnikov, več kot pol manj pa je enako višje znanje pripisalo mamam (15,3 %), pri čemer so razlike statistično značilne ( $T = 288159,500$ ;  $p = 0,000$ ;  $z = 14,116$ ).

Graf 2: Primerjava znanja staršev srednješolcev o družbenih omrežjih, aplikacijah



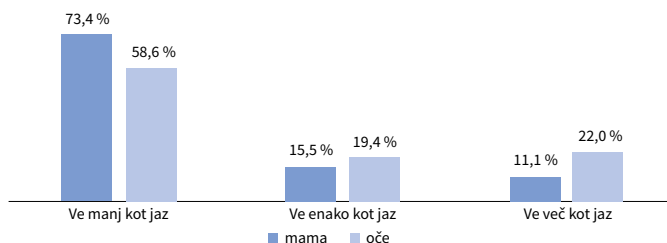
Graf 3: Primerjava znanja staršev osnovnošolcev o računalnikih



Podobno, kot kaže graf 4, menijo tudi srednješolci in srednješolke, pri čemer ti v primerjavi z osnovnošolsko populacijo svoje znanje rabe računalnikov ocenjujejo višje. Se pa tudi pri srednješolski populaciji pojavlja statistično značilna razlika v vrednotenju svojega znanja v odnosu do očeta in mame ( $T = 39780,000$ ;  $p = 0,000$ ;  $z = 8,243$ ), pri čemer je znanje očetov tudi tokrat ocenjeno kot višje od znanja mam.

Nam pa podatki iz fokusnih skupin razkrivajo nekaj podrobnejših vpogledov v to, kako mladi razumejo in razlagajo kompetentnost svojih staršev v odnosu do digitalnih medijev. Po eni strani razloge za nekompetentnost mam pripisujejo pomanjkanju zanimanja, kot pripoveduje 15-letni osnovnošolec: »Recimo tko, v bistvu moj oče razume vse te stvari, včasih mu tut jaz kej pokažem, včasih on men. Pr moji mami pa je, pač, drugač. Včasih ji morem kej pokazat al pa jo kej naučit al pa ... Ni tok zavzeta za te stvari.«

Graf 4: Primerjava znanja staršev srednješolcev o računalnikih



Razlogov za njihovo kompetentnost pa ne najdejo v njihovem večjem zanimanju, ampak to povezujejo s potrebami njihovih delovnih mest. 13-letna osnovnošolka nam je v povezavi s tem zaupala, kako in zakaj se mama po eni strani dobro znajde z računalnikom, medtem ko je z uporabo aplikacij na telefonu nekoliko drugače: *»Pr men v bistvu moja mami se v bistvu kr znajde s temi stvarmi, še posebi z računalnikom, ker v bistvu ma službo povezano s tem in v bistvu preživi cel dan za računalnikom [...] zdej glede teh aplikacij [...] v bistvu sm jih ji js naložila, ampak jih ne uporablja, ker jih ne zna uporabljat [...] tut nima časa, da bi jih uporabljala.«* Podobno asociacijo med materino spretnostjo uporabe računalnika in službo razbiramo iz percepcije 14-letne osnovnošolke: *»Ja, moja mami je tut ... dela v službi, z računalnikom je cel dan v bistvu, tko da zna s temi mejli pa to ... pa res zna ful hitr pisat, ammm ... tko da mi včasih pomaga kej napisat na wordu, če mam kej za napisat.«*

Podobna pojasnjevalna matrica zanimanja in poklicnih obveznosti se kaže tudi, ko gre za očete, kot na primer pojasnjuje 15-letni osnovnošolec: *»Pri meni ... pri meni pa tudi pač moj oči ne rabi, ker je računalničar pa razume stvari ...«*. Zelo podobno naracijo je v intervjuju oblikovala 15-letna gimnazijka; tudi njen oče ima v službi opravka z računalniki: *»Pač, pr nas, ne, je ati kr dober s tehnologijo, pa se tut, v službi računalnike popravlja.«*

Kot smo že omenili, mladi poudarjajo tudi zanimanje očetov kot pomemben gradnik njihove kompetentnosti, pri čemer pri očetih opažajo več interesa kot pri materah, kot npr. razloži 13-letna osnovnošolka: *»Um, moja mami, pač, ona nima nič od tega, pa tudi je ne zanima, um ... Recimo mojga atija pa mau bolj zanima pa mau prečkira te stvari – pač, kaj se dogaja.«* V svojem odgovoru pa 16-letna gimnazijka nakaže, kako naj bi njenega očeta tehnologija zanimala že od nekdaj, še preden je postal strojnik po poklicu: *»Um, moj oči je na splošno bolj za tehnologijo in računalnike in vse to, zaradi tega, ker tut, ko je bil mlad, ga je to bolj zanimal – pač, on je strojnik, pa njegov brat dela v teh tehnologijah in sta nekak odrasla s tem, da sta želela met igrce in včasih so jih mel po teh diskah, kok so bli veliki in kok so bli počasni in kok je zdej vse to boljš.«*

Hkrati pa naši pogovori z mladimi kažejo, da medijske dejavnosti svojih očetov razumejo kot precej bolj raznolike od dejavnosti mam. Kot je razvidno iz izjav, so medijske dejavnosti mam vezane predvsem na službo in komunikacijo prek telefonov, medtem ko naši sogovorniki omenjajo različne dejavnosti očetov, ki segajo od tega, da so očetje tisti, ki v dom prinašajo medijske in tehnološke novosti, pa tudi bolj ustvarjalne dejavnosti, kot je sestavljanje in spoznavanje tehnoloških vidikov medijev ali preprosto igranje igrice. 19-letni gimnazijec v svojem odgovoru opisuje očeta kot glavnega tehnološkega opremljevalca doma, ki pred nakupom razišče ponudbo, izbere ustrezno napravo zase, za soprogo in v primeru računalnika tudi za otroka: *»Moj oči ima pomisleke, ampak se mi zdi, da si kupi vse, kar pride. Tako da potem, ko porabi ali pa ugotovi, da je kaj fajn, si kupi še mami. Name pa to ne vpliva. Jaz si sam izberem, kakšen telefon bom imel. Edino računalnik – so mi ga starši kupili, laptop.«*

Za 14-letnega osnovnošolca pa je oče osrednji vir računalniškega znanja in spodbud, kot je mogoče razbrati na podlagi izseka iz pogovora z istim fantom: *»Jst na primer, ko zdej si probam sestavt svoj računalnik, um ... Tut zaradi tega bolj pršu v to, um, kaj je v teh*

*računalnikih oziroma elektroni. Um ... Velik sem se nauču od očeta, in tut, um, velik tut iz YouTuba.» Pri drugem 14-letniku pa oče prav tako velja za računalniško kompetentnega in igralca videoiger, medtem ko je materina kompetenca tudi v tem primeru uokvirjena kot posledica dela v službi: »Ja, pač, se velikrat rečejo, da je to tehnologija kriva ... Ampak razumejo še kr dober, ker, moja mami ma velik sestankov prek tega Zooma za službo zdaj ... Moj ati pa ma v bistvu simulatorje pa igra tut igrce včasih ... Včasih ... Malo večkrat kot včasih ... Tko da tut on pol zna dost dobr z računalniki, no.«*

## 5.4 Regulacije digitalnih medijev in tehnologij v šoli

Za konec nas je zanimalo tudi, kakšne so poteze šolskega okolja v odnosu do digitalno-medijskega opismenjevanja in spola. Kot je razvidno iz tabele 6, med osnovnošolci in srednješolci obstojijo zanimive razlike glede spolnospecifične regulacije rab digitalnih medijev. Dekleta v osnovnošolski populaciji namreč pogosteje poročajo o tem, da jih učitelji opozarjajo na nevarnosti naprav (o tem poroča 86 % deklet in 73 % fantov;  $\chi^2 = 54,46$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,161$ ), medtem ko rezultati kažejo, da so učitelji popustljivejši do fantov, ko gre za uporabo telefona med poukom ( $\chi^2 = 22,68$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,103$ ), čeprav o tem, da smejo med poukom uporabljati telefon, poroča vsega skupaj le 10,3 % vseh osnovnošolcev in osnovnošolk.

Da so telefoni v šoli širše prepovedani, je sicer pripovedovalo tudi precej osnovnošolcev v skupinskih intervjujih. Osnovnošolka SN tako pripoveduje, da je »pr nas, pa, um, s telefoni je tak, da odkar smo pršli tak, nazaj, um, iz karantene, so vsi bli nekak tak na telefonu, tak se mi zdi, da lani noben ni tak uproabljal telefona med odmori, zdaj pa vsi so na telefonih ... In zato smo tut uvedli to škatlo, da, ko pridemo v šolo, damo vsi telefone v škatlo in pol si med glavnim odmorom, to je, pač, eno uro pred koncem pouka, si lahk vzameš, ampak ga maš v torbi. Um, ampak to se eni zdaj spet ne držijo, sicer pol jih učitelca vidi in jim vzame telefon.«

Ko gre za srednješolsko populacijo, statistično pomembnih razlik med poročanjem deklet in fantov ni, opazimo pa lahko, da se v srednjih šolah omili predvsem regulacija rabe telefona med odmori, medtem ko uporaba telefona med poukom še vedno prevladujoče ni dovoljena, prav tako večina dijakov in dijakinj poroča, da jih v šoli opozarjajo na nevarnosti naprav.

Se pa statistično značilne spolne razlike pokažejo izraziteje oziroma pogosteje, ko gre za spodbujanje digitalnih medijskih praks. V osnovnošolski populaciji tako precej več deklet (91,5 %) kot fantov (79,5 %) poroča o tem, da učitelji prikazujejo filme, posnetke, videe, povezane s snovjo pri predmetih ( $\chi^2 = 59,31$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,167$ ). Ko smo mlade neposredno vprašali o tem, ali jih učitelji spodbujajo k uporabi medijev ali naprav, je večina osnovnošolcev sicer odgovorila z ne, vendar pa je pritrnilno na vprašanje odgovorilo več fantov (26,2 %) kot deklet (17,5 %) ( $\chi^2 = 22,76$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,104$ ).

Tabela 6: Regulacija telefona in drugih digitalnih medijev v šolah glede na spol

		ALI TVOJI UČITELJI PRI POUKU POČNEJO KAJ OD NAŠTETEGA?								
SPOL		DOVOLILJO RABO TELEFONA MED ODMORI.			DOVOLILJO UPORABO TELEFONA MED POUKOM.			OPOZARJAJO NA NEVARNOSTI NAPRAV.		
		Da	Ne	Skupaj	Da	Ne	Skupaj	Da	Ne	Skupaj
<i>OSNOVNA ŠOLA</i>										
Fant	f	173	942	1115	148	961	1109	807	299	1106
	%	15,5	84,5	100,0	13,3	86,7	100,0	73,0	27,0	100,0
Dekle	f	81	931	1012	71	938	1009	867	141	1008
	%	8,0	92,0	100,0	7,0	93,0	100,0	86,0	14,0	100,0
Skupaj	f	254	1873	2127	219	1899	2118	1674	440	2114
	%	11,9	88,1	100,0	10,3	89,7	100,0	79,2	20,8	100,0
<i>SREDNJA ŠOLA</i>										
Fant	f	351	56	407	87	319	406	282	125	407
	%	86,2	13,8	100,0	21,4	78,6	100,0	69,3	30,7	100,0
Dekle	f	432	68	500	95	405	500	372	126	498
	%	86,4	13,6	100,0	19,0	81,0	100,0	74,7	25,3	100,0
Skupaj	f	783	124	907	182	724	906	654	251	905
	%	86,3	13,7	100,0	20,1	79,9	100,0	72,3	27,7	100,0

## 5.5 Šole kot spodbudna okolja za formiranje medijske pismenosti?

Skupinski intervjuji, ki smo jih opravili z mladimi, nam bolj kot vpogled v spolne razlike na tem mestu ponujajo vpogled v konkretnije prakse spodbujanja uporabe digitalnih medijev. 13-letna osnovnošolka tako poroča, da lahko telefon uporabljajo »pri fiziki in to je pač, je tolik računanja, da ga lahko mama«. Zanimiv je tudi primer še ene 13-letnice, ki se v prostem času navdušuje nad videoprodukcijo, njeno navdušenje pa so prepoznali tudi v šoli, v kateri so jo vabili k sodelovanjem pri izdelavi videografa za proslave ali pouk: »Ja, pač ko smo mel kake proslave na daljavo in smo pač zbiral različne posnetke in so pač usi men poslal in potem pač sm js to probala uredit, in če kej ni šlo, potem je še ravnatelj nadgradil to, pač potem smo objavlj na pač na spletno stran od šole. (...) Drugač ... tuki je pač ravnatelj je potem pomagu tut z združevanjem posnetkov, pač js sm mu pošljala posamezne posnetke pol pa sma jih z ravnateljem po navad skupi združevala in pač ... pač tut velikrat je on kej men pomagu pač ko js nism znala kej tak združiti al pa mi ni šlo glasovno skupi pa so kr naenkrat vsi govoril al pa kej.«



Tabela 7: Spodbude glede uporabe digitalnih medijev in tehnologij v šolah glede na spol

SPOL		ALI TVOJI UČITELJI PRI POUKU POČNEJO KAJ OD NAŠTETEGA?								
		OMOGOČAJO RABO NAPRAV, KI JIH NIMAŠ DOMA.			PRIKAŽUJEJO FILME, POSNETKE, VIDEJE, POVEZANE S SNOVJO PRI PREDMETU.			SPODBUJAJO K UPORABI MEDIJEV ALI NAPRAV.		
		Da	Ne	Skupaj	Da	Ne	Skupaj	Da	Ne	Skupaj
<i>OSNOVNA ŠOLA</i>										
Fant	f	368	730	1098	883	227	1110	289	815	1104
	%	33,5	66,5	100,0	79,5	20,5	100,0	26,2	73,8	100,0
Dekle	f	339	658	997	920	86	1006	175	823	998
	%	34,0	66,0	100,0	91,5	8,5	100,0	17,5	82,5	100,0
Skupaj	f	707	1388	2095	1803	313	2116	464	1.638	2102
	%	33,7	66,3	100,0	85,2	14,8	100,0	22,1	77,9	100,0
<i>SREDNJA ŠOLA</i>										
Fant	f	235	167	402	343	63	406	180	226	406
	%	58,5	41,5	100,0	84,5	15,5	100,0	44,3	55,7	100,0
Dekle	f	231	268	499	445	55	500	171	325	496
	%	46,3	53,7	100,0	89,0	11,0	100,0	34,5	65,5	100,0
Skupaj	f	466	435	901	788	118	906	351	551	902
	%	51,7	48,3	100,0	87,0	13,0	100,0	38,9	61,1	100,0

Če smo zgoraj omenile, da se spolno razlikovana regulacija digitalnih medijskih praks v srednji šoli pogosto zmanjša v primerjavi z osnovno šolo, pa analiza učiteljskih spodbud na tem področju kaže drugačno sliko, saj je razlika med poročanjem fantov in deklet statistično značilna v odnosu vseh treh merjenih tipov spodbud. Tako očitno več fantov (58,5 %) kot deklet (46,3 %) poroča o tem, da jim šola omogoča uporabo naprav, ki jih doma nimajo ( $\chi^2 = 13,20$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,121$ ). Prav tako večji delež fantov (44,3 %) kot deklet (34,5 %) poroča, da jih učitelji spodbujajo k uporabi medijev in naprav ( $\chi^2 = 9,13$ ;  $g = 1$ ;  $p = 0,003$ ;  $V = 0,101$ ). Podobno kot pri osnovnošolcih pa nekoliko večji delež deklet (89,0 %) kot fantov (84,5 %) poroča o tem, da učitelji digitalne medije uporabljajo tudi pri pouku ( $\chi^2 = 4,04$ ;  $g = 1$ ;  $p = 0,045$ ;  $V = 0,067$ ).

Skupinski intervjuji nam tudi tokrat ponujajo predvsem vpogled v konkretne prakse vključevanja digitalnih medijev v pouku, pri čemer spolno razlikovanje spodbud ne izstopa. Izjema je mogoče primer sogovorcev, ki se izobražujejo na srednješolskem programu, ki je povezan z računalništvom, zato je rabe digitalnih medijev več oziroma, kot pravi 16-letni dijak srednje tehnične šole, »mi, pač, zelo velik uporabljamo kakšne programe, kar se tiče, recimo, programiranja, al pa kakšnega načrtovanja, pač, to, v zvezi z elektrotehniko pa računalništvom, drugač pa niti ne ... Kdaj nam kakšen profesor da, da mormo kej poguglat, sam, drugač pa niti ne ...«

## 6 Diskusija

Naše ugotovitve kažejo, da so okoliščine, v katerih se oblikujejo z digitalnimi mediji in s tehnologijami povezana znanja pri mladih, odvisne tudi od spola. V družini, prostoru primarne (tudi medijske) socializacije, pa tudi pozneje med sekundarno socializacijo v osnovni in srednji šoli namreč ni nerelevantno, ali je oseba dekle ali fant. O spolnospecifični regulaciji rabe digitalnih medijev v družini lahko govorimo v vsaj dveh pomenih. Na eni strani gre za razlike v regulaciji digitalnih medijskih praks fantov in deklet, na drugi strani pa lahko govorimo o spolnospecifičnih vlogah reguliranja, ki jih privzemata starša in iz katerih mladi črpajo informacije o spolni delitvi dela ter jih v različnih merah tudi reproducirajo (Bourdieu 2010).

Ko gre za regulacijo medijskih praks fantov in deklet, naša raziskava kaže, da prihaja do nekaterih pomembnih razlik v njihovi obravnavi. Ko gre za osnovnošolsko populacijo, vidimo, da starši od deklet pogosteje zahtevajo, da naprave odložijo med obroki, obiski in šolskim delom, nasprotno pa je fantom pogosteje prepovedana uporaba tovrstnih naprav med branjem. Ko gre za srednješolce, se tovrstne omejitve omilijo za fante in dekleta, pri čemer pa je dekletom še vedno pogosteje prepovedana raba naprav med obiski, fantom pa med branjem. Ena izmed mogočih razlag za tovrstno regulacijo digitalnih medijskih praks fantov in deklet se potencialno nahaja v tradicionalnih težnjah po vzgoji deklet kot po eni strani konformnih v socialnih situacijah in kot tistih, ki skrbijo za negovanje in ohranjanje odnosov na drugi. Predvsem zadnje predstavlja eno izmed osrednjih komponent skrbi žensk za ekonomijo socialnih dobrin oziroma, kot pojasni Bourdieu (2010: 113), »ima pomemben del *hišnega dela*, ki pripada ženskam, v mnogih okoljih še danes za cilj ohranjanje solidarnosti in integritete družine z vzdrževanjem sorodniških razmerij in družbenega kapitala nasploh«. Večje discipliniranje digitalnih medijskih rab fantov pri branju pa vsaj v delu lahko verjetno pojasnimo s sodobnimi diskurzi o izobraževalnem zaostajanju fantov za dekleti, ki se v veliki meri napajajo iz rezultatov velikih mednarodnih primerjalnih raziskav dosežkov učencev, kakršna je na primer PISA. V tem kontekstu je najpogosteje v ospredju predvsem branje, ki predstavlja učno področje, na katerem se med dekleti in fanti kaže največji razkorak v prid dekletom, in predstavlja ost diskurzov o krizi pismenosti fantov, kot jo poimenuje McDonald (2023). Mogoče torej je, da je prav na tovrstnem ozadju skrb staršev intenzivno usmerjena v branje fantov, ki potencialno simbolizira tudi njihov uspeh širše.

Kot kažejo nekatere pretekle študije, so digitalni mediji pogosto vključeni tudi kot sredstvo discipliniranja mladih (Buckingham 2003), temu pa pritrjuje tudi naša raziskava, pri čemer so temu fantje podvrženi pogosteje. Razloge za to lahko iščemo v dejstvu, da so fantje v omenjene dejavnosti bolj investirani, zato je njihovo omejevanje večja oziroma učinkovitejša kazen. To lahko drži še posebej v odnosu do igranja videoiger, ki je, kot razkrivajo intervjuji z mladimi, pogosto podvrženo strogi disciplini in je omejeno na vikende oziroma na čas brez šolskih obveznosti. Druga možnost je, da – posebej ko gre za discipliniranje v odnosu do šolskih obveznosti in upoštevanja pravil – dekleta za starše

predstavljajo manjši disciplinski izziv oziroma so dovolj samodisciplinirana v odnosu do šole in pravil, da tovrstno discipliniranje niti ni potrebno, o čemer pričajo številne raziskave (Walkerdine 1997) in prevladujoči stereotip o »pridnih puncah«, ki so odgovorne in konformne (Mencin Čeplak in Tašner 2009).

Tako kot kažejo izsledki britanske raziskave (Kucirkova in dr. 2018: 555), se spol tudi v našem primeru, še posebej, ko gre za osnovnošolsko populacijo, kaže kot pomemben dejavnik starševskih skrbi glede digitalnih medijev. Osnovnošolke so namreč pogosteje kot njihovi vrstniki podvržene zaščitniškimi gestam glede nevarnosti na spletu (tabela 5). Podobno velja tudi za dijakinje, ki prav tako pogosteje kot fantje poročajo o tem, da jim starši sledijo na družbenih omrežjih, kar bi bilo glede na kvalitativne ugotovitve mogoče razumeti kot eno izmed mehkejših oblik starševske regulacije uporabe digitalnih medijev, ki je za mlade lahko bolj ali manj nezaželena. Hkrati pa lahko v tovrstnih praksah medsebojnega sledenja zaznavamo tudi odsev že omenjenih pričakovanih družbe, da bodo dekleta tista, ki bodo več pozornosti posvečala skrbi za odnose, ki vključujejo tudi komunikacijo. To tezo dodatno krepijo ugotovitve številnih študij, tudi naše (glejte Oblak Črnič, Brečko in drugi 2023), da dekleta pogosteje od fantov digitalne medije uporabljajo za namene druženja in komunikacije, kar lahko vključuje tudi komunikacijo s starši. Hkrati pa pogosto prav z družbenimi omrežji povezujemo nekatera resna tveganja, povezana z digitalnimi mediji, vrstniški pritiski stalnega primerjanja z drugimi, osredinjenost na videz, ki lahko vodi v slabo samopodobo, predvsem deklet, posledice za njihovo duševno zdravje itn. Čeprav so istim pastem družbenih omrežij podvrženi tudi fantje, pa sodobne zahodne družbe vendarle ostajajo spolno zaznamovane na način, ki dekleta in ženske umešča »na raven videza in ugajanja« (Bourdieu 2010: 114), kar »pojasnjuje, zakaj je vložek (v času, denarju, naporu itn.) v kozmetično delo pri ženskah dosti večji kot pri moških« (prav tam: 115). Kombinacija kulture (če že ne tiranije) podobe, ki zaznamuje sodobna družbena omrežja in vztrajnost patriarhalnih spolnih kategorizacij, še posebej, ko gre za dekleta, predstavljajo poseben vir stisk in skrbi staršev zanje. Ob tem so družbena omrežja tudi tisti mediji, prek katerih se pogosto vrši spletno trpinčenje, ki ga po podatkih OECD (2019) pogosteje izkušajo dekleta kot fantje, kar znova predstavlja enega izmed mogočih razlogov, zaradi katerega so dekleta deležna pogostejših svaril o uporabi medijev. Hkrati pa velja omeniti tudi raznovrstne javne diskurze, ki predvsem družbena omrežja prikazujejo kot polna predatorjev in prevar, čemur naj bi bila še posebej podvržena dekleta in ženske (glejte Mascheroni 2014). Sodobne tehnologije in mediji tako predstavljajo še eno izmed sfer, po kateri se širi obstoječa problematika nasilja zaradi spola oziroma spolnega nasilja, ki ga po podatkih raziskave v Evropski uniji doživi vsaka tretja ženska, starejša od 15 let (FRA – European Union Agency for Fundamental Rights 2014) in predstavlja resen družbeni problem, ki ga je treba obravnavati skozi »prizmo spolne neenakosti in v kontekstu nesorazmerja moči v obstoječem spolnem redu« (Podreka 2018: 34).

Vendar pa konteksta primarne socializacije oziroma oblikovanja primarnega habitusa ne zaznamujejo le prepovedi in pravila, ampak tudi spodbude, ki jih mladi prejemajo za ukvarjanje z različnimi dejavnostmi. Ko gre za digitalne medije, mladi sicer razmeroma redko poročajo o starševskih spodbudah za njihovo rabo, prav tako niso prisotne

pomembne razlike med fanti in dekleti. Izjemo predstavljajo osnovnošolska dekleta, ki so pogostejše od fantov deležna pomoči pri uporabi različnih naprav. Nekaj več uvidov v spodbude družinskega okolja za ukvarjanje z digitalnimi mediji ponujajo intervjuji z mladimi, skozi katere se kaže zanimanje predvsem (a ne samo) fantov za ukvarjanje z digitalnimi mediji, ki ga pogosto delijo predvsem z očeti. Zadnji so pogosto, kot nakazujejo tudi nekatere druge raziskave (glejte npr. Mascheroni 2014; Chambers 2016), tisti, ki v domove vnašajo tehnološke pridobitve, kot so računalnik, telefoni ali druge novitete.

Ko gre za spolno delitev dela digitalne medijske regulacije v družini, vpogledi, ki jih dajeta naša kvalitativna in kvantitativna raziskava, kažejo na delitev skrbstvenega in vzgojnega dela, vsaj če jo razumejo otroci, ki jih tovrstna regulacija zadeva, ki je kompleksnejša od tradicionalno patriarhalnih spolnih delitev dela, za katere ja značilno, da mame »ohranjajo časovne ritme gospodinjstva, strukturirajo, kaj naj bi otroci počeli s svojim časom, kdaj lahko in kdaj ne smejo gledati televizije, igrati iger, iti na internet« (Horst 2019: 173). Čeprav ponujeni vpogledi nikakor ne dovoljujejo posploševanja ali trditev o splošno večji vključenosti očetov v skrbstvene dejavnosti, povezane z mediji, pa vendarle kažejo na raznolikost organizacije tovrstne delitve dela med starši v družinah, pri čemer mladi poročajo o raznovrstnih vključenostih očetov in mam, ki si medsebojno delijo postavljanje pravil in regulacij medijskih praks, na primer v odnosu do varnosti na spletu ali igranja videoiger.

Je pa v nasprotju s pogledi mladih na to, kateri izmed staršev prevzema osrednjo vlogo v regulaciji njihovih digitalnih medijskih praks, bistveno bolj spolno stereotipen njihov pogled na digitalno medijsko kompetentnost njihovih staršev. Podatki kvantitativnega in kvalitativnega dela naše raziskave namreč kažejo, da mladi navadno mame razumejo kot manj kompetentne od očetov, pogosto tudi manj kompetentne od njih samih. Omenjeno prepričanje se kaže na področju znanja o rabi družbenih omrežij in aplikacij ter na področju znanja, povezanega z računalniki. Ob siceršnji višji stopnji dosežene izobrazbe žensk v Sloveniji in podatkih mednarodnih raziskav, ki kažejo majhne in bistveno manj dramatične razlike v kompetentnosti na področju IKT moških in žensk v Sloveniji, lahko odgovore mladih, ki so sodelovali, vsaj deloma razumemo kot spolne stereotipe, ki jih reproducirajo mladi sami. Ti so še posebej razvidni v nekaterih izjavah mladih v intervjujih, ki kompetentnost mam karikirajo in jih opisujejo kot popolne analfabetke na področju tehnologije, ki komaj uspejo najti gumb. Gre za sodobno iteracijo starih podob in prepričanj o ženskah kot manj razumnih, manj sposobnih in preprostejših bitjih, posebej ko gre za uporabo tehnološko naprednih artefaktov (glejte npr. Ortner 1974; Jogan 1990, 2001), ki jih uspešno utrjujejo tudi popkulturni izdelki, v katerih so ženske znanstvenice pogosto udobljene kot neženske – pametne, a neprivačne ali oglaševalske kampanje za tehnološke izdelke, v katerih so bili moški liki upodobljeni kot »globoki misleci« (Dilevko in Harris 1997), zazrti v prihodnost, medtem ko so bile ženske prisotne predvsem v tistih oglaševalskih gradivih, ki so poudarjali preprostost uporabe tehnološkega izdelka. Avtorja tako navajata oglas za enega izmed IBM-ovih prenosnikov, v katerem ženska stoji ob vazi rož, na podobi pa je izpisano sporočilo: »Razvedri se, zdaj je preprosto« (prav tam: 724).

Intervjuji z mladimi dajejo dodaten vpogled v njihovo razumevanje kompetentnosti mam in očetov na področju digitalnih medijev, pri čemer percipirano nizko stopnjo kompetentnosti mam pojasnjujejo z njihovim primanjkljajem interesa, njihovo kompetentnost pa povezujejo z zahtevami njihovih delovnih mest. Podobno si razlagajo tudi kompetentnost očetov, ki jo pripisujejo njihovim poklicnim zahtevam pa tudi njihovem interesu. Pri tem so bili očetje večkrat opisani kot bolj raznoliki uporabniki digitalnih tehnologij, pri čemer so mladi izpostavljali tudi vključevanje v skupne dejavnosti, povezane z digitalnimi mediji, kot so igranje iger ali sestavljanje računalnikov. Na tem ozadju se tako odpira tudi vprašanje, ali prav področje regulacij in spodbud digitalnih medijskih praks mladih predstavlja potencialno privilegirano področje skrbstvenih dejavnosti očetov, ki jih mladi pogosto razumejo kot večše in radovedne uporabnike digitalnih medijev. Obenem pa nam odgovori mladih na tem področju odpirajo tudi vpogled v njihovo razumevanje tega, kaj medijska kompetentnost pravzaprav sploh je. Čeprav se na tem mestu ne bomo spuščali v analizo implicitnih razumevanj medijske kompetentnosti, ki jih izkazujejo sodelujoči v raziskavi, pa velja omeniti, da je mogoče, da je njihova koncepcija omenjenega fenomena lahko precej specifična oziroma omejena. Mogoče je, da mladi svoje razumevanje medijske kompetentnosti vežejo predvsem na obvladovanje tehnologije, računalnikov, aplikacij, manj pa medijsko pismenost razumejo kot kompleksen pojav, kot smo opozorile že zgoraj. Kompleksnejše pojmovanje medijske pismenosti bi namreč moralo zajemati tudi kompetentnost na širših področjih medijskih praks, ki jih nekateri (glejte Aufderheide 1993; Livingstone 2008) v razmerju z internetom na primer delijo na socialno, ekonomsko, osebno in na politično področje. Rečeno še drugače, ocena medijske kompetentnosti bi lahko zajemala tudi politični angažma staršev, rabo medijev za ohranjanje in vzdrževanje stikov, poklicne priložnosti, izobraževanja in podobno. Tovrstna razširitev razumevanja medijske pismenosti pa bi lahko pomembno poglobila tudi naše razumevanje njene ospoljenosti.

Če sklenemo, formacija primarnega habitusa mladih v odnosu do digitalnih medijev v določeni meri ostaja zavezana prevladujočim spolnim normam, pri čemer je regulacija deklet v odnosu do njihovih digitalnih medijskih praks ponekod podvržena specifičnim imperativom družbene konformnosti in ekonomije simbolnih dobrin, medtem ko so za regulacijo digitalnih medijskih praks fantov bolj značilne regulacije, ki se nanašajo na omejevanje njihovih medijskih rab ter na discipliniranje skozi digitalne medije. Ko gre za spodbude, prisotne v družinskem okolju, je teh sorazmerno malo. Ob tem pa ostaja formacija habitusa mladih sorazmerno trdno zavezana tudi razmeroma skopim razumevanjem digitalnih medijev, ki redko presega razmisleke o računalnikih, družbenih omrežjih, telefonov in videoiger.

Ko gre za regulacije in spodbude digitalnih medijskih rab mladih v polju šole, rezultati kvantitativnega dela naše raziskave kažejo nekaj spolnospecifičnih praks, ki so podobne praksam v družinah. Tudi v polju šolanja so dekleta pogosteje od fantov deležna opozoril o nevarnostih digitalnih medijev, so pa učitelji popustljivejši do fantov, ko gre za rabo telefona pri pouku, čeprav je o tem poročal le majhen delež osnovnošolcev. Podobno kot pri družinskih regulacijah pa se tudi v kontekstu šole kaže, da se restriktivne prakse

omilijo s starostjo mladih in jih je med srednješolci v splošnem manj. Tudi v odnosu do spodbud, ki jih mladi prejmejo, se kaže nekaj pomembnih razlik med dekleti in fanti, pri čemer fantje prejmejo več učiteljskih spodbud kot dekleta. Je pa pri tem zanimivo, da spolne razlike s starostjo postanejo očitnejše. Srednješolci tako pogosteje od srednješolk poročajo, da jih učitelji spodbujajo k uporabi tehnologij, pa tudi, da jim šola omogoča dostop do naprav, ki jih sicer nimajo doma. Te razlike lahko verjetno vsaj v delu pojasnimo s tem, da je bil v raziskavo vključen večji delež strokovnih srednjih šol, v katerih so glede na podatke SURS vključeni večji deleži fantov. Poleg tega pa se prav v teh šolah nahajajo tehnološko specifični srednješolski programi, ki vključujejo delo s posebnimi orodij in tehnologijami, na primer za obdelavo kovin ali drugih materialov, nišnih ali specializiranih računalniških programov in podobno, ki jih v gospodinjstvih navadno ne najdemo (na primer CNC stroji, oblikovalski programi, kot je Adobe Illustrator). Glede na usmeritev srednješolskega programa in sestavo njegovih učencev tako lahko poleg dostopa do naprav variira tudi količina spodbud za ukvarjanje z različnimi napravami, ki jo prejmejo mladi na različnih programih, pri čemer lahko na tehnološko usmerjenih programih pričakujemo več tovrstnih spodbud. Nekaj več uvidov v konkretne spodbude in regulacije ponuja kvalitativni del naše raziskave. Ta razkriva, da je predvsem v osnovnih šolah pogosta prepoved uporabe mobilnih telefonov, ki jih morajo učenci in učenke včasih pustiti tudi v posebnih škatlah, da pa nekateri učitelji in učiteljice pri svojih predmetih že dopuščajo uporabo telefonov v pedagoške namene. Po drugi strani pa intervjuji s sogovornici ponujajo tudi nekaj zanimivih primerov spodbudnih šolskih praks, ki gojijo interese deklet in fantov za naprednejše digitalne medijske rabe, kot je ustvarjanje videovsebin. Mogoče najbolj poveden segment naših pogovorov z mladimi pa vendarle predstavlja njihova sorazmerna skopost v odnosu do opisovanja prisotnosti digitalnih medijev v šolah, ki kaže na potencialno osiromašenost ukvarjanja s tovrstnimi vsebinami v slovenskih šolah.

Če strnemo, lahko rečemo, da je formacija sekundarnega habitusa v odnosu do digitalnih medijev pogosto nadaljevanje regulacij in spodbud, ki so značilne za formacijo primarnega habitusa mladih, vključno s spolnim razlikovanjem. Šola s tem zamuja priložnost za prenos bolj poglobljenega in pretanjenega razumevanja digitalnih medijev, ki bi prese-gali dogmatizem prevladujočih naracij o digitalnih medijih, tj. tistih, ki vidijo prihodnost samo v tehnologiji (in potrebo po šolah domnevno skoraj odpravljajo (glejte Šimenc 2021)), ali tistih, ki v njej vidijo konec vsega dobrega, če situacijo nekoliko karikiramo. Šola tako utrjuje že sicer precej trdovratno vzpostavljene dispozicije in naravnosti primarnega habitusa v odnosu do digitalnih medijev in odnosu do prevladujoče spolne matrice na področju njihove rabe.

## 7 Zaključek

Kljub pomenu ugotovitev, ki jih je prinesla naša raziskava, je vendarle treba omeniti tudi nekatere omejitve, ki so ji lastne. Prva omejitev zadeva kvalitativni del raziskave in se tiče priložnostnega vzorca, pri katerem smo sicer zasledovali logiko čim večje raznolikosti oziroma zastopanosti sodelujočih glede na urbano/ruralno, spol in tip šole ter socialno-ekonomske razmere njihovega življenja. Druga omejitev je povezana z omejenostjo spomina in s pripravljenostjo razkrivanja praks, ki jih lahko sodelujoče razumejo kot bolj ali manj zasebne ali celo intimne, zaradi česar lahko sprožajo tudi neugodje. Dalje, nekaj sodelujočih ni moglo ali želelo ustvariti pričakovanih pogojev za intervju (zasebnost, mirno okolje brez motenj), kar je mogoče vplivalo na odgovore, ki so jih podali.

Osnovnošolsko in srednješolsko mladino smo sistematično spraševali o njihovih medijskih praksah, tehnološki opremljenosti v kontekstu njihovih družin, domov in šol, regulaciji, ki so je deležni, spodbudah in omejitvah, s katerimi se srečujejo, itn., kljub temu pa je mogoče, da nismo zajeli vseh razlik in posebnosti. Prav tako je naša raziskava omejena na slovenski kontekst, tako da bi bilo njene izsledke koristno umestiti tudi v mednarodni kontekst oziroma druga kulturna okolja. Omejitve dosega vzorca v kvalitativni fazi raziskave in specifične kvalitativnega raziskovalnega pristopa skušamo vsaj deloma naslavljalati v kombinaciji s kvantitativno metodo anketnega vprašalnika, kljub temu pa tudi ta pristop ne zagotavlja njihovega preseganja, zato je podatke smiselno brati tudi v luči naštetih omejitev.

V tem poglavju obravnavamo presečišče družinskih in šolskih regulacij in spodbud digitalnih medijskih praks mladih v odnosu do spola. Ugotavljamo, da se spolne kategorizacije reproducirajo tudi v polju digitalnih medijev, pri čemer so dekleta še vedno pogosteje percipirana kot ranljivejša, a tudi bolj disciplinirana oziroma »pridna«, ženske pa so vsaj posredno še vedno razumljene kot manj zainteresirane in manj kompetentne uporabnice digitalnih medijev oziroma tehnologij. Fantje so po drugi strani razumljeni kot potrebni več discipliniranja v odnosu do njihovih digitalnih medijskih praks pa tudi v odnosu do šolskega dela, pri čemer so pogosteje kot dekleta podvrženi discipliniranju skozi digitalne medije. Ob tem izsledki raziskave ponujajo tudi v droben vpogled v spolno delitev dela na področju regulacije digitalnih medijev mladih, ki odstopa od tradicionalne delitve dela med spoloma. Ko gre za digitalne medije, namreč skrbstveno vlogo odigravajo tudi očetje, ki niso samo prinašalci digitalnih medijskih vsebin, ampak tudi postavljajo pravila glede digitalnih medijskih praks mladih.

Ugotovitve raziskave prav tako ponujajo nekaj uvidov v spolnospecifične medijske regulacije in spodbude v šolah, pri čemer se predvsem razlika v spodbudah, ki jih prejmejo fantje in dekleta, povečuje s starostjo oziroma vpisom v srednje šole. Vendar pa nam vpogledi ne omogočajo sklepov o tem, kateri mehanizmi prispevajo k temu razlikovanju, kar se kaže kot plodno področje za prihodnja raziskovanja.

## 8 Literatura

- Aufderheide, Patricia (1993): *Media literacy: a report of the National leadership conference on media literacy*. Washington DC: Aspen Institute.
- Banet-Weiser, Sarah, in Miltner, Kate M. (2016): #MasculinitySoFragile: culture, structure, and networked misogyny. *Feminist Media Studies*, 16 (1): 171–174.
- Bawden, David (2001): Information and Digital Literacies : A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2): 218–259. DOI: <https://doi.org/10.1108/eum000000007083>.
- Bernstein, Basil (2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity : Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefieds Publishers, Inc.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Praktični čut I*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Bourdieu, Pierre (2010): *Moška dominacija*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Bourdieu, Pierre, in Passeron, Jean-Claude (2021): *Reprodukcija: elementi za teorijo sistema poučevanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Braun, Virginia, in Clarke, Victoria (2023): Toward good practice in thematic analysis : Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International journal of transgender health*, 24 (1): 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Buckingham, David (2000): *After the death of childhood : growing up in the age of electronic media*. Polity Press.
- Buckingham, David (2003): *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, David (2019): *The Media Education Manifesto*. Polity Press.
- Buckingham, David, Banaji, Shakuntala, Carr, Diane B., Cranmer, Sue, in Willett, Rebekah (2005): *The media literacy of children and young people: a review of the research literature*. London: Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education University of London.
- Cannon, Michelle, Connolly, Steve, in Parry, Rebecca (2022): Media literacy, curriculum and the rights of the child. *Discourse* (Abingdon, England), 43 (2): 322–334. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1829551>.
- Carlana, Michela (2019): »Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers' Gender Bias\*«. *The Quarterly Journal of Economics*, 134 (3): 1163–1224. <https://doi.org/10.1093/qje/qjz008>.
- Carretero Gomez, Stephanie, Vuorikari, Riina, in Punie, Yves (2017): DigComp 2.1: *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luksemburg: Urad za publikacije Evropske unije.
- Chambers, Deborah (2016): *Changing Media, Homes and Households: Cultures, Technologies and Meanings*. London, New York: Routledge.
- Copur-Gencturk, Yasemin, Joseph R. Cimpian, Sarah Theule Lubienski, in Ian Thacker (2020): Teachers' Bias Against the Mathematical Ability of Female, Black, and Hispanic Students. *Educational Researcher*, 49 (1): 30–43. <https://doi.org/10.3102/0013189X19890577>.
- Crenshaw, Kimberle (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6): 1241. <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- Dilevko, Juris, in Harris, Roma M. (1997): Information Technology and Social Relations: Portrayals of Gender Roles in High Tech Product Advertisements. *Journal of the American Society for Information Science*, 48 (8): 718–27. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1097-4571\(199708\)48:8<718::aid-asi5>3.0.co;2-v](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4571(199708)48:8<718::aid-asi5>3.0.co;2-v).
- Durkheim, Émile (2009): *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina.
- Eckert, Stine, Metzger - Riftkin, Jade, in Nurmis, Joanna (2018): Teaching Girls Online Skills: Results of the Wikid Grrls. Intervention. *Journal of Media Literacy Education*, 10 (3): 20–42.



- European Union Agency for Fundamental Rights (2014): *Nasilje nad ženskami: vseevropska raziskava: rezultati na kratko*. LU: Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/61976>.
- Fotopoulou, Aristeia (2016): Digital and Networked by Default? Women's Organisations and the Social Imaginary of Networked Feminism. *New Media & Society*, 18 (6): 989–1005. <https://doi.org/10.1177/1461444814552264>.
- Gardner, Sue (2011, February 19): *Nine Reasons Women Don't Edit Wikipedia (in their own words)*.
- Hargittai, Eszter, in Shafer, Steven (2006): Differences in Actual and Perceived Online Skills : The Role of Gender. *Social Science Quarterly*, 87 (2): 432–448.
- Hepp, Andreas (2019): *Deep Mediatization*. London: Routledge.
- Hobbs, Renee (2010): *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. V A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Washington D. C.: Aspen Institute.
- Holloway, Sarah in Valentine, Gill (2003): *Cyberkids* [eBook]. Taylor & Francis Group.
- Horst, Heather A. (2019): Families. V M. Ito in drugi (ur.): *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*, 10. izd. [eBook]. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11832.001.0001>.
- Jogan, Maca (1990): *Družbena konstrukcija hierarhije med spoloma*. Ljubljana: FSPN.
- Jogan, Maca (2001): *Seksizem v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Znanstvena knjižnica FDV.
- Ito, Mizuko, Richard Arum, Dalton Conley, Kris Gutiérrez, Ben Kirshner, Sonia Livingstone in dr. (2020): *The Connected Learning Research Network: Reflections on a Decade of Engaged Scholarship*. Irvine, CA: Connected Learning Alliance.
- Kellner, Dave, in Share, Jeff (2005): Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse* (Abingdon, England), 26 (3): 369–386. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>.
- Kucirkova, Natalia, Littleton, Karen, in Kyparissiadi, Antonios (2018): The influence of children's gender and age on children's use of digital media at home. *British journal of educational technology*, 49 (3): 545–559. <https://doi.org/10.1111/bjet.12543>.
- Leaning, Marcus (2017): *Media and Information Literacy: An Integrated Approach for the 21<sup>st</sup> century*. Cambridge, Kidlington: Chandos Publishing.
- Livingstone, Sonia. (2008): Internet literacy: Young people's negotiation of new online opportunities. V T. McPherson (ur.): *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*: 101–122. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Livingstone, Sonia (2009): *Children and the internet: Great expectations, challenging realities*. Polity.
- Livingstone, Sonia, in Bober, Magdalena (2004): *UK Children Go Online: Surveying the experiences of young people and their parents*. London: London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, Sonia, Haddon, Leslie, Görzig, Anke in Ólafsson, Kjartan (2011): *EU kids online II: final report*. <http://eprints.lse.ac.uk/45490/>
- Margolis, Jane, in Fisher, Allan. 2002. *Unlocking the Clubhouse: Women in Computing*. Cambridge, [Massachusetts] London: The MIT Press.
- Mascheroni, Giovanna (2014): Parenting the Mobile Internet in Italian Households: Parents' and Children's Discourses. *Journal of children and media*, 8 (4): 440–456. <https://doi.org/10.1080/17482798.2013.830978>.
- Mariscal, Judith, Mayne, Gloria, Urvashi, Aneja, in Sorgner, Alina (2019): Bridging the Gender Digital Gap. *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E- Journal*, 13 (2019-9): 1–12. <http://dx.doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2019-9>
- McDonald, Sarah (2023): Constructing the (II) Literate Boy: Crisis Talk, Literacy Promotion Websites and the Simplification of Boyhood Literacies. *International Journal of Educational Research* 122:102255. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102255>.

- Mencin Čeplak, Metka, in Tašner, Veronika (2009): Spolne neenakosti v izobraževanju. V V. Tašner in drugi (ur.): *Brez spopada kultur, spolov, generacij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mihailidis, Paul (2014): *Media Literacy and the Emerging Citizen: Youth, Engagement and Participation in Digital Culture*. New York: P. Lang.
- Milosevic, Tijana, Dias, Patricia, Mifsud, Charles, in Trueltzsch-Wijnen, Christine W. (2018): Media Representation of Children's Privacy in the Context of the Use of "Smart" Toys and Commercial Data Collection. *Medijske studije* 9 (18): 6–26. <https://doi.org/10.20901/ms.9.18.1>
- Moore, Rob (2013): *Basil Bernstein: The Thinker and the Field*. Abingdon: Routledge.
- Ortner, Sherry B. (1974): Is female to male as nature is to culture? In M. Z. Rosaldo and L. Lamphere (ur.): *Woman, culture, and society*: 68–87. CA: Stanford University Press.
- Oblak Črnič, Tanja, Koren Ošljak, Katja, in Šušterič, Nika (2022): Medijski repertoarji v času navzkrižnih medijskih praks: Študija med osnovnošolci in dijaki. *Družboslovne razprave*, XXXVIII (100): 23–54. <https://doi.org/10.51936/dr.38.100.23-54>
- Oblak Črnič, Tanja, Brečko, Barbara N., Koren Ošljak, Katja, in Plaskan, Jure (2023): *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih. Del 1, Prisotnost, rabe in regulacija digitalnih tehnologij v družinah in šolah: poročilo raziskave v okviru ARRS projekta Medijski repertoarji mladih (J5-2564)*. Fakulteta za družbene vede, Založba FDV. [https://medijimladih.si/wp-content/uploads/2023/03/MRM\\_porocilo\\_web.pdf](https://medijimladih.si/wp-content/uploads/2023/03/MRM_porocilo_web.pdf)
- Oblak Črnič, Tanja, Jontes, Dejan, Šušterič, Nika, Koren Ošljak, Katja, in Plaskan, Jure (2023): *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih. Del 2, Mediji, branje in prosti čas v času družbenih platform: poročilo raziskave v okviru ARRS projekta Medijski repertoarji mladih (J5-2564)*. Fakulteta za družbene vede, Založba FDV. [https://medijimladih.si/wp-content/uploads/2023/07/MRM\\_porocilo-2.del\\_web.pdf](https://medijimladih.si/wp-content/uploads/2023/07/MRM_porocilo-2.del_web.pdf)
- OECD (2019): *How's Life in the Digital Age? Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*. Paris: OECD.
- Perger, Nina (2017): Di-vizije družbenega sveta in potencialnost delovanja v intersubjektivnosti. *Družboslovne razprave*, XXXIII (86): 54–62.
- Podreka, Jasna (2018): Odsotnost spolno zaznamovane perspektive v sodobnih razpravah o nasilju nad ženskami. *Ars & Humanitas*, 12 (1): 26–55. <https://doi.org/10.4312/ars.12.1.26-55>.
- Potter, W. James (2004): *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. London: SAGE Publications.
- Punamäki, Raija-Leena, Wallenius, Marjut, Hölttö, Hanna, Nygård, Clas-Håkan, in Rimpelä, Arja (2009): The associations between information and communication technology (ICT) and peer and parent relations in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (6): 556–64. doi: 10.1177/0165025409343828.
- Ranieri, Maria, in Fabbro, Francesco (2019): Theorising and designing media and intercultural education: A framework and some guidelines. V *Media education for equity and tolerance: Theory, policy, and practices* (ur.): M. Ranieri. Canterano: Aracne editrice.
- Stoilova, Mariya, Nandagiri, Rishita, in Livingstone, Sonia (2021): Children's understanding of personal data and privacy online – A systematic evidence mapping. *Information, Communication & Society*, 24 (4): 557–575. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1657164>
- Šimenc, Marjan (2021): Vloga tehnologije v vzgoji in izobraževanju ter enake možnosti učencev v obdobju pandemije. *Sodobna pedagogika* 72 = 138 (februar): 12–26.
- United Nations (2015): *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Department of Economic and Social Affairs: b. d. Pridobljeno 17. september 2024. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- UNESCO (2021): *Developing a hybrid learning curriculum framework for schools*. Geneva: UNESCO.

Volman, Monique, in van Eck, Edith (2001): Gender Equity and Information Technology in Education: The Second Decade. *Review of Educational Research*, 71 (4): 613–34.

Wacquant, Loïc (2014): Homines in Extremis: What Fighting Scholars Teach Us about Habitus. *Body & Society*, 20 (2): 3–17. <https://doi.org/10.1177/1357034x13501348>.

Wacquant, Loïc (2016): A Concise Genealogy and Anatomy of Habitus. *The Sociological Review* 64 (1): 64–72. <https://doi.org/10.1111/1467-954x.12356>.

Walkerdine, Valeria (1997): Femininity as Performance. V M. M. Gergen in N. S. Davis, (ur.): *Toward a New Psychology of Gender*: 171–184. London, New York: Routledge.

Wallis, Richard, in Buckingham, David (2016): Media literacy: the UK's undead cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*, 25 (2): 188–203. <https://doi.org/10.1080/10286632.2016.1229314>.

Wilson, Carolyn, Grizzle, Alton, Tuazon, Ramon, Akyempong, Kwame, in Cheung, Chi-Kim (2011): *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. UNESCO.

Woodward, Kathryn (1997): Concepts of Identity and Difference. V K. Woodward (ur.): *Identity and Difference*: 7–62. London, New Delhi, Thousand Oaks: SAGE.

Witt, Susan D. (1997): Parental Influence on Children's Socialization to Gender Roles. *Adolescence*, 32 (126): 253–259.





### III Medijske preference, družbene prakse in digitalni vsakdan





Tanja Oblak Črnič, Barbara Neža Brečko

# Od zmernih minimalistov do razpršenih tradicionalistov: medijski repertoarji mladih v času družbenih platform



## 1 Uvod: Medijski repertoarji kot model občinstvenja<sup>1</sup>

Z razmahom pretočnih medijskih vsebin, mobilnih in povezljivih medijev ter algoritemske distribucije vsebin so se nekdanja razmerja do medijskih izbir in vsakdanjih navad, ki jih generirajo medijska občinstva, močno spremenila. Sodobna potrošnja medijev se po eni strani vse bolj odvija »na poti« – je mobilna, efemerna ter časovno in prostorsko težko določljiva. Po drugi strani pa jo sestavljajo raznolike kombinacije nenehnega preverjanja stanja na več medijskih napravah hkrati: spremljanje televizije dopolnjujemo z branjem drugih vsebin na telefonu, vožnjo v službo, sprehajanje in tek s poslušanjem podkastov ali avdioknjig, druženje z odzivanjem na priljubljena družbena omrežja, kuhanje, delo in učenje z branjem portalov in profilov, gledanjem priročnikov na YouTubu in drsenjem po objavah na omrežjih. Pohitrena interaktivnost omrežne (van Dijck 2013) oz. platformne (Bucher 2021) družbenosti in množična institucionalizacija »všečkanja« (Wagner 2018) so namreč sodobni komunikacijski konteksti, v katerih se odvijajo množenje personalnih medijev, privatizacija in individualizacija medijske potrošnje (Drotner in Livingstone 2008; Livingstone in Sefton-Green 2016). Posledično občinstva generirajo specifične »medijske repertoarje«, ki kot rezultat selektivnega vedenja vključujejo različne medijske izbire, sestavljene iz številnih in predvsem nenehnih stikov. T. i. medijski repertoar namreč predstavlja zbirko vseh medijev, ki jih redno in sočasno preferiramo (Hasebrink in Popp 2006).

1 Poglavje predstavlja temeljito nadgradnjo že objavljenega prispevka v tematski številki Družboslovnih razprav (Oblak Črnič in dr. 2022); tukajšnja empirična analiza in predstavljene ugotovitve pa so v celoti izvirne in predstavljene prvič.

Medijski repertoarji »odsevajo relativno stabilne vzorce navzkrižnih medijskih praks« (Hasebrink in Hepp 2017: 367) in poudarjajo pomen »celovitosti ali skupinskosti medijev, ki jih posameznik uporablja« (Hasebrink in Popp 2006), zato nudi idealen okvir za identifikacijo raznovrstnih medijskih praks, ki jih Vandenplas in Picone (2021: 4) opisujeta kot »komunikacijska plovila, ki so v vsakdanjem življenju uporabnikov nepreklicno prepletena druga z drugo«. Ideja, da so medijska občinstva selektivna v odnosu do naraščajočih mogočih izbir in da posledično med seboj kombinirajo raznolike medijske prakse na smiseln način, ni povsem nova (Vandenplas in Picone 2021). Tudi razprave o t. i. »polimedijih« (Madianou 2014) ali medijski ekologiji (Scolari 2012) so podobno opozorile na problematičnost singularnega razumevanja medijskih praks kot enovitih dogodkov, usmerjenih na en sam dominanten medij ali žanr. Ker pa prelivanje medijskih praks in prečenje kontekstov zahteva ne le konceptualne, ampak tudi empirične premisleke, je »raziskovanje navzkrižnih medijev kot metodološka inovacija doživelo izjemno odmevnost« (Hasebrink in Hepp 2017: 364).

S fokusom na vsakdanjem življenju se model medijskih repertoarjev umešča v perspektivo »občinstvenja mediatizacije« (Schröder 2017), ki ponazarja konstrukcijo medijskih repertoarjev kot *agregatov praks* in njihovo povezanost s širšimi *družbenimi strukturami*. S tem se umika diskrepanci med individualno, na uporabnika centrirano perspektivo, in agregirano, kolektivno formacijo, ki je običajno očitana medijskim študijam (Hasebrink in Hepp 2017: 366), saj se nanaša na vzorce in načine kombiniranja medijev in formiranje »celostnega orkestra« medijskih rab. Empirični potencial medijskih repertoarjev je še večji, saj služi tudi kot empirična operacionalizacija mediatizacije, ker govori o tesni povezanosti dolgoročnih sprememb na področju medijev in komuniciranja z globljimi transformacijami na področju kulture in družbe, kot ugotavljata Hepp in Hasebrink (2014: 3–4). Čeprav tematizacija medijskih repertoarjev pri nas ni novost (Luthar in Oblak Črnič 2015), ostaja prej izjema kot pravilo. Prva lokalna študija medijskih repertoarjev je v analogiji z drugimi potrdila, da je potrošnja medijev med odraslimi – od dnevnega tiska, televizije do spletnih medijev – strukturirana v tipične diskurzivne kategorije, ki niso samo ali predvsem psihološki in demografski idealni tipi, ampak so kompleksne tipologije, skozi katere se sistematično artikulirajo druge razlike v družbi – razredne, spolne, generacijske.

Pri projektu *Medijski repertoarji mladih* smo nadaljevali podobno logiko, le da smo identifikacijo medijskih repertoarjev bolj konsistentno povezali z izvornim modelom (Hasebrink in Domeyer 2012; Hasebrink in Hepp 2017), ciljno pa se usmerili v starostno enovito generacijo – med šolajoče se mladostnike.<sup>2</sup> Še natančneje rečeno, tukajšnja razprava je namenjena analizi podatkov iz anketne raziskave, ki je bila izvedena med več kot 3000 šolajočimi se osnovnošolci in dijaki spomladi 2022. Glede na nacionalne trende medijske potrošnje, ki dokazujejo popolno prevlado družbenih medijev in specifičnih omrežnih platform tudi v vsakdanjem življenju mladih, nas je zanimalo dvoje: prvič, *katere družbene*

2 Pri iskanju odgovorov smo zato sledili pristopu »slêdi mladostniku« (Drotner in Livingstone 2008), ki zbira in analizira poglede, aspiracije, stališča in izkušnje mladostnikov samih.



platforme so dandanes najbolj popularne in v kakšnih medsebojnih kombinacijah jih mladi konzumirajo; in drugič, kako se dominantne platformske kombinacije navezujejo na preostale medijske izbire in vsakdanje prakse. Platformne repertoarje mladih namreč razumemo kot družbeno strukturirana dejanja, ki ne le presegajo medijske izbire, ampak se udejanjajo v specifičnih družbeno in kulturno pogojenih kategorijah vsakdanjih vedenj, izbir, možnosti in konkretnih preferenc. V slovenskem prostoru podobne študije medijskih repertoarjev mladih nimamo. Dozdajšnje raziskave o razširjenosti tehnoloških naprav in medijskih rab med mladostniki se namreč običajno zanašajo na deskriptivne generelizacije kvantitativnih študij (Lavrič in dr. 2011; Lavrič in dr. 2021), ki ostajajo omejene na frekventnost rab, izpuščajo pa vlogo kontekstov, ki prakse in medijske navade uokvirjajo. Namesto na kontekstualizacijo medijskih kultur se pogosteje usmerjajo na identifikacijo razmerij do določenih tehnologij (npr. računalnika, interneta ali mobilnega telefona), zanemarijo pa pomen navzkrižnih medijskih in komunikacijskih konfiguracij (Jontes in dr. 2021; Oblak Črnič 2020). Posledično je razumevanje izkušenj mladostnikov z mediji konceptualno šibko, model medijskih repertoarjev pa tovrstne pomanjkljivosti v marsičem odpravlja.

## 2 Kontekstualizacija in platformizacija medijskih repertoarjev

Medijski repertoarji spadajo v polje raziskav, ki poudarjajo *pomen kontekstualnosti medijskih izbir*. V ospredju niso le izbire, uporaba in dojemanje medijev, ampak tudi okoliščine in pogoji medijskega komuniciranja. Posledično zahteva analiza medijskih repertoarjev med mladostniki identifikacijo ključnih družbenih domen, ki strukturirajo medijske prakse otrok in mladih, ter prepoznavanje relacijskih odnosov med njimi. Kompleksnost sodobnih družbenih domen odraščanja nadalje zahteva razumevanje pospešenih transformacij medijskih okolij samih. Vzpon ekonomije pozornosti (Davenport in Beck 2001) je namreč v zadnjem desetletju vzpostavil kulturo t. i. »priplepljenosti« na družbena omrežja (Syvertsen 2020: 31), in ne preseneča, da medijske spremembe vsakdana več študij opisuje s pojmom platformizacije<sup>3</sup> (van Dijck, Poell in de Waal 2018; Bucher 2021).

3 Platformizacija v zelo splošnem pomeni, da tehnološke značilnosti, funkcije in pripadajoča logika tehnoloških platform pronicajo v družbene in kulturne prakse (Kaye in dr. 2022). Za bolj nazorno razpravo o platformizaciji priporočamo v branje knjigo P. Magaudda (2022), ki specifikke pristopa osvetli na primeru tehnologije pametnih telefonov. Njihova uporaba je namreč v primerjavi s prejšnjimi tehnologijami odvisna od niza drugih infrastruktur, ki določajo prakse uporabnikov: elektrika, signal, podatki, operacijski sistem in platforme so tako pomemben del t.i. infrastrukturnega dispozitiva, ki je ključen za razumevanje uporabniških praks.

## 2.1 Družbene domene in komunikacijske figuracije med mladostniki

Poudarek na kombinaciji različnih medijev, ki jih izkušajo mladi in s katerimi kreirajo strukturirane vzorce komunikacijskih praks, predvideva pristop teorije figuracij, ki opozarja na različno vpetost posameznikov v družbene sfere oz. komunikacijske konfiguracije: »vsaka figuracija oblikuje s svojimi specifičnimi konstelacijami akterjev, pomenskih okvirov in komunikacijskih praks delček posameznikovega repertoarja; in nasprotno, vsak posameznik kot akter prispeva k tej figuraciji z lastnimi komunikacijskimi praksami« (Couldry in Hepp 2017: 367). Gre za t. i. konstelacije ali »razmestitve akterjev« v obliki omrežja različnih posameznikov, ki so med seboj intenzivno povezani in ki določajo strukturo komunikacijskih figuracij (Couldry in Hepp 2017; Elias 1978; Hepp in Hasebrink 2014). Vsaka komunikacijska figuracija pa nosi svojstven dominanten režim, ki narekuje konstitutivne prakse delovanja posameznikov; ti režimi definirajo prevladujoče tematike in značaj družbene domene. Figuracije namreč temeljijo na komunikacijskih praksah, ki so integrirane z družbenimi praksami in v svoji kompoziciji zaobjemajo celovit »medijski orkester« (angl. *media ensemble*) (Hasebrink in Hepp 2017: 366). Posledično so »navzkrižni medijski repertoarji posameznikov delno strukturirani skladno s figuracijami, v katerih se razvijajo, figuracije družbenih domen pa temeljijo na razmestitvah akterjev pa tudi na komunikacijskih praksah posameznikov, ki te domene konstituirajo« (Hasebrink in Hepp 2017: 367).

Medijski repertoarji mladih so v tem smislu specifični, saj posegajo v raznolike družbene domene (slika 1): od družinskih razmerij in edukacijskih okoliščin pa vse do pričakovanj in praks v vrstniških skupnostih. Ta kombinacija kompleksnih kompozicij torej zahteva analizo družbenih in komunikacijskih praks znotraj doma in vsakdana družin pa tudi zunaj udomačenih medijskih kultur. Med odraščanjem v ospredje stopajo predvsem stiki z vrstniki in v šolah, v katerih mladostniki preživijo večino svojega časa. Vrstniška kultura in izobraževalno okolje imata namreč poleg družinske socializacije ključno vlogo pri formiranju medijskih izbir in vzpostavljanju digitalnih preferenc med mladostniki (Buckingham 2000, 2008; Jenkins in dr. 2016; Livingstone in Sefton-Green 2016).

Slika 1: Družbene domene medijskih repertoarjev mladostnikov

I. DRUŽINA Katere medije mladi konzumirajo doma, zakaj in v kakšnih okoliščinah?
II. VRSTNIKI Kako je vsakdan mladostnikov integriran z vrstniško kulturo prek medijskih naprav?
III. ŠOLA Kakšne so izkušnje mladih z mediji v šolskih okoljih?

Kombinacija družinskih, edukacijskih in vrstniških domen torej implicira preučevanje kolektivnih pa tudi individualnih komunikacijskih praks, pri čemer so medijski repertoarji v različnih razvojnih fazah odraščanja specifično oblikovani: pri mlajših so bolj

pogojeni s komunikacijsko figuracijo družin, medtem ko si starejši mladostniki že formirajo trajnejše medijske repertoarje, vezane na lastne subjektivne selekcije in okuse vrstnikov. Za mladostnike, ki prehajajo iz otroštva v odraslost, postane vzdrževanje vrstniških odnosov še posebej relevantno, saj ga zaznamuje prehod od identitete, kot je opredeljena na strani staršev, k identiteti, kot jo opredeljujejo vrstniki. Intenzivno in predvsem kompleksno vlogo medijev v identitetnih transformacijah mladostnikov potrjujejo tudi raziskave, ki med drugim ugotavljajo, da mladi orodja takojšnjega sporočanja intenzivno uporabljajo za vsakodnevne pogovore s prijatelji (Lenhart, Hitlin in Madden 2005). Širjenje socialnih stikov prek digitalnih tehnologij (Oksman in Turtianen 2004) ocenjujejo kot bolj družabne kot na primer klasične fizične stike ali telefonske pogovore (Boneva in dr. 2006). Edukacijska komunikacijska figuracija, v kateri prevladujejo odnosi med mladostniki in učitelji, pa nosi vlogo tretje družbene domene, saj se komunikacijske in tehnološke prakse konstruirajo tudi skozi kurikularne načrte in prevladujoče modele izobraževalnih politik.

## 2.2 Navzkrižnost, pretočnost, hipnost: platformizacija medijskih praks

Medije različnih vrst vse manj prakticiramo kot izolirana družbena izkustva v prostorsko zamejenih in časovno determiniranih momentih. Nasprotno, medijska apropiacija je fluidna, hipna in vseprisotna, obenem pa prostorsko razpršena. Po Costera Meijer in Groot Kormelink (2015) tradicionalno konzumpcijo medijev v obliki branja, gledanja in poslušanja nadomeščajo bolj efemerne prakse – nenehno pregledovanje, klikanje, iskanje, skeniranje, preverjanje –, ki označujejo t. i. »čekirni krog«, s katerim študije opisujejo vsakdanjo rutino sprehajanja med priljubljenimi stranmi in konstantno preverjanje statusa na družbenih omrežjih v eni sami seansi.

Tovrstne navzkrižne in (pre)nosljive prakse so tudi med mladostniki vsakodnevna realnost. Izjemno hitro in večše »preklapljajo« oz. »drsijo« med medijskimi kanali, stopajo iz enega v drugo komunikacijsko okolje in se sočasno nahajajo v več družbenih situacijah hkrati. Pametni telefoni so namreč »aparati, ki jih je težko ignorirati« (Goodin 2017), in kot taki so integrativni del našega vsakdana: poosebljajo žive dogodke, generirajo t. i. »družbeni ščit« (Lomborg 2015) in lajšajo prehajanja med številnimi komunikacijskimi tokovi (Thorhauge 2016). In kot pravi Magaudda, ne gre samo za »samozadostne naprave, temveč so vmesniki za takojšnje povezovanje z drugimi infrastrukturami, prek katerih krožijo vsebine in se oblikujejo novi odnosi« (2022: 16).<sup>4</sup>

4 Razumevanja družbenih omrežij kot družbenih infrastruktur niso enoznačna: desetletje prej je van Dijck družbene medije opisala kot »nikoli dokončane in nenehno spreminjajoče se infrastrukture« (2013). Vaidhyanathan (2018), ki sicer razvija tezo o družbenih omrežjih kot protidružbenih fenomenih, saj razkrajajo tudi demokratične procese, Facebook označi kot operacijski sistem naših življenj. Bucher pa denimo v nedavni študiji o družbenih platformah kot sodobnih infrastrukturah Facebook razume kot družbeno-tehnični sistem, ki se ves čas razvija (2021: 65).

Vgrajenost platform kot sodobnih infrastruktur pa odraža tudi »načine njihove vpetosti v druge strukture, družbene ureditve in tehnologije« (Star in Ruhleder 1996: 113). Po Leaver in dr. (2020) na primer ekologija Instagrama gradi na treh specifikah: vizualnosti, permanentnosti in politiki realnega časa. Vsaka objava na Instagramu nadalje implicira mobilnost, družbenost in vizualnost. A Instagram se od drugih platform razlikuje prav v »posebni kombinaciji teh treh elementov« (2020: 75). Videoplatforma TikTok temelji na glasbenocentričnosti (Kaye 2022), ki združuje algoritemsko odkrivanje vsebin, visoko stopnjo personalizacije in intenzivne socialne interakcije prek širjenja vsebin. Možnost »postati kreator ali ostati zgolj gledalec« je tako ena izmed najatraktivnejših značilnosti TikToka kot platforme (Kaye 2022: 56). Vsaka platforma je torej zaznamovana s prevladujočo tehnološko infrastrukturo, ki zapoveduje prevladujočo logiko družbenega delovanja, vzorcev komuniciranja in tudi formo samih sporočil.

Poznavanje medsebojne integriranosti tovrstnih navzkrižnih medijskih rab in spremljajočih se družbenih in kulturnih praks znotraj vsakdana pa ostane okrnjeno, če je omejeno na preučevanje enega ali samo specifičnega medija (Hasebrink in Hepp 2017). Vgrajene zmogljivosti omrežij prednostno generirajo določene prakse gledanja; druga omrežja stavijo bolj na interakcijska okolja za »živo druženje«; tretja simulirajo (s)podbude za (so) kreacijo vsebin in deljenje narejenih produktov. Pri tem nosi svojstveno funkcijo materialna podstat naprav. Že Licoppe in Smoreda (2005) sta opozorila, da ravno majhnost zaslonov in prilagojenost tipkovnic pri ustvarjanju sporočil omejujeta dolžino napisanega in otežujeta rabo jezikovno pravih besed; tudi zato so hitra sporočila bistveno bolj priljubljena za komunikacijo z ljudmi, ki o drugih že nekaj vedo. Miniaturnost naprav tako preferira kanale »stalnih komunikacijskih omrežij« (Kim in Yun 2007), ki se odražajo v »povezani prisotnosti« (Licoppe in Smoreda 2005), posameznike pa silijo v nenehno »komunikacijsko pripravljenost« (Nardi 2005). Obvladovanje takih komunikacijskih seans pa zahteva dokazovanje osebne razpoložljivosti in pripravljenosti biti v konstantnem stiku. Prav ta vgrajena dosegljivost in nujnost, da »smo ves čas in kadar koli na voljo«, je torej specifična komunikacijskih figuracij, ki temeljijo na nenehnem boju za ohranjanje skupnega konteksta.

### 3 Identifikacija medijskih repertoarjev: metodološki okvir anketne raziskave

Cilj tukaj predstavljene študije je identifikacija medijskih repertoarjev mladostnikov: ti delujejo kot svojstvene, a smiselne izbire, ki jih umeščamo znotraj individualnih in strukturnih kontekstov odraščanja. Sprašujemo se, kako se izbire določenih platform med mladimi med seboj povezujejo in na katere načine se umeščajo v njihov vsakdan. Ali rečeno drugače: *kakšne navzkrižne kombinacije družbenih platform konfigurirajo kategorije mladih občinstev ter kako se vanje vpletajo strukturne in tehnološke karakteristike sodobnih medijskih kultur.*

Domnevali smo, da obstaja mešanica medijskih izbir, tehnoloških aplikacij in pripadajočih komunikacijskih dejanj, vprašanje pa je, za katere specifične kombinacije gre. Prav tako nas je zanimalo, kje se ustvarjajo morebitne ločnice znotraj starostno homogene družbene kategorije mladih. Ob vprašanju, katere platforme so priljubljene in kakšne kombinacije platformskih izbir prevladujejo, preučujemo tudi, kako se te izbire povezujejo z drugimi medijskimi preferencami in vsakdanjimi praksami mladostnikov. Podatke o preferenčnih platformah smo obdelali v navezavi na vpetost tehnoloških naprav, vsebine in pomene, ki jih ti nudijo, in prakse, s katerimi se izbire povezujejo.

### 3.1 Operacionalizacija medijskih repertoarjev

Interno relacijskost repertoarjev smo analizirali večplastno, in sicer glede na: a) intenzivnost, ki jo mladi posvečajo različnim medijem; b) osebno relevantnost, ki jo pripisujejo medijem; c) raznolikost njihovih izbir (Hasebrink in Domeyer 2012). Analitično gledano, smo za navedene elemente upoštevali naslednje merske komponente:

- *Intenzivnost medijskih rab* smo zajeli skozi personalne preference o uporabi (oz. neuporabi) tehnoloških naprav ali/in vsebin, ki jih spremljajo: sem umeščamo odgovore o preferenčnih napravah (od televizije do npr. VR očal), medijskih formatih (od klasičnih do pretočnih aplikacij) in o medijskih vsebinah (od novic, filmov do posameznih žanrov oddaj). Vse spremenljivke imajo ordinalne lestvice za merjenje pogostosti posameznih izbir.
- *Osebno relevantnost medijev* nakazujejo konkretne aktivnosti in prakse, kot so: iskanje novic, ohranjanje stikov z drugimi, učenje, ustvarjanje lastnih vsebin itn. Tudi v tem primeru imajo spremenljivke ordinalne lestvice pogostosti.
- *Vsakdanje kontekste* smo uokvirili skozi preferenčne prostočasne aktivnosti in odnos do branja. Prosti čas je merjen z daljšim naborom spremenljivk na ordinalni lestvici, odnos do branja pa s štirimi trditvami.
- *Družbene okoliščine* smo preverjali s sociodemografskimi in z družinskimi ozadji, predvsem glede na izobrazbo staršev ter samoperpcijo družbenega oz. finančnega položaja družine. V obeh primerih gre za ordinalne lestvice. Kontrolirali smo tudi: spol, starost, šolski uspeh in šolski program respondentov.<sup>5</sup>

Hasebrink in Domeyer (2012: 763) se pri identifikaciji repertoarjev sklicujeta na Rosen-grenovo študijo medijskih gratifikacij ter pomen »razmerij med strukturnimi, položaj-nimi in individualnimi značilnostmi na eni ter vzorci človeškega delovanja na drugi strani« (1985: 14). To je še posebej relevantno za analizo večopravilnih in navzkrižnih izbir, ko medsebojne kombinacije medijskokomunikacijskih praks podpirajo in hkrati izključujejo druge. *Raznolikost* posameznega repertoarja je namreč razvidna šele ob celostnem pregledu izbranih komponent in iskanju njihovih intersekcij. Raznolikost

5 Formulacije vprašanj in odgovori nanje so v sumarniku ankete, ki je dodan v prilogi.

kot kazalnik odnosov znotraj repertoarja odraža tudi razlike med udeleženci: medtem ko nekateri izbirajo ožji spekter medijev in omejen nabor njihovih funkcij, lahko drugi združujejo precej raznolike vrste medijskih vsebin (Hasebrink in Domeyer 2012: 769). Kazalnik *združljivosti oz. kompetitivnosti* elementov pa se nanaša na to, ali obstajajo med njimi tesne povezave ali konkurenčni odnosi: to pomeni, da povečanje enega elementa povzroči zmanjšanje drugega (Hasebrink in Domeyer 2012).

### 3.2 Rekrutacija in vzorec

Ker smo v vzorec želeli zajeti čim več mladih, starih od 12 do 19 let, smo anketiranje izvedli na šolah, ki so bile vključene v vzorec. Na vabilo se je odzvalo 46 osnovnih in 17 srednjih šol, anketni vprašalnik pa so (vsaj delno) izpolnili 2301 osnovnošolec in 1121 srednješolcev.

Udeleženci so izpolnili anketo na unikatni spletni povezavi za vsako izmed sodelujočih šol. Uporabili smo platformo na domeni lka.arnes.si, in sicer v dveh vzporednih fazah: za osnovne šole med 11. marcem in 23. junijem, za srednje šole pa med 24. aprilom in 23. junijem 2022.<sup>6</sup> Med učenci osnovnih šol jih je med anketiranjem 35 % obiskovalo 7. razred, 33 % 8. razred in 32 % 9. razred. Po spolu je v vzorcu osnovnošolcev 53 % učencev in 47 % učenk, v dijaškem pa zaznavamo 53 % dijakinj in 43 % dijakov, večinoma iz srednjih strokovnih (57 %) ali gimnazijskih programov (35 %).<sup>7</sup>

### 3.3 Analiza in interpretacija podatkov

Podatki so posledično obdelani interpretativno široko, da bi čim boljše zajeli »družbeno relacijskost« medijskih repertoarjev.<sup>8</sup> Pri presoji prisotnosti omenjenih komponent smo se večinoma naslonili na povprečne vrednosti spremenljivk oz. njihovih indikatorjev.<sup>9</sup> Zapletenejša razmerja na ravni same identifikacije in družbenega značaja repertoarjev pa smo zajeli z metodo razvrščanja v skupine. V obeh primerih gre za statistično analizo kvantitativnih podatkov, saj smo na izbranih šolskih populacijah iskali splošne zakonitosti v obliki distinktivnih skupin platformnih repertoarjev.

6 Med osnovnošolci je 2354 učencev začelo izpolnjevanje ankete, v celoti pa jo je izpolnilo 2147 (91 %); vsaj delno jo je izpolnil 2301 (98 %) učenec, 185 osnovnošolcev (8 %) pa je ni izpolnilo do konca. Med srednješolci je izpolnjevanje začelo 1154 oseb, v celoti jo je izpolnilo 952 oseb (82 %); vsaj delno izpolnjenih je bilo 1121 (97 %). Med srednješolci je bilo 193 dijakov (17 %), ki so anketo prekinili oz. je niso izpolnili do konca.

7 Podrobnejše informacije o izvedbi raziskave so na voljo v uvodnem poglavju ter poročilih z naslovom *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih* (Oblak in dr. 2023a; Oblak in dr. 2023b).

8 V tabelah in grafih so vključeni samo indikatorji tistih spremenljivk, ki kažejo na statistično relevantna odstopanja med posameznimi skupinami.

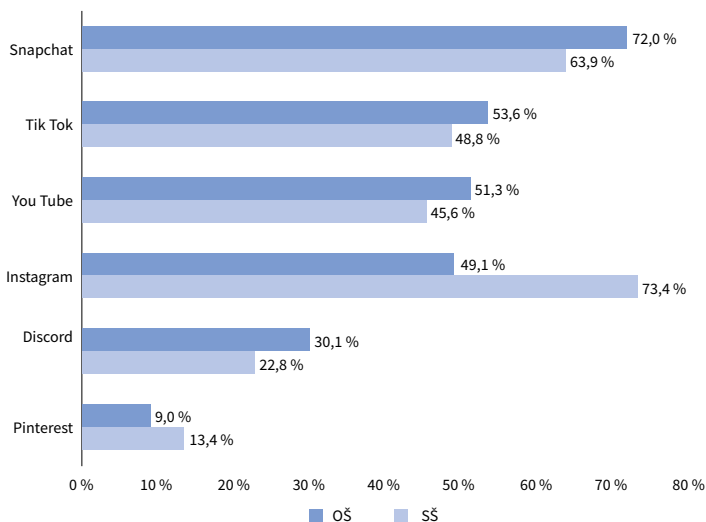
9 Prvotne vrednosti na lestvici od 1 do 6 smo rekodirali v vrednosti od 1 do 3; višja kot je povprečna vrednost, bolj je neka izbira, praksa, vsebina prisotna.

Šele v drugi fazi smo identificirane skupine interpretirali vsebinsko glede na posamezne komponente, pri čemer so nas zanimala predvsem odstopanja (v pozitivni ali negativni smeri) od povprečij na posameznih vzorcih. Za lažje branje statističnih rezultatov smo uporabili grafične prikaze, za razumevanje internih specifik pa ohranili podatke o konkretnih vrednosti spremenljivk in indikatorjih (v % oz. v povprečnih vrednostih).

## 4 Platformizacija medijskih repertoarjev: rezultati anketne raziskave

Rezultati nedvoumno potrjujejo oceno, da so družbena omrežja in spletne aplikacije družbena realnost sodobne mladine: kar 96 % osnovnošolcev in 98 % dijakov namreč pravi, da jih uporabljajo redno. Ko so s seznama različnih družbenih omrežij in aplikacij izbrali tri najljubša, so največkrat izbirali Snapchat, TikTok, YouTube in Instagram – te je med najbolj priljubljena omrežja uvrstila vsaj polovica respondentov; pogosta izbira sta bila tudi Discord in Pinterest (glejte graf 1).

Graf 1: Najpogosteje izbrana omrežja



Sama preferenčna ocena pa ne omogoča poglobljenega razumevanja njihove privlačnosti (Oblak in dr. 2023b: 34), zato smo pri iskanju kombinacij »platformnih orkestrov« uporabili statistično metodo razvrščanja v skupine<sup>10</sup> in z njo v obeh populacijah izluščili

10 Razvrščanje smo izvedli v dveh korakih: najprej smo uporabili hierarhično razvrščanje z Wardovo metodo in kvadratom evklidske razdalje ter s tem dobili grafično predstavitev idealnotipskih skupin. V naslednjem koraku pa smo uporabili metodo voditeljev (K-means), s katero smo optimizirali razvrstitev, dobljeno s hierarhičnim združevanjem v skupine.

pet ločenih »platformnih repertoarjev« (glejte grafa 2 in 3). Za vsako skupino je navedena kombinacija izbranih platform, in sicer glede na njeno razpršenost in intenzivnost (glejte tabeli 1 in 3): *zmerni* repertoar kaže na nizko prisotnost izbranih omrežij, *selektivni* repertoar pa na selekcijo točno določenih omrežij. *Razpršeni* repertoar na drugi strani pomeni, da gre za mešani nabor platform, pri čemer pa nobena posebej ne izstopa. V pomoč pri branju rezultatov smo uporabili model »semaforja«: z rdečo piko so tako označena omrežja, ki jih mladi v posamezni skupini praviloma manj ali ne uporabljajo, z rumeno omrežja, ki jih uporabljajo povprečno, z zeleno pa najizrazitejše platforme posamezne skupine. Strukturne okoliščine vsakega platformnega repertoarja so nadalje opisane v relaciji do demografskih specifik (npr. spol, starost in letnik/razred šolanja) ter socialnih (percepcija družbenega položaja) in kulturnih okoliščin (izobrazba staršev), v katerih repertoarji nastajajo (glejte tabeli 3 in 4 v prilogi).

Graf 2: Platformni repertoarji osnovnošolcev

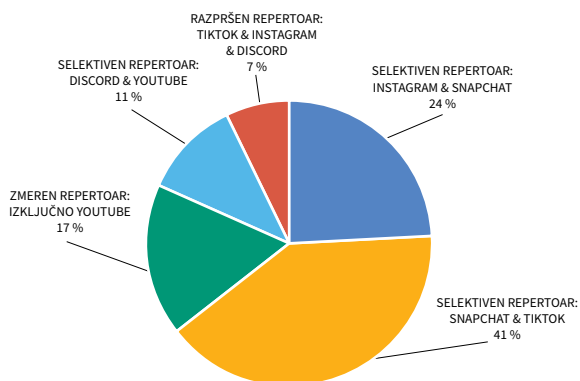


Tabela 1: Intenzivnost in raznovrstnost platformnih repertoarjev osnovnošolcev (v %)

	INSTAGRAM %	SNAPCHAT %	YOUTUBE %	TIKTOK %	DISCORD %
SELEKTIVEN REPERTOAR: SNAPCHAT & TIKTOK	● 52	● 100	● 24	● 99	● 11
SELEKTIVEN REPERTOAR: INSTAGRAM & SNAPCHAT	● 100	● 75	● 61	● 10	● 27
ZMERNEN REPERTOAR: IZKLJUČNO YOUTUBE	● 0	● 36	● 99	● 40	● 26
SELEKTIVEN REPERTOAR: DISCORD & YOUTUBE	● 0	● 63	● 87	● 0	● 100
RAZPRŠEN REPERTOAR: TIKTOK & INSTAGRAM & DISCORD	● 59	● 0	● 0	● 59	● 52

Med osnovnošolci prevladuje selektivni repertoar s kombinacijo privržencev Snapchata in TikToka, ki predstavlja kar 41 % vseh anketirancev; ti obe omrežji uporabljajo dejansko ves čas, skoraj nič pa niso na Discordu. Drugi selektivni repertoar privržencev Instagrama in Snapchata predstavlja slabo četrtno osnovnošolcev (24 %); ti v primerjavi s prvimi ne uporabljajo TikToka, zmerno pa so na YouTubu. Dobro petino osnovnošolcev (17 %) označuje zelo specifičen, nišni in zmerni repertoar youtubarjev, ki nikoli ne koristijo



Instagrama. Poleg teh se kaže še ena selektivna kategorija platformnega repertoarja, ki intenzivno preferira Discord in YouTube (teh je sicer le 11 % osnovnošolcev), a podobno kot druga skupina niso na TikToku. Edini razpršen repertoar v osnovnošolski populaciji pa prakticira skromna manjšina učencev (7 %), ki enako pogosto uporabljajo Instagram, TikTok in Discord, gotovo pa niso ljubitelji YouTubea in Snapchata.

Kdo naseljuje te distinktivne kategorizacije in kako so povezane z družinskimi okoliščinami, kažejo podatki v tabeli 3 (glejte v prilogi). V skupini osnovnošolcev s selektivnim repertoarjem Instagrama in Snapchata so večinoma učenci 9. razredov z odličnim uspehom. Finančno se pozicionirajo enako z drugimi, dobra četrtina rahlo višje: njihove mame imajo večinoma visoko, očetje pa srednjo izobrazbo. Največja skupina ljubiteljev Snapchata in TikToka je izrazito dekliška: večinoma obiskujejo 7. razred in dosegajo prav dober uspeh. V kategorijo zmernih youtubarjev sodijo fantje z največ odličnjaki, večinoma 7. razreda. Med njimi je najvišji delež mam z visoko ali višjo izobrazbo. Svoj socialni status ocenjujejo enak preostalim, delež takih, ki se ocenjuje višje, pa je v tej skupini najmanjši. Skupina s selektivnim repertoarjem Discorda in YouTubea je še bolj fantovska, v njej pa so večinoma učenci 8. razredov in z odličnim uspehom. Njihov družinski kontekst je po izobrazbi staršev podoben drugi skupini, čeprav poročajo, da je njihov socialni položaj višji od drugih. Skupina z razpršenim repertoarjem je številčno najmanjša in podobno kot prejšnji dve pretežno fantovska; ti v šoli dosegajo večinoma dober uspeh.

Če so torej osnovnošolci pretežno selektivni v preferenčni izbiri platform, pa to ne velja enako za dijake (glejte graf 3 in tabelo 2): večina (40 % anketirancev) jih namreč sodi v razpršen repertoar privrženecv Instagrama in Snapchata, ki so tudi na TikToku, vendar ne uporabljajo YouTubea. Nasprotno pa je skoraj petina dijakov (19 %) v drugem razpršenem repertoarju 100 % privrženecv YouTubea, ki ga kombinirajo z Instagramom in s Snapchatom, a niso niti na TikToku niti na Discordu. Sledijo tri številčno manjše skupine: zmerni repertoar uporabnikov Instagrama in TikToka (13 % vseh dijakov) ter dve specifično selektivni, a drugačni kombinaciji: v eno sodijo intenzivni ljubitelji TikToka in YouTubea, v drugo pa feni Discorda in YouTubea, ki niso na TikToku.

Kako se kažejo demografske specifike identificiranih dijaških platformnih repertoarjev? Največjo skupino ljubiteljev Instagrama, Snapchata in TikToka (glejte tabelo 4) sestavljajo dijakinje večinoma strokovnih srednjih šol in s prav dobrim uspehom, več kot tretjina jih obiskuje 1. letnik. Svoj družbeni položaj najmanj od vseh ocenjujejo enak preostalim. Druga skupina razpršenega repertoarja, ki preferira YouTube, Instagram in Snapchat, po spolu pripada bolj uravnoteženi skupini dijakov 3. letnikov, ki večinoma obiskujejo strokovne srednješolske programe. Njihov učni uspeh je drugi najvišji, v finančnem smislu pa se ocenjujejo višje od drugih. Manjšino z najbolj zmernim repertoarjem sestavljajo dijakinje gimnazijskih programov, ki so po uspehu izrazito nadpovprečne: polovica jih dosega odličen uspeh, njihove mame pa imajo v večini visoko izobrazbo. Četrto in številčno primerljivo prejšnji skupini, a s selektivnim repertoarjem privrženecv TikToka in YouTubea sestavljajo dijaki in dijakinje nižjih letnikov strokovnih srednjih šol, ki lasten socialni status ocenjujejo nižje od preostalih. Zadnja manjšinska skupina selektivnega

repertoarja privržencev Discorda in YouTuba pa pripada predvsem dijakom strokovnih šol z večinoma prav dobrim uspehom.

Graf 3: Platformni repertoarji dijakov

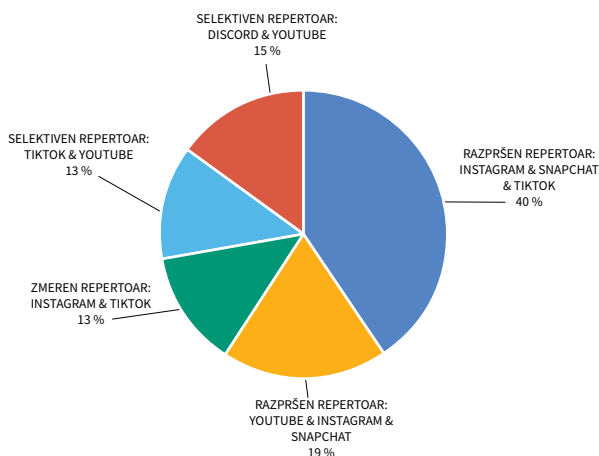


Tabela 2: Intenzivnost in raznovrstnost platformnih repertoarjev dijakov (v %)

	INSTAGRAM %	SNAPCHAT %	YOUTUBE %	TIKTOK %	DISCORD %
RAZPRŠEN REPERTOAR: INSTAGRAM & SNAPCHAT & TIKTOK	91	91	0	74	18
RAZPRŠEN REPERTOAR: YOUTUBE & INSTAGRAM & SNAPCHAT	89	80	100	0	0
ZMEREN REPERTOAR: INSTAGRAM & TIKTOK	76	32	28	61	4
SELEKTIVEN REPERTOAR: TIKTOK & YOUTUBE	41	36	98	100	10
SELEKTIVEN REPERTOAR: DISCORD & YOUTUBE	31	23	73	5	92

#### 4.1 Relacijskost platformnih repertoarjev kot odraz distinktivnih medijskih in komunikacijskih figuracij

Šele v naslednji fazi smo identificirali konkretne naprave, komunikacijske kanale, medijske formate ter priljubljene vsebine in aktivnosti, ki jih prakticirajo učenci v izpeljanih kategorijah platformnih repertoarjev. Spraševali smo se, na katere naprave, vsebine in pripadajoče prakse se posamični repertoarji navezujejo. Ni nas torej zanimala sama pogostost določenih praks, ampak njihova *interna relacijskost*.

Izpeljane kategorije so v tem smislu pomensko nadgrajene in poimenovane relacijsko glede na kombinacijo izbranih ravni: od tega, kaj mladi tam počnejo, katere vsebine konzumirajo in na katerih napravah, do komunikacijskih in edukacijskih potreb, ki jih skozi njih realizirajo. Zanimalo nas je, katere komunikacijske figuracije se torej podpirajo,

skozi katere medijske in vsakdanje prakse se formirajo in kakšne individualne vrednote odražajo sodobni medijski orkestri mladostnikov. Ali rečeno drugače: sprašujemo se, kako se identificirane platformne preference stikajo z drugimi vidiki medijskih kultur – njihovimi podpornimi tehnologijami in napravami, družbenimi praksami, ki jih skoznje realizirajo, in osebnimi pomeni, ki jih imajo znotraj vsakdanjega konteksta.

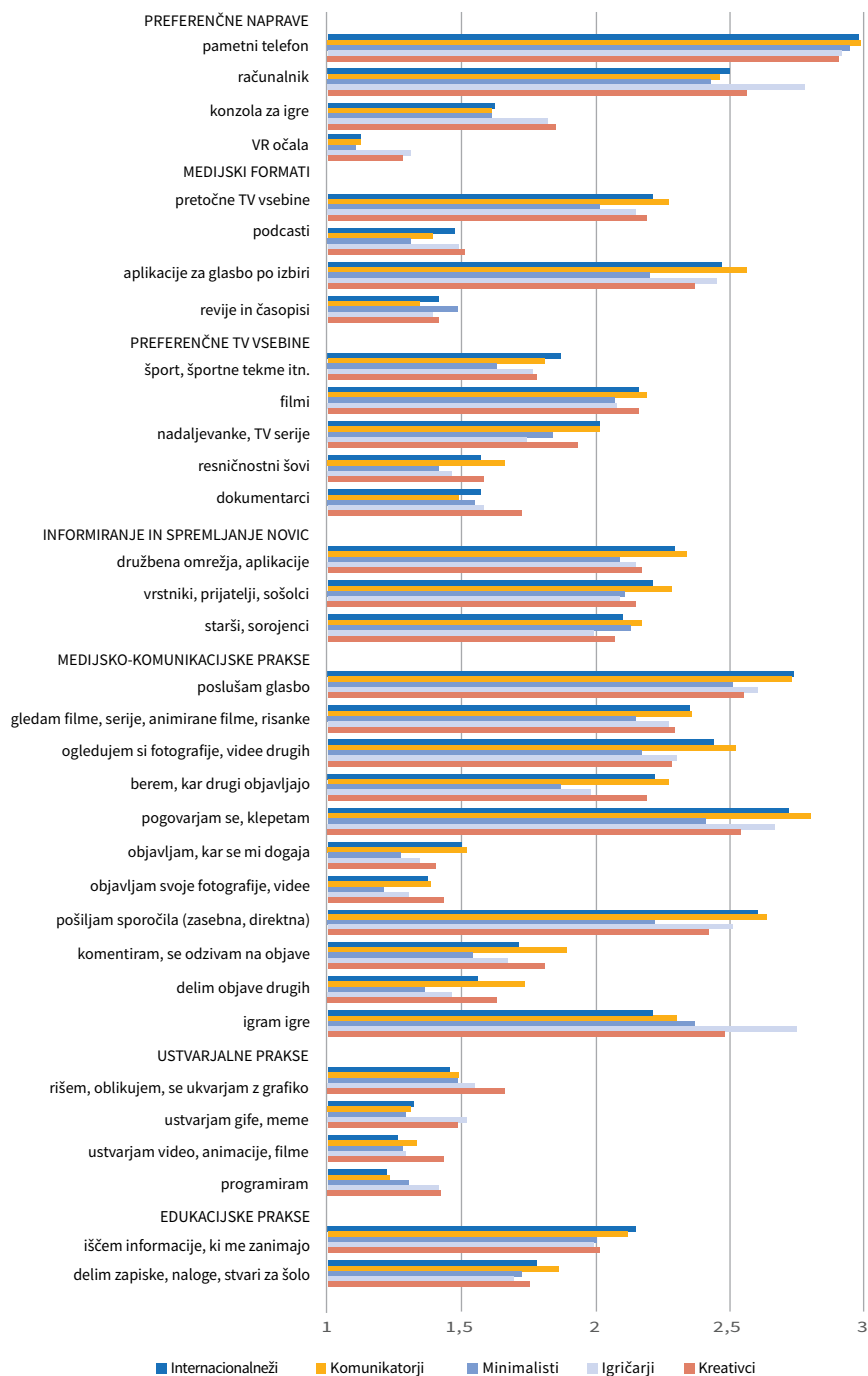
Zdi se, da platformne repertoarje znotraj osnovnošolske domene formira dostop do sodobnih tehnoloških naprav in priljubljenost pretočnih medijskih formatov, medtem ko imajo posamezne prakse manj enoznačno vlogo. Pretočne vsebine in aplikacije, podcasti in tiskani mediji ustvarjajo večje distinkcije med repertoarji osnovnošolskih učencev kot pa njihova osebna relevantnost. Rečeno konkretnije: osnovnošolski repertoarji se interno bolj razlikujejo glede na osebne (ne)izkušnje z napravami – predvsem s pametnimi telefoni, z računalniki, s konzolo za igre in z VR očali, nato glede na rabo »starih« medijev (televizije ali radia) in izbiro medijskih formatov. Materialnost in (ne)pretočnost torej funkcionirata kot ključna elementa relacijskosti. Režimi platformne družbenosti osnovnošolcev se tako izražajo v petih specifičnih kombinacijah (glejte graf 4):

**1. Selektivni repertoar intencionalnežev:** *Intencionalneži* imajo izrazit platformni repertoar: so redni uporabniki Snapchata (75 %), ne morejo pa brez Instagrama (100 %). Preferirajo pametni telefon, na katerem počnejo marsikaj: najraje poslušajo glasbo ali spremljajo pretočne TV vsebine in filme ter serije, si ogledujejo objave drugih, se nanje odzivajo ter jih delijo. So tudi intenzivni komunikatorji, ki pa v primerjavi z drugimi najraje iščejo informacije o stvareh, ki jih zanimajo. Iger skoraj ne igrajo, zapiskov ali nalog ne delijo, digitalno manj ustvarjajo. Glede televizijskih preferenc v ničemer ne izstopajo, razen da najpogosteje spremljajo športne oddaje, resničnostne šove, TV serije in nadaljevanke. Gre za intencionalno platformno družbenost, ki kaže na selektivno usmerjeno figuracijo, ki ne vključuje potrebe po izražanju kreativnosti ali učenju.

**2. Selektivni repertoar komunikatorjev:** *Komunikatorji* v lasten platformni repertoar še intenzivneje vključujejo Snapchat (100 %), namesto Instagrama pa TikTok (99 %). Med napravami visoko preferirajo pametni telefon, na katerem so vsestransko aktivni in družbeno visokoodzivni: najraje klepetajo in se pogovarjajo, si ogledujejo fotografije, gledajo filme in serije, berejo, kar drugi objavljajo, in se na objave odzivajo, kar tudi delijo. Na televizijskih zaslonih, na katerih spremljajo filme, nadaljevanke in TV serije, so podobni prvi skupini, a bolj preferirajo resničnostne šove. Pametne naprave so zanje heterogen prostor raznolikih aktivnosti, hkrati pa orodja za interakcijo in platformno družbenost. Tu se informirajo, vendar v kombinaciji z drugimi socialnimi stiki, predvsem z vrstniki in s prijatelji ter starši oz. sorojenci.

**3. Zmerni repertoar minimalistov:** *Minimalisti* so v primerjavi s prejšnjima skupinama platformno precej bolj nišni, saj preferirajo izključno YouTube (99 %) in niso na Instagramu. Najmanj izmed vseh uporabljajo računalnik, konzole za igro ali VR očala in delujejo najmanj aktivni. Zelo se razlikujejo v tem, da več kot preostali spremljajo časopise in revije. Repertoar teh učno uspešnih sedmošolcev je tehnološko omejen, količinsko zmeren in v praksah zelo selektiven.

Graf 4: Medijske in komunikacijske figuracije platformnih repertoarjev osnovnošolcev



**4. Selektivni repertoar igričarjev:** Platformni repertoar *igričarjev* je načrtno usmerjen na Discord, ki ga v kombinaciji z YouTubom uporabljajo vsi, vendar brez Instagrama in TikToka. Tehnonaprave konzumirajo precej širše kot prejšnje skupine: najbolj od vseh uporabljajo računalnik, konzolo za igre in VR očala ter daleč nad vsemi igrajo igre. Komunicirajo predvsem prek neposrednih sporočil, ustvarjajo gife in meme ter programirajo. So tudi intenzivni poslušalci podkastov. V platformnih praksah so precej ozko usmerjeni, v tehnoloških napravah pa najbolj heterogeni. Raznolika tehnomaterialnost torej ne prinaša omnivornih medijskih izbir; prej velja nasprotno: čeprav so tehnološko raznoliki, manifestirajo na napravah precej enovite vzorce digitalnih vedenj.

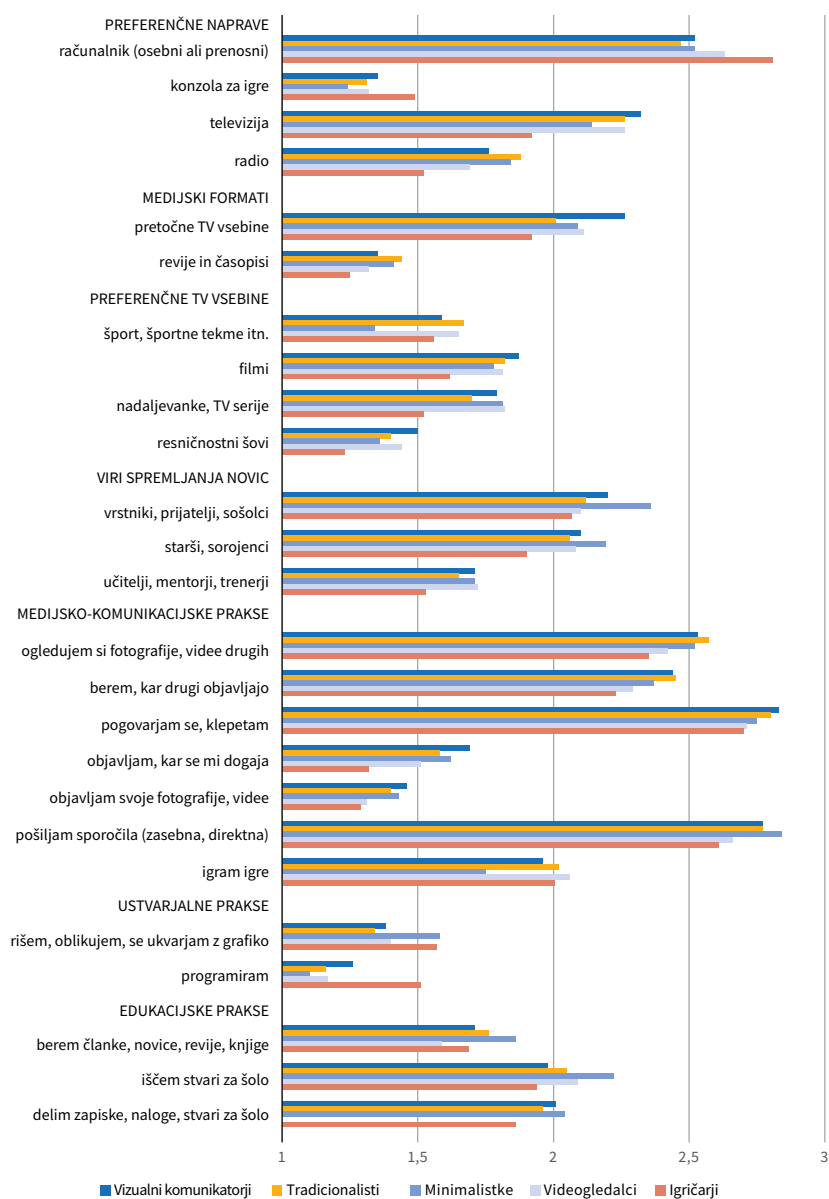
**5. Razpršeni repertoar kreativcev:** Platformni repertoar *kreativcev* se zdi najbolj heterogen, a obenem zmeren: preferirajo Instagram in TikTok, ki ga kombinirajo z Discordom, nikakor pa ne uporabljajo YouTubea in Snapchata. Posebni so v tem, da nadpovprečno poslušajo podkaste, igranje iger pa spremljajo z odzivanjem na druge objave, deljenjem in objavljanjem lastnih vsebin. Izrazito izstopajo po kreativnih praksah: najraje od vseh rišejo in se ukvarjajo z grafiko ter ustvarjajo videovsebine, meme in gife, zelo radi tudi programirajo. Selektivno poslušanje avdio vsebin poteka torej v kombinaciji s produkcijo digitalnih formatov, ki jo spremlja komentatorska komunikacijska interakcija.

Identična analiza na srednješolski populaciji je v repertoarnih kombinacijah prinesla sorazmerno »čiste« distinkcije v odnosu do praks, zapletenejša navzkrižja pa se kažejo v relaciji do naprav in preferenčnih medijskih formatov. Lahko bi torej rekli, da se razlike v dijaških repertoarjih formirajo predvsem v relaciji do (ne)rabe tradicionalnih medijev, pri čemer ločnico določata televizija in radio (poleg računalnika in konzol), znotraj teh izbir pa še v razmerju do pretočnih vsebin in tiskanih medijev, kar ustvarja pet pomensko specifičnih repertoarnih izbir (glejte graf 5):

**1. Razpršeni repertoar vizualnih komunikatorjev:** Repertoar *vizualnih komunikatorjev* je razpršen na tri priljubljene platforme: Instagram in TikTok kombinirajo s Snapchatom, ki jim služi za hipne, takojšnje, efemerne interakcije. Med napravami v primerjavi z drugimi najbolj preferirajo televizijo in pretočne televizijske vsebine, spremljajo resničnostne šove, TV serije in filme. Vizualna popkultura je njihova medijska mantra, a obenem na platformah delujejo tudi kot komunikatorji: tu se najraje pogovarjajo, o sebi tudi radi objavljajo in berejo, kar se dogaja drugim. Živijo torej tipično programirano družbenost, a selektivno prehajajo med izključno vizualnimi platformami, pri čemer ostajajo v interakciji z drugimi ali manifestirajo lastno prisotnost.

**2. Razpršeni repertoar tradicionalistov:** Platformni repertoar *tradicionalistov* je podobno heterogen, a zdi se, da tudi bolj izključevalen: vsi namreč močno preferirajo YouTube, sledita mu Instagram in Snapchat, ne uporabljajo pa TikToka in Discorda. Izstopajo kot navdušenci radia in najmanj izmed vseh uporabljajo računalnik. Tudi v medijskih izbirah so specifični: najbolj izmed vseh berejo revije in časopise, na televiziji pogosteje kot drugi spremljajo šport. So torej ljubitelji tradicionalnih medijskih formatov, ki tudi v digitalnih praksah delujejo »konvencionalno«: kot voajerji, ki raje gledajo in berejo, kar drugi objavljajo, kot pa govorijo o sebi.

Graf 5: Medijske in komunikacijske figuracije platformnih repertoarjev dijakov



**3. Zmerni repertoar minimalistk:** Repertoar *minimalistk* obsega samo Instagram in TikTok, pri čemer pa niso tako intenzivno prisotne kot preostali, predvsem pa je njihova raba bolj intencionalna: zavzetost kažejo za informacije in učenje, saj berejo članke, portale, revije in iščejo stvari za šolo, zapiske z drugimi tudi delijo. Platformno družbenost pa prakticirajo zasebno in neposredno, predvsem skozi zasebna sporočila. Poleg revij in časopisov spremljajo tudi radio, gledajo nadaljevanke in TV serije. Najmanj izmed vseh igrajo igre in ne programirajo, kljub temu pa pogosto rišejo in delajo z grafiko. Poleg zmernosti delujejo načrtno usmerjene v selektivne prakse, ki so povezane z delom in obveznostmi za šolo.

**4. Selektivni repertoar gledalcev videov:** *Video navdušenci* imajo platformni repertoar izrazito fokusiran na TikTok in YouTube, intenzivnost njihovih medijskih praks v primerjavi z drugimi pa je najmanjša. Največ časa od vseh sicer preživijo na računalniku, se pa najmanj pogovarjajo in se na videno najmanj odzivajo. So ljubitelji športnih TV oddaj, serij in nadaljevanek. V vzorcih informiranja se zanašajo na učitelje, mentorje in trenerje. Preferenčne platforme jim dopuščajo užitek ob gledanju, a hkrati tam ne komunicirajo tako izrazito kot preostali. Lahko bi rekli, da so prisotni kot gledalci, a odsotni kot komunikatorji.

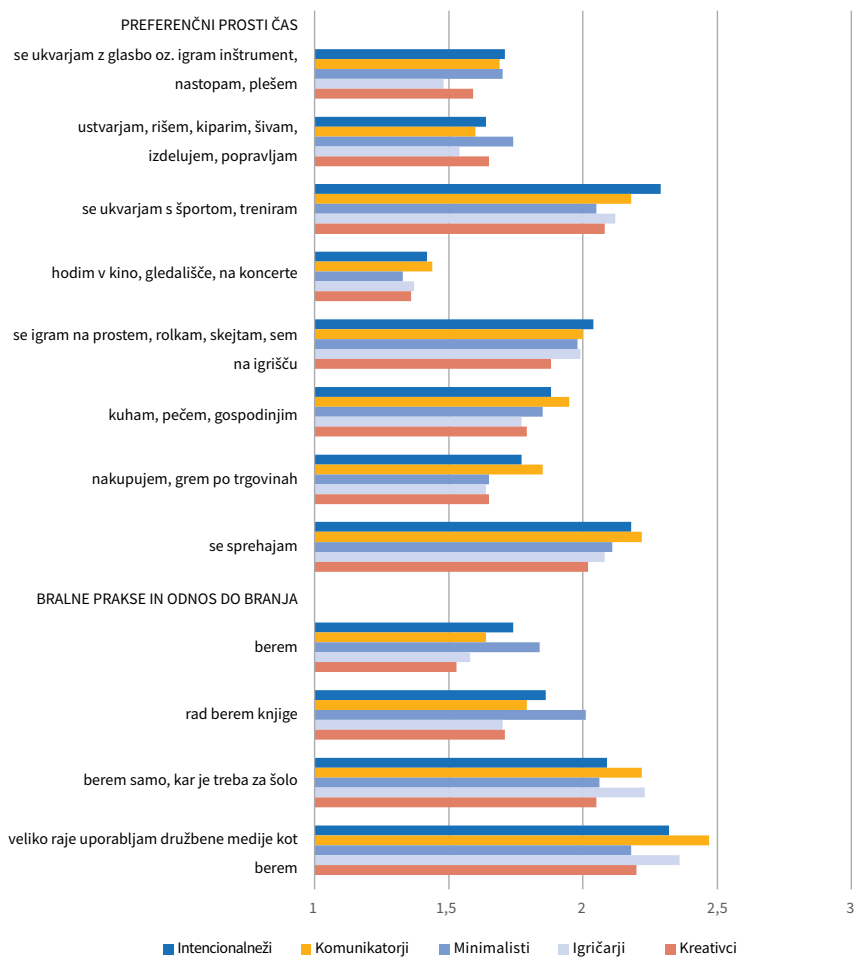
**5. Selektivni repertoar igričarjev:** Za ljubitelje igranja iger, privrženca Discorda in YouTubea, je značilen raznovrsten dostop do kompatibilnih računalniških naprav: so nadpovprečni uporabniki računalnika, igralnih konzol in VR očal, ne pa tudi televizije ali radia – te spremljajo najmanj od vseh dijaških kategorij. Tudi pretočnih televizijskih vsebin ne konzumirajo, prav tako ne berejo tiskanih medijev. So pa zato najintenzivnejši igralci iger, ki radi programirajo in se ukvarjajo z grafiko. So nekakšni tehnogeeki, ki razen do iger in programiranja ne čutijo navezanosti na tradicionalne medijske formate.

## 4.2 Platformni repertoarji v kontekstu vsakdana

V zadnjem koraku nas je še zanimalo, kako se identificirani repertoarji vpenjajo v vsakdanje življenje šolajoče se mladine, predvsem v prakticiranje prostočasnih dejavnosti, da bi prepoznali, kako se posamezen repertoar manifestira v navezavi na vsakdanje prakse onstran šolskega delovnika in z njimi povezanih obvez. Prostočasne preference smo kombinirali z odnosom in s prakticiranjem branja, ki se je že v kvalitativnem delu izkazal kot ena izmed pomembnih distinkcij sodobnih medijskih kultur mladih. Zaradi boljše preglednosti rezultate prikazujemo ločeno za osnovnošolce (graf 6) in dijake (graf 7).

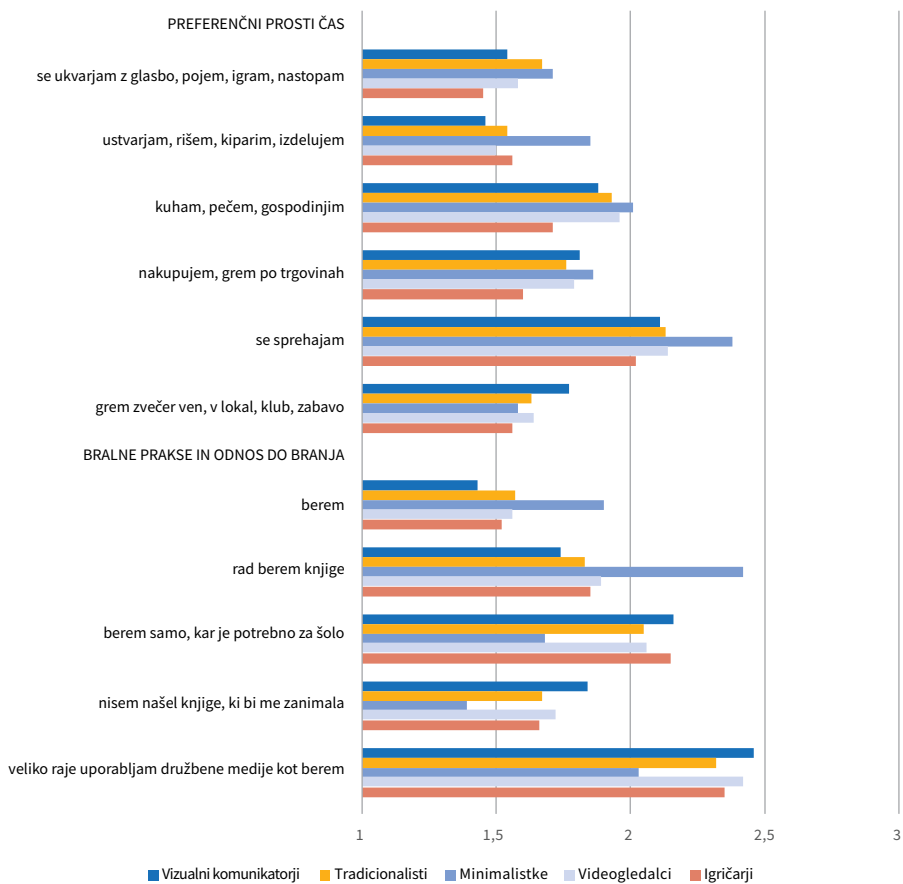
Za osnovnošolsko skupino *intencionalnežev* velja, da v prostem času berejo in se ukvarjajo z umetnostjo, največ od vseh pa se ukvarjajo s športom, kar pojasni potrebo po spremljanju športnih TV oddaj. *Intenzivni komunikatorji* delujejo urbano: najbolj od vseh zahajajo v kino ali teater, radi se sprehajajo in nakupujejo, ukvarjajo se s petjem, z glasbo, sodelujejo pa tudi pri gospodinjskih opravilih. Njihova navezanost na televizijske vsebine se zdi nekompatibilna z branjem: berejo samo tisto, kar morajo, in veliko raje uporabljajo družbene medije, kot berejo knjige. Povsem nasprotno velja za *youtubovske minimaliste*, ki najpogosteje izmed vseh berejo in imajo doma primerjalno tudi največ knjig.

Graf 6: Platformni repertoarji v vsakdanu osnovnošolcev





Graf 7: Platformni repertoarji v vsakdanu dijakov



Za *kreativce* velja nasprotno, prosti čas zunaj digitalnega ustvarjanja zanje skoraj ne obstaja in podobno kot *igričarji*, ki v prostem času niso posebej aktivni, berejo samo tisto, kar je potrebno za šolo.

Dijaški vsakdan pri formaciji repertoarjev nima enoznačnega pomena (graf 7). *Vizualni komunikatorji* odraščajo v domovih z najmanj knjigami in tudi sami ne berejo radi. Branje prakticirajo izključno zaradi šole in veliko raje kot knjige spremljajo družbene medije. Najbolj tudi poročajo, da še niso našli knjige, ki bi jih zanimala. V prostem času gredo pogosteje kot preostali zvečer ven. *Tradicionalisti* se v prostem času ukvarjajo z glasbo, s petjem, pogosto tudi kuhajo in gospodinijo. Prosti čas *minimalistk* je raznolik: obiskujejo glasbene ali plesne tečaje, rišejo ali ustvarjajo, prav tako se sprehajajo, kuhajo, nakupujejo. Kot šolsko uspešne gimnazijke imajo večje možnosti, da svoje ambicije in preference tudi realizirajo. Hkrati pa daleč najraje in najpogosteje od vseh berejo, kar ne preseneča, saj odraščajo v domovih z najvišjim deležem knjig. *Gledalci videov* pogosteje kot preostali opravljajo domača dela, medtem ko se *igričarji* onstran digitalnega sveta v prostem času ne ukvarjajo z ničimer in podobno kot prva skupina berejo samo to, kar zares morajo.

## 5 Diskusija: transformacije medijskih praks in predrugačene komunikacijske figuracije

Sklenemo lahko, da platformizacija medijskih repertoarjev med šolsko mladino še zdaleč ni enoznačna, saj se med obema edukacijskima domenama porazdeljuje v pet ločenih in distinktivnih kategorizacij, čeprav se pari ali trojke preferenčnih omrežij zdijo dejansko identični. Raznolikost oz. enovitost posameznega repertoarja je namreč razvidna šele ob celostnem uvidu v druge prakse in medijske izbire, tj. v konkretne vsebine, pomene, ki jih imajo, ter njihove intersekcije. Izbrane platforme in njihove interne relacije namreč podpirajo strukturno pomenske medijske forme in hkrati ignorirajo druge. In kot bi rekla Hasebrink in Domeyer:

»Medijski repertoarji imajo praktičen pomen v vsakdanjem življenju, kar pomeni, da morajo obstajati sistematične povezave med družbenim kontekstom uporabnikov, njihovimi individualnimi vrednotami in ambicijami ter njihovimi vsakodnevnimi praksami na eni strani in vzorci uporabe medijev na drugi strani« (2012: 761).

In kako se več kot desetletje stara teza izraža v trenutnih medijskih izbirah slovenske šolajoče se mladine? V nadaljevanju ponujamo le nekaj mogočih interpretacij, ki gotovo niso izčrpane, saj se omejujejo na podatke, na katere se študija naslanja. A kot nakazujejo rezultati, pridobljene kombinacije analiziranih praks uokvirjajo interno sozvočne poli-medijske ekosisteme, ki pa se tudi znotraj starostno sorazmerno homogene generacije odbijajo od drugih, kompetitivnih medijskih režimov. Ugotovitve namreč kažejo, da so na delu številne kulturne specifike, ki kažejo na radikalno drugačne in obenem precej raznolike medijske vzorce, ki jih dandanes prakticirajo mladostniki.

Največji osnovnošolski repertoar *selektivnih intenzivnih komunikatorjev* sestavlja grupacija privržencev TikToka in Snapchata. Snapchat jim nudi varen in udoben prostor druženja s sebi enakimi, da se sprostijo od šolskih obveznosti in zabavajo; gre namreč za kraj brez pritiskov, ki nudi priložnostne stike in sproščen odmik od obvez (Oblak Črnič in dr. 2023b). Predvsem pa je Snapchat komunikacijsko edinstven prostor, saj ima imanentno vgrajen koncept minljivosti, ki predstavlja pomemben preobrat v medijski kulturi. Ker so »snepi« kot hipni posnetki ali odseki po ogledu odstranjeni iz aplikacije, je edinstvena komunikacijska platforma, ki temelji na efemernosti: komunikacija v obliki fotografij, podob in videoposnetkov ni trajna, ampak je stvar trenutka, ki izgine takoj ali po 24 urah (Bayer in dr. 2024). Efemernost predstavlja pomemben odmik ne le od medijskih analognih formatov, ampak gre tudi za radikalen odklon od zmogljivosti družbenih medijev, ki naj bi temeljili na stalnosti oz. komunikacijski trajnosti (Boyd in Ellison 2007).

S čim pa je režim minljive komunikacije v sozvočju, s katerimi drugimi medijskimi režimi se dopolnjuje? Sodeč po naših ugotovitvah, je v prevladujoči kategoriji osnovnošolskih repertoarjev minljiva soodzivnost, kot jo spodbuja Snapchat, komplementarna drugemu medijskemu toku, in sicer gledanju pretočnih vsebin na TikToku. Minljivost se torej sklada s hipnostjo, kratkostjo in s pretočnostjo. Ta večinska komunikacijska figuracija pa ni v sozvočju z drugo logiko, ki jo prakticira osnovnošolska manjšina *razpršenih kreativcev*: ti v platformni kombinaciji TikToka, Instagrama in Discorda (so)ustvarjajo vsebine, ustvarjene produkte delijo, tak ustvarjalni režim deljenja pa dopolnjujejo z avdiokulturo poslušanja podkastov in manj s televizijsko formo gledanja: kreativci televizijskih vsebin dejansko ne spremljajo, čeprav so pretočne. Digitalna soustvarjalnost kot komunikacijska figuracija se torej zdi bolj uglašena s poslušateljsko pretočno avdiokulturo kot pa z videokulturo gledanja. Nadalje je repertoar komunikatorjev nekompatibilen z režimom *zmernih minimalistov YouTuba*: ti so v medijskih izbirah še bolj selektivni, saj izjemno visoko vrednotijo informiranje in učenje, ki se dopolnjuje z užitkom po branju, risanju ter po ustvarjanju. Selektivna in zmerna intencionalnost minimalistov je namreč še ena izmed manjšinskih medijskih kultur osnovnošolcev: njihov izjemno pozitiven odnos do branja gre z roko v roki z intencionalno izbiro revij in časopisov, z visokim šolskim uspehom in s podpornimi družinskimi pogoji.

Nadaljnja pomembna distinkcija med osnovnošolskimi repertoarji poteka na relaciji do samih tehnoloških naprav. Materialna raznovrstnost na eni in tehnoselektivnost na drugi namreč nista toliko vezani na vprašanje izbire med klasičnimi in digitalnimi mediji, ampak se ustvarjata *znotraj orkestra digitalnih naprav*: distinkcije namreč potekajo predvsem na stopnji dostopa do igralne računalniške periferije, tj. do VR očal, igralnih konzol in računalnikov, pri čemer materialna ali tehnološka raznovrstnost ne pomeni tudi raznovrstnosti medijskih izbir in digitalnih praks. Kar osnovnošolce kot medijska občinstva vendarle družijo, je očitna fragmentiranost in predvsem presenetljiva selektivnost do platformnih izbir: prepričanje, da so najstniki od 7. do 9. razreda enako prisotni na YouTubu, TikToku, Instagramu, preprosto ne drži, saj ustvarjajo zelo specifične forme medijskega gledanja in branja, njihove prakse pa celo kažejo na povsem nove vzorce poslušanja in deljenja vsebin. Navzkrižne specifične repertoarjev prej potrjujejo drugačno tezo, in sicer da so mladi kot

nastajajoča občinstva interno nehomogena skupnost, ki vzpostavljajo svojstvene načine doživljanja in tudi prakticiranja medijskih kultur. Čeprav gre ponekod za minimalne razlike med njimi, velja te poglobljeno nasloviti tudi v prihodnjih razpravah.

Dijaški repertoarji se podobno interno precej razlikujejo, a se tudi formirajo drugače: bistveno bolj so na delu razlike do (ne)uporabe »klasičnih medijev« – predvsem televizije, radia in tiska; medtem ko so *vizualni komunikatorji* kot ljubitelji televizije v medijskih preferencah izrazito »neklasični« – večinoma ne berejo, ne poslušajo radia, komunikacijsko pa so močno vpeti v platformno družbenost –, za *repertoar tradicionalistov* pa velja nasprotno: radi konzumirajo tiskane medije in spremljajo radio, v digitalnem kontekstu pa delujejo predvsem kot gledalci. »Konvencionalnost« gledanja je zanje še ena izmed oblik »novega branja«, saj se njihovi vzorci gledanja povezujejo s specifičnimi platformnimi kombinacijami: »gledanje« je usklajeno s spremljanjem YouTuba, preverjanjem objav na Instagramu in z minljivostjo Snapchata, česar za vizualne komunikatorje ne moremo reči. Pri *vizualnih komunikatorjih in gledalcih videov* kanal YouTube nadomesti TikTok, ki poleg hitrega in kratkega videoformata intenzivno črpa na privlačnosti nenehnih interaktivnih aktivnosti. Če so osnovnošolci na TikToku prvenstveno voajerji, pa dijaki to komponento dostopnosti do drugih presegajo in TikTok doživljajo drugače: kot sprostitveno okolje, v katerem se razbremenijo in umaknejo od šole, hkrati pa se z njim informirajo in naučijo kaj novega.

Razlike v komunikacijskih figuracijah so torej povezane s specifičnimi »načini branja« preferenčnih platform: TikTok večini osnovnošolcev nudi užitek ob gledanju stvari, ki so jim všeč, ob katerih se sprostijo, zabavajo, hkrati pa so v stiku z dogodki in s stvarmi, ki jim niso dosegljive, pa tudi z ljudmi, ki jih ne poznajo (Oblak in dr. 2023b: 35). Dijški repertoarji so v primerjavi z osnovnošolskimi nadalje bolj razpršeni, razen za figuraciji zmernih minimalistk in selektivnih gledalcev videov ter igričarjev tega ne moremo reči. Zmernost v rabah in načrtna funkcionalnost prav specifičnih medijskih praks sta očitno pogojeni z nišnimi selekcijami, ki jih že mlada občinstva odbirajo iz množice mogočih možnosti. Vprašanje pa ostaja, kaj tovrstne selekcije pomenijo za generiranje medijskih preferenc v prihodnjih življenjskih obdobjih.

## 6 Zaključek

Platformni mediji na obeh edukacijskih domenah generirajo svojstven »model občinstvenja«, ki se skladno z modelom medijskih repertoarjev formira v kombinaciji z drugimi vidiki sodobnih medijskih kultur: gre za pomen naprav, skozi katere mladi stopajo v platformna okolja, ter medijskih formatov in vsebin, ki jih tam preferirajo. In končno, preplet platformnih kombinacij vključuje svojstvena komunikacijska vedenja – nekatera se načrtno in vztrajno podpirajo, druga pa odklanjajo. Tukajšnja anketna raziskava med šolajočo se mladino nazorno nakazuje, kako različni, heterogeni in družbeno ter kulturno raznoliki so medijski orkestri mladostnikov, obenem pa potrjuje, da je s kulturo pametnih

naprav za pozornost mladih danes izjemno težko tekmovati. Specifično prepletena platformna družbenost ujame mladostnike v lastna okolja za daljši čas, obenem pa kot velik trg uporabnikov mlajša občinstva generira »na zalogo«. YouTube, TikTok, Spotify ali AirBnB niso le aplikacije ali podjetja. Srnicek (2016) jih opisuje kot večplastne entitete, ki simbolizirajo karakteristike digitalnega oz. platformnega kapitalizma. Obenem so nenehno spreminjajoče se in fluidne tvorbe (van Dijck 2013), ki delujejo v kontekstu transformacije komercialnega spleta v vse bolj nadzorni kompleks (Bucher 2021: 159).

Invazivna moč družbenih platform mladostnikov ne le »uspešno« nagovarja, ampak jih tudi učinkovito absorbira. Med digitalne zmagovalce tako spada množica raznovrstnih platform, ki so si med seboj konkurenčne, hkrati pa je vsaka usmerjena v kombinacijo specifičnih komunikacijskih formatov. Instagram je komunikacijsko orodje vizualne kulture, in čeprav njegova prepoznavnost temelji na vizualnosti, ta še zdaleč ni edini element privlačnosti. Njegova prednost je prej v hibridni in prilagodljivi logiki, ki zajema specifične konkurenčnih platform. TikTok se promovira kot platforma za »kreativno samoizražanje« in kot »globalna platforma za zabavo«, tehnično gledano, pa ga zaznamuje princip deljenja in objavljanja kratkih videov, ki gradi na predhodno sproženem »vizualnem preobratu« v družbenih medijih (Gibbs in dr. 2015); obrat, ki so sicer vzpostavili že vlogi in selfiji.

Niso pa platformne zmogljivosti tiste, ki narekujejo prevladujoče izbire, ampak so, kot dokazuje tudi tukajšnja študija, soodvisne od družbenih okoliščin, v katerih se formirajo. Skladno z modelom medijskih repertoarjev so sodobne medijske kulture mladih kompleksne komunikacijske figuracije, ki so sicer platformno zaznamovane, a specifično »ujete« znotraj družinskih in edukacijskih domen. Za mladostnike imajo v tem kontekstu izjemno pomembno vlogo vrstniška kultura in družinska okolja. Če imajo pri zgodnji medijski socializaciji starši še ključno vlogo, v polju edukacije pa učitelji, se vendarle zdi, da so trenja znotraj družin manjša kot pa znotraj struktur izobraževanja. Omrežje Facebook je v slovenskem prostoru generacijsko specifično – če ga starši poznajo in pogosteje tudi uporabljajo, mlajši družinski člani v množici mogočih izbir iščejo takšna okolja, v katerih se starševski soproisotnosti lahko izognejo.

Proces medijske socializacije, ki se začne v družinskih okoljih in udomačenih tehnokulturah, se nadalje prepleta s situacijami na ravni kurikularno enovitih izobraževalnih zmožnosti. Šolska okolja negujejo prav tako ambivalenten odnos do novih tehnologij: prevladujoči sistemi medijskega »potapljanja« v platformne repertoarje se pretežno odbijajo od utečenih komunikacijskih figuracij edukacijskih domen. Forme učenja, branja in pomnjenja, ustvarjanja in pridobivanja znanja namreč pritegnejo manjšinski del šolajoče se mladine, kar se kaže tudi v sorazmerno visoki kritični oceni učiteljskih digitalnih kompetenc (glejte Koren Ošljak in dr. 2022). Raznolik repertoar učno manj uspešnih osnovnošolcev, ki jih na primer ponazarjajo *kreativci*, podpira vrsto specifičnih digitalnokreativnih kompetenc. A glede na tukaj predstavljene rezultate ti v šolah niso nujno uspešni. Kako torej digitalne kompetence, ki jih skupine mladostnikov že razvijajo, učinkoviteje vključiti v izobraževalnih strukturah? Digitalna ustvarjalnost fantov se na

primer zdi povsem neskladna s pričakovanimi vzorci branja. A kakšna forma in katere vrste branja bi pritegnile učence, ki prakticirajo sodobno digitalno znanje?

Tukajšnje ugotovitve posredno nakazujejo, da je zmernost v platformah, kot jo med osnovnošolci dokazujejo *youtuberji* in med dijaki *minimalistke*, povezana s pridobivanjem kulturnega kapitala, ki se kaže v uživanju ob branju in z boljšimi dosežki v šoli. Branje in odnos do knjig med mladostniki diferencirata registre medijskih izbir bolj kot kdaj koli prej – kar smo že pokazali drugod (glejte Luthar in dr. 2022) –, pa vendar se znotraj platformnih repertoarjev umeščajo še druge strukturne specifikke odraščanja. Zanimiv je podatek, ki kaže na spolno zaznamovan razkorak pri načrtovanju prihodnosti: medtem ko velika večina dijakinj (86 %) načrtuje nadaljevanje šolanja na univerzitetni ravni, je ta ambicija med dijaki manj izrazita (69 %). Razkorak se kaže tudi v učni uspešnosti dijakov, saj je delež odličnih dijakinj v primerjavi z dijaki skoraj dvakrat višji (Oblak in dr. 2023: 11). Takšna spolno zaznamovana nesorazmerja v edukacijskih domenah kažejo na reprodukcijo neenakosti, ki potekajo skozi šolsko obdobje odraščanja. In v odnosu do spola se napeljuje tudi teza o »tipično« deklinških : fantovskih stilih platformne družbenosti.

Tudi zato velja priljubljenost današnjih platform analizirati v kontekstu navzkrižnih medijskih kultur, ki niso omejene z demografskimi kategorijami (Leaver in dr. 2020: 5), so pa generacijsko specifične. Starostna meja za tvorbo računa v večini platform je 13 let; a čeprav je mladostniki ne bi samodejno kršili, so Instagram, Facebook, TikTok idr. polni otrok. Deljenje družinskih posnetkov in fotografij otrok še pred njihovih rojstvom je normalizirana praksa odraslih, kar pa ni »samoumevna« posledica tehnoloških zmogljivosti, ampak velja te vzorce interpretirati v kontekstu širših kulturnih sprememb, povezanih tudi s hegemonijo neoliberalne kulture, kot se udejanja v platformski družbenosti (Luthar in dr. 2022). To je ugotovitev, ki bi gotovo zahtevala še podrobnejše preverbe, kar pa vsebinsko presega namen tukajšnje razprave.

## 7 Literatura

- Bayer, Joseph B., Nicole B. Ellison, Sarita Y. Schoenebeck in Emily B. Falk (2016): Sharing the small moments: ephemeral social interaction on Snapchat, *Information, Communication & Society*, 19, 7: 956–977.
- Boneva, Bonka, Quinn, Amy, Kraut, Robert, Kiesler, Sara, Cummings, Jonathon, in Shklovski, Irina (2006): Teenage Communication in the Instant Messaging Era. *Oxford Scholarship Online*: 201–218.
- Bucher, Taina (2021): *Facebook*. Polity Press.
- Buckingham, David (2000): *After the Death of Childhood: Growing up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press; Malden: Blackwell.
- Buckingham, David (2008): Children and Media: A Cultural Studies Approach. V S. Livingstone in K. Drotner (ur.): *The International Handbook of Children, Media and Culture*: 219–236. London: SAGE.
- Couldry, Nick, in Hepp, Andreas (2017): *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge: Polity Press.
- Costera Meijer, Irene, in Groot Kormelink, Tim (2015): Checking, sharing, clicking, and linking. *Digital Journalism*, 3 (5): 664–679.
- Davenport, Thomas H., in Beck C., John (2001): *The attention economy: Understanding the new currency of business*. Boston: Harvard Business School Press.
- Drotner, Kirsten in Livingstone, Sonia (2008): *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage.
- Elias, Norbert (1978): *What is Sociology?*. University College Dublin Press.
- Gibbs, Martin, Meese, James, Arnold, Michael, Nansen, Bjorn in Marcus, Carter (2015): #Funeral and Instagram: death, social media, and platform vernacular, *Information, Communication & Society*, 18, 3: 255–268.
- Goodin, Tanya (2017): *Off: Your digital detox for a better life*. New York: Abrams.
- Hasebrink, Uwe, in Popp, Jutta (2006): Media Repertoires as a Result of Selective Media Use: A Conceptual Approach to the Analysis of Patterns of Exposure. *Communications*, 31 (3): 369–387.
- Hasebrink, Uwe, in Domeyer, Hanna (2012): Media Repertoires as Patterns of Behaviour and as Meaningful Practices: A Multimethod Approach to Media Use in Converging Media Environments. *Participations, Journal of Audience & Reception Studies*, 9 (2): 757–779.
- Hasebrink, Uwe, in Hepp, Andreas (2017): How to Research Cross-media Practices? Investigating Media Repertoires and Media Ensembles. *The International Journal of Research into New Media Technologies*, 23 (4): 362–377.
- Hepp, Andreas, in Hasebrink, Uwe (2014): Human interaction and communicative figurations: The transformations of mediatized societies and cultures. V: Knut Lundby in dr. (ur.): *Mediatization of Communication*: 249–272. Berlin: de Gruyter.
- Jenkins, Henry, Ito, Mizuko, in boyd, danah (2016): *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Kaye, Valdovinos, D. Bondy, Zenk, Jing in Wikstrom, Patrik (2022): *TikTok: Creativity and Culture in Short Video*. Polity Press: Cambridge.
- Kim, Kyung-Hee, Yun, Haejin (2007): Cying for me, Cying for us: Relational dialectics in a Korean Social Network Site. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1): 298–318.
- Koren Ošljak, Katja, Šušterič, Nika in Veronika Tašner (2022): Formiranje medijske pismenosti mladih na presečišču družine, šole in vrstniških skupin, *Družboslovne razprave*, XXXVIII, 100: 55–86.
- Lavrič, Miran in dr. (2011). *Mladina 2010: Družbeni profil mladih v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Maribor, Aristej.

- Lavrič, Miran in dr. (2021). *Mladina 2020: Položaj mladih v Sloveniji*. Maribor: Univerza v Maribor, Univerzitetna založba; Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.
- Leaver, Tama, Highfield, Tim in Abidin, Crystal (2020): *Instagram: Visual Social Media Cultures*. Polity Press: Oxford.
- Lenhart, Amanda, Hitlin, P., & Madden, M. (2005). Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation. Pew Internet & American Life Project-Teens and Technology. Washington DC: Pew Research Center.
- Licoppe, Christian in Smoreda, Zbigniew (2005): Are Social Networks Technologically Embedded? How Networks are Changing today with Changes in Communication Technology. *Social Networks*, 27 (4): 317–335.
- Livingstone, Sonia, in Sefton-Green, Julian (2016): *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. New York: New York University Press.
- Lomborg, Stine (2015): The Internet in my pocket. V A. Bechman in S. Lomborg (ur.): *The Ubiquitous Internet: User and Industry perspectives*: 36–53. New York: Routledge.
- Luthar, Breda, in Oblak Črnič, Tanja (2015): Medijski repertoarji in diskurzivne skupnosti. *Teorija in praksa*, 53 (1–2): 7–30.
- Luthar, Breda, Pušnik, Maruša in Jontes, Dejan (2022): Branje v polimedijskem okolju in (nove) oblike generacijske subjektivacije. *Družboslovne razprave*, 38, 100: 85–107.
- Madianou, Mirca (2014): Smartphones as Polymedia. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19 (3): 667–680. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcc4.12069>.
- Magaudda, Paolo (2022): The Smartphone as an Infrastructural Media Technology. V: Magaudda, P. (ur.): *Young People and the Smartphone*, Palgrave Macmillan, Cham.
- Nardi, A. Bonnie (2005): Beyond Bandwidth: Dimensions of connection in interpersonal communication. *Computer Supported Cooperative Work*, 14: 91–130.
- Oblak Črnič, Tanja (2020): *Mladost na zaslonu*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede
- Oblak Črnič, Tanja, Barbara N. Brečko, Katja Koren Ošljak, Jure Plaskan (2023a): *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih, 1. del. Poročilo raziskave v okviru ARRS projekta Medijski repertoarji mladih*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Oblak Črnič, Tanja, Dejan Jontes, Nika Šušterič, Katja Koren Ošljak, Jure Plaskan (2023b): *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih, 2. del. Poročilo raziskave v okviru ARRS projekta Medijski repertoarji mladih*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Oksman, Virpi in Turtianen, Jussi (2004): Mobile Communication as a Social Stage: Meanings of Mobile Communication in Everyday Life among Teenagers in Finland. *New Media & Society*, 6, 3: 319–339.
- Rosengren, Karl, E., Wenner, Lawrence A. Palmgreen, Philip (1985): *Media gratifications research: Current perspectives*. London: Sage.
- Schröder, Kim Christian (2017): Towards the „Audiencization“ of Mediatization Research? Audience Dynamics as Co-Constitutive of Mediatization Processes. V O. Driessens, G. B., A. H. in S. Hjarvard (ur.): *Dynamics of Mediatization: Institutional Change and Everyday Transformations in a Digital Age*: 85–115. London: Palgrave Macmillan. DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62983-4>.
- Scolari, A. Carlos (2012): Media Ecology: Exploring the Metaphor to Expand the Theory, *Communication Theory*, 22, 2: 204–225. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01404.x>
- Star, Susan Leigh in Ruhleder, Karen (1996): Step toward an Ecology of Infrastructure: design and access for large information spaces. *Information Systems Research*, 7 (1): 111–134.
- Srnicek, Nick (2016): *Platform Capitalism*. Polity press.
- Syvertsen, Trine (2020): *Digital detox: the politics of disconnecting*. Bingley: Emerald Publishing.



Thorhauge, Anne Mette (2016): Balancing the flows. Cross-media communication in everyday context. V K. Sandvik, A. M. Thorhauge in B. Valtysson (ur.): *The media and the mundane: Communication across media in everyday life*: 59–73. Gothenburg: Nordicom.

Vandenplas, Ruben, Picone, Ike (2021): Media as the great emancipators? Exploring relations between media repertoires and cultural participation in Flanders. *Convergence*, 27 (5): 1439–1461. DOI: 10.1177/1354856521990246.

Van Dijck, Jose (2013): *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.

Vaidhyanathan, Siva (2018): *Antisocial Media: How Facebook Disconnects us and Undermines Democracy*. New York: Oxford University Press.

Wagner, Ben (2018): Dominant information intermediaries as arbiters of Internet speech. V M. Moore in D. Tambini (ur.): *Digital dominance: The power of Google, Amazon, Facebook and Apple*: 219–240. New York: Oxford University Press.

## 8 Priloga

Tabela 3: Strukturne specifike osnovnošolskih repertoarjev (v %)<sup>11</sup>

DEMOGRAFSKE LASTNOSTI	SELEKTIVEN REPERTOAR	SELEKTIVEN REPERTOAR	ZMERE N REPERTOAR	SELEKTIVEN REPERTOAR	RAZPRŠEN REPERTOAR	SKUPAJ
<b>SPOL</b>						
fant	53	37	61	90	63	53
dekle	47	63	39	10	37	47
<b>RAZRRED</b>						
7.	24	35	46	33	32	35
8.	34	34	32	35	36	33
9.	42	31	22	32	32	32
<b>ŠOLSKI USPEH</b>						
zadosten	6	4	4	5	8	5
dober	15	21	15	21	32	19
prav dober	37	39	40	36	28	37
odličen	42	36	41	38	32	39
<b>DRUŽINSKE OKOLIŠČINE</b>						
<b>IZOBRAZBA MAME</b>						
OŠ ali SŠ	38	42	31	38	42	30
visoka ali več	61	58	69	62	58	70
<b>IZOBRAZBA OČETA</b>						
OŠ ali SŠ	53	50	48	54	49	39
visoka ali več	47	50	52	46	51	61
<b>PERCEPCIJA DRUŽBENEGA POLOŽAJA</b>						
nižji	10	9	10	9	12	10
enak kot drugi	63	65	66	65	60	64
višji	27	26	23	26	28	26
<b>ŠTEVILO KNJIG DOMA</b>						
0–25	36	41	30	39	43	38
26–100	34	32	35	28	35	32
nad 101	30	27	35	33	32	30
N	518	867	369	238	145	2137

11 V tabeli so navedeni stolpčni odstotki.

Tabela 4: Strukturne specifike dijaških repertoarjev (v %)<sup>12</sup>

DEMOGRAFSKE LASTNOSTI	RAZPRŠEN REPERTOAR	RAZPRŠEN REPERTOAR	ZMERN REPERTOAR	SELEKTIVEN REPERTOAR	SELEKTIVEN REPERTOAR	SKUPAJ
<b>SPOL</b>						
fant	36	56	7	44	87	45
dekle	63	44	93	56	13	55
<b>LETNIK</b>						
1.	35	26	32	34	32	32
2.	26	26	23	34	22	26
3.	26	27	31	21	32	27
4.	14	20	14	12	14	15
<b>PROGRAM SREDNJE ŠOLE</b>						
poklicni	9	8	3	8	6	8
strokovni	58	56	47	52	70	57
gimnazijski	33	36	50	40	24	35
<b>ŠOLSKI USPEH</b>						
zadosten	6	4	1	6	5	6
dober	29	28	15	30	32	28
prav dober	41	39	33	34	40	38
odličen	24	29	51	30	23	28
<b>DRUŽINSKE OKOLIŠČINE</b>						
<b>IZOBRAZBA MAME</b>						
OŠ ali SŠ	45	47	33	41	40	40
visoka ali več	55	53	67	59	60	60
<b>IZOBRAZBA OČETA</b>						
OŠ ali SŠ	56	57	48	55	49	50
visoka ali več	44	53	52	45	51	50
<b>PERCEPCIJA DRUŽBENEGA POLOŽAJA</b>						
nižji	12	7	12	14	14	12
enak kot drugi	54	66	70	67	64	61
višji	34	27	18	19	22	27
<b>ŠTEVILO KNJIG DOMA</b>						
0–25	42	36	11	32	28	33
26–100	29	30	34	34	37	32
nad 101	29	34	55	34	35	35
N	430	197	136	134	158	1055

12 V tabeli so navedeni stolpčni odstotki.



Dejan Jontes, Tanja Oblak Črnič, Breda Luthar

# Digitalna kolonizacija vsakdana in novičarski repertoarji mladih: metoda osebnih medijskih skic



## 1 Uvod<sup>1</sup>

Raziskovanje vsakdanje rabe novic danes prinaša številne metodološke in konceptualne izzive, še posebej pa vprašanje praks in razmerja mladih do novic. Obenem se raziskovalci strinjajo, da gre za eno osrednjih vprašanj (političnega) komuniciranja in novinarskih študij, posredno tudi študij občinstva. V zadnjem času je posebna raziskovalna pozornost v tem okvirju namenjena vprašanju oz. problemu (načrtnega) izogibanja novicam.<sup>2</sup> Raziskovanje medijskih in posebej novičarskih repertoarjev predstavlja v zadnjih petnajstih letih prevladujoči pristop k vprašanju občinstvenja v kompleksnih medijskih okoljih (Edgerly in dr. 2018; Edgerly in Vraga 2020; Wimmer in Wurm 2021; Peters in dr. 2022). Raziskovanje medijskih repertoarjev izhaja iz predpostavke, da medijskih praks ni mogoče obravnavati kot ločenih ali nepovezanih in da se digitalni mediji uporabljajo kot integrirane strukture ali polimedijski repertoarji (Tagg in Lyons 2021). Vendar pa je ta raziskovalni pristop deloma omejen zaradi svoje deskriptivnosti (glejte npr. Frey in Friemel 2023 za kritiko koncepta) in pomanjkanjem konceptualnih prebojev, ki bi v svoj raziskovalni koncept integrirali časovno ekonomijo vsakdanjega življenja mladih ljudi, ki so ga kolonizirale platforme ter posledice digitalne družbenosti. Zato nas v poglavju poleg opredelitve ključnih novičarskih repertoarjev našega vzorca mladih ljudi zanima tudi umestitev proučevanja praks informiranja med mladostniki v to časovno ekonomijo vsakdana ter rekonceptualizacija raziskovalnega modela.

- 1 Poglavje deloma izhaja iz že objavljenega prispevka v angleščini v znanstveni reviji *Media and communication* (Jontes in dr. 2023), v slovenskem prostoru pa je študija mestoma spremenjena in predstavljena prvič.
- 2 Glej Gorski in Thomas (2022) in Edgerly (2023) za primera dveh reprezentativnih študij.

V poglavju izhajamo iz predpostavke, da informativno, novičarsko novinarstvo<sup>3</sup> ni statična kategorija ter da so novinarske vrednote in meje novinarstva že dolgo izpodbijane in v resnici niso bile nikoli neproblematične. Posebej velja omeniti nedavno »dislokacijo novičarskega novinarstva« tj. spremembo formatov in vrednotenja novičarskih žanrov zaradi spletnih platform in njihove algoritemske kuratorske logike (Ekström in Westlund 2019). Kot pravijo Wunderlich in dr. (2022), so v današnjem hibridnem informacijskem okolju meje med tem, kaj je novinarstvo in kaj ne, zabrisane. Pojavljajo pa se nove razmejitve glede na to, kako občinstva uporabljajo in razumejo novinarske in nenovinarske vire ter z njimi povezane funkcije. V tem kontekstu Swart in drugi (2022) predlagajo usmeritev k študiju občinstev v novinarskih študijah, izhajajoč iz stališča, da je uporaba novic več kot niz kognitivnih praks in izkušenj, ki temeljijo na eksplicitnem znanju uporabnikov. Izpostavljajo, da se večina raziskav osredotoča na to, koliko in kakšne novice ljudje uporabljajo glede na definicijo, ki temelji na problematičnih opredelitvah, ki izhajajo iz profesionalnih definicij same novičarske industrije. Predlagajo radikalen zasuk in premik fokusa od uporabe novic k vprašanju glede tega, kaj občinstvo doživlja kot »informativno« (prav tam). Po njihovem mnenju izhaja pristop novinarskih študij k raziskovanju potrošnje novic iz problematičnih predpostavk, in sicer: 1) da so novice, ki jih ustvarijo novinarji, neizogibno smiselne, informativne, pomembne ali relevantne za uporabnike; 2) da je raba novic enaka »rabi« in razumevanju novic v novinarstvu; 3) da je raba novic in novinarskega dela sama po sebi dobra in normativno zaželena.

Izhajajoč iz teh kritik samoumevnega prevzemanja standardov in definicij iz medijske industrije in njihovega prenašanja v študije občinstva, nas bo tudi v tem poglavju zanimalo proučevanje rabe novic oziroma informativnih žanrov v integraciji z drugimi medijskimi praksami v okviru vsakdana, ki ga v veliki meri strukturirajo mediji. Pri tem izhajamo iz perspektive, da mediji spodbujajo določene žanrske prakse uporabe in proizvodnje le v razmerju drug do drugega. Raziskovalni poudarek pri analizi praks, povezanih z uporabo medijev, se na podlagi te predpostavke pomakne od osredotočenosti na značilnosti vsakega posameznega medija kot ločene tehnologije in praks, povezanih s tem medijem/platformo, k razumevanju digitalnih medijev kot »okolja zmožnosti«. V poglavju se osredinjamo na dve raziskovalni vprašanji: 1. »Katere vrste novičarskih repertoarjev sestavljajo diferencirane konfiguracije medijskih izbir mladih?« in 2. »Katere kulturne razlike obstajajo v generacijski 'novičarski' kulturi?« oz. kako je ta kultura družbeno, torej interpretativno razslojena.

Da bi odgovorili na ta vprašanja, smo analizirali podatke, pridobljene iz kvalitativne študije v okviru projekta *Medijski repertoarji mladih*, pri čemer smo izvedli skupinske intervjuje na vzorcu 67 osnovnošolcev in dijakov. Mlade smo med drugim spraševali o njihovi potrošnji novic in nameri, da iščejo in »berejo« novice, pa tudi o pomenu/vrednotenju

3 Pri tem poimenovanju se namenoma izogibamo konvencionalni ločnici med resnim (angl. *quality*) in rumenim/tabloidnim novinarstvom, saj gre za problematično in pogosto preveč poenostavljeno distinkcijo, ki služi predvsem utrjevanju avtoritete prvega in neprevpraševanju njegovih utrjenih konvencij.

informiranosti in tem, kako informiranost sploh razumejo. Udeležence v raziskavi, stari od 12 do 19 let, razumemo kot posebno generacijsko kulturno skupino, ki pa je lahko družbeno diferencirana glede na druge značilnosti (spolne, razredne). Po Corstenu (1999) so življenjska obdobja zaznamovana s starostnimi kulturnimi definicijami, konvencijami in s pričakovanji. V kontekstu institucionaliziranega, standardiziranega sodobnega življenjskega toka predstavlja adolescenca kot družbeno konstruirano obdobje pomembno fazo za kristalizacijo samotematizacije. Poleg tega mladostniki predstavljajo tržno nišo za kulturno produkcijo in kot taki niso le starostna skupina s specifičnim generacijskim habitusom ali subjektiviteto, ampak tudi komercialno opredeljena, označena in narativno konstruirana skupina, kar implicira značilno globalno skupino življenjskega sloga, ki presega razredne razlike, kot na primer generacija šestdesetih, generacija Z.

Z analizo osebnih medijskih skic, ki so jih intervjuvanci pripravili po intervjujih, pa smo identificirali novičarske repertoarje mladega občinstva in pomen novic v kontekstu splošne kolonizacije njihove družabnosti s strani digitalnih platform v okviru režima vidnosti, ki ga te platforme spodbujajo. V študiji tako analiziramo osebne vizualizirane medijske skice, da bi raziskali konceptualizacijo novic in novičarske repertoarje, ki izhajajo iz namernega iskanja novic pa tudi iz nenamerne, nenačrtovane izpostavljenosti novicam ali informativnim programom med običajno navigacijo skozi digitalne medije.

## 2 Rekonceptualizacija proučevanja novičarskih repertoarjev v kontekstu živosti in vidnosti

V raziskavah medijskih repertoarjev lahko vrsta informacij – od vedenjskih interakcij do epizodnega spremljanja medijev – služi kot kazalnik medijskih praks uporabnikov. Primeri vključujejo pogostost in čas uporabe, preference glede določene vrste medijev ali stopnjo, do katere so mediji vključeni v vsakodnevne rutine. Schröder (2017) je v danski študiji oblikoval tipologijo šestih kategorij občinstva, ki jih opredeljuje šest tipičnih novičarskih repertoarjev – od t. i. kakovostnih omnivorov na spletu do odvisnikov od tiskanih medijev. Edgerly (2015) je identificirala šest repertoarjev med ameriškim občinstvom: tisti, ki se izogibajo novicam, uporabniki interneta, televizijsko občinstvo in občinstvo tiskanih medijskih izdaj, liberalno spletno občinstvo, konzervativno občinstvo in omnivorni uporabniki novic. Oblak Črnič in Luthar (2017) sta ugotavljali, da je medijska potrošnja odraslih v Sloveniji strukturirana v tipične medijske repertoarje, ki jih je bilo mogoče kategorizirati v štiri idealne tipe: integratorji, digitalni domorodci, televizijski gledalci in bralci časopisov. Ta tipičnost ni bila arbitrarna, temveč je vsak od tipov predstavljal tudi družbenokulturno formacijo, torej specifično razredno diskurzivno kulturo.

Čeprav se je večina zgoraj omenjenih študij osredotočala na odraslo občinstvo, so nekatere novejšje študije empirično proučevale tudi medijsko potrošnjo mladih (Boczkowski in dr. 2017; Diehl in dr. 2018; Edgerly in Vraga 2020; Peters in dr. 2022; Wimmer in Wurm 2021). V metodološkem pregledu tovrstnih raziskav Oblak Črnič in dr. (2022) ugotavljajo,

da so bile prevladujoče metode zbiranja podatkov polstrukturirani individualni in skupinski intervjuji. Nekatere študije so izvajale namenske delavnice z udeleženci, v katerih so potekale tudi skupinske razprave. Na individualni ravni pa sta bili najpogosteje uporabljeni metodi mapiranja medijskih repertoarjev in egocentričnega mapiranja. Včasih so rabo digitalnih medijev opazovali, medijski dnevniki pa so dopolnjevali druge podatke in služili kot izhodišče za intervjuje.

Aktualna pregledna študija (Duvekot in dr. 2024) o potrošnji novic mladih, v katero so zajeli 96 člankov v zadnjih 16 letih, omenja tri večje spremembe v raziskovanju novic: radikalno spremenjen način potrošnje in branja novic, spremenjen in razširjen način opredeljevanja in razumevanja, kaj novice sploh so, ter ne nazadnje težave s sposobnostjo evalvacije novic ob naraščajoči platformizaciji novičarskega informiranja. Da bi izpostavila vlogo občinstva pri definiranju novic, sta Edgerly in Vraga (2020) uvedla koncept *novičnosti* (angl. *news-ness*), ki sta ga opredelila kot »obseg, v katerem občinstvo določeno vsebino označuje kot novico« (2020: 420).

V prispevku nas bo posredno zanimalo, kakšno vlogo imata v procesu tega opredeljevanja živost in algoritemska vidnost. Režim vidnosti se nanaša na tehnološke možnosti platformske programske opreme in poslovnega modela družbenih medijev, ki spodbujajo nenehno delo za ohranjanje vidnosti in izogibanje marginalnosti v svetu spletne družbenosti. Biti viden in se izogniti digitalni smrti zahteva stalno prisotnost na platformah ter stalno delovanje in samopredstavitev z visokostandardiziranimi fatičnimi komunikacijskimi orodji, ki jih ponuja platforma, kot so: všečki, nevšečki, komentarji in deljenje (Bucher 2021). Uporabnike spodbujajo k nenehni aktivnosti v tej obliki programirane družabnosti in so zato vedno v stanju razpršene pozornosti. Eden izmed vidikov režima vidnosti družbenih medijev in medijskega pospeševanja na splošno je stanje, za katero so značilni neprekinjen avtomatiziran tok posodobitev, nenehna povezanost, nemir in pričakovanje nečesa novega, integriranega v običajno navigacijo digitalnih medijev. Bucher (2012, 2020) je v tematizaciji družabnosti pojasnila algoritemsko proizveden režim vidnosti, ki je značilen za družbene medije. Režim samopredstavitve in interakcije je visokostandardiziran, programska oprema platforme pa uporabnika nikoli ne pusti pri miru in služi kot aktiven akter s spodbujanjem nenehnega uprizarjanja prijateljstva. Za vidnost je zaradi narave algoritma potrebna stalna aktivnost. Uporabnike nenehno spodbujajo, da so aktivni v tej programirani družbi in zato nenehno na spletu.

Algoritemska arhitektura torej organizira družbene prakse okrog težnje biti viden in opažen, kar zahteva nenehno delo, pušča malo prostora za prakse zunaj družbenih platform in vpliva na prakse uživanja novic, in kar je še pomembneje, na percepcijo novic. Tokovi družbenih medijev so običajno organizirani v nasprotnem kronološkem vrstnem redu in se nenehno posodablajo, kar ustvarja prostorsko-časovno neposrednost in daje prednost angažiranju v realnem času (Lupinacci 2021: 277). V tem stalnem, neprekinjenem toku se lahko zgodijo pomembni dogodki in pomanjkanje pričakovanja, kdaj točno se bodo zgodili, pa je vznemirjajoče. Platforme spodbujajo občutek hipnosti, soprisotnosti, minljivosti in avtentičnosti za pridobivanje podatkov, potrebnih za njihovo delovanje



(Lupinacci 2021: 278). Poleg tega je za digitalne medije značilen drugačen način imaginacije in konstrukcije občinstev, ki temelji na performativni koncepciji občinstev in ki se osredotoča na podatke o praksah uporabnikov na spletu (Fisher in Mehozay 2019: 1188). Ostaja pa vprašanje, ki ga lahko dodamo našim osrednjim raziskovalnim vprašanjem: kako nove okoliščine vidnosti in živosti v polimedijskem okolju ter platformske družabnosti vplivajo na novičarske repertoarje mladega občinstva, ki ima predvsem svež stik z vzorci distribucije novic skozi norme družbenih medijev.

### 3 Empirična raziskava novičarskih repertoarjev: študija osebnih medijskih skic

Kombinacija nenehne pozornosti, participativnega sooblikovanja vsebin in vseprisotnosti osebnih medijskih naprav je v kontekstu tukajšnje študije zahtevala tudi uporabo inovativnih metodoloških pristopov za proučevanje repertoarjev novic. Zaradi pomanjkanja raziskav o medijskih praksah slovenskih mladostnikov je bila izvedena poglobljena kvalitativna študija, da bi pridobili podatke o raznolikih praksah in vzorcih rabe, ki bi nakazovali stabilne medijske repertoarje znotraj družbenih figuracij, ki te trajnosti spodbujajo ali pogojujejo. Zasnova raziskave je zato v kvalitativnem delu vključevala dve komplementarni metodi: fokusne skupine in osebne medijske skice.

#### 3.1 Izbor metod in vzorec

Metodo fokusnih skupin smo izbrali, da bi zajeli individualne posebnosti mladostnikov in tudi kolektivne specifičnosti znotraj generacijsko sorazmerno homogene medijske kulture. Z obširnimi polstrukturiranimi vprašalniki smo pridobili podrobne informacije o tem, kako, kje in katere medije so udeleženci konzumirali, kako so dostopali do medijskih tehnologij in kakšne medijske prakse so prevladovali. Medtem ko so intervjuji omogočali poglobljene pogovore znotraj skrbno izbranih podskupin mladih, so osebne vizualizirane medijske skice služile za zajemanje takojšnjih, subjektivnih odločitev o medijskih preferencah.<sup>4</sup>

Medijske skice smo uporabili kot nadomestilo za medijske dnevnike, ki so za otroke in mladostnike manj učinkoviti (Kirsh 2010). Nekatere študije namreč dokazujejo, da imajo mladostniki pri ocenjevanju in beleženju lastnih medijskih praks nemalo težav, zaradi katerih so pridobljeni podatki manj zanesljivi.<sup>5</sup> Medijski dnevnik dopuščajo

4 V okviru intervjuja je bila čisto na koncu izvedena še kratka spletna anketa, s katero smo zbrali ključne demografske podatke respondentov. Vsaka metoda je bila testirana na majhnem pilotnem vzorcu, da bi odpravili morebitne napake, kot so: ponavljanje vprašanj, nejasna navodila, in da bi preverili dolžino celotnega terenskega dela.

5 Manjšo zanesljivost otrok in najstnikov pri zapisovanju dnevniških zapisov o medijskih rabah študije rešujejo na način, da to zapisujejo njihovi starši, kar pa se ni skladalo z osnovno intenco projekta *Medijski repertoarji mladih*, tj. da glas načrtno prepustimo ravno mladostnikom samim.

osebno evidentiranje spremljanja medijev v večdnevnem ali celo večtedenskem obdobju, v katerem posamezniki zaznavajo več informacij hkrati: od količine časa, ki ga preživijo z mediji v določenem dnevu, do vrste medijev in medijskih vsebin, ki jih pri tem konzumirajo, pa tudi prostorov, v katerih to običajno počnejo, vključno z beleženjem oseb, s katerimi so medtem v stiku, ali celo medije spremljajo skupaj. Ker je celotno zbiranje kvalitativnih podatkov potekalo v zadnji fazi pandemije covid-19, je bil takojšnji priklic medijskih preferenc z vidika zastavljenih ciljev projekta celo pomembnejši od podatkov, ki bi jih pridobili na primer v obliki medijskega dnevnika. Ne nazadnje pa so nam že omenjeni skupinski intervjuji omogočili bolj poglobljen vpogled v medijski vsakdan mladostnikov, zato bi izvedba medijskih dnevnikov informacije kvečjemu podvajala, ne da bi ponujala dodane vrednosti podatkov. Izbrana metoda *mapiranja medijskih skic* je zato ustrežnejša, ker dopolnjuje podatke v skupinskih intervjujih z informacijami na individualni ravni, kar je tudi ključna epistemološka intenca proučevanja medijskih repertoarjev.<sup>6</sup>

Inspiracija zanjo izvira iz predhodnih razprav (glejte npr. Hasebrink in Domeyer 2012), ki preizprašujejo obstoječe metodološke pristope za raziskovanje medijskih repertoarjev in komunikacijskih konfiguracij v globoko mediatiziranem vsakdanu (Hepp 2019). Zaradi njene posebne vizualizacije, ki spominja na preprosto formo miselnega vzorca, je obenem mladostnikom privlačnejša kot običajen tabelarni format, značilen za medijske dnevnike. Predvsem pa je časovno hitrejša in usmerjena v hipne selekcije, ki pa zaradi odprtosti odgovorov dovoljujejo zelo visoko stopnjo abstraktnosti pa tudi povsem natančno določenih identifikacij posameznih izbir. Namesto univerzalnosti in splošne razumljivosti, ki je značilna na primer za anketne vprašalnike, se metoda mapiranja bistveno bolj prilagaja subjektivni situaciji vsakega udeleženca posebej, kar je ne nazadnje tudi ključna prednost kvalitativnega raziskovanja. Še več, uporabnost metode medijskih skic Merten (2020) prepričljivo prikaže ravno pri raziskovanju medijskih repertoarjev, ko pravi, da tak »zemljevid« v primerjavi s samim kvalitativnim intervjujem upošteva še strukturne lastnosti, ki jih omogoča vizualizacija, kar povzroča določeno raven refleksije in abstrakcije repertoarjev samih udeležencev. Kljub temu pa v raziskovanju medijskih rab metodo medijskih vizualnih skic zasledimo le redko.<sup>7</sup>

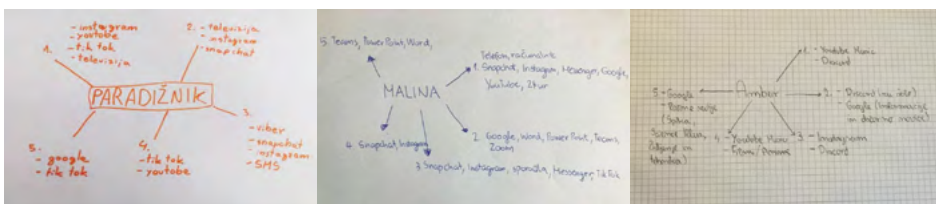
Izvedbeno gledano, je način pridobivanja in oblikovanja osebnih medijskih skic poljuben. Hasebrink in Domeyer (2012) sta na primer sodelujočim razdelila posebne kartice, na katere so intervjuvanci zapisovali medije, omenjene v intervjuju, da bi jih razporedili po pomembnosti. Ker v našem primeru fokusne skupine na daljavo tega niso dovoljevale, smo vpeljali izvedbeno inovacijo in sledili raziskovalni tehniki, ki sta jo v študiji

6 Za podrobno razlago modela medijskih repertoarjev in njegovih ključnih prvin glejte predhodno poglavje v knjigi avtoric Oblak Črnič in Brečko.

7 Po poizvedbah dozdajšnjega kvalitativnega raziskovanja medijskih repertoarjev metoda medijskih skic na populaciji mladostnikov v slovenskem prostoru še ni bila nikoli sistematično uporabljena. Kot primer študije vizualizacije osebnih medijev med otroki glejte zato Rothenberger, Elmezeny in Wimmer (2019).

*The Class* izvedla Livingstone in Sefton-Green (2016), le da smo tamkajšnje identifikacije bližnjih oseb zamenjali z mediji in s tehnologijo. Udeležence smo predhodno prosili, da naj imajo pri sebi papir in pisalo, po posredovanih navodilih pa so samostojno narisali lastno medijsko skico (glejte sliko 1). Ob koncu vsakega skupinskega intervjuja so sodelujoči narisali miselni vzorec medijskih preferenc, tako da so po vrstnem redu izpisali naslednje: 1. medije, ki so zanje najpomembnejši; 2. medije, s katerimi se informirajo; 3. medije, s pomočjo katerih ohranjajo stike; 4. medije, s katerimi se sproščajo in zabavajo; 5. medije, s katerimi nekaj ustvarjajo oz. se dokazujejo itn.<sup>8</sup>

Slika 1: Primeri osebnih medijskih skic osnovnošolcev in dijakov



Ker je izvajanje medijskih skic potekalo sočasno ob skupinskih intervjujih, ki so potekali na daljavo, smo s tem zagotovili tudi karseda visoko stopnjo medsebojne anonimnosti, saj udeleženci niso videli, kaj in kako kdo odgovarja oz. zapisuje. Tako je bil tudi miselni priklic posameznih izbir sorazmerno avtonomen in neobremenjen s primeri, ki so jih zaznavali drugi člani posamezne fokusne skupine, nikakor pa ni bil vnaprej predlagan, kot je to običajno v anketni situaciji. Da bi dosegli še individualno anonimnost, je vsak udeleženec zapisal svoj izbrani vzdevek in iz centra oblikoval lastne nabore medijskih preferenc znotraj danih kategorij; tako smo omogočili tudi boljšo sledljivost podatkov, pridobljenih v intervjujih, z individualnimi izbirami v obliki medijskih skic. Osebnosti skice so v povprečju nastajale od pet do osem minut, kar ne nazadnje kaže tudi na zavzetost udeležencev pri presoji in odločanju o tem, kar smo jih spraševali. Fotografije medijskih skic so udeleženci posredovali neposredno prek klepetalnika v okviru vzpostavljene povezave Zoom ali pozneje prek e-pošte. Zbranih je bilo 59 osebnih vizualiziranih skic, ki jih je poslalo 24 osnovnošolcev, 15 srednješolcev in 20 gimnazijcev.

Vzorčenje udeležencev je namreč potekalo glede na vrsto šole. Pestrost vzorca smo zagotovili z vzorčenjem različnih osnovnošolskih in srednješolskih programov, pri čemer smo sledili tudi raznolikosti šolskih lokacij. Posebna pozornost je bila namenjena izbiri orodja za pogovor na daljavo. Zoom je bil izbran, ker so ga udeleženci že poznali, in ni zahteval nameščanja dodatne opreme na naprave. Večina udeležencev je sodelovala v pogovorih od doma, skoraj vsi pa so uporabljali videopovezave. Skupinski intervjuji so bili

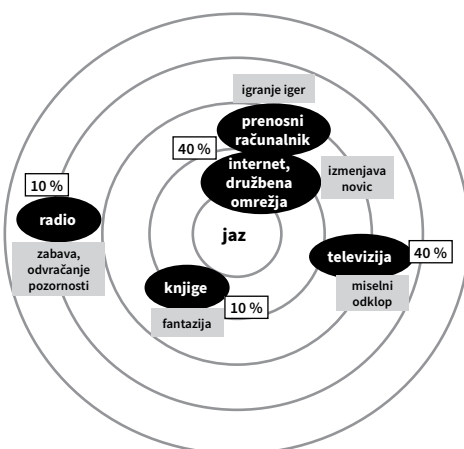
8 Konkretna navodila, ki smo jih pri izdelavi medijskih skic posredovali udeležencem, so navedena v prilogi v knjigi.

skrbno strukturirani, moderatorji pa so pojasnili zaupnost in namen raziskave. Intervjuji so potekali v parih ali skupinah po tri ali štiri; v zelo redkih primerih je bila intervjuvana samo ena oseba. V povprečju so bili intervjuji dolgi 1,5 ure; najkrajši je trajal 44 minut, najdaljši pa več kot dve uri. Skladno z načeli kvalitativnega raziskovanja so intervjuji potekali do zasičenosti, tj. ko so se vzorci izbire ali medijske prakse začeli ponavljati. Med marcem in junijem 2021 smo tako izvedli 27 skupinskih intervjujev s 67 udeleženci, starimi od 12 do 19 let. Poleg 14 udeležencev (50 % osnovnošolcev in 50 % srednješolcev) iz pilotnih skupinskih intervjujev je bilo v skupinskih intervjujih vključenih še 21 osnovnošolcev in 32 srednješolcev.

### 3.2 Analiza podatkov

Medijske repertoarje običajno identificiramo v dveh korakih: najprej z analizo poglobljenih intervjujev in nato s kvalitativno ali kvantitativno analizo medijskih dnevnikov, skic ali drugih podobnih metod (Hasebrink in Domeyer 2012; Vozab 2019). Tukajšnja razprava se omejuje na povezanost individualnih preferenčnih medijskih izbir, zato prikazujemo medijske preference na osnovi podatkov, kot jih nudijo personalne medijske skice. Pri zadnjih Hasebrink in Domeyer (2012) priporočata kvantifikacijo podatkov na način, da se posamične navedbe medijev oz. omembe tehnologij in rangi znotraj posamezne kategorije pretvorijo v številčno vrednost. Analitično to pomeni, da konkretne navedbe v obliki kvalitativnih zapisov v skicah numeriramo, rangiramo in prevedemo v kvantitativne podatke (kot izhodiščni cilj analize glejte sliko 2).

Slika 2: Primer vizualne rekonstrukcije osebnega medijskega repertoarja



Vir: Hasebrink in Domeyer (2012)

V našem primeru smo posledično vse odgovore iz skic v obliki besed (npr. telefon, Snapchat, Google in dr.) pretvorili v številčne vrednosti in skonstruirali podatkovno bazo, ki omogoča identifikacijo: a) *števila navedb* posameznega medija/naprav v posamezni

kategoriji odgovorov; b) *rangirnega mesta* posameznega medija/naprave. K tako generirani podatkovni bazi skic smo ročno pripisali še osnovne demografske podatke sodelujočih iz spletne ankete. Skice je namreč oddalo 59 sodelujočih, od tega največ osnovnošolcev (24 oz. 41 % vseh), 20 gimnazijcev (34 % vseh) in 15 dijakov poklicnih ali strokovnih srednjih šol (25 % vseh).

Pri analizi podatkov smo se najprej osredinili na preferenčnost medijev, torej na selekcijo medijev in naprav kot rezultat pogostosti pojavljanja skiciranih primerov, pri čemer smo analizo rangov zanemarili. Na tej točki nas je torej zanimala samo pogostost posamičnih izbir v treh izmed skupaj petih kategorij – katere so najpomembnejše naprave ali mediji za mlade, katere izbire prevladujejo za druženje in katere za informiranje. Šele v drugem koraku smo iskali interne navzkrižnosti medijev kot primere grupacij preferenčnih skic, da bi izluščili kategorizacijo frekvenčnih odgovorov v kategoriji informativnih preferenc. Zato smo v tem koraku izvedli še statistično bolj sofisticirano analizo podatkov, da bi ugotovili, kako se določene naprave in aplikacije razvrščajo v ločene kategorije novičarskih repertoarjev. Uporabili smo metodo hierarhične klasifikacije, ki je zagotovila analitični okvir za identifikacijo presečnega režima novičarskih repertoarjev na celotnem seznamu medijskih izbir, kot so bile v skicah podane v kategoriji informiranja.

## 4 Preferenčni novičarski repertoarji v medijskih skicah

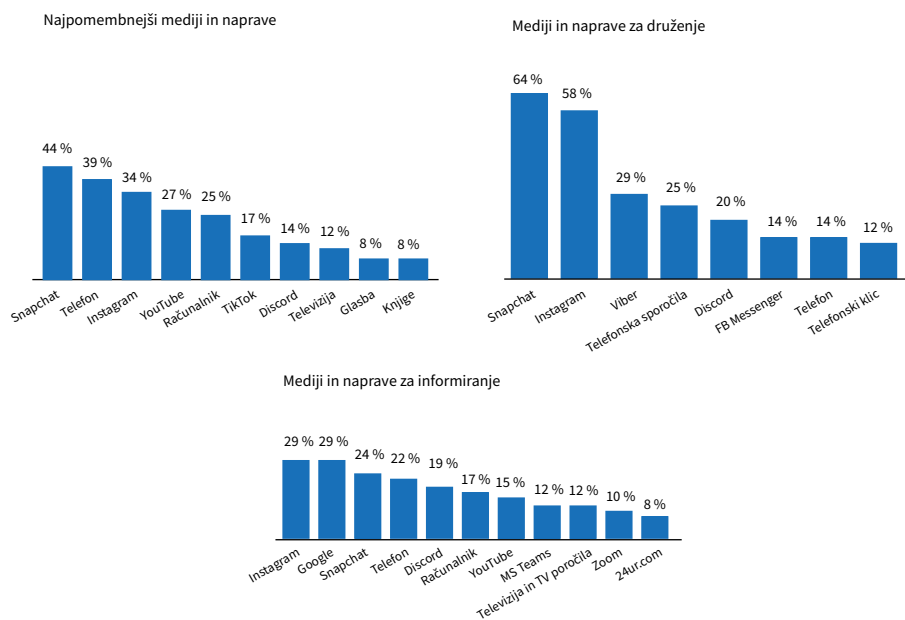
### 4.1 Personalne medijske preference

V nadaljevanju podajamo ugotovitve na celotnem vzorcu skic skozi odgovore na tri vprašanja, in sicer *kateri mediji oz. naprave so mladostnikom: 1. najpomembnejši, 2. pomembni za druženje in 3. za informiranje*. Preliminarna analiza pokaže, da so udeleženci kot *najpomembnejši* medij ali napravo vključili kar 39 zelo različnih navedb preferenčnih naprav, medijev in aplikacij: od manj pričakovanih, kot so na primer budilka, učbeniki in zvezki, do aplikacij, kot so Facebook Messenger, YouTube Music ali AppleMusic, določenih medijskih vsebin (npr. risanke) in pretočnih platform, npr. Netflix in Spotify, iger (npr. Minecraft) ali pa medijev na splošno (radio, televizija, internet, družbena omrežja). Če za merilo izberemo pogoj, da se neki medij oziroma naprava pojavi vsaj petkrat (večina drugih navedb je namreč manjkrajkrat omenjena), se kot *najpomembnejše naprave* izluščijo telefon (39 %), računalnik (25 %), televizija (12 %) in knjige (8 %), med *aplikacijami* pa izstopajo priljubljena družbena omrežja, kot so: Snapchat (44 %), Instagram (34 %), multimedijski kanal YouTube (27 %), TikTok in Discord. Enako mesto kot knjige med najpomembnejšimi mediji pa zasede glasba (glejte graf 1).

Nekoliko drugačne razporeditve se pokažejo v kategoriji preferenc *za druženje*. Tu vidno v ospredje stopita Snapchat (64 %) in Instagram (58 %), ki jim precej nižje sledijo Viber (29 %), telefonska sporočila (25 %), Discord (20 %) in Facebook Messenger (14 %). V isti kategoriji se kot napravi največkrat pojavita telefon (14 %) in telefonski klic (12 %).

V kategoriji preferenc za *informiranje, iskanje informacij in delo za šolo* so aplikacije in posamični mediji enakomerneje prisotni, a vendarle prednjačita z dejansko isto težo Instagram (29 %) in Google (29 %), njima pa sledita Snapchat (24 %) in Discord (19 %); med napravami je pričakovano največkrat omenjen telefon (22 %), nato računalnik (17 %). Kot dodatni prostor informiranja in iskanja informacij sledi še raznolik seznam virov, kot so na primer: YouTube (15 %), MS Teams (12 %), televizija in TV poročila (12 %), Zoom (10 %) in 24ur.com (8 %).

Graf 1: Osebnostne medijske preference mladostnikov (n = 59)

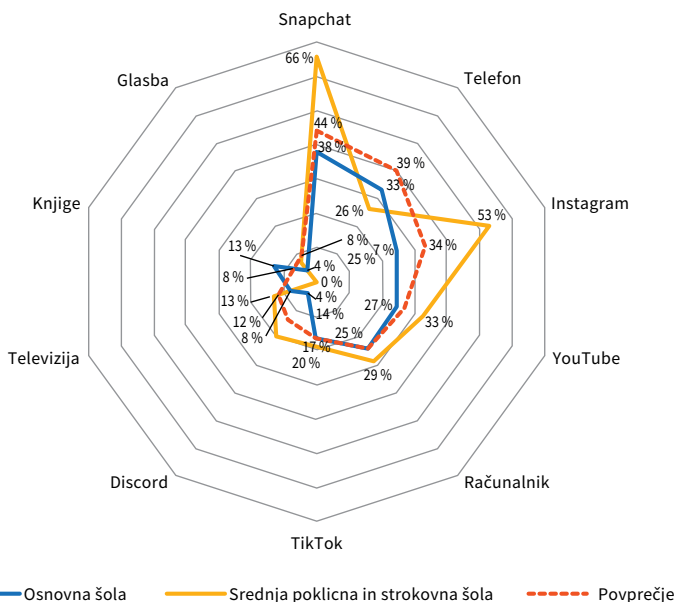


A že bežen nabor numeričnih rezultatov dovoljuje oceno, da prihaja do očitnih ponavljanj nekaterih platform in naprav, ne glede na njihovo »namembnost«: Snapchat in Instagram sta prevladujoče prisotna v vseh treh kategorijah, kar nakazuje njuno prezenco kot neizogibnih omrežnih platform; med napravami zaseda podobno univerzalno mesto le telefon. Zanimiv je na primer položaj Discorda, ki se je ravno med epidemijo in šolanjem na daljavo populariziral kot razširjeno orodje hipne komunikacije in selektivnega druženja, ki pa v interakcijskih tokovih nosi tudi specifično informacijsko vrednost.

A tovrstni kvantitativno naravnani rezultati bolj malo povedo o specifikah znotraj samega vzorca, zato smo se preverili še, kako so izbrane porazdelitve medijskih preferenc povezane s subjektivnim položajem mladostnika kot učenca. Analiza medijskih skic namreč implicira, da se v ozadju izbranih preferenc skrivajo tudi kompleksnejša razmerja. Tak pogled na navzkrižne povezanosti naprav in aplikacij omogoča analiza skic glede na tip

šole, pri čemer se nakazujejo skupne navezanosti do določenih naprav, ki so pogojene z življenjskim preходом v srednjo šolo. Za vizualizacijo rezultatov smo uporabili radar-ski prikaz (glejte graf 2), v katerem koncentrični krogi in vrhovi kažejo na odklone od povprečja, vsebinsko pa nakazujejo, kako se znotraj treh izbranih šolskih domen naštetih mediji oz. aplikacije različno profilirajo.

Graf 2: Omrežja preferenčnih medijev glede na tip šole (v %, n = 59)



Izkaže se, da Snapchat in Instagram pogosteje kot drugi navajajo predvsem dijaki srednjih in poklicnih šol, gimnazijci, na primer, pa večkrat omenjajo telefon in glasbo. Med osnovnošolci je Snapchat sicer najbolj priljubljen, visokopozicioniran je tudi telefon, a v primerjavi z drugimi pogosteje poudarjajo knjige. Discord je v rokah srednješolcev, prav tako velja za televizijo, medtem ko je računalnik enako pomemben med učenci OŠ kot gimnazijci. Gimnazijci so nadalje izraziti privrženci telefona, glasbe in YouTubea, Discorda in televizije, medtem ko dijaki poklicnih in strokovnih srednjih šol bolj preferirajo Snapchat in Instagram, manj pa poudarjajo telefon in knjige. Preferenčni nizi osnovnošolcev se zdijo na presečiščih obeh – njihov »medijski orkester« tvorijo Snapchat, telefon in Instagram, kamor se izjemoma vrinjajo tudi knjige. Ti rezultati so sicer povsem skladni s kulturnim položajem najstnikov kot nastajajočega občinstva, ki jih je mogoče interpretirati v kontekstu nenehne spreminjajoče se medijske izbire. Kljub temu pa domnevamo, da se skozi različne konfiguracije rab tudi te vidno preferenčne izbire različno povezujejo med seboj, zato smo v naslednjem koraku še preverili, kako so interno kombinirane in katere vrste ločenih konfiguracij uporabe medijev obstajajo.

## 4.2 Skoraj nič novic zunaj platform: navzkrižnosti novičarskih medijev

Navedbe smo analizirali še z metodo hierarhičnega razvrščanja, da bi ugotovili, kako se točno določene naprave in aplikacije »skupinijo« med seboj. Analizo smo za namen tukajšnjega poglavja izvedli izključno za kategorijo novic in informiranja.<sup>9</sup> Skozi individualna medijska razmerja se namreč okvirno razkrijejo tudi skupnostni režimi navzkrižnosti medijskih repertoarjev. Kot je prikazano v tabeli 1, je med vsemi skicami hierarhično razvrščanje ponudilo pet ločenih kategorij, pri čemer ima vsaka kategorija novičarskega repertoarja podobno število udeležencev: v prvih dveh je po 13 učencev (22 %), v tretjem in petem po 11 (19 %), v četrtem pa 10 učencev (17 %).

Tabela 1: Značilnosti novičarskih repertoarjev na ravni medijskih skic

KATEGORIJA	N	%	TEHNIČNI DOSTOP	DOSTOP DO NOVIC
Navdušeni videogledalci	13	22	Konvergirani	Naključen
Digitalni tradicionalisti	13	22	Mobilni	Naključen
Navdušenci komercialne vizualne kulture	11	18,6	Ni relevanten	Naključen
TV gledalci in bralci	10	16,9	Mobilni	Nameren
Multitaskerji za šolo in učenje	11	18,6	Ni relevanten	Nameren
SKUPAJ	58	100		

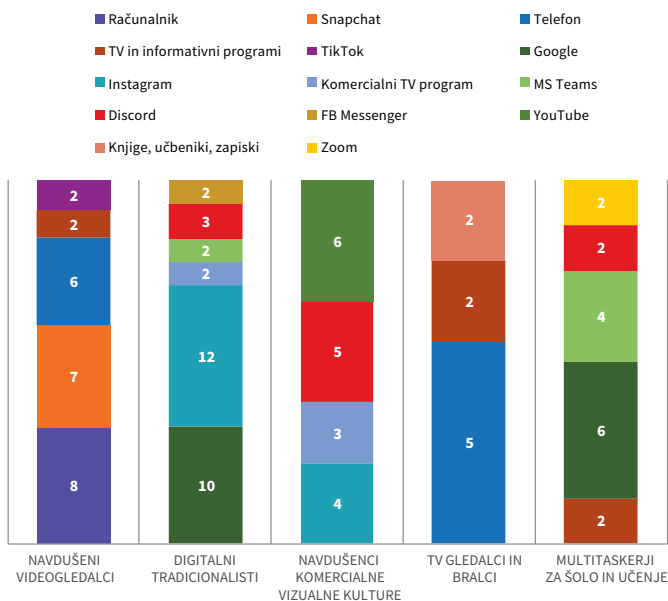
Poimenovanja posameznih skupin so zapisana na podlagi najpogostejših medijskih izbir v vsaki kategoriji, da bi z njimi nakazali notranjo kombinacijo elementov, izraženih v medijskih skicah. Sprva so bile skupine novičarskih repertoarjev interpretirane glede na prevladujoče tehnične naprave in platforme oz. konkretne medije, ki jih vključuje, in sicer z namenom, da bi zajeli notranjo logiko njihovih potencialnih povezav. Nato smo prevladujoče kategorije analizirali še v povezavi z značilnimi kulturnimi praksami gledanja, poslušanja, branja ali brskanja, ki jih skupina prevladujočih platform v posamičnem repertoarju narekuje. Poleg tega smo primerjali tudi naključne in namerne načine iskanja novic.

Boczkowski in dr. (2017) trdijo, da ljudje novicam posvetijo manj časa, če nanje naletijo naključno na družbenih omrežjih, kot če jih namerno najdejo v časopisih ali na televiziji. Gil de Zúñiga s sodelavci (2017) je ugotovil, da bodo ljudje, ki na družbenih medijih menijo, da jih »novice najdejo«, verjetneje uporabljali družbene medije kot tradicionalne vire novic. Poleg tega lahko spremljanje novic iz digitalnih in družbenih medijev poveča raznolikost virov novic za mlade, kar vodi k bolj vsejedemu slogu uživanja novic (Geers 2020; Purhonen in dr. 2021). Graf 3 tako prikazuje najvidnejše naprave, platforme in izbire v vsaki ločeni kategoriji novičarskega repertoarja.

9 Ena respondentka, katere izbire so bile ozko specifične in večinoma zunaj teme in povezane predvsem z nizom nišnih orodij za spletno učenje, npr. dostop do slovarja, prevajalnika ali knjižnice, je sestavljala »svojestveno skupino«. Po skrbnem premisleku smo ta primer izključili iz nadaljnjih interpretacij.



Graf 3: Najvidnejše naprave, platforme in medijske izbire v novičarskih repertoarjih mladih



V prvem repertoarju naključnih *gledalcev kratkih videoinformacij* mladi primarno dostopajo do novic prek računalnika ali telefona in imajo prednostno novejšje platforme, kot sta Snapchat in TikTok, ki vključujejo žanre kratkih videoposnetkov ter stalno družbeno aktivnost dejanja in odziva. Tehnični dostop je pretežno konvergenten, njihov dostop do novic pa je v glavnem naključen. Raznolika skupina *digitalnih tradicionalistov* do novic večinoma dostopa mimogrede prek mobilnih naprav in uporablja predvsem Instagram, Google in Snapchat. *Ljubitelji komercialne vizualne kulture*, nasprotno, dajejo prednost YouTube in Instagramu ter večinoma komunikaciji na Discordu kot na Snapchatu. Prav tako so najbolj odvisni od komercialnih televizijskih novičarskih platform, čeprav tehnične naprave za dostop zanje sploh niso relevantne. *Televizijski gledalci in bralci* imajo precej ožji repertoar, saj do novic dostopajo prek TV in informativnih oddaj, knjig in učbenikov ter predvsem prek mobilnih telefonov. Kot taki verjetno bolj načrtno dostopajo do novic kot prejšnje skupine. *Večopravilni za šolo* pa svojo rabo novic bolj povezujejo s tradicionalnimi televizijskimi novičarskimi portali ter uporabljajo Google in spletna orodja za učenje na daljavo, kot so: MS Teams, Zoom in Discord, za šolske dejavnosti in naloge.

V nasprotju z večino prejšnjih študij novičarski repertoarji, izpeljani iz osebnih medijskih skic, niso uravnoteženi med tradicionalnimi in novimi mediji (npr. Nossek in Adoni 2007; Sormanen in dr. 2022). Prej bi trdili nasprotno, saj z izjemo televizije tradicionalni mediji, kot sta tisk in radio, na splošno sploh niso obravnavani v osebnih medijskih skicah. Repertoarji, zlasti prvi trije, so močno vezani na algoritemske medije in vodeni po principu algoritemske vidnosti. Prvi trije repertoarji novic so povezani predvsem z medijskimi platformami, ki novice občinstvu posredujejo, kot so: Instagram, YouTube in

Snapchat. Po algoritemski logiki ti repertoarji novic niso namerna izbira, ampak so bili oblikovani po naključju. Zadnja dva repertoarja združujeta nišno izbiro medijskih izbir in novičarskih praks, ki zahtevajo dostop do dogodkov in informacij. Ti repertoarji so oblikovani z bolj premišljenimi, zavestnimi izbirami.

V naslednjem koraku smo zato proučili, kdo pripada posamezni kategoriji, da bi ocenili mogočo socialno diferenciacijo znotraj vsake sorazmerno homogene skupine novičarskih repertoarjev. Analiza tako pokaže, da so *naključni gledalci kratkih videoinformacij in digitalni tradicionalisti* veliko bolj raznoliki glede na starost, spol in vrsto šolanja, vendar brez posebnih značilnosti: vsaka skupina ima mešano sestavo fantov in deklet, starih od 12 do 19 let, ki obiskujejo osnovne in srednje šole. Ožja družbena skupina so *le ljubitelji komercialne vizualne kulture*, ki so presenetljivo vsi fantje iz osnovnih ali srednjih šol. *Televizijski gledalci in bralci* so fantje z bolj raznoliko izobrazbo, njihovi namerno izbrani informativni kanali pa so najožji med vsemi. *Večopravilneži za šolo* so predvsem starejše gimnazijke s poudarkom na nadaljevanju študija na univerzi. Njihova ambicija po uspehu v šoli je zelo izrazita in se odraža v njihovi premišljeni izbiri nišnih medijskih kanalov za porabo novic.

## 5 Diskusija in zaključek

Stalen (celodnevni) dostop do platform družbenih medijev in njihova vsepovsodnost je ključni dejavnik, ki oblikuje porabo novic mladostnikov. Neprekinjen tok asinhronih interakcije pomaga vzdrževati »občutek trajne povezanosti, vtis, da je povezavo mogoče aktivirati kadar koli in da lahko tako kadar koli izkusimo angažiranost drugega v odnosu« (Licoppe 2004: 141). Tako se trajna povezanost integrira v vsakdanje življenje do te mere, da se popolnoma normalizira. Še pomembneje je, da stalna aktivnost – zaradi narave algoritma, potrebnega za ohranjanje vidnosti – vzdržuje stalno prisotnost z različnimi sredstvi, ki jih ponuja arhitektura platform. Ta imperativ pa postane eden najpomembnejših dejavnikov, ki usmerjajo potrošnjo novic pri mladostnikih, saj določa, katere platforme so ključne za oblikovanje novičarskega repertoarja. Tukajšnji rezultati študije medijskih skic mladostnikov nadalje kažejo, da so jasne hierarhije med vrstami praks, kot so gledanje novic ali pop kulture in urejanje domačih nalog, spodkopane. To pomeni, da je v zavesti in praktično izpodkopana tudi kulturna diferenciacija prostorov, kjer se te prakse odvijajo, kot sta izobraževanje/šola in prosti čas. Po drugi strani in skladno z drugimi študijami (Edgerly in dr. 2018; Hartley 2018; Peters in dr. 2022) pa rezultati kažejo na osrednjo vlogo, ki jo ima družina pri seznanjenosti in interpretaciji javnih zadev, saj je potreba in iskanje novic povezana z razpravami in vzorci potrošnje novic doma. Še posebej študija Brites in drugih (2017) poudarja pomen dnevnih pogovorov o novicah v družini in skupinah vrstnikov pri državljanskem in političnem formiranju najstnikov, torej tudi formalna izobrazba staršev in nasploh njihov kulturni kapital. Nekateri udeleženci so poleg tega na primer navedli, da ima televizija še vedno pomembno vlogo kot vir novic, a je obenem zelo očiten premik k spletnim platformam. Skladno s

Cotterjem in Thorsonom (2022) bi lahko to informacijsko okolje opisali kot »informatijsko kakofonijo«, za katero je značilen »dirkajoči hrup številnih, neskladnih glasov, ki ponujajo informacije v pogojih nizkega zaupanja medijev in odsotnosti preddefinirane epistemične hierarhije virov« (Cotter in Thorson 2022: 629).

Študija ima tudi nekaj omejitev. Prvič, skupinski intervjuji so bili opravljeni na spletu zaradi omejitev, povezanih s pandemijo covid-19. Drugič, zaradi metodološke zasnove naše študije in velikosti vzorca rezultatov ni mogoče posplošiti na mlade na splošno. Tretjič, kvantitativna analiza medijskih skic, kot smo jo predstavili na tem mestu, ni edini mogoči način sintetiziranja rezultatov. Merten (2020) na primer v študiji novičarskih repertoarjev odraslih ponuja še vrsto drugih, bolj individualizirano vodenih interpretacij, ki v kombinaciji z izjavami v skupinskih intervjujih in s pripadajočimi medijskimi vizualnimi skicami ponudijo identifikacijo zelo konkretnih *osebnih medijskih repertoarjev*. Kot ugotavlja, pri kvalitativnih mrežnih zemljevidih namreč postopek kartiranja pomaga intervjuvancu pri prepoznavanju in razumevanju opisanih vozlišč ter ponuja drugačno pripovedno strukturo, zato je uporaben ne le med samim intervjujem, ampak tudi pri njegovi poznejši interpretaciji.

Z vidika tukajšnje razprave ali predvsem zaradi nadaljnega razumevanja medijskih repertoarjev mladostnikov bi bilo zato smiselno individualne medijske skice na izbranih kategorijah intenzivneje in predvsem bolj sistematično povezati z izjavami, pridobljenimi v intervjujih. Ali, kot pravi Merten, »po eni strani lahko naloge razvrščanja in označevanja povečajo ozaveščenost respondentov o zapletenosti konvergenca medijev in njihove osebne uporabe medijev. Po drugi strani pa so se s temi nalogami razvijale značilnosti in kategorije za sistematizacijo teh zapletenosti, o katerih se je govorilo med intervjuji« (Merten 2020: 22).

Na osnovi podatkov iz medijskih skic in skupinskih intervjujev je namreč mogoče slediti medijskim preferencam točno določenega udeleženca. Izbire medijev za ustvarjanje ali samoizražanje, kot so bile izražene skozi skice, je na primer mogoče razložiti, prikazati in interpretirati v kontekstu okoliščin, v katerih same medijske rabe ustvarjanja in kreativnosti sploh potekajo: od navad v družini, med vrstniki in šole, ki jo obiskuje, do osebnega poteka medijskega vsakdana, kot ga je ponazoril v intervjuju. Velja pa tudi nasprotno – skice so lahko dober primer detekcije pomena in pozicije posameznega medija (npr. radia), družbenega omrežja (na primer TikToka) ali konkretne naprave (na primer računalnika) v medijskem vsakdanu in predstavljajo odskočno desko za identifikacijo prav konkretnih mladostnikov, ki preferenčno uvrščajo točno te oznake v polje lastnih medijskih izbir in se posledično distancirajo od preostalih vrstnikov. Te ugotovitve pa so lahko spet poglobljeno interpretirane glede na družbene in kulturne okoliščine, prepoznane v skupinskih intervjujih. V obeh primerih se informacije iz vizualnih medijskih skic umešča v kontekst skupinskega pogovora in posledično celoviteje identificira prevladujoča medijska navzkrižja ali pa celo nasprotno, prepoznava nekatere bolj obrobne ali celo marginalizirane medijske repertoarje mladostnikov.

Kljub tem omejitvam pa velja poudariti ugotovitev Edgerly in drugih (2018), da so osnovne usmeritve do novic določene razmeroma zgodaj v življenju, kar poveča pomen teh procesov med otroki in najstniki. Swart (2021) je na primer poudarila potrebo po razumevanju algoritemskega kuriranja v procesih selekcije novic mladih. Menimo, da niso potrebne le dodatne empirične raziskave in metodološke inovacije, ampak tudi teoretična rekonceptualizacija glavnih pristopov. V povezavi s tem je študija pokazala, da imata pojma živost in algoritemska vidnost pomembno vlogo v repertoarju novic mladostnikov in da bi morala biti podlaga za prihodnje študije, ki se bodo še naprej ukvarjale s temi vprašanji. Kot je poudarila van Es (2017: 160), analiza konstelacije živosti pomaga odpreti pomembna vprašanja in vpogled v to, kako in za katero ceno ljudje sodelujejo z drugimi in medijskimi institucijami. Še pomembneje je, da lahko dekonstrukcija živosti omogoči bogato obravnavo tega, kako se proizvajajo in distribuirajo simbolne oblike, ter razkrije, kakšna vrednost se pripisuje specifičnim oblikam družbene interakcije in produkcije (van Es 2017: 160). Po drugi strani pa omogoča tudi ovrednotenje, kako je ta sprememba povezana s »habitusom novega« in z razredno povezavo, povezano s spremenjenimi pravili habitusa (Papacharissi in Easton 2013: 20).

Ugotavljamo, da nismo priča le korenitim spremembam v strukturah repertoarjev, ampak so te spremembe del korenitejših sprememb povezanim s percepcijo novic. Dislokacija novičarskega novinarstva v digitalni kulturi odpira nekaj ključnih vprašanj, ki presegajo to študijo. Prvič, kakšna je razredna in kulturna razslojenost najstniškega pojmovanja novic ter njihovih medijskih in novičarskih praks? Drugič, kakšne so širše družbene in politične posledice statusa spletnih platform kot osrednjega mesta družbenosti in kako to vpliva na politično subjektivacijo te generacije v kontekstu komodifikacije teh platform in njihove integracije v potrošniški diskurz? Tretjič, kakšne posledice ima splošna dogodkopolnost in specifičen režim vidnosti, značilen za družbene medije, za najstniški koncept novic in njihove medijske prakse, ki so družbeno/razredno razslojene?

Ugotovitve, da spletne platforme ne uvajajo novih režimov družbenih meja, ampak krepijo obstoječe razlike v kulturnih praksah, je treba upoštevati tudi v izobraževalnih politikah, predvsem na ravni kurikulumov za izobraževanje o digitalnih medijih. Generacijske in izobraževalne študije se spoprijemajo z resnimi spremembami v perspektivi, saj so se zapletene meje med institucionalnimi domenami porušile ne le zaradi novih pravil digitalnih platform, ampak tudi kot posledica družbenega zaprtja med epidemijsko krizo. Ta razpad kontekstov šole, doma, dela in prostega časa je vplival na zadnje generacije, vprašanje, ki ostaja, pa je, kakšne družbene, politične in kulturne posledice bo imela ta erozija v bližnji prihodnosti. Pri tem je treba priznati pomen nekaterih oblik kulturnega kapitala, ki označujejo nedavne družbene meje in digitalne ločnice znotraj generacije. Posledično imajo rezultati naše študije pomembne posledice tudi za vprašanje politične participacije, saj so študije pokazale jasno povezavo med repertoarjem novic in politično participacijo (Geers in Vliegthart 2021).

## 6 Literatura

- Boczkowski, Pablo, Mitchelstein, Eugenia, in Matassi, Mora. (2017): Incidental news: How young people consume news on social media. *Proceedings of the 50<sup>th</sup> Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Brites, Maria Jose, Ponte, Cristina, in Menezes, Isabel (2017): Youth talking about news and civic daily life. *Journal of Youth Studies*, 20 (3): 398–412. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1241862>
- Bucher, Taina. (2012): Want to be on the top? Algorithmic power and the threat of invisibility on Facebook. *New Media & Society*, 14 (7): 1164–1180.
- Bucher, Taina. (2020): Nothing to disconnect from? Being singular plural in an age of machine learning. *Media, Culture & Society*, 42 (4): 610–617.
- Bucher, Taina. (2021): *Facebook*. Polity Press.
- Cotter, Kelley, in Thorson, Kjerstin. (2022): Judging Value in a Time of Information Cacophony: Young Adults, Social media, and the Messiness of do-it-Yourself Expertise. *The International Journal of Press/Politics*, 27 (3): 629–647.
- Corsten, Michael. (1999): The time of generations. *Time & Society*, 8 (2): 249–272.
- Diehl, Trevor, Barnidge, Matthew, in Gil de Zuniga, Homero. (2018): Multi-platform news use and political participation across age groups: Toward a valid metric of platform diversity and its effects. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96 (2): 428–451.
- Duvekot, Sophie, Valgas, Camila Melicia, de Haan, Yael, in de Jong, Wiebe. (2024): How youth define, consume, and evaluate news: Reviewing two decades of research. *New Media & Society*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/14614448241262809>
- Edgerly, Stephanie. (2015): Red media, blue media, and purple media: News repertoires in the colorful media landscape. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 59 (1): 1–21.
- Edgerly, Stephanie, Vraga, Emily K., Bode, Leticia, Thorson, Kjerstin, in Thorson, Esther. (2018): New media, new relationship to participation? A closer look at youth news repertoires and political participation. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 95 (1): 192–212.
- Edgerly, Stephanie, in Vraga, Emily K. (2020): Deciding what's news: News-ness as an audience concept for the hybrid media environment. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 97 (2): 416–434.
- Edgerly, Stephanie. (2023): Avoiding News is Hard Work, or is it? A Closer Look at the Work of News Avoidance among Frequent and Infrequent Consumers of News. *Journalism Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2023.2293834>
- Ekström, Mats, in Westlund, Oscar. (2019): The dislocation of journalism: A conceptual framework for the study of epistemologies of digital journalism. *Media and Communication*, 7 (1): 259–270.
- Fisher, Eran, in Mehozay, Yoav. (2019): How algorithms see their audience: media epistemes and the changing conception of the individual. *Media, Culture & Society*, 41 (8): 1176–1191.
- Frey, Tobias, in Friemel, Thomas N. (2023): Social media repertoires: Investigating multifaceted social media use among late adolescents. *Journal of Quantitative Description: Digital Media*, 3: 1–33.
- Geers, Sabine. (2020): News consumption across media platforms and content: A typology of young news users. *Public Opinion Quarterly*, 84(S1), 332–354.
- Geers, Sabine, in Vliegthart, Rens. (2021): Being Inside or Outside the Virtuous Circle: How News Media Repertoires Relate to Political Participation Repertoires. *International Journal of Communication*, 15: 21. Dostop: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/16370>

- Gil de Zúñiga, Homero, Weeks, Brian, in Ardèvol-Abreu, Alberto. (2017): Effects of the News-Finds-Me Perception in Communication: Social Media Use Implications for News Seeking and Learning About Politics. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22: 105–123.
- Gorski, Lea C., in Thomas, Fabian. (2022): Staying Tuned or Tuning Out? A Longitudinal Analysis of News-Avoiders on the Micro and Macro-Level. *Communication Research*, 49 (7): 942–965. <https://doi.org/10.1177/00936502211025907>
- Hartley, Jannie M. (2018): 'It's Something Posh People Do': Digital Distinction in Young People's Cross-Media News Engagement'. *Media and Communication*, 6 (2): 46–55.
- Hasebrink, Uwe, in Domeyer, Hanna. (2012): Media repertoires as patterns of behaviour and as meaningful practices: A multimethod approach to media use in converging media environments. *Participations: Journal of Audience and Reception Studies*, 9 (2): 757–779.
- Hepp, Andreas. (2019): Deep mediatization. London: Rout
- Jontes, Dejan, Črnič, Tanja, in Luthar, Breda. (2023). Conceptualising Liveness and Visibility in the News Repertoires of Adolescents in a Polymedia Environment. *Media and Communication*, 11 (4): 164–174. <https://doi.org/10.17645/mac.v11i4.7076>
- Kirsh, J. Steven. (2010): *Media and youth: A developmental perspective*. Wiley-Blackwell.
- Licoppe, Christian. (2004): 'Connected' presence: The emergence of a new repertoire for managing social relationships in a changing communication technoscape. *Environment and Planning D: Society and Space*, 22 (1): 135–156. <https://doi.org/10.1068/d323t>
- Livingstone, Sonia, in Sefton-Green, Julian. (2016): *The class. Living and learning in the digital age*. New York University Press.
- Lupinacci, Ludmila. (2021): 'Absentmindedly scrolling through nothing': Liveness and compulsory continuous connectedness in social media. *Media, Culture & Society*, 43 (2): 273–290.
- Merten, Lisa. (2020): Contextualized Repertoire Maps: Exploring the Role of Social Media in News-Related Media Repertoires. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 21 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3235>
- Nossek, Hillel, in Adoni, Hanna. (2017): Coexistence of 'old' and 'new' news media in a transitional media system: News repertoires in Israel. *Participations*, 14 (2): 399–415.
- Oblak Črnič, Tanja, in Luthar, Breda. (2017). Media repertoires and discursive communities: Studying audiences in the multimedia age. *Communications*, 42 (4): 415–439.
- Oblak Črnič, Tanja, Koren Ošljak, Katja, in Šušterič, Nika. (2022): Medijski repertoarji v času navzkrižnih medijskih praks/Media repertoires in the cross-media era. *Družboslovne razprave/Social Science Forum*, XXXVIII (100): 23–54.
- Papacharissi, Zizi, in Easton, Emily. (2013): In the habitus of the new. In J. Hartley, J. Burgess, in A. Bruns (Eds.), *A companion to new media dynamics*. <https://doi.org/10.1002/9781118321607.ch9>
- Peters, Chris, Schröder, Kim Christian, Lehaff, Josephine, in Vulpius, Julie. (2022): News as they know it: Young adults' information repertoires in the digital media landscape. *Digital Journalism*, 10 (1): 62–86.
- Purhonen, Semi, Leguina, Adrian, & Heikkilä, Riie. (2021): The space of media usage in Finland, 2007 and 2018: The impact of online activities on its structure and its association with sociopolitical divisions. *Nordicom Review*, 42 (s3), 111–128. <https://doi.org/10.2478/nor-2021-0029>
- Rothenberger, Liane, Ahmed Elmezeny, and Jeffrey Wimmer. (2019): Mediating Media Usage in Times of Migration. Family Rules and Media Repertoires of Arab Refugee Children and Teens in Germany. *MedienPädagogik* 35, (October), 55–73. <https://doi.org/10.21240/mpaed/35/2019.10.19.X>

Schröder, Kim Christian (2017): Towards the „Audience“ of Mediatization Research? Audience Dynamics as Co-Constitutive of Mediatization Processes. V O. Driessens, G. B., A. H. in S. Hjarvard (ur.): *Dynamics of Mediatization: Institutional Change and Everyday Transformations in a Digital Age*: 85–115. London: Palgrave Macmillan. DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62983-4>.

Sormanen, Niina, Rantala, Eero, Lonkila, Markku, in Wilska, Terhi-Anna. (2022): News consumption repertoires among Finnish adolescents: Moderate digital traditionalists, minimalist social media stumblers, and frequent omnivores. *Nordicom Review*, 43 (2): 234–253.

Swart, Joëlle. (2021): Experiencing Algorithms: How Young People Understand, Feel About, and Engage With Algorithmic News Selection on Social Media. *Social Media + Society*, 7 (2).

Swart, Joëlle, Groot Kormelink, Tim, Costera Meijer, Irene, in Broersma, Marcel. (2022): Advancing a Radical Audience Turn in Journalism. Fundamental Dilemmas for Journalism Studies. *Digital Journalism*, 10 (1): 8–22. <https://doi.org/10.1080/21670811.2021.2024764>

Tagg, Caroline, in Lyons, Agnieszka. (2021): Polymedia repertoires of networked individuals. *Pragmatics and Society*, 12 (5): 532–542.

Van Es, Karin. (2017): *The future of live*. Polity.

Vozab, Dina. (2019): Generational patterns of digital news consumption: From traditionalists to millennial minimalists. *Media Studies*, 10 (20): 107–126.

Wimmer, Jeffrey, in Wurm, Antonia. (2021): Youth media repertoires: Age ranges, context factors and privacy management. *Interações: Sociedade E As Novas Modernidades*, (41): 94–126.

Wunderlich, Leonie, Hölig, Sascha, in Hasebrink, Uwe. (2022): Does Journalism Still Matter? The Role of Journalistic and non-Journalistic Sources in Young Peoples' News Related Practices. *The International Journal of Press/Politics*, 27 (3): 569–588.





Tina Lengar Verovnik, Barbara Neža Brečko

# Radio in mladi poslušalci v dobi pretočne avdio kulture



## 1 Uvod

V zadnjih dveh desetletjih so se ob tradicionalnem AM/FM radiu razmahnile novejšje avdio oblike: spletni radio, radio na zahtevo, podkasti in druge, predvsem glasbene vsebine na digitalnih distribucijskih platformah (Edmond 2014; Pew Research Center 2023). Zlasti za mlajše občinstvo je po načinu poslušanja (ne pa tudi po količini časa, ki ga temu namenjajo) vedno bolj značilno proaktivno poslušanje avdio vsebin (angl. *lean forward*), ki je med drugim tipično za izbiranje in uporabo podkastov (Linfoot 2018). Raziskave EBU-ja kažejo, da evropski poslušalci vsako leto poslušajo manj radijskega programa v živo (EBU 2021); pri mlajših občinstvih je ta upad najočitnejši (Berry 2020; Linfoot 2018; EBU 2008; Albarran in dr. 2007).

To pa ne pomeni, da je radio iz vsakdanjega življenja mladih povsem izginil. Delno lahko to pripišemo njihovi medijski večopravnosti: vajeni so hkrati uporabljati več medijev oziroma so več medijem vsaj izpostavljeni, radio pa je izrazito primeren za kombiniranje z večino drugih medijev (Roberts in Foehr 2008; McClung in dr. 2007) in z drugimi aktivnostmi (Jeong in Fishbein 2007). V kombinaciji s tem je za prisotnost radia v vsakdanu mladih zaslužna družina oziroma domače okolje z medijsko dinamiko različnih generacij in življenjskih stilov, kar poudarjajo tudi empirične študije (Nemcova Tejkalova in dr. 2021; Espinosa-Mirabet in Ferrer-Roca 2021). Vprašanje vpetosti radia v medijske repertoarje mladih postaja raziskovalno ponovno relevantno tudi v povezavi z novejšimi napravami in avdio praksami, kar dokazujejo vse bolj razširjene študije v mednarodnem prostoru (npr. Barrios-Rubio 2021; Gutiérrez-García in Barrios-Rubio 2021; Pedrero-Esteban in dr. 2019; Linfoot 2018; Gutiérrez 2016).

V tem poglavju v središče zanimanja tako namenoma postavljamo radio, da bi z ožjo osredotočenostjo na radijske specifike dopolnili splošno razumevanje mladih in njihovih medijskih vedenj, preferenc in izbir (Nemcova Tejkalova in dr. 2021) tudi v slovenskem prostoru. V empiričnem delu poglavja bomo predstavili ugotovitve iz raziskave *Medijski repertoarji mladih*: najprej bomo povzeli, kar se je kot ključno glede radia, pa tudi glasbe in podkastov pokazalo v skupinskih intervjujih z mladimi ter je že bilo obširneje predstavljeno v Lengar Verovnik in Oblak Črnič (2022). Tam smo se omejili na analizo tistih vprašanj v skupinskih intervjujih, ki so se neposredno navezovala na pomen radia in glasbe v življenju mladostnikov.<sup>1</sup> Nato bomo na kratko predstavili analizo medijskih skic z vidika radia. V jedrnem delu poglavja pa bomo s pomočjo analize anketnih podatkov fokus obravnave premaknili na tisti del mladih, ki so se v svojih odgovorih opredelili kot redni poslušalci radia. Podrobneje bomo predstavili osnovnošolce in dijake, ki dnevno poslušajo radio, in sicer ne le skozi njihove radijske in avdio navade, temveč tudi skozi njihove rabe drugih medijev in tehnologij, informiranje ter pristočasne dejavnosti.

Pristop raziskovanja medijskih repertoarjev, ki sicer predvideva analizo navzkrižnosti medijskih rab, nam je omogočil verodostojno zaznavo položaja radia v življenju in delovanju mladih. Ker je bil radio zajet le v manjšem delu intervjujskih in anketnih vprašanj, z njimi sicer nismo pridobili podrobnejšega vpogleda v teme, ki se jih v povezavi z mladimi natančno lotevajo nekatere tuje in mednarodne raziskave (npr. radio in glasba; raba naprav za poslušanje radia; vloga skupnosti, izobraževalnega in kulturnega okolja pri razvijanju radijskih navad). Vendar pa smo po drugi strani ravno zaradi neizpostavljanja zgolj enega medija ali celo zgolj nekaterih vidikov njegovih rab prvič dobili podatke o tem, kam se radio umešča v sonosferi slovenskih mladih, kako se povezuje z rabami drugih medijev, v katerih okoliščinah ga mladi poslušajo ipd., hkrati pa tudi širšo sliko o tem, kdo so mladi, ki so njegovi redni poslušalci, in kaj jih razlikuje od tistih, ki ga nikoli ne poslušajo.

## 2 Radijske in avdio prakse mladih: med analogno dediščino in digitalnim raziskovanjem

Poslušanje radia je dejavnost, ki je močno vpeta v dnevne rutine in organizacijo doma. Radio je v domačem okolju večinoma nevsiljiv družabnik, ki pomaga pri organiziranju vsakdana in občasno pridobi pozornost družinskih članov ter se zliva z njihovimi pogovori in početji (Winocur 2005). Družinska okolja sicer niso homogena in medijske navade posameznih gospodinjstev se med seboj razlikujejo, a študije kažejo, da mladostniki v

1 Interpretacija podatkov v omenjenem prispevku (Lengar Verovnik in Oblak Črnič 2022) zajema vprašanja o odnosu mladih do radia, srečevanjih z njim, radijskih praksah doma, spremljanju glasbe in novih glasbenih platformah ter poznavanju in rabi podkastov. Analiza intervjujev na omenjenih ravneh ponekod vključuje tudi identifikacijo razlik glede na starost oz. tip šolanja, pri čemer so bile pričakovane morebitne distinkcije med osnovnošolci in dijaki.

povprečju radio najpogosteje poslušajo v družinskem krogu oziroma v avtomobilu kot podaljšku domače zasebne sfere (Barrios-Rubio 2021; Martí in dr. 2010; Nemcova Tejkalova in dr. 2021).

Ni pa radio več medij, po katerem bi mladi posegali sami; v njihovih očeh je praviloma zastarel, analogen medij, zato ni presenetljivo, da ga v nedavni raziskavi izraelski mladostniki niso poslušali niti v digitalnih oblikah (Laor in Galily 2022). Tudi v raziskavi, opravljeni med 13- do 19-letniki v Kolumbiji, Španiji in Mehiki (Pedrero-Esteban in dr. 2019), 60 % vprašanih radia nikoli ne posluša prek svojih mobilnih naprav, ki so sicer glavna medijska naprava, s katero dostopajo tudi do zvočnih vsebin (Nicholas 2019). Skromen je tudi skupni čas poslušanja radia: kolumbijski mladi (10–24 let) ga sicer poslušajo (v 86 %), a od tega polovica manj kot pol ure dnevno (Barrios-Rubio 2021). Za ZDA Miller (2017) navaja, da je samoocena poslušanja FM/AM radia med mladostniki v letih 2005–2016 upadla za 50 odstotnih točk. Podobne trende potrjujejo tudi kvalitativne študije: v španski raziskavi, ki je zajela 212 otrok, starih med 8 in 13 let (Balsebre in dr. 2011), jih je denimo dve tretjini sicer navedlo, da radio poslušajo redno, a v družbi staršev ali drugih družinskih članov; le dve udeleženki sta napisali, da ga poslušata sami.

Razvoj digitalizacije in mobilnih avdio naprav je razširil tudi nabor možnosti, kako, kje in kdaj mladi poslušajo glasbo, ki je bila še pred nekaj desetletji njihova poglavitna motivacija za poslušanje radia (Krause in North 2014; Roberts in Foehr 2008). Glasba je ena najpomembnejših tem v adolescenci; sodeluje pri oblikovanju posameznikove identitete, osamosvajanju od družine in pri oblikovanju vezi z vrstniki (Krause in North 2014; Boer in Abubakar 2014). Radio je svoj primat najljubšega medija za poslušanje glasbe med mladimi začel drastično izgubljati sočasno s pojavom spletnega pretakanja glasbe (Miller 2017), kar kažejo tudi raziskave. Med kolumbijskimi mladimi (10–24 let) je poslušanje glasbe vezano pretežno na digitalne zaslonke naprave, čeprav jo v znatnem deležu poslušajo tudi prek radijskih sprejemnikov in avtoradijev (Barrios-Rubio 2021). Že desetletje prej so katalonski mladi (14–24 let) kot pomemben vir poslušanja glasbe navajali MP3 predvajalnike in mobilni telefon (Martí in dr. 2010). Izbire mladih zrcalijo njihovo pomembno značilnost, da dajejo prednost interaktivnim in personaliziranim digitalnim platformam. Hkrati se v načinu poslušanja glasbe kaže njena funkcija kot sredstva individualizacije. Po podatkih Pedrero-Esteban in dr. (2019) gre namreč za pretežno individualno in avtonomno početje: mladi (13–19 let) iz Španije, Mehike in Kolumbije glasbo najpogosteje poslušajo sami in prek slušalk, skoraj polovica manj jih glasbo posluša z družino ali prijatelji.

Podobne funkcije kot glasba naj bi opravljali podkasti: v obeh primerih gre za dejavnost, s katero posameznik zadovoljuje osebne potrebe in aspiracije. Na to kaže tudi podatek, da jih kolumbijski mladi (10–24 let) večinoma poslušajo individualno, bodisi s slušalkami ali brez njih (Barrios-Rubio 2021). Podkasti niso več razumljeni kot digitalna ali mobilna razširitev radia na zahtevo, saj jih poslušalci uporabljajo na drugačne načine (Chan-Olmsted in Wang 2020; Berry 2016). Kljub temu pa podatki raziskav ne kažejo na obsežnejše vključevanje podkastov v medijske repertoarje mladih. V Starkey in dr. (2014)

so jih le mladi v Veliki Britaniji poslušali v zaznavnem deležu, medtem ko jih portugalski, grški in ciprski vrstniki niso; kolumbijski mladi jih v dveh tretjinah sploh ne poslušajo (Barrios-Rubio 2021); tudi španski, mehiški in kolumbijski najstniki jih ne vključujejo obsežneje v svojo medijsko potrošnjo (Pedrero-Esteban in dr. 2019).

Z nenehnim razvojem tehnologije postaja okolje medijsko vse bolj zasičeno. Po drugi strani pa se tudi poslušanje in izkušnja radia v dobi več naprav, platform in izbire drobi; radijske vsebine, dejavnosti in naracije dosegajo občinstvo multiplatformno in transmedijsko, kar spodbuja bolj aktivno in intimno vključenost (Linfoot 2018; Edmond 2014). Nekdaj veliko bolj oprijemljive skupine poslušalcev se spreminjajo skupaj s poslušalskimi navadami, prakse in rabe radijskih vsebin postajajo vse bolj hibridne, hkrati z njimi postajajo hibridna tudi občinstva. Mladi v dobi pretočnosti in poslušanja avdio vsebin (zlasti glasbe) pretežno prek slušalk in mobilnih naprav na drugačne, pogosto inovativne načine vključujejo in uporabljajo zvočne vsebine v svojih družbenih, medijskih, medosebnih in virtualnih odnosih in praksah; a dejstvo je, da jih (Gutiérrez-García in Barrios-Rubio 2021).

### 3 Radio kot družinska, glasba kot individualna izkušnja: ključne ugotovitve iz skupinskih intervjujev

Skladno z raziskovalnim načrtom projekta Medijski repertoarji mladih je bila v prvi fazi izvedena kvalitativna raziskava na priložnostnem vzorcu 67 učencev osnovnih in srednjih šol, starih od 12 do 19 let. Kot metoda zbiranja podatkov med mladostniki so bili izvedeni skupinski intervjuji oz. fokusne skupine v obliki dvojic ali trojic (več o vzorčenju in izvedbi gl. uvodno poglavje Oblak Črnič v knjigi). Obširen vprašalnik je vključeval tudi vprašanja, ki so se navezovala na pomen in rabe radia ter pomen glasbe in podkastov v življenju mladostnikov. Konkretno gre za naslednja vprašanja:

1. *Kaj pa radio, ga sploh poslušate ali samo sledite kakšnemu radiu? Katere vsebine pa poslušate na radiu? Spremljate morda podkaste, in če ja, kaj točno poslušate?*
2. *Kaj pa bi rekli glede glasbe, kaj običajno poslušate, na katerih napravah in kdaj običajno?*

Poleg tega smo pregledali tudi odgovore iz uvodnega sklopa, in sicer konkretno na vprašanja:

3. *Če rečemo mediji, na kaj najprej pomislite?*
4. *Ali se spominjate svojih prvih izkušenj z nekim medijem še iz otroštva, kaj ste najraje gledali, poslušali ali brali kot otroci in na katerih napravah (npr. prvič v kinu, prva uporaba tablice, prvi mobilni, prve risanke na TV in podobno)?*

Iz odgovorov je bilo mogoče pridobiti podatke o odnosu mladih do radia in srečevanjih z njim, o radijskih praksah doma, spremljanju glasbe, novih glasbenih platformah ter o poznavanju in rabi podcastov.<sup>2</sup>

### 3.1 Radio na poti in doma

Najpogostejša navedba intervjuvancev je bila, da radio poslušajo v avtomobilu, torej podaljšku zasebne sfere domačega okolja. Poslušanje radia v avtomobilu je kot izkušnja prevladovalo med gimnazijci in osnovnošolci, sledil pa je radio v sferi doma, kar je omenjalo največ osnovnošolcev. Odgovori mladih nakazujejo, da je radio zlasti zvočno ozadje za vsakodnevno družinsko življenje in dejavnosti, v katere so povezani s starši in starimi starši: *Ampak, recimo, če pomagam kuhat, si moji doma velikokrat radio nažgejo, sploh če je kakšna tak dolga seja kuhanja, da pač mamo velik za skuhat* (dijak srednje šole, 17 let). Poleg prostorov, v katerih se radio v njihovih domovih tipično posluša, so intervjuvanci omenjali tudi dnevne rutine, ki jih radio spremlja oziroma okvirja: *Pa pol, ko jem zajtrk, recimo poslušamo radio* (osnovnošolka, 14 let). Nekaj mladih je povedalo, da radia nikoli ne poslušajo; manjši delež jih radia doma oziroma v družini nima. Nekatere družine ga tudi v avtomobilu ne poslušajo več oziroma postaja tam radio le ena izmed (tehnoloških) možnosti. Tako v avtu kot doma je radio zunaj nadzora mladostnikov, saj ga prvenstveno izbirajo starši oz. drugi sorodniki. Ker sami – razen nekaj najstarejših sogovornikov – še niso vozniki, je odločitev za poslušanje radia v avtomobilu v domeni odraslih, ki izbirajo tudi vsebine oziroma programe: *Oči ima najraje Radio 1, tako da zjutraj samo to poslušam. Pri mami je Val 202, tako da sta tako dve različni* (dijakinja gimnazije, 18 let). Individualnega poslušanja radia, ki bi bilo pogojeno z lastnimi motivacijami oziroma zanimanji, je bilo med intervjuvanimi mladimi na splošno zelo malo.

### 3.2 Vseprisotna glasba, a v samoti?

Glasbo v nasprotju s tem večina vprašanih posluša sama; od vseh avdio vsebin jo mladi spremljajo največji del dnevnega časa. Najpogosteje so jo omenjali kot zvočno ozadje za stvari, ki jih počnejo bodisi doma (npr. učenje, hišna opravila in rutine) ali drugod – glasba torej sega tudi v prostore zunaj zasebnosti in doma, najpogosteje k športu in druženju. Redkeje jo poslušajo intenzivno oziroma pozorno, jim pa veliko pomeni; nekateri so nakazali, da jim predstavlja emocionalno oziroma kognitivno oporo: *V bistvu muziko imam čez cel dan, ker ful težko funkcioniram brez tega, ker, ne vem, mi daje kot nek comfort* (osnovnošolka, 15 let).

Glasba se je ponekod potrdila tudi kot dejavnik osamosvajanja od družine oziroma sredstvo za nasprotovanje starejšim družinskim članom: *Tko zdej mami ma ful bedno postajo*

2 V podpoglavjih od 3.1 do 3.4 so povzete ključne ugotovitve iz že objavljene obsežnejše vsebinske analize odgovorov na ta vprašanja (Lengar Verovnik in Oblak Črnič 2022).

naštimano, in pol po navad, če sm dol v kuhinji, pač tm, k je radio, je to pržgan, pol po navad grem tja do radia in ga ugasnem in si dam na telefon musko (smeh) (dijakinja gimnazije, 14 let). Zelo pomemben dejavnik pri izbiri glasbe je stopnja nadzora nad tem, kar poslušajo, in raznolikost; oblikovanje lastnih seznamov predvajanja (angl. *playlist*) ali poslušanje ponujenih so omenjali intervjuvanci v obeh šolskih skupinah. Glasba je bila skoraj edina vsebina, ki so jo mladi omenjali v povezavi z radiem; tudi iz nabora radijskih postaj, ki so jih navajali kot največkrat poslušane, je mogoče sklepati, da jih izbirajo zaradi glasbe: *Ja ... drgač pa kakšn na primer Salomon al pa kej tazga, k so v bistvu kakšni hiti najnovejši al pa kej tko, kar mladina posluša* (dijak srednje šole, 15 let). Le dva intervjuvanca sta poleg glasbe izrecno omenila tudi informativne vsebine. Da na radiu prisluhnejo še čemu drugemu, pa so nakazovali sicer redki odgovori, v katerih so intervjuvanci navajali radijske programe, ki bi jih težko označili kot izrazito glasbene.

### 3.3 Podkasti: novost za bolj proaktivne poslušalce

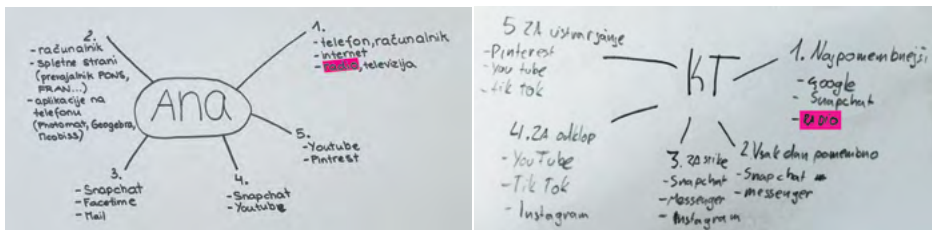
Podkasti so bili med intervjuvanimi mladimi redkost, zlasti med osnovnošolci, nekaj več je bilo omemb pri dijakih. Podkasti so v primerjavi s spremljanjem linearnega radijskega programa zahtevnejši, kar se je posredno pokazalo v tem, da so jih nekateri intervjuvanci vzporejali s pisnimi mediji in knjigami, ki oboji zahtevajo pozornost in zbranost: *Ja, prek Spotifya so podkasti pa ... sam ljubš mi je knjige brat* (osnovnošolka, 14 let). V odgovorih nekaterih intervjuvancev, ki podkastov ne uporabljajo, se je potrdila tudi predvidena visoka proaktivnost pri izbiranju podkastov – njihovo rabo predstavljajo v prihodnost, ko se bodo vanje morda bolj poglobili. Za tiste, ki podkaste uporabljajo, pa je – ne glede na starost oz. tip šole – mogoče ugotoviti, da jih pri iskanju podkastov bodisi vodi specifičen interes, bodisi jih izbirajo pretežno zaradi razvedrila, bodisi jih uporabljajo podobno medijsko večopravilno, kot se tipično posluša radio: *Pol sem šel pa po pouku kuhat, velikokrat sem jaz za celo famulijo delal. Takrat sem pol podkaste poslušal* (dijak gimnazije, 19 let). V odgovorih intervjuvancev se je potrdilo še, da avdio razsežnost ni več nujna definicijska lastnost podkastov: nekateri so v povezavi z njimi omenjali YouTube ali izrecno povedali, da jih gledajo.

### 3.4 Radio kot preferenčni medij: ugotovitve osebnih medijskih skic

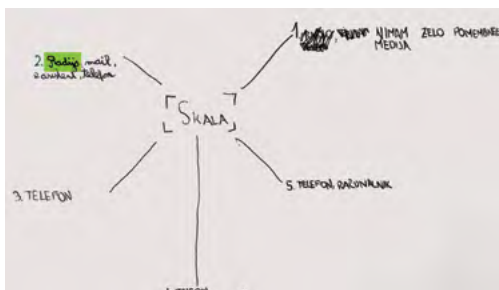
Neposredno po skupinskih intervjujih so vsi intervjuvanci raziskovalcem posredovali še svoje osebne medijske skice. Po njihovem pregledu bi lahko sklenili, da je radio v medijskih repertoarjih mladih redkost. Med 67 intervjuvanimi so radio v skicah namreč navedli le štirje mladi (slike 1–3): dva sta ga izpostavila v kategoriji najpomembnejših medijev, eden kot medij vsakodnevnega informiranja ter eden kot medij sproščanja in zabave. Vendar bi bila taka ugotovitev preuranjena, saj je v času mnogih naprav, platform in možnosti izbire poslušanje radijskih vsebin vedno bolj fragmentirano; opredeljevanje, kaj konstituirajo radio, pa se širi na druge avdio in digitalne pojavnosti (Linfoot 2018). Poslušalci radio torej lahko dojemajo kot integralni del drugih medijev in tehnologij, zato tudi omembe telefona, televizije, računalnika ali katerih drugih naprav v osebnih skicah morda vključujejo delček radia. To nakazuje naslednji odgovor iz intervjuja:

*Jst vem, da včasih, ko kej delam, bolj kot ne v nedeljo, si na televiziji naštimam pač radio, Aktual al pa kej, in pol tak poslušam (dijakinja gimnazije, 16 let). O tem, da je razlika med radiem kot napravo, radiem kot medijsko platformo in radiem kot radijskim programom pri mladih pogosto zamegljena, za svojo raziskavo poročajo tudi Nemcova Tejkalova in dr. (2021).*

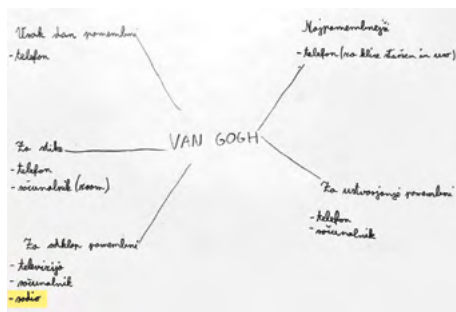
Slika 1: Radio kot najpomembnejši medij v osebnih medijskih skicah



Slika 2: Radio kot medij za informiranje v osebnih medijskih skicah



Slika 3: Radio kot medij za sproščanje in zabavo v osebnih medijskih skicah



### 3.5 Po intervjujih in medijskih skicah: zapolnjevanje belih lis

Z analizo intervjujev in osebnih medijskih skic smo se lahko približali trem vidikom razumevanja radia v vsakdanu mladih: kakšno vlogo oz. pomen ima zanje v okviru njihovega (družinskega) življenja, kako je radio pozicioniran v odnosu do glasbe ter katere novosti poslušanja in selekcioniranja avdio vsebin prakticirajo mladi. Zaznali smo nekatere prostore, rutine in dejavnosti, s katerimi se radijske in druge avdio vsebine (glasba, podkasti) v vsakdanu mladih najpogosteje povezujejo. Dobili smo vpogled v to, kaj konzumirajo pretežno na pobudo drugih in kaj bolj samoiniciativno; kaj skupaj z drugimi in kaj individualno. Intervjuvanci so omenjali tudi naprave, tehnologije in platforme, ki jih uporabljajo za poslušanje različnih avdio vsebin in oblik.

Kar je po prvi fazi raziskovanja umanjalo, je bil podrobnejši vpogled v značilnosti tistih mladih, ki radio aktivno spremljajo oz. pri katerih je ta medij vsaj aktivno vpet v njihov vsakdan. Iz posameznih odgovorov je bilo mogoče razbrati, da se poslušanje radia (lahko) povezuje po eni strani s poslušanjem še drugih avdio vsebin (glasbe prek pretočnih platform, podkastov), po drugi strani pa z dnevnim informiranjem, spremljanjem tudi drugih tradicionalnih medijev in z branjem knjig. Pokazale pa so se tudi nekatere razlike znotraj skupine intervjuvancev, ki so omenjali radio, in sicer glede na šolsko populacijo. Mladi so bili na primer povprašani tudi, na kaj pomislijo ob omembi besede mediji; med tistimi, ki so pomislili na tradicionalne medije, jih je radio omenilo osem, od tega kar sedem osnovnošolcev. Po drugi strani so intervjuji nakazali, da podkasti dopolnjujejo avdio medijski diapazon intervjuvanih mladih predvsem v starejši šolski skupini, tj. pri srednješolcih, najizraziteje pri dijakih gimnazij. Vse našete vidike radia in avdia v vsakdanu mladih ter morebitne razlike med šolskimi populacijami je lahko kvalitativna raziskava samo izpostavila, pridobivanje natančnejših podatkov pa je omogočilo šele kvantitativno raziskovanje.

## 4 Kako do mladih radijskih poslušalcev in avdio navdušencev: anketna raziskava

V drugi, kvantitativni fazi projekta je bila izvedena obsežna spletna anketa med osnovno- in srednješolsko populacijo (predstavitev v Oblak Črnič in dr. 2023a), ki prinaša tudi podrobnejši vpogled v nekatere radijske in avdio prakse mladih. Kombinacija kvalitativnih in kvantitativnih metod, ki jo kot relevantno za raziskovanje mladih in radia oz. avdia izpostavljajo in uporabljajo nekateri raziskovalci (npr. Martí in dr. 2010; Gutiérrez 2016; Linfoot 2018; Gutiérrez-García in Barrios-Rubio 2021), se je tudi v našem primeru potrdila kot ustrezna. Po prvih analizah skupinskih intervjujev smo lahko še nekoliko modificirali in bolje usmerili anketna vprašanja glede radia. Predvsem pa je primerjalni pregled rezultatov omogočil analizo prepletenosti radia z medijskim in siceršnjim vsakdanom tistih mladih, katerih življenja ta medij zaznamuje na dnevni ravni. Tako smo dobili tudi dovolj dobro izhodišče za morebitno nadaljnje raziskovanje radijske in širše avdio kulture mladih.



## 4.1 Spraševanje o avdio in radijskih praksah: izzivi in omejitve raziskave

Tukaj predstavljeni kvantitativni vpogled v radijske in avdio prakse mladih je bistveno omejen zaradi vsebinske obsežnosti celotne raziskave, ki je bila zastavljena večplastno ter z željo zajeti čim več vidikov medijskega in siceršnjega vsakdana mladih. Radio in avdio v tem smislu predstavljata le majhen del vsega, kar je sodelujoče raziskovalce zanimalo, zato je bilo treba (da bi se izognili preobsežnemu vprašalniku, ki bi mlade odvrnil od izpolnjevanja) vprašanja zelo omejiti. Mlade, katerih vsakdan je še vedno zaznamovan z radijem, smo poskušali identificirati z izhodiščnim vprašanjem o pogostnosti poslušanja oz. uporabe radia: na voljo so imeli odgovore *nikoli*, *enkrat na dan*, *večkrat dnevno*, *nekajkrat na teden*, *nekajkrat na mesec* in *nekajkrat na leto*, ki smo jih za potrebe analize naknadno rekodirali v *nikoli*, *občasno* in *redno*. V nadaljevanju ankete so odgovarjali še na nekaj vprašanj, povezanih z radijem in avdiem. Najbolj neposredno je bilo zastavljeno vprašanje, ali preko radia ali drugih naprav poslušajo tudi kakšne radijske programe.<sup>3</sup> Mlade, ki so na to vprašanje odgovorili pritrdilno, smo vprašali še, kako pogosto radijske programe poslušajo v različnih situacijah.

Radio se je nato pojavil še v dveh vprašanjih, a le kot del ponujenega odgovora. Eno vprašanje se je nanašalo na pogostnost spremljanja novic o pomembnih aktualnih dogodkih doma in po svetu; med drugim so ocenjevali pogostnost spremljanja »preko televizije, radia, časopisov (tudi online)«. Drugo vprašanje je poizvedovalo po tem, ali so obiskovali oz. še obiskujejo dejavnost (npr. tečaj, krožek, poletna šola) s katerega izmed naštetih področij, med drugim tudi s področja medijev (konkretnjeje so bili ti opredeljeni z »npr. film, novinarstvo, radio, animacija«).

Od drugih avdio oblik smo jih spraševali po pogostnosti spremljanja podkastov in aplikacij za glasbo po lastni izbiri (Spotify ipd.). Na glasbo so se navezovala še tri vprašanja, in sicer kako pogosto na telefonu/tablici/računalniku poslušajo glasbo, kako pogosto na teh napravah ustvarjajo glasbo oz. avdio vsebine ter kako pogosto se v svojem prostem času ukvarjajo z glasbo (igrajo instrumente, pejejo, nastopajo, plešejo).

## 4.2 Izbor vzorca in analiza podatkov

V nadaljevanju bomo predstavili podatke o (ne)poslušanju radia med osnovno- in srednješolci, nato pa bomo skozi pridobljene anketne podatke nekoliko celoviteje predstavili redne poslušalce radia. Skladno z modelom medijskih repertoarjev (Hasebrink in Domeyer 2012) nas bo zanimalo, s katerimi medijskimi in vsakdanjimi praksami

3 Ob analizi intervjujev se je namreč pokazalo, da nekateri intervjuvanci radio bolj kot medij razumejo kot tehnologijo: npr. v avtomobilu je radio lahko samo naprava, prek katere z USB ključka poslušajo lasten izbor glasbe ali na kateri predvajajo glasbo s CD-jev (gl. Lengar Verovnik in Oblak Črnič 2022).

mladostnikov je vsakodnevno poslušanje radia bolj in s katerimi manj povezano. Zato pri pregledu podatkov ne bomo ostali le pri analizi na radio in avdio vezanih vprašanj, temveč bomo dnevne radijske uporabnike predstavili še skozi druge izbrane vidike: predvsem skozi rabo naprav in tehnologij ter spremljanje drugih medijev, načine informiranja in prevladujoče prostočasne dejavnosti; vedno primerjalno s preostalo populacijo (tj. tistimi, ki radia ne poslušajo dnevno) v obeh šolskih skupinah (osnovno- in srednješolci). Pri analizah smo uporabljali predvsem bivariatne statistike ter opazovali statistično značilne razlike med poslušalci in neposlušalci radia (hi kvadrat test).

## 5 Radijski repertoarji v prepletu medijskih preferenc, aspiracij in vsakdana

Kot smo omenjali že v uvodu, tuje raziskave kažejo, da radio praviloma ni več medij, po katerem bi mladi posegali samoiniciativno. Na to so vplivale spremembe v medijski krajini, pa tudi razvoj digitalizacije in mobilnih avdio naprav, zaradi česar se je razširil nabor možnosti, kako, kje in kdaj mladi poslušajo glasbo, ki je (bila) običajno poglavitna motivacija za poslušanje radia (Krause in North 2014; Roberts in Foehr 2008).<sup>4</sup> Za starejše družinske člane, s katerimi živijo mladi, pa pogosteje velja, da v lastne medijske repertoarje še vključujejo radio (Laor in Galily 2022; Lissitsa in Laor 2021; Krause 2020). Zato ne presenečajo ugotovitve, ki kažejo, da so v domači zasebni sferi (in avtomobilu kot njenem podaljšku) tudi mladi radiu posledično še izpostavljeni v znatnem delu dnevnega časa.

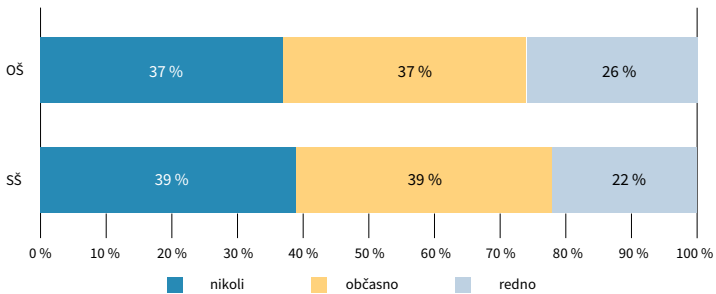
Na izhodiščno vprašanje o poslušanju radia je v anketi med *osnovnošolci* odgovorilo 2112 anketirancev (od tega 47 % deklet in 53 % fantov), med *srednješolci* pa 992 anketirancev (od tega 55 % deklet in 45 % fantov). Pri pogostnosti poslušanja med šolskima skupinama ni bistvenih razlik, ko govorimo o tistih, ki radia ne poslušajo (skoraj) nikoli: v obeh skupinah je takih slaba polovica. Pri osnovnošolcih sta preostali skupini – tisti, ki radio poslušajo enkrat ali večkrat dnevno, in tisti, ki ga poslušajo od nekajkrat na teden do nekajkrat na mesec – izenačeni; obojih je za slabo tretjino. Zato pa je pri srednješolcih dnevnih poslušalcev radia le še dobri dve desetini, medtem ko se delež vmesne skupine poslušalcev poveča na več kot tretjino. Trend ni nepričakovan, saj gre za obdobje izrazitejšega osamosvajanja, kar se gotovo kaže tudi v odmiku od družinskih medijskih praks in iskanju drugih poti predvsem do glasbe kot pomembnega vidika adolescence (gl. 3.2).

Za potrebe tega poglavja smo zaradi nazornejše nadaljnje analize možnosti *večkrat dnevno* in *enkrat na dan* združili v kategorijo »redno«. Naknadno je bila oblikovana tudi

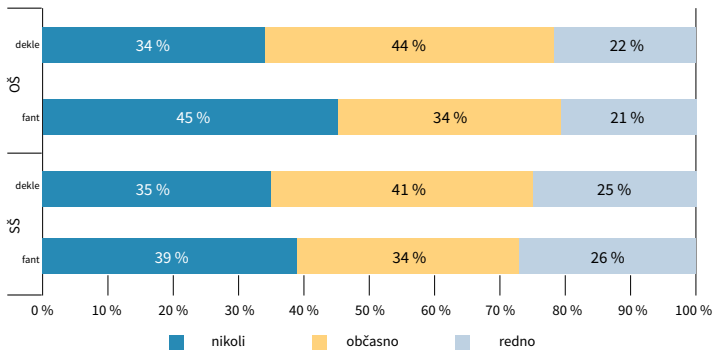
4 Kot piše Gutiérrez (2016), razlogi za slabše doseganje mladih občinstev niso samo tehnološki: radijska in glasbena industrija sta zaradi slabe kupne moči že prej zanemarjali najmlajše segmente občinstev; radio poleg tega predvaja malo sveže glasbe, radijski formati pa ustvarjajo ponavljajoče se, monotone glasbene nabore, prekinjane z nekakovostnimi oglasi.

kategorija »občasno«, in sicer so v njej združene vse preostale možnosti (razen »nikoli«, ki ostaja samostojna kategorija), tj. *nekajkrat na teden*, *nekajkrat na mesec* in *nekajkrat na leto* (graf 1).<sup>5</sup> Skozi prizmo te delitve je v celotnem vzorcu med *osnovnošolci* enak delež občasnih poslušalcev radia (37 %) kot tistih, ki radia ne poslušajo (37 %), obenem pa dobra četrtina osnovnošolec radio poslušata redno (26 %). Med *srednješolci* je rednih poslušalcev dobra petina (22 %), spet pa je delež občasnih poslušalcev med dijaki enak deležu tistih, ki radia nikoli ne poslušajo (39 %).

Graf 1: Pogostnost poslušanja radia med osnovnošolci in srednješolci



Graf 2: Delež poslušalcev radia med osnovnošolci in srednješolci glede na spol



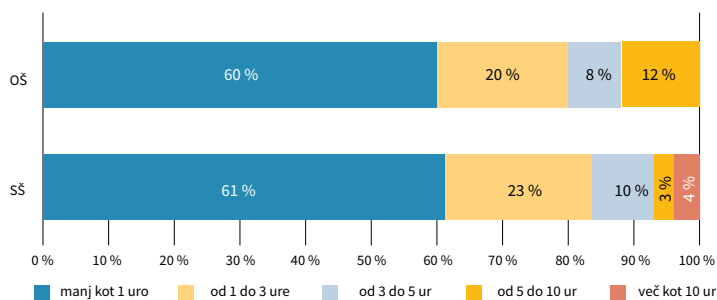
Med spoloma se kaže nekaj razlik (graf 2): med osnovnošolci so fantje na primer pogosteje od deklet redni poslušalci radia (26 % proti 14 %), rahlo pogosteje pa nekateri radia tudi nikoli ne poslušajo (39 % proti 34 %), le občasno ga poslušajo redkeje od deklet (34 % proti 41 %). Delež rednih poslušalcev je pri srednješolcih med spoloma že izenačen (21 % fantje

5 V češki nacionalni raziskavi »Otroci in radio« (Ipsos 2018) je bila kot najfrekventnejša kategorija določena *večkrat na teden* (dnevno poslušanje kot možnost sploh ni bilo ponujeno) – če bi sledili temu, bi tudi v naši nadaljnji analizi v kategorijo »redno« najbrž morali pritegniti odgovore *nekajkrat na teden*. V tem primeru bi se deleži poslušalnosti, navedeni v naslednjem odstavku, krepko spremenili v prid rednemu poslušanju, in sicer bi pri osnovnošolcih delež s 26 % zrasel na 42 %, pri srednješolcih pa z 22 % na 41 %.

oz. 22 % dekleta), občasni poslušalci so redkeje fantje (34 % proti 44 %), ki pa pogosteje kot dekleta radia nikoli ne poslušajo (45 % proti 34 %).

V nadaljevanju nas bodo – kot že zapisano – najbolj zanimali mladi, ki so z radiem v stiku *vsak dan*, zato bodo v analizah samo ti opredeljeni kot *redni poslušalci radia*. Zanimarili pa bomo količino dnevnega časa, ki ga namenjajo radiu (graf 3).

Graf 3: Čas, namenjen poslušanju radia (redni poslušalci)



## 5.1 Linearni radio v vsakdanu rednih poslušalcev: izmikajoče se zvočno ozadje

V času mnogih naprav, platform in možnosti izbire je poslušanje radijskih vsebin vedno bolj fragmentirano; opredeljevanje, kaj konstituira radio, pa se širi na druge avdio in digitalne pojavnosti (Linfoot 2018). Poslušalci torej lahko dojemajo radio kot integralni del drugih medijev in tehnologij, kar se je pokazalo tudi pri analizi intervjujskih odgovorov iz prve faze projekta (gl. 3.4). Pri anketnem vprašalniku smo želeli vsaj v enem delu zajeti samo tradicionalni, tj. linearni radio, zato smo mlade še bolj specifično spraševali, ali poslušajo kakšne radijske programe (možna odgovora sta bila *da* in *ne*).

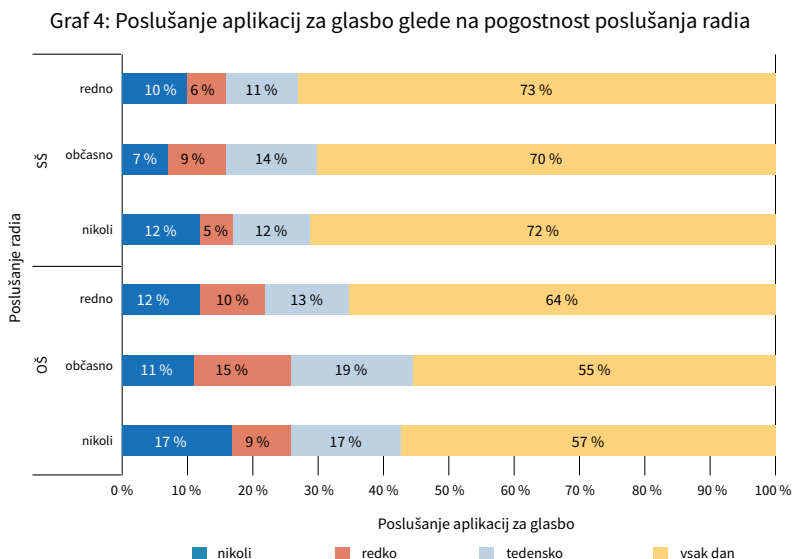
Med osnovnošolci, ki so redni (tj. dnevni) poslušalci radia, jih je dobra polovica (52 %) odgovorila pritrdilno, se pravi, da poslušajo tudi konkretne radijske programe. Med dijaki je takih rednih poslušalcev radia bistveno manj – le slaba tretjina (30 %) jih je odgovorila, da poslušajo konkretne radijske programe. Razlogi za (razmeroma) nizke deleže poslušanja radijskih programov najverjetneje niso povezani le z nedoločnostjo tega, kaj vse izraz »radio« danes posameznikom pomeni. Delno lahko visok delež nikalnih odgovorov pripišemo tudi temu, kar je pokazala vsebinska analiza odgovorov iz skupinskih intervjujev: da je radio v vsakdanu mladih sicer prisoten, a pogosto ne zaradi njihovih aktivnih izbir, temveč kot zvočno ozadje oziroma spremljava dnevnih ritualov in rutin zaradi izbir staršev in drugih družinskih članov. Torej je lahko vsaj v enem delu nikalnih odgovorov sicer vsebovano poslušanje linearnega radia oz. konkretnih radijskih programov, ki pa v anketi ni identificirano kot tako zaradi dejstva, da mlade dnevno spremljajo radijski programi, ki so jim izpostavljeni zaradi drugih članov gospodinjstva in ki jih zato niti ne zaznavajo kot takih.

Pri aktivnih poslušalcih linearnega radia pa smo želeli pridobiti še nekaj podatkov o tem, s kom to počnejo in v katerih situacijah. Povedano konkretnije: ali radio poslušajo tudi sami ali le v družbi oz. zaradi staršev ter ali to počnejo ob učenju, na sprehodu; doma, v avtomobilu ... (pri vsaki izmed naštetih situacij so lahko izbrali možnost *vedno*, *včasih* ali *nikoli*). Radio si namreč z mobilnimi napravami deli manjšo povezanost z lokacijo rabe, kot se na primer kaže pri televiziji, oziroma izkazuje potencial za vseprisotnost (Schnauber-Stockmann in Mangold 2020). Dejansko se je pokazalo, da radijske programe redni mladi radijski poslušalci vsaj občasno poslušajo v vseh ponujenih situacijah, in sicer: ko so sami doma; ko so doma s starši; med vožnjo v avtomobilu oz. ko so na poti; ko trenirajo, športajo, se sprehajajo; na poti v šolo, glasbeno šolo, na trening ipd.; ko se učijo, delajo za šolo. Številčno gre za zelo majhne vzorce (pri osnovnošolcih se je pri posameznih situacijah opredeljevalo okoli 270, pri srednješolcih okoli 60 posameznikov).

Najpogosteje so poročali o poslušanju radijskih programov v avtomobilu: vedno to počnejo osnovnošolci v nekaj manj in srednješolci v nekaj več kot treh četrтинah primerov (74 % oz. 78 %). Bistveno večji delež zaznavanja radijskih programov v primerjavi s poslušanjem doma je morda povezan tudi s tem, da je poslušanje v avtomobilu lahko bolj osredotočeno kot v domačem okolju, ko je radio pogosto le zvočno ozadje za druge dejavnosti, dnevne rutine ipd. Da je poslušanje radijskih programov redkeje spremljevalna dejavnost ob učenju, med sprostitvenimi in obšolskimi aktivnostmi ali na poti nanje oz. v šolo, se je pokazalo pri obeh šolskih skupinah, vendar z nekaj razlikami. Osnovnošolci jih v teh situacijah *nikoli* niso poslušali v več kot polovici primerov (55 % ob učenju, 51 % ob aktivnostih, 54 % na poti). Pri srednješolcih je bil primerljiv delež neposlušanja ob delu za šolo (53 %) in ko so na poti (50 %), nekoliko nižji pa ob aktivnostih (41 %). Majhno število odgovorov seveda ne omogoča posploševanj, nadaljnje (kvalitativne) raziskave pa bi lahko razkrile, ali razlike dejansko obstajajo in kaj je vzrok zanje. Pri že omenjeni češki raziskavi (Ipsos 2018) je bil na primer pri poslušanju radijskih programov ob učenju razkorak med mladostniki (15–18 let) ter mlajšimi (6–10 let) in starejšimi (11–14 let) otroki opazno večji, kot se je pokazal na našem (pre)majhnem vzorcu.

## 5.2 Radio ob drugih medijih in tehnologijah: več radia – več vsega

Od druge avdio medijske ponudbe je vprašalnik zajel aplikacije za glasbo (Spotify ipd.) in podkaste. Za prve je bilo v Oblak Črnič in dr. (2023a) ugotovljeno, da predstavljajo prevladujoč način dostopanja do glasbenih vsebin že v osnovni šoli, še toliko bolj pa med dijaki. Ti aplikacije dnevno ali vsaj nekajkrat na teden uporabljajo v enakem deležu, ne glede na pogostnost poslušanja radia, in sicer v 84 %. Pri osnovnošolcih med rednimi poslušalci radia in vsemi preostalimi še obstajajo rahlo zaznavne razlike, ki so tudi statistično pomembne: prvi aplikacije za glasbo dnevno ali vsaj nekajkrat tedensko poslušajo v 77 %, vsi drugi pa v 74 %. Neposlušalci radia po drugi strani aplikacij tudi najpogosteje nikoli ne uporabljajo, in sicer v obeh šolskih populacijah (graf 4).



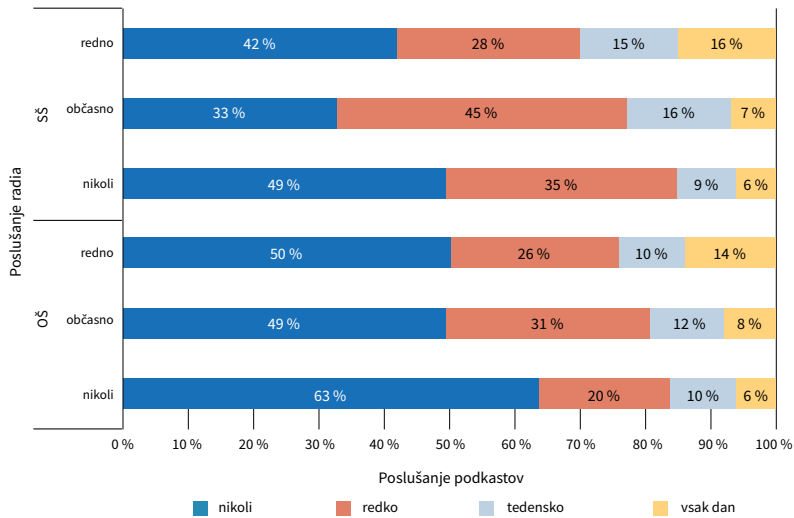
Podkasti se na celotnem vzorcu anketirancev v nobeni šolski skupini niso pokazali kot preferenčna izbira, nekoliko so odstopali le fantje med srednješolci, ki so jih skoraj v četrtini spremljali tedensko ali pogosteje (Oblak Črnič in dr. 2023a). Pri rednih radijskih poslušalcih je slika v obeh šolskih skupinah drugačna od splošno zaznane, razlike pa so tudi statistično pomembne (graf 5). Srednješolci, ki so redni poslušalci radia, so najpogosteje, in sicer v skoraj tretjini primerov (31 %), tudi redni poslušalci podkastov (dnevno ali vsaj nekajkrat na teden).<sup>6</sup> Pri osnovnošolcih so deleži nižji, manjše, a še vedno zaznane so razlike: največ, in sicer skoraj četrtina (24 %) dnevnega ali tedenskega poslušanja podkastov je zaznana pri rednih poslušalcih radia.<sup>7</sup>

V Oblak Črnič in dr. (2023a) je bilo izpostavljeno, da je daleč najbolj priljubljena naprava tako med osnovnošolci kot med dijaki pametni telefon, ki ga tudi najpogosteje uporabljajo. Tudi v naši analizi velja to v obeh šolskih populacijah za vse tri skupine radijskih (ne)poslušalcev, ki se med seboj ne razlikujejo bistveno. Pri vseh je raba pametnega telefona že pri dnevnem intervalu višja od 96 % (osnovnošolci) oz. 97 % (dijaki). Tudi pri rabi osebne ali prenosne računalnika znotraj šolskih skupin ni posebnih razlik, le da osnovnošolci do njega dostopajo nekoliko redkeje kot srednješolci (dnevno ali vsaj nekajkrat na teden ga uporablja okoli 80 % osnovnošolcev in okoli 90 % dijakov).

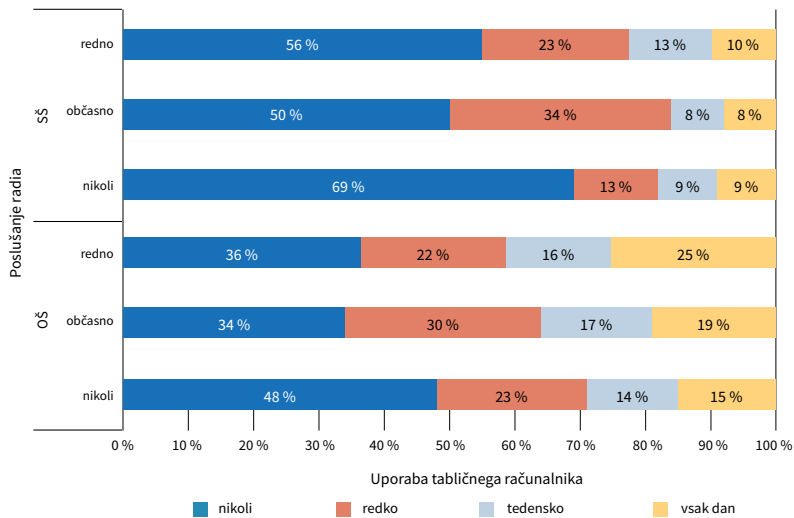
6 Občasni poslušalci podkaste v tem časovnem intervalu poslušajo v 23 %, neposlušalci pa le v 15 % – ti jih v polovici primerov (49 %) sploh nikoli ne poslušajo ( $\chi^2 = 49,565$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ).

7 V primerjavi z 19 % pri občasni oz. 16 % pri neposlušalcih – ti so ponovno tudi najpogosteje neposlušalci podkastov, in sicer v kar 64 % ( $\chi^2 = 51,147$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ).

Graf 5: Poslušanje podkastov glede na pogostnost poslušanja radia



Graf 6: Uporaba tabličnega računalnika glede na poslušanje radia



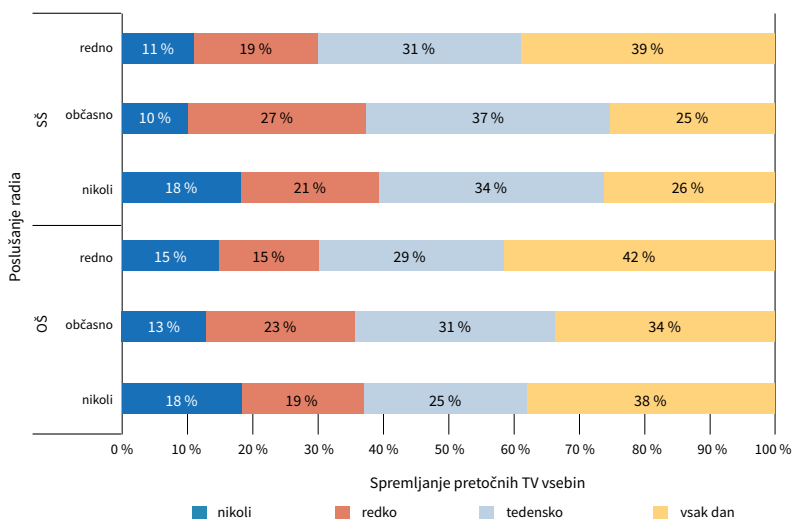
Se je pa statistično pomembna razlika pokazala za tablični računalnik (graf 6). Osnovnošolski redni poslušalci radia so dnevno ali vsaj tedensko tudi pogostejši uporabniki

tabličnega računalnika kot dijaki; morda na račun manjše rabe osebne oz. prenosnega računalnika. So pa v obeh šolskih skupinah pri rabi tabličnega računalnika presegli občasne poslušalce in neposlušalce v istem časovnem intervalu.

Statistično pomembne razlike so bile v obeh populacijah tudi pri rabi televizije. Pri osnovnošolcih se ta medij v celotnem vzorcu uvršča po pogostnosti takoj za prenosni telefon, pri dijakih pa za osebni oz. prenosni računalnik (Oblak Črnič in dr. 2023a). A bolj kot to nas zanimajo razlike znotraj posameznih šolskih populacij: pri osnovnošolcih televizijo dnevno ali vsaj nekajkrat na teden uporablja 89 % rednih poslušalcev radia, 87 % občasnih in 79 % neposlušalcev ( $\chi^2 = 77,123$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ). Pri dijakih so razlike večje: v istem časovnem intervalu jo uporablja 80 % dnevnih poslušalcev radia in le 67 % občasnih poslušalcev ter 63 % neposlušalcev ( $\chi^2 = 72,120$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ).

Podobno razmerje se kaže pri pretočnih TV vsebinah (graf 7), pri katerih so razlike prav tako statistično pomembne v obeh populacijah (OŠ:  $\chi^2 = 30,802$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ; SŠ:  $\chi^2 = 31,771$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ). Tako pri osnovnošolcih kot dijakih redni poslušalci radia dnevno ali vsaj tedensko spremljajo pretočne TV vsebine v skoraj enakem deležu (71 % in 70 %),<sup>8</sup> sledijo jim občasni poslušalci (65 % in 62 %) in neposlušalci (63 % in 60 %).

Graf 7: Spremljanje pretočnih TV vsebin glede na pogostnost poslušanja radia



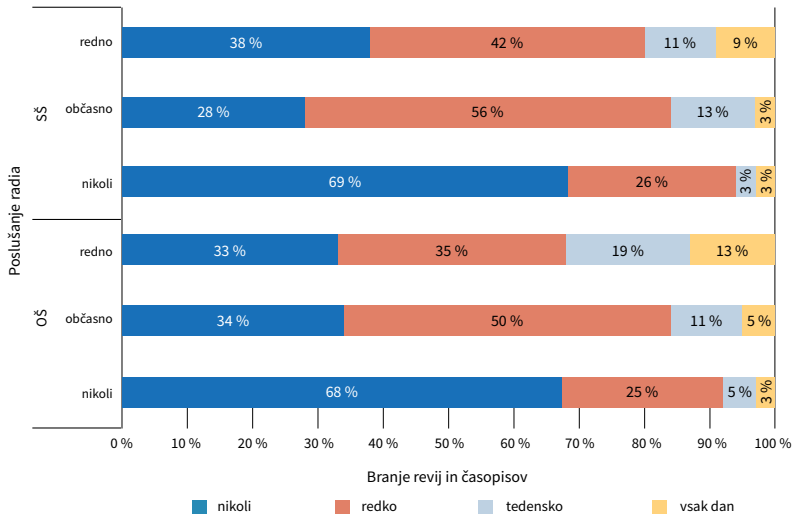
8 V besedilu so deleži za *vsak dan* in *tedensko* seštet, na grafu 7 so prikazani posamično.



Časopisne in revijalne vsebine v tiskani in spletni obliki so tako osnovno- kot srednješolcem manj zanimive kot televizija ali prilagodljive glasbene in televizijske platforme (Oblak Črnič in dr. 2023b), vendar pa so ponovno zaznavne statistično pomembne razlike pri obeh v vprašalniku zajetih kategorijah: pri tiskanih revijah in časopisih ter pri spletnih revijah in časopisih. Po spletnih v povprečju pogosteje posegajo dijaki: največkrat redni poslušalci radia, saj jih dnevno ali vsaj nekajkrat na teden prebira 35 % (proti 28 % občasnih poslušalcev in 18 % neposlušalcev radia) ( $\chi^2 = 91,368$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ). Pri tiskanih revijah in časopisih (graf 8) so med srednješolci deleži nižji, zaporedje vrednosti pa enako: dnevno ali vsaj tedensko jih prebira 20 % rednih poslušalcev (proti 16 % občasnih poslušalcev in 6 % neposlušalcev) ( $\chi^2 = 166,023$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ).<sup>9</sup>

Pri osnovnošolcih je pri rednih poslušalcih radia poseganje po tiskanih in spletnih edicijah tako rekoč izenačeno in za tiskane medije pogostejše kot pri srednješolcih: oboje dnevno ali vsaj nekajkrat na teden prebirajo v skoraj eni tretjini (tiskane v 32 % in spletne v 29 %). Med občasnimi poslušalci radia je v tem časovnem intervalu nekaj več poseganja po spletnih edicijah (18 %) kot po tiskanih (16 %); najmanj redno uporabljajo katerekoli revije ali časopise neposlušalci radia (v 13 % spletne in 8 % tiskane).

Graf 8: Branje tiskanih revij in časopisov glede na pogostnost poslušanja radia



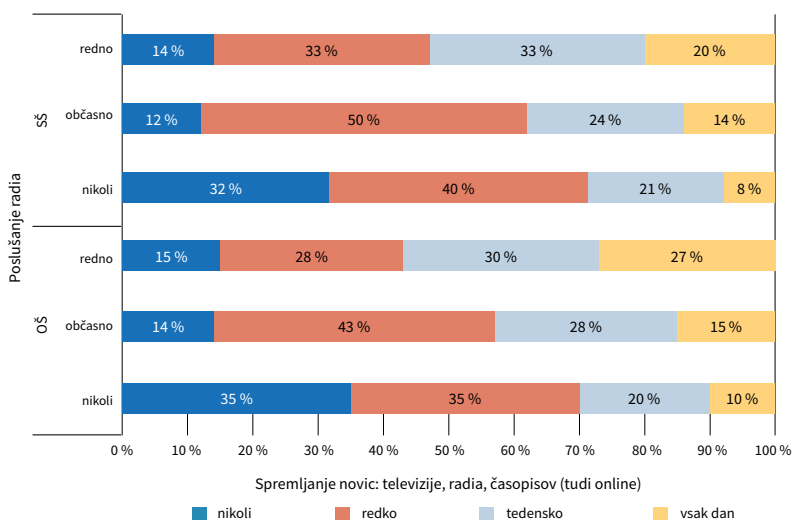
9 V besedilu so deleži za *vsak dan* in *tedensko* sešteti, na grafu 8 so prikazani posamično.

### 5.3 Zvedavost in medijska raznolikost: kje se informirajo radijski poslušalci

Mladi na radiu – kadar ga poslušajo – prednostno izbirajo glasbo. Daleč za njo se uvrščajo informacije, šport, zabava, umetnost, kultura in politika (Barrios-Rubio 2021; Pedrero-Esteban in dr. 2019; Starkey in dr. 2014; Balsebre in dr. 2011; Martí in dr. 2010). V skupinskih intervjujih so redki kot vir informacij sicer omenjali radio ali podcaste, pogosteje pa so navajali druge vire. Anketna raziskava nam je omogočila na redne poslušalce radia pogledati tudi skozi to prizmo. Kot opozarjajo že Oblak Črnič in dr. (2023b), se z anketo seveda ne da ugotoviti, kaj mladim danes sploh pomenijo novice. Nedvomno pa podatki pri vprašanih iz tega sklopa kažejo, da gre pri rednih poslušalcih radia v obeh šolskih skupinah za bolj zvedave posameznike kot med občasnimi poslušalci in neposlušalci.

Za celotno populacijo anketiranih mladih so v Oblak Črnič in dr. (2023b) ugotavljali, da se najpogosteje informirajo na družbenih omrežjih in v aplikacijah. Pri tej vrsti pridobivanja novic redni poslušalci radia ne odstopajo bistveno, se pa razlike kažejo pri vseh drugih virih. Prek tradicionalnih medijev (televizija, radio in časopisi, tudi spletni) se na ravni celotnega vzorca v obeh šolskih skupinah nikoli ne informira več kot petina mladih, med rednimi poslušalci radia je takih le 15 % (osnovnošolci) oz. 14 % (dijaki). Po drugi strani pa redni poslušalci radia tradicionalne medije primerjalno občutno pogosteje uporabljajo kot vir novic in med skupinami se kažejo tudi statistično pomembne razlike (graf 9). Tako med osnovnošolci kot med srednješolci se prek tradicionalnih medijev dnevno ali vsaj nekajkrat na teden informira več kot polovica rednih radijskih poslušalcev, medtem ko je delež zlasti pri neposlušalcih radia znatno nižji (takih je le slaba tretjina).

Graf 9: Spremljanje novic preko tradicionalnih medijev glede na pogostnost poslušanja radia



Pri pogledu skozi prizmo radijskega poslušanja se tudi pri drugih virih potrjuje, da so primerjalno mladi redni poslušalci informacijsko bolj opremljeni. Statistično pomembne razlike so se namreč pokazale tudi pri vprašanih, kako pogosto spremljajo novice prek: vrstnikov, prijateljev, sošolcev; staršev, sorojencev; učiteljev, mentorjev, trenerjev. Pri vseh treh virih so se redni poslušalci radia odrezali najboljše, uporabljajo pa jih v nekoliko različnem vrstnem redu: osnovnošolski redni radijski poslušalci se o aktualnih zadevah najpogosteje pozanimajo pri vrstnikih, sledijo družinski člani, nato učitelji oz. trenerji, pri dijakih sta prvi mesti zamenjani (kar morda kaže na rahlo različno razumevanje tega, kaj obsega pojem »novice« pri eni in drugi šolski skupini). Neposlušalci radia so tudi v teh primerih tisti, ki se pri vseh navedenih virih opazno pogosteje nikoli ne zanimajo o novicah; delež je pri njih za okoli polovico višji kot pri preostalih skupinah.

#### 5.4 Radijski poslušalci v prostem času: kaj počnejo, kdo so?

V nemški longitudinalni raziskavi, ki je zajela mlade v starostnem razponu 12–18 let v treh časovnih intervalih (1991/92, 2000/01, 2012/13), so ugotovili, da se je količina prostega časa med prvo in zadnjo analizirano generacijo znatno povečala (Reinhardt in dr. 2023). Po drugi strani pa je ta prosti čas običajno zelo strukturiran in večina mladih se udeležuje obšolskih dejavnosti, s pomočjo katerih nadgrajujejo ali širijo svoje veščine na različnih področjih (Oblak Črnič in dr. 2023b). Največ osnovnošolcev se je v celotnem vzorcu aktivno ukvarjalo s športom oz. treningi, sledila pa sta sprehajanje in lenarjenje. Tudi srednješolci so najpogosteje poročali o teh treh dejavnostih, le da v obratnem vrstnem redu (n. d.).

Redni poslušalci radia se s celotnim vzorcem v tem smislu ujemajo; le med dijaki se kaže, da se nekoliko pogosteje ukvarjajo s športom oz. sprehajajo kot preostali vrstniki. Se pa od njih v obeh šolskih skupinah pomembneje razlikujejo v nekaterih drugih značilnostih, predstavljenih v nadaljevanju.

Pri *osnovnošolcih* so se statistično pomembne razlike pokazale v kategorijah, ki se povezujejo s kreativnostjo in kulturo v širšem smislu: pri ukvarjanju z glasbo ipd.; ustvarjanju, risanju, izdelovanju ipd.; pri branju; obiskovanju kina, gledališča, koncertov; obiskovanju muzejev, galerij, razstav. Pri kreativnih dejavnostih se večje odstopanje kaže pri ukvarjanju z glasbo oz. igranju inštrumenta, petju, plesu: vsak dan ali vsaj tedensko to počne skoraj polovica oz. 47 % rednih poslušalcev radia, 38 % občasnih poslušalcev in 32 % neposlušalcev ( $\chi^2 = 66,851$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ). Pri ustvarjanju različnih vrst (risanje, kiparjenje, šivanje, popraviljanje ipd.) so deleži in razlike nekoliko manjši, a še vedno v prid dnevnim poslušalcem radia: 34 % proti 31 % oz. 26 % ( $\chi^2 = 46,253$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ).

Podobno je pri vseh tistih dejavnostih, ki bogatijo duha: osnovnošolski redni poslušalci radia na primer nekoliko pogosteje berejo vsak dan ali vsaj tedensko kot občasni poslušalci in opazno pogosteje kot neposlušalci (38 % proti 36 % oz. 29 %); še vedno pa jih v svojem prostem času nikoli ne bere dobra petina. V povprečju tudi raje berejo kot neposlušalci,

saj jih je pri trditvi »rad/a berem knjige« tretjina oz. 33 % izbralo odgovora *zelo velja in velja* (pri neposlušalcih 26 %); še raje berejo občasni poslušalci (36 %) ( $\chi^2 = 30,110$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ). Pri obiskovanju kina, gledališča in koncertov je trend podoben kot pri branju: dnevno, tedensko ali vsaj enkrat mesečno jih obišče 42 % dnevnih poslušalcev radia (proti 36 % občnih oz. 35 % neposlušalcev) ( $\chi^2 = 17,050$ ,  $df = 8$ ,  $sig. = ,003$ ). Tudi pri obiskovanju muzejev, galerij in razstav, ki jih v tem časovnem intervalu v povprečju vsi obiskujejo redkeje kot prej naštetu, so med skupinami zaznavne razlike: 18 % proti 14 % oz. 13 % ( $\chi^2 = 36,778$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ).

Poleg branja, ki je individualna dejavnost in se pogosteje odvija v prostorih doma kot drugod, so redni poslušalci radia med osnovnošolci izkazali nekoliko večjo pogostnost še pri eni množici aktivnosti, vezanih na sfero doma: kuhanju, pečenju in gospodinjenju. Dnevno ali vsaj tedensko jih to počne dobra polovica oz. 52 %, podobno pogosto to počnejo občasni poslušalci (49 %), medtem ko so neposlušalci o tem poročali nekoliko redkeje (41 %) ( $\chi^2 = 38,581$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ). Vendar pa so po drugi strani redni poslušalci poročali tudi o pogostem druženju zunaj doma (igranje na prostem oz. na igrišču, rolkanje, skejtanje ipd.), pri čemer prav nič ne zaostajajo za vsemi drugimi oz. so deleži pri njih celo najvišji: dnevno ali vsaj tedensko jih to počne 59 % (proti 57 % pri občnih poslušalcih in 55 % pri neposlušalcih) ( $\chi^2 = 17,306$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ). Pogojno bi lahko o družabni aktivnosti govorili tudi pri kategoriji »nakupujem, grem po trgovinah«, saj tega mladi praviloma ne počnejo sami: tukaj so se redni poslušalci radia ponovno odrezali celo bolje kot vsi drugi, v enakem časovnem intervalu jih to počne 31 % (proti 26 % med občasnimi poslušalci in 28 % med neposlušalci) ( $\chi^2 = 23,734$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ).

Pri *srednješolcih* so se statistično pomembne razlike med skupinami pokazale v vseh kategorijah, ki se povezujejo s kreativnostjo in kulturo v širšem smislu, razen pri branju. Pri ukvarjanju z glasbo oz. igranju inštrumenta, petju, plesu je delež pri vseh skupinah manjši kot pri osnovnošolcih, kar je bilo za celotno populacijo že izpostavljeno v Oblak Črnič in dr. (2023b): skoraj 40 % vseh dijakov tega nikoli ne počne. Razlike med radijskimi poslušalci so v tem smislu precejšnje: nikoli se z glasbo ne ukvarja dobra polovica oz. 52 % neposlušalcev in 34 % občnih poslušalcev, medtem ko je takih rednih poslušalcev radia le 28 %. Ti se tudi veliko pogosteje dnevno ali vsaj tedensko ukvarjajo z dejavnostmi, povezanimi z glasbo; to počne sicer manj dijakov kot osnovnošolcev, a med rednimi poslušalci jih je takih še vedno 38 % (proti 30 % med občasnimi poslušalci in 23 % med neposlušalci) ( $\chi^2 = 45,071$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ). Pri drugi kreativni množici dejavnosti, tj. ustvarjanju različnih vrst (risanje, kiparjenje, šivanje, popraviljanje ipd.), so deleži prav tako nekoliko nižji kot pri osnovnošolcih, a izenačeni. So pa neposlušalci radia pogosteje tisti, ki se teh dejavnosti nikoli ne lotevajo.

Pri branju in stališčih do branja so dijaki v vseh treh skupinah precej izenačeni, statistično pomembne razlike pa – kot že navedeno – tudi pri tej populaciji ostajajo pri drugih dveh kulturnih kategorijah. Pri obiskovanju kina, gledališča in koncertov so deleži tistih, ki jih obiščejo dnevno, tedensko ali vsaj enkrat mesečno, tako rekoč enaki kot pri osnovnošolcih; opazno večji pa je pri neposlušalcih delež tistih, ki jih ne obiščejo nikoli.

Tudi pri obiskovanju muzejev, galerij in razstav so med skupinami zaznavne razlike na obeh koncih lestvice: dnevno, tedensko ali vsaj enkrat mesečno jih obišče največ, in sicer slaba petina rednih poslušalcev, nikoli pa jih ne obišče skoraj polovica neposlušalcev, kar je ponovno najvišji delež med skupinami.

Pri domačih aktivnostih (kuhanju, pečenju in gospodinjenju) so deleži pri vseh skupinah dijakov celo malenkost višji kot pri osnovnošolcih, še vedno pa so med njimi tudi razlike. Vsak dan ali vsaj tedensko se jih s tem ukvarja 54 % rednih poslušalcev, podobno pogosto to počnejo občasni poslušalci (52 %), medtem ko so se neposlušalci z domačimi opravili ukvarjali opazno redkeje (41 %) ( $\chi^2 = 18,970$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ). Tudi pri srednješolcih so redni poslušalci poročali o pogostem druženju zunaj doma (igranje na prostem oz. na igrišču, rolkanje, skejtanje ipd.): dnevno ali vsaj tedensko jih to počne 56 %. Tudi pri občasnih poslušalcih jih v enakem časovnem intervalu to počne še polovica oz. 50 %, medtem ko pri neposlušalcih v primerjavi z osnovnošolci delež opazno upade – na 37 %. Ta skupina je tudi veliko pogosteje poročala o tem, da se na igrišču oz. ob tipičnih zunanjih dejavnostih nikoli ne družijo (25 % proti 11 % v obeh preostalih skupinah) ( $\chi^2 = 43,745$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ). Pri še eni pogojno družabni aktivnosti, nakupovanju vsaj tedensko, so deleži podobni kot pri osnovnošolcih, nekoliko je nižji le tisti pri neposlušalcih (31 % – redni poslušalci, 25 % – občasni poslušalci, 23 % – neposlušalci) ( $\chi^2 = 29,357$ ,  $df = 8$ ,  $sig. < ,001$ ).

## 6 Diskusija

Intervjuji z osnovnošolci in srednješolci v prvi fazi projekta so nakazali, da je med mladimi individualnega poslušanja radia malo in da je ta v življenju intervjuvanih mladih še najbolj prisoten zaradi medijskih praks staršev in delno starih staršev (Lengar Verovnik in Oblak Črnič 2022). V anketi smo okoliščine poslušanja ponudili le za tiste mlade, ki so pritrtilno odgovorili, da poslušajo tudi radijske programe. Številčno smo tako dobili skromnejši vzorec, kot če bi enaka vprašanja zastavili vsem, ki se niso opredelili kot neposlušalci radia. A želeli smo preveriti predvsem, kaj se dogaja s poslušanjem tradicionalnega oz. linearnega radia.

Presenetljivo visok delež rednih radijskih uporabnikov, ki radijskih programov ne poslušajo (49 % pri osnovnošolcih in kar 70 % pri srednješolcih), lahko po eni strani pomeni, da poslušajo drugačno radijsko ponudbo (na primer glasbene tematske programe, ki jih je mogoče poslušati prek spleta ali televizije, nemara podkaste ali pa k radiu prištevajo še kaj drugega); po drugi strani pa morda bolj kaže na to, da mladi radijskih programov zgolj ne zaznavajo kot takih, saj je njihovo aktivno izbiranje v domeni starejših članov gospodinjstev, hkrati pa je radio pogosto medij ozadja.

Da tisti redni poslušalci, ki linearni radio poslušajo (in se tega zavedajo), to pogosteje počnejo v družbi staršev kot sami, se je v anketi potrdilo pri osnovnošolcih. Srednješolci

so pri poslušanju s starši in ko so sami, pogosteje izbrali možnost *nikoli*, a v obeh šolskih skupinah so deleži poslušanja, tudi kadar so doma sami, sorazmerno visoki. *Včasih* radijske programe oboji sami poslušajo v polovici primerov, *vedno* pa četrtnina osnovnošolcev in petina srednješolcev iz skupine rednih poslušalcev. Redkeje so radijski programi spremljevalci teh mladih ob učenju, pri sprostitev in obšolskih dejavnostih ter na poti nanje; v polovici primerov jih takrat *nikoli* ne poslušajo. Pričakovano pa se je v anketi potrdila tudi ugotovitev iz intervjujev, da mladi radio najpogosteje poslušajo v avtomobilu. To je bila edina situacija, pri kateri so v obeh šolskih skupinah prevladujoče odgovarjali, da radijske programe poslušajo *vedno*, in sicer v kar v treh četrтинah. Da jih v tem okolju očitno bolj zaznavajo, so nakazovali že intervjuji: sicer redke omembe konkretnih radijskih programov so bile namreč povezane s kontekstom vožnje v avtomobilu, kjer pretežno poslušajo radijske programe, ki jih zaznamuje njim bližnja glasbena izbira (Lengar Verovnik in Oblak Črnič 2022).

Ugotavljali smo že, da mladi glasbo večinoma povezujejo s poslušanjem na zahtevo in po lastni izbiri prek digitalnih naprav. Redni poslušalci radia od preostalih pri tem tudi v anketi niso bistveno odstopali. Aplikacije za glasbo uporabljajo znotraj posamezne šolske skupine vsi v podobnih deležih, a dijaki dnevno pogosteje od osnovnošolcev. Ravno obratno je pri ukvarjanju z glasbo (oz. igranju inštrumenta, petju, plesu), saj so to pogosteje navajali osnovnošolci. Vendar pa je pri tej dejavnosti veliko pomembnejša ugotovitev, da so redni poslušalci radia v obeh šolskih skupinah opazno pogosteje to počeli dnevno ali vsaj tedensko kot vsi preostali. Med srednješolci, pri katerih se na celotnem vzorcu s tem nikoli ne ukvarja 40 % mladih, so redni uporabniki radia tudi pri tem deležu krepko odstopali v pozitivno smer.

Razvidno večjo naklonjenost avdiu v vseh pojavnih oblikah zaokrožajo še podatki o rabi podkastov. Te so mladi v intervjujih sicer pogosto povezovali tudi z videom (gl. zgoraj), a ne glede na to je nesporno dejstvo, da ta sorazmerno nova medijska oblika v ospredje postavlja govorno naracijo oziroma dialog. Redni poslušalci radia so v vseh pogledih nadpovprečni uporabniki podkastov: med srednješolci jih dnevno ali vsaj nekajkrat na teden poslušajo slaba tretjina, med osnovnošolci skoraj četrtnina. To pomeni, da celo redni radijski uporabniki iz osnovnošolske skupine, v kateri podkasti načeloma (še) niso prav priljubljeni, dosegajo fante med dijaki, ki so se na ravni celotnega vzorca pokazali kot odstopajoča podskupina (gl. zgoraj).

Mladi avdio navdušenci pa od preostalih skupin ne odstopajo le po (rednem) spremljanju radia in podkastov ter pogostejšem ukvarjanju z dejavnostmi, povezanimi z glasbo. Očitno smo prek postavke dnevnega poslušanja radia v resnici prišli do skupine mladih, ki jih to dejstvo označuje prav toliko, kot jih v primerjavi z drugimi določajo pogostejša raba večine drugih medijev in medijskih vsebin, večja želja po informiranosti, več umetniškega in kulturnega udejstvovanja (pri osnovnošolcih še branje in naklonjen odnos do njega), vendar pa tudi druženje v živo. Ta skupina mladih pogosteje spremlja klasične in pretočne televizijske vsebine, še opazneje kot to pa so pogostejši uporabniki tiskanih in spletnih časopisov in revij kot preostali mladi. Skladno s tem pogosteje pridobivajo

novice prek vseh vrst tradicionalnih medijev (v tej skupini je bil zajet tudi radio), svojo zvedavost in željo po informiranosti pa izkazujejo tudi z večjo pogostnostjo pridobivanja novic iz neformalnih virov: od vrstnikov, v družini, pri učiteljih oz. trenerjih. Primerljivo pogosto kot pri preostalih mladih so bila vir vsega novega pri rednih poslušalcih samo družbena omrežja.

Več časa kot drugi namenjajo dnevni radijski poslušalci tudi umetniškimi oz. ustvarjalnim in kulturnim dejavnostim: v časovnem intervalu vsaj enkrat na mesec ali pogosteje (torej tudi tedensko ali dnevno) so presegli svoje vrstnike ali se z njimi vsaj izenačili v čisto vseh kategorijah. Čeprav bi lahko iz vsega do zdaj naštetega ter dejstva, da pogosteje tudi kuhajo in gospodinjijo, skleпали, da gre za posameznike, ki se držijo bolj zase, pa to očitno ne drži, saj se tudi v živo družijo vsaj enako pogosto kot občasni poslušalci radia in zaznavno pogosteje kot neposlušalci. Vse do zdaj naštetih jih prejkone uvršča v – pogojno rečeno – »tradicionalni« tip, ki se v marsičem bolj ujema s starejšimi populacijami kot z vrstniki. Zato bi bilo zanimivo raziskati še, ali se nemara z vrstniki manj družijo spletno oz. digitalno ali pa bi se tudi tukaj izkazalo, da gre za v vseh pogledih zelo aktivne posameznike – da torej oznaka »tradicionalni« ne drži.

Gotovo se z vrstniki ujemajo v dveh pglavitnih splošnih značilnostih: prva je nesporen primat pametnega telefona med vsemi napravami, ki jih mladi uporabljajo oziroma do njih dostopajo. V tej postavki niso redni poslušalci radia od vseh drugih prav nič odstopali; tudi oni ga v izjemno visokih deležih uporabljajo vsak dan. Druga stalnica je osebni ali prenosni računalnik, ki ga redno sicer v večji meri uporabljajo srednješolci, a je v obeh šolskih skupinah enako pogosto prisoten pri vseh anketirancih.

Zastavlja se torej vprašanje, kje se ustvarjajo občasno res velike razlike zlasti med dnevnimi poslušalci radia in tistimi, ki ga nikoli ne uporabljajo in ki so se izkazali tudi kot mladi, ki najredkeje počnejo vse drugo, kar smo v tem poglavju pregledovali.<sup>10</sup> Delne odgovore bi morda dobili že, če bi pri vseh podskupinah podrobneje pogledali, koliko časa dnevno namenijo rabi vsake izmed najpogosteje uporabljenih naprav. Glede na res veliko vsestransko aktivnost 26 % osnovnošolcev in 22 % srednješolcev, ki so se opredelili kot dnevni poslušalci radia, tudi pri dejavnostih, ki izključujejo ali zelo omejujejo vsakršno rabo tehnologij (branje, športanje, druženje v živo, kulturni dogodki), lahko samo domnevamo, da bi bili dnevni intervali pri njih nižji kot pri neposlušalcih radia. Tudi ti podatki pa ne bi povedali še ničesar o dejavnostih na teh napravah (druženje, igranje iger ipd.) in vsebinah, do katerih prek njih mladi dostopajo. Gotovo bi del slike dobili z vpogledom v njihove platformne preference v primerjavi z občasnimi poslušalci in neposlušalci. Vsaj pri vsebinah pa lahko za redne poslušalce radia že zdaj z določeno gotovostjo trdimo, da jih sestavljajo tudi informativne in druge spletne časopisne

10 Zanimivo bi bilo izvedeti še kaj več o tej veliki skupini mladih iz našega vzorca, ki nikoli ne poslušajo radia in očitno pogosteje tudi nikoli ne počnejo večine drugih v poglavju analiziranih stvari, saj gre za kar 36 % osnovnošolcev in 39 % dijakov.

oz. revijalne vsebine – vsekakor bolj kot za neposlušalce, ki v od dva- do trikrat večjem deležu nikoli ne spremljajo spletnih časopisov in revij niti se prek njih ne informirajo.<sup>11</sup>

Za res celovit vpogled v radijske in avdio prakse mladih bi bilo treba opraviti samostojno anketno raziskavo, na primer po vzoru obsežne raziskave med katalonskimi mladimi, predstavljene mdr. v Martí in dr. (2010). V tej so poleg širših oz. splošnejših podatkov, kakršne je zajela tudi anketna raziskava v okviru projekta Medijski repertoarji mladih (npr. tehnološka opremljenost doma, preživljanje prostega časa, kulturna potrošnja ipd.), pridobivali specifične podatke glede glasbe (poslušanje, kupovanje, glasba na radiu in drugih medijih, napravah) in posebej glede radia (poznavanje konkretnih radijskih programov in storitev; načini poslušanja radia; čas, ki ga temu namenjajo; časovna umeščenost v dnevne/tedenske rutine; kaj/kdo vpliva na odločitve, povezane s poslušanjem radia; vsebine, ki jih poslušajo, ipd.). Vprašalnik ima zaradi časovne oddaljenosti sicer omejitve, a ponuja dobro izhodišče za pripravo sodobnejšega.

Druga zanimiva pot raziskovanja pa so mednarodne primerjalne študije (npr. Espinosa-Mirabet in Ferrer-Roca 2021; Gutiérrez-García in Barrios-Rubio 2021; Starkey in dr. 2014). V raziskavi, ki je zajela avstralske in španske mlade (Espinosa-Mirabet in Ferrer-Roca 2021), sta avtorici denimo ugotovili, da avstralski vrstniki poslušajo trikrat več radijskih vsebin kot španski. Med razlogi, ki jih izpostavljata, so: večja in bolj segmentirana ponudba radijskih vsebin za mlade; močna družinska tradicija oziroma navajanje na poslušanje radia v zgodnjem otroštvu v družini (radio je močnejše prisoten kot televizija); pripadnost skupnosti, ki jo pomaga graditi (zlasti lokalni) radio, in identifikacija s to skupnostjo;<sup>12</sup> izobraževanje o medijih in medijski pismenosti na različnih stopnjah šolanja. Gotovo bi tudi za slovenske mlade mednarodna primerjava pokazala tako stične točke kot kulturno pogojene razlike pri dojemanju, poslušanju in širših rabah radia.

## 7 Zaključek

Radio oziroma avdio doživlja opazen preporod (tudi raziskovalno), ki je povezan z njegovo zmožnostjo prilagajanja nenehnim tehnološkim inovacijam in s sposobnostjo zaznavanja sprememb v uporabniški kulturi. Radio je že danes multiplatformen medij, ki svojo naracijo in delovanje iz etra širi v mnoge druge oblike in prostore. Da bi dosegal

11 V povezavi s tem je zanimiva ugotovitev za generacijo nemških najstnikov, starih 12–18 let, ki so jo v vprašalnik zajeli v šolskem letu 2012/13, saj se je pri njih pokazala pozitivna korelacija med spletnim komuniciranjem in poslušanjem radia ter iskanjem informacij na spletu, medtem ko se je učinek zamenjave pokazal pri rabi računalniških iger, ki so negativno vplivale na rabo televizije in radia (Reinhardt in dr. 2023).

12 Pripadnost skupnosti se zrcali tudi v glasbenem okusu mladih, ki pretežno poslušajo avstralsko glasbo. Pri iskanju nove glasbe pa se zanašajo na priporočila vrstnikov in na glasbene sezname radijskih programov (v nasprotju s španskimi vrstniki, ki novitete iščejo predvsem na družbenih omrežjih in pretočnih platformah).



mlade, ki zdaj niso njegova tipična občinstva, oziroma se vključeval tudi v njihove medijske repertoarje, pa bi bilo nujno za začetek še bolje spoznati tiste mlade, ki ga že oziroma še vedno aktivno in pogosto spremljajo.

Raziskava v okviru projekta je sicer zajela sorazmerno majhen segment radijskih in avdio praks slovenskih osnovnošolcev in dijakov, a je vseeno omogočila prvi celovitejši vpogled v njihov vsakdan tudi s te plati. Čeprav se je po kvalitativnem delu zdelo, da je mladih, ki se z radijem srečujejo redno, zelo malo, so anketni podatki presenetljivo pokazali, da ga vsaj nekajkrat na teden v obeh šolskih skupinah poslušajo skoraj polovica anketirancev. Tudi delež tistih, ki ga poslušajo vsak dan ali celo večkrat dnevno, ni majhen (dobra četrtina osnovnošolcev in dobra petina dijakov). Zanimiv je tudi njihov povprečni profil, povzet v prejšnjem podpoglavju, saj smo prek radia in avdija očitno zaznali skupino mladih, ki je transmedijsko izjemno aktivna in se nadpovprečno informira, kljub temu pa ne gre za kakšno »tradicionalno« skupino (telefon in druge naprave uporabljajo enako pogosto kot vsi drugi) niti za samotarje (nasprotno, družijo se znatno več kot neposlušalci radia).

Raziskovalno bi se na tej točki zdelo smiselno vrniti h kvalitativnim metodam in s pomočjo intervjujev ali fokusnih skupin, izvedenih samo na »radijski« populaciji, izvedeti kaj več o posameznikih. V projektnih intervjujih smo sicer dobili okvirne podatke o tem, kakšno vlogo oz. pomen ima radio v (družinskem) življenju mladih, kako ga doživljajo v odnosu do poslušanja (pretočne) glasbe ter katere novosti poslušanja in izbiranja avdio vsebin prakticirajo (zanimali so nas predvsem podkasti). Vendar pa bi bilo smiselno prej omenjeni povprečni profil kultiviranega, medijsko razgledanega, informiranega, tehnološko opremljenega in družabnega rednega poslušalca radia spoznati še v konkretnih utelesitvah, saj bi tako dobili tudi jasnejšo podobo sinergij in navzkrižij, ki se vzpostavljajo med medijskimi in drugimi praksami ter značilnostmi in ozadji teh mladih.

## 8 Literatura

Albarran, Alan B. in dr. (2007): »What Happened to our Audience?« Radio and New Technology Uses and Gratifications among Young Adult Users. *Journal of Radio Studies*, 14 (2): 92–101.

Balsebre, Armand in dr. (2011): The Hidden Radio Audience in Spain: Study on Children's Relationship with the Radio. *Journal of Radio & Audio Media*, 18 (2): 212–230.

Barrios-Rubio, Andrés (2021): Radio, music and podcast in the consumption agenda of Colombian adolescents and youth in the digital sonosphere. *Communication & Society*, 34 (3): 31–46.

Berry, Richard (2016): Podcasting: Considering the evolution of the medium and its association with the word 'radio'. *International Studies in Broadcast and Audio Media*, 14 (1): 7–22.

Berry, Richard (2020): Radio, music, podcasts – BBC Sounds: Public service radio and podcasts in a platform world. *International Studies in Broadcast and Audio Media*, 18 (1): 63–78.

Boer, Diana, in Abubakar, Amina (2014): Music listening in families and peer groups: benefits for young people's social cohesion and emotional well-being across four cultures. *Frontiers in Psychology*, 5. Dostopno prek: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00392/full> (10. 2. 2024).

- Chan-Olmsted, Sylvia, in Wang, Rang (2020): Understanding podcast users: Consumption motives and behaviors. *New Media & Society*, 24 (3): 684–704.
- EBU (2008): *Public youth radio in Europe. Strategic Informations Service of EBU*. Dostopno prek: <https://tech.ebu.ch/docs/strategy/strategy-pyr-08-ex.pdf> (10. 2. 2024).
- EBU (2021): *Audience Trends. Radio 2021. EBU Media Intelligence Service*. Dostopno prek: <https://www.ebu.ch/resources?publicationType=research> (10. 2. 2024).
- Edmond, Maura (2014): All platforms considered: Contemporary radio and transmedia engagement. *New Media & Society*, 17 (9): 1566–1582.
- Espinosa-Mirabet, Sílvia, in Ferrer-Roca, Natàlia (2021): ¿Por qué los jóvenes australianos triplican el consumo de radio de los jóvenes españoles? *Zer*, 26 (50): 41–61.
- Gutiérrez, Maria (2016): Researching the young radio audience. V L. Kramp in dr. (ur.): *Politics, Civil Society and Participation: Media and Communications in a Transforming Environment*: 287–297. Bremen: Edition Lumière.
- Gutiérrez-García, Maria, in Barrios-Rubio, Andrés (2021): *Young people sound consumption practices, between big platforms and the radio ecosystem: the case of Colombia-Spain*. Comunicación y Sociedad, e7820. Dostopno prek: <https://doi.org/10.32870/cys.v2021.7820>.
- Hasebrink, Uwe, in Domeyer, Hanna (2012): Media Repertoires as Patterns of Behaviour and as Meaningful Practices: A Multimethod Approach to Media Use in Converging Media Environments. *Participations, Journal of Audience & Reception Studies*, 9 (2): 757–779.
- Ipsos (2018): *Děti a rádio*. Dostopno prek: [https://rrtv.gov.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/Zaverecna\\_zprava\\_Deti\\_a\\_radio.pdf](https://rrtv.gov.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/Zaverecna_zprava_Deti_a_radio.pdf) (10. 2. 2024).
- Jeong, Se-Hoon, in Fishbein, Martin (2007): Predictors of Multitasking with Media: Media Factors and Audience Factors. *Media Psychology*. 10 (3): 364–384.
- Krause, Amanda E. (2020): The Role and Impact of Radio Listening Practices in Older Adults' Everyday Lives. *Frontiers in Psychology*, 11. Dostopno prek: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.603446/full> (22. 7. 2022).
- Krause, Amanda E., in North, Adrian C. (2014): Music listening in everyday life: Devices, selection methods, and digital technology. *Psychology of Music*, 44 (1): 129–147.
- Laor, Tal, in Galily, Yair (2022): Who's clicking on on-demand? media consumption patterns of generations Y & Z. *Technology in Society*, 70. Dostopno prek: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.102016> (10. 2. 2024).
- Lengar Verovnik, Tina, in Oblak Črnič, Tanja (2022): »Vedno ko se peljemo v avtu, mora biti radio«: radijske in avdio prakse v vsakdanu mladih. *Družboslovne razprave*, 38 (100): 109–130.
- Linfoot, Matthew (2018): *Sounding Out: A Rapid Analysis of Young People & Radio in the UK*. Dostopno prek: <http://music.britishcouncil.org/sites/default/files/UoW-MusicTank-Sounding-Out-Radio-Research-British-Council.pdf> (25. 4. 2022).
- Lissitsa, Sabina, in Laor, Tal (2021): Baby Boomers, Generation X and Generation Y: Identifying generational differences in effects of personality traits in on-demand radio use. *Technology in Society*, 64. Dostopno prek: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160791X21000014> (22. 7. 2022).
- Martí, Josep Maria in dr. (2010): The crisis in youth radio consumption in Catalonia. *Quaderns del CAC* 34, 8 (1): 67–77.
- McClung, Steven in dr. (2007): The Functions of Radio for Teens: Where Radio Fits Among Youth Media Choices. *Atlantic Journal of Communication*, 15 (2): 103–119.
- Miller, Larry S. (2017): *Paradigm Shift: Why Radio Must Adapt To The Rise of Digital*. Musonomics. Dostopno prek: [https://musonomics.com/musonomics\\_report\\_paradigm\\_shift\\_why\\_radio\\_must\\_adapt\\_to\\_the\\_rise\\_of\\_digital\\_08.29.2017.pdf](https://musonomics.com/musonomics_report_paradigm_shift_why_radio_must_adapt_to_the_rise_of_digital_08.29.2017.pdf) (10. 2. 2024).

- Nemcova Tejkalova, Alice in dr. (2021): Children and the Radio: Who Should Listen to Whom? *Journalism Practice*. Dostopno prek: <https://doi.org/10.1080/17512786.2021.2011377> (10. 2. 2024).
- Nicholas, Arlene J. (2019): Preferred Learning Methods of Generation Z. *Faculty and Staff - Articles & Papers*, 74. Dostopno prek: [https://digitalcommons.salve.edu/fac\\_staff\\_pub/74/?utm\\_source=digitalcommons.salve.edu%2Ffac\\_staff\\_pub%2F74&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://digitalcommons.salve.edu/fac_staff_pub/74/?utm_source=digitalcommons.salve.edu%2Ffac_staff_pub%2F74&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages) (10. 2. 2024).
- Oblak Črnič, Tanja in dr. (2022): Medijski repertoarji v času navzkrižnih medijskih praks: študija med osnovnošolci in dijaki. *Družboslovne razprave*, 38 (100): 23–54.
- Oblak Črnič, Tanja in dr. (2023a): *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih. 1. del: Prisotnost, rabe in regulacija digitalnih tehnologij v družinah in šolah*. Ljubljana: Založba FDV.
- Oblak Črnič, Tanja in dr. (2023b): *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih. 2. del: Mediji, branje in prosti čas v času družbenih platform*. Ljubljana: Založba FDV.
- Pew Research Center (2023): *State of the News Media. Audio and Podcasting Fact Sheet*. Dostopno prek: <https://www.pewresearch.org/journalism/fact-sheet/audio-and-podcasting/> (10. 2. 2024).
- Pedrero-Esteban, Luis Miguel in dr. (2019): Teenagers, smartphones and digital audio consumption in the age of Spotify. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 27 (60): 103–112.
- Reinhardt, Anne in dr. (2023): Time for Digital Media But No Time for School? An Investigation of Displacement Effects Among Adolescents of Gen X, Y, and Z. *Psychology of Popular Media*. Dostopno prek: <https://dx.doi.org/10.1037/ppm0000479> (10. 2. 2024).
- Roberts, Donald F., in Foehr, Ulla G. (2008): Trends in Media Use. *The Future of Children*, 18 (1): 11–37.
- Schnauber-Stockmann, Anna, in Mangold, Frank (2020): Day-to-day routines of media platform use in the digital age: A structuration perspective. *Communication Monographs*, 87 (4): 464–483. Dostopno prek: <https://doi.org/10.1080/03637751.2020.1758336> (10. 2. 2024).
- Starkey, Guy, Gazi, Angeliki, Dimitrakopoulou, Dimitra, in Cordeiro, Paula (2014): »Generation C« and audio media: a cross-cultural analysis of differences in media consumption in four European countries. *Participations: Journal of Audience and Reception Studies*, 11 (2): 239–257.
- Winocur, Rosalía (2005): Radio and Everyday Life. Uses and Meanings in the Domestic Sphere. *Television & New Media*, 6 (3): 319–332.



Mojca Žveglič Mihelič, Tjaš Debeljak

# Psihološki, družinski in šolski vidiki igranja videoiger



## 1 Uvod

Videoigre so že desetletja eden najbolj priljubljenih načinov preživljanja prostega časa, pri čemer njihova popularnost iz leta v leto nezadržno narašča. Hiter razvoj tehnologije omogoča izdelavo vse bolj realističnih in kompleksnih videoiger, ki igralce vsakodnevno popeljejo v mikavne virtualne svetove. Igranje videoiger nekaterim posameznikom predstavlja enega ključnih sestavnih delov njihove identitete, za druge pa le občasen pobeg iz vsakdanje rutine. Igranje videoiger je prepleteno s skoraj vsemi vidiki življenj igralcev. Lahko predstavlja načine komunikacije, druženja, sodelovanja, tekmovanja, učenja, za nekatere pa celo opravljanje dela. Igranje lahko vpliva na družinsko in šolsko okolje, vrstniške in partnerske odnose ter celo telesno in duševno zdravje.

Starši pogosto menijo, da je otrokov interes za videoigre prehodne narave in bo izzvenel ob prehodu v odraslost. Tudi številni odrasli bi zase rekli, da ne igrajo iger, saj si ob misli na videoigre običajno predstavljajo igre na računalniku ali televiziji, pogosto pa pozabijo, da imamo skoraj vsi s seboj ves čas prenosno igralno konzolo – svoj telefon. Že ob nakupu novega pametnega telefona je običajno nanj prednaloženih vsaj nekaj preprostih mobilnih iger. Otroci in odrasli na avtobusu ali v čakalnici pri zdravniku pogosto iz žepa vzamejo telefon in prižgejo mobilno igro za krajšanje časa, kar ravno tako šteje za igranje videoiger ter izpostavljenost vsem potencialnim pozitivnim in negativnim dejavnikom, ki jih ima lahko uporaba na igralca. Tudi raziskave odražajo, da iger ne igrajo le otroci, saj se je leta 2018 v ZDA za igralce videoiger opredelilo 66 % anketiranih, vključno z odraslimi (Nielsen Games 2018), leta 2023 pa dve tretjini odraslih prebivalcev ZDA. Podatki kažejo, da je v ZDA povprečna starost igralca videoiger 32 let, pri čemer v povprečju igra že 21 let. To pomeni, da številni posamezniki že zgodaj v otroštvu začnejo igranje videoiger in to nadaljujejo v obdobje odraslosti.

Za natančnejšo predstavo glede naraščajoče priljubljenosti videoiger si lahko поблиžje ogledamo tudi finančno stran zabavne industrije. V letu 2019, pred začetkom pandemije covid-19, so prihodki svetovne filmske industrije znašali približno 12 milijard dolarjev (Box Office Mojo 2024), prihodki glasbene industrije 20 milijard dolarjev (Statista 2023a), prihodki knjižne industrije 85 milijard dolarjev (Wordsrated 2023), prihodki videoiger pa kar 120 milijard dolarjev (SuperData 2020). Podatki kažejo, da je sektor videoiger že pred pandemijo ustvaril več prihodkov kot knjige, glasba in filmi skupaj, obenem pa je bila to ena redkih panog, ki ji med pandemijo prodaja ni upadla. V letu 2023 se je svetovno število rednih igralcev videoiger povzpelo na 3,31 milijarde, kar je industriji prineslo 184 milijard dolarjev prihodka (Newzoo 2024).

Preučevanje vplivov videoiger predstavlja kompleksno raziskovalno področje, saj moramo upoštevati količino in intenziteto igranja, lastnosti videoiger (zvrst, vsebino in obliko socialnih interakcij) ter značilnosti posameznega igralca, saj lahko na njegovo doživljanje videoigre vpliva širok nabor dejavnikov, vključno s spolom, starostjo, z izobrazbo, s kulturnim okoljem, z izkušnjami, s socialnimi spretnostmi, kognitivnimi sposobnostmi, z motoričnimi spretnostmi, s prisotnostjo razvojno-nevroloških, duševnih ali telesnih motenj in številni drugi dejavniki. V nadaljevanju bomo predstavili trenutno področje igranja videoiger v Sloveniji in po svetu. Predstavili bomo tudi izsledke empirične kvantitativne raziskave o rabah digitalnih tehnologij in medijskih preferencah slovenskih mladostnikov (Oblak Črnič in dr. 2023), v kateri smo med drugim preverili pogostost in količino igranja videoiger, spoznali, katere igre igrajo in kako pogosto jih igrajo z vrstniki, preučili, kako priljubljeno je igranje videoiger v kontekstu najljubših digitalnih vsebin ter kako je vse to povezano s spolom in starostjo oziroma s stopnjo šolanja. Preverili smo tudi, ali starši nadzorujejo oziroma omejujejo uporabo digitalnih naprav pri svojih otrocih in zaradi katerih razlogov. Gre za prvo tovrstno empirično raziskavo na področju igranja videoiger, ki je v Sloveniji še zelo slabo raziskano, in s tem predstavlja pomemben prispevek na področju psihologije igranja videoiger in uporabe digitalnih tehnologij na splošno.

## 2 Razširjenost, zvrsti in načini igranja videoiger

Razvoj videoiger se je začel že v zgodnjih petdesetih letih prejšnjega stoletja, s preprosto računalniško obliko igre križci in krožci. Začetek komercialne razširjenosti in priljubljenosti videoiger pa sega v leto 1972, ko je izšla igra Pong, ki je predstavljala elektronsko obliko namiznega tenisa. Sprva je bila na voljo le v posebnih igralnih arkadah, v katerih je igralec vstavil kovanec v avtomat in odigral kratko igro, resničen vzpon videoiger pa se je začel nekaj let pozneje, z izidom konzole, ki je omogočila igranje Ponga na domači televiziji. Temu sta sledila razvoj številnih igralnih konzol, ki so omogočale igranje vse bolj realističnih in kompleksnih videoiger, ter vzpon veliko konkurenčnih studiev in založnikov, ki so se potegovali za čas igralcev (History.com Editors 2022). Videoigre so bile sprva priljubljene predvsem v ZDA in na Japonskem, zelo hitro pa so zajele tudi Evropo in preostali del sveta. Dandanes so vsesplošno dostopne po vsem svetu, pri čemer

še posebej izstopa Azija, v kateri se nahaja približno polovica vseh igralcev, evropske države pa prispevajo 14 % svetovnega deleža igralcev (Newzoo 2024).

Videoigre iz leta v leto predstavljajo vse bolj priljubljen način preživljanja prostega časa, še posebej med otroki in mladostniki. V ZDA je že leta 2008 97 % mladostnikov med 12. in 17. letom starosti odgovorilo, da vsakodnevno igrajo videoigre, pri čemer se je za redne igralce opredelilo 99 % fantov in 94 % odstotkov deklet (Lenhart in dr. 2008), leta 2023 pa se je za redne igralce videoiger opredelilo 76 % vseh anketiranih mladoletnikov (Entertainment Software Association 2023). Še vedno prevladuje prepričanje, da je igranje videoiger primarno fantovski konjiček, raziskave pa kažejo, da so igralci po spolu razdeljeni skoraj enakomerno. Leta 2023 so v ZDA ugotovili, da je bilo 53 % igralcev moškega spola, 46 % ženskega spola, 1 % pa se jih ni želelo opredeliti (Entertainment Software Association 2023). Videoigre vsako leto odkrije nova generacija uporabnikov, obenem pa starejše generacije nadaljujejo igranje (Entertainment Software Association 2023). Te demografske značilnosti odraža tudi vsebina iger.<sup>1</sup>

Na vrhuncu pandemije, leta 2020, so npr. prihodki filmske industrije upadli za več kot 81 % (Box Office Mojo 2024), prihodki videoiger pa so se celo povečali za 12 % (SuperData 2021). V takratnem obdobju je prevladovalo omejevanje socialnih stikov, kar je pomenilo, da so imeli ljudje precej več prostega časa, ki so ga bili prisiljeni preživljati doma, kjer jim je bil na voljo skromnejši nabor aktivnosti. Ob zaprtju restavracij, kinematografov, športnih in koncertnih dvoran so imeli številni posamezniki več razpoložljivega dohodka, ki so ga lahko namenili za domačo zabavo. To se je odražalo v sunkovitem poskoku v številu igralcev in prodanih videoiger. V času, ko so bili ljudje zaprti med štirimi stenami, so igre predstavljale še toliko bolj atraktiven in interaktiven pobeg v dinamične svetove, obenem pa tudi eno redkih dostopnih oblik druženja, pa čeprav virtualnega. Večigralske igre so zaznavale rekordno število uporabnikov in poskušale omogočiti čim več nadomestil za druženje v živo. V eni najbolj priljubljenih iger, Fortnite, so začeli celo redno prirejati virtualne koncerte svetovno priznanih glasbenikov (SuperData 2021), s čimer nadaljujejo še danes in omogočajo udeležbo tudi tistim, ki se zaradi finančnih ali lokacijskih razlogov koncerta v živo ne bi mogli udeležiti. To je le eden izmed razlogov, zakaj ima ta videoigra danes že več kot 500 milijonov registriranih uporabnikov (Demandsage 2023) in velja za eno najbolj igranih videoiger vseh časov.

## 2.1 Zvrsti videoiger v narativni in ludološki paradigmi

Preučevanje področja videoiger z vidika posameznika ni preprosto, saj se ne moremo osredotočiti le na količino časa, ki ga posameznik nameni igranju, ampak tudi na to,

1 Za primer lahko vzamemo priljubljeno franšizo God of War. V prvi igri, ki je izšla leta 2005, je bil poudarek predvsem na hitrih akcijskih spopadih, z nazornimi in intenzivnimi prizori nasilja, v najnovejšem delu iz leta 2022, pa se zgodba osredotoča na proces žalovanja po izgubi partnerja, strah pred neznanjami, ki jih prinese vzgoja otroka, in eksistencialistična vprašanja glavnega lika. Osrednja tematika igre odraža proces staranja razvijalcev igre, osrednjega lika in igralcev samih.

katere videoigre izbira, oz. značilnosti iger samih. Eden osnovnih načinov delitve videoiger v različne kategorije je po zvrsti oz. žanru, kar lahko predstavlja precejšen izziv. Določanje zvrsti videoigram poteka drugače; so izrazito interaktiven medij, ki zahteva stalno aktivnost igralca, saj se v nasprotju s filmi sicer ne nadaljujejo. Igralec je z videoigro ves čas v interakciji, pri čemer se dogajanje v igri odziva na njegova dejanja in nasprotno. Posledično ima lahko ta interakcija zelo različne vplive na igralca, saj je lahko npr. izjemno mirna, lahko pa gre za videoigro, v kateri je igralčev virtualni lik stalno na robu preživetja, kar zahteva izjemno hitre reakcijske čase in v igralcu izzove pričakovane telesne odzive, kot je npr. hitrejša bitje srca in večja fizična napetost.

Apperley (2006) predlaga, da pri kategorizaciji videoiger upoštevamo narativno paradigmo, kar pomeni razvrščanje v tradicionalne žanre glede na vsebino ali ludološko paradigmo, pri kateri je delitev osnovana na tem, kako se videoigra igra. Zadnja je primernejša za preučevanje področja iger, sploh ko nas zanima, kako specifični vidiki igre vplivajo na igralca. V sklopu tega pristopa se osredinimo na strukturne elemente videoiger, njihove igralne mehanike in zanke ter kognitivne sposobnosti in motorične spretnosti, ki jih videoigra zahteva od igralca. Videoigre s podobnimi elementi tako združujemo v iste zvrsti.

Trenutno še ne moremo govoriti o standardiziranem sistemu kategorizacije, s katerim bi se strinjali vsi avtorji. Egenfeldt-Nielsen in dr. (2015) predlagajo delitev glede na zahteve igre za doseg cilja, kot so: hitri refleksi, dobra koordinacija vida in rok, reševanje ugank, logično presojanje itn.<sup>2</sup> Glede na takšno delitev opredelijo štiri zvrsti videoiger: *akcijske igre* (zahtevajo dobre motorične spretnosti in koordinacijo), *pustolovske igre* (podobne detektivkam, zahtevajo logično sklepanje in potrpljenje), *strateške igre* (zahtevajo sočasno pozornost na veliko število spremenljivk, najbolj spominjajo na namizne družabne igre) in *v proces usmerjene igre* (nimajo nujno jasno določenega cilja, ampak igralcu omogočijo nabor sistemov, s katerimi se lahko po svoje zabava). Apperley (2006) jih ločuje drugače, in sicer na *simulacije*, *strateške igre*, *igre vlog* ter *akcijske igre*. Simulacije vključujejo vse igre, ki ponazarjajo določene realistične aktivnosti, kot so npr.: nogomet, vožnja avtomobila, letenje itn. Strateške igre razdeli na *hitre* in *potezne*. Potezne so pravzaprav digitalna oblika namiznih družabnih iger, pri katerih je najprej na potezi en igralec in potem naslednji, pri hitrih pa dogajanje ni razdeljeno na poteze, ampak so vsi igralci oz. igralec in računalnik sočasno na potezi. To pomeni, da je poleg spretnosti, ki jih zahtevajo klasične strateške videoigre, ključen tudi hiter reakcijski čas igralca. Akcijske igre zahtevajo hitre

- 2 Za primer lahko vzamemo dve vojaški igri. V eni igralec neposredno upravlja vojaka na bojišču, kar doživlja v prvi osebi. Takšna igra od njega zahteva hitre reakcijske čase, spretno premikanje kontrolerja, natančno ciljanje tarče in druge spretnosti. V drugi igri pa se igralec znajde v vlogi generala, ki narekuje premike bataljonov po zemljevidu Evrope. V takšni igri igralec ne gleda na dogajanje v prvi osebi, ampak vidi pred seboj množico podatkov o številu sil, razpoložljivih surovinah, pozicijah nasprotnikov itn., pri čemer se vse odvija v obliki potezne strateške igre, ki bi jo lahko primerjali z namizno družabno igro Risk. Takšna igra od igralca zahteva dobro načrtovanje, organizacijo in strateško mišljenje, ne pa hitrih odzivov in motoričnih spretnosti. Po tematiki sta torej obe videoigri vojaški, ne bi pa ju uvrstili v isto zvrst.



odzive, spretno premikanje lika v tridimenzionalnem prostoru in sprejemanje odločitev, pri čemer lahko zgrešen ali napačen pritisk tipke v določenem trenutku hitro pripelje do neuspeha. Igre vlog se odvijajo v kompleksnih svetovih, kot je npr. World of Warcraft. V takšni igri igralec ustvari svoj virtualni lik, odkriva fantazijske svetove, spoznava zanimive nastopajoče like in opravlja naloge. Običajno je igralčev napredek ponazorjen z rastjo moči virtualnega lika, kar odražajo nivoji, pri čemer ima novi igralec oznako ‚Level 1‘, izkušeni pa npr. ‚Level 70‘. Osnovno igralno zanko v takšnih igrah predstavlja premagovanje nasprotnikov, kar da igralcu močnejšo opremo; to mu omogoča premagovanje močnejših nasprotnikov, to pa mu spet da močnejšo opremo itn. Zvrsti se med seboj pogosto prepletajo, zato kategorizacija v številnih primerih ni enoznačna.

## 2.2 Igralske navade in načini igranja videoiger

Večina mladostnikov v ZDA redno igra več kot eno zvrst videoiger, pri čemer jih 80 % igra več kot pet zvrsti (Lenhart in dr. 2008). V letu 2023 so bile med najbolj priljubljenimi zvrstmi ugankarske igre, ki jih je igralo 63 % igralcev, arkadne (52 %), strelske (42 %) in akcijske igre (41 %) (Entertainment Software Association 2023). Če igralce primerjamo po spolu, lahko najdemo vrsto podobnosti in razlik. Pri obeh spolih so izjemno priljubljene strateške igre in pri obeh spolih je na enaki platformi najbolj priljubljena ista franšiza: Call of Duty na konzoli (strelska igra), World of Warcraft na računalniku (igra vlog) in Candy Crush Saga na pametnem telefonu (ugankarska igra). Ne glede na platformo so med fanti in moškimi najbolj priljubljene strelske, akcijske in športne igre, pri dekletih in ženskah pa strateške, arkadne in akcijske. Ženske na splošno igrajo več različnih zvrsti iger (Newzoo 2017). Lange in dr. (2021) so pokazali, da moški v večji meri izbirajo igre z nasilno vsebino, ki so usmerjene v dosežke in tekmovanje, medtem ko so druge razlike med spoloma pogosto precenjene.<sup>3</sup>

Omenili smo, da strmo narašča število igralcev videoiger, ki pa se po svojih igralških navadah močno razlikujejo. Nekateri videoigre igrajo le ob posebnih priložnostih, drugi nekajkrat tedensko, spet nekateri več ur dnevno. Globalne raziskave so pokazale, da so leta 2021 igralci v povprečju igrali 8,45 ure tedensko, pri čemer je 11,9 % moških in 10,9 % žensk igralo več kot 20 ur tedensko (Statista 2021). Novejše analize iz ZDA kažejo, da igralci igranju videoiger v povprečju namenijo 12,8 ure tedensko, 75 % pa jih igra vsaj 4 ure tedensko (Entertainment Software Association 2023). Ob tem je treba poudariti, da ne gre le za tradicionalni pojem igranja videoiger, pri katerem igralec sedi za računalnikom ali pred televizijo, ampak tudi za mobilne igre na telefonih in tablicah, ki jih igralci pogosto igrajo večkrat dnevno in v krajših časovnih intervalih.

3 Razlike med spoloma v izbiri zvrsti iger avtorji pojasnjujejo na različne načine. Lucas in Sherry (2004) jih pojasnjujeta z vplivom spola na dosežek na različnih kognitivnih področjih, pri čemer naj bi bili moški uspešnejši pri nalogah, ki zahtevajo mentalne rotacije 3D predmetov, hitro navigacijo po tridimenzionalnem prostoru in ciljanje tarče, ženske pa v nalogah, ki zahtevajo dober spomin, hitro in učinkovito prepoznavanje detajlov ter iskanje predmetov.

Novejše raziskave iz ZDA kažejo, da 58 % igralcev, starejših od 18 let, za igranje uporablja več kot eno napravo, pri čemer jih kar 64 % za igranje uporablja tudi pametni telefon, 12 % igralcev pa izključno pametni telefon (Entertainment Software Association 2023).

Med ljubitelji videoiger pa ne gre vedno le za aktivno igranje, ampak pogosto tudi spremljanje z igrami povezanih pretočnih vsebin, ki jih ustvarjajo t. i. »streamerji«, igralci, ki občinstvu v živo prenašajo svoje igranje videoiger. Ustvarjalci tovrstnih videov v živo prenašajo svoje igranje določene videoigre, pri čemer se nekateri specializirajo le za eno videoigro, nekateri pa prenašajo širok nabor različnih videoiger. Tisti, ki se osredotočijo le na igro, so običajno zelo dobri igralci, njihovo tarčno občinstvo pa drugi igralci iste videoigre. Ustvarjalci, ki igrajo širši nabor iger, pa običajno želijo zajeti bolj heterogeno občinstvo, ki ga poskušajo pritegniti predvsem s karizmo, humorjem ali s provokativnostjo. V zadnjih letih so prenašanje igranja videoiger v živo začeli tudi filmski igralci, glasbeniki in celo politiki, ki se želijo približati mlajšemu občinstvu.

Pri celotnem procesu je ključnega pomena interakcija med ustvarjalcem in občinstvom, saj lahko gledalci med prenosom ves čas pošiljajo komentarje in finančne donacije. Streamerji se na prejeta sporočila in donacije stalno odzivajo, kar npr. v nasprotju z gledanjem filmov pri gledalcih krepi občutek aktivnega sodelovanja. Najuspešnejši streamerji so z igranjem videoiger zasloveli in obogateli, zato je to za številne otroke in mladostnike izjemno privlačen poklic, saj je na prvi pogled videti, kot da se preživljajo tako, da cele dneve igrajo videoigre. Leta 2021 so v ZDA izvedli obsežno raziskavo med mladostniki, starimi od 13 do 17 let, v sklopu katere so jih vprašali, kaj bi bila njihova sanjska služba. Pri fantih je bil na drugem mestu poklic YouTuber/streamer, kar je izbralo 11 % fantov, in na četrtem profesionalni igralec videoiger, kar je izbralo 6 % fantov. Med dekletki je bil poklic YouTuberka/streamerka na petem mestu, pri čemer ga je izbralo 6 % deklet (Zandt 2023).

V prenašanju videoiger se želi preizkusiti ogromno posameznikov, pri čemer je bilo v letu 2024 na platformi Twitch (poleg YouTubea najbolj priljubljeni platformi za pretočne vsebine v živo) več kot osem milijonov različnih ustvarjalcev, pri čemer jih večina prenaša igranje videoiger. Še več jih je bilo na vrhuncu pandemije, leta 2021, ko se je v tem redno preizkušalo skoraj 10 milijonov posameznikov (Statista 2024c).

### 2.3 Videoigre kot element socialnih interakcij

Ko govorimo o tem, kakšne videoigre igrajo igralci, se moramo poleg zvrsti osredotočiti še na eno ključno lastnost, in sicer tip igre z vidika socialne interakcije. Po pregledu področja bi lahko videoigre v grobem razdelili na individualne, sodelovalne, individualne, tekmovalne in ekipe tekmovalne igre. Za individualne igre je značilno, da jih igralec igra povsem sam in ne vstopa v interakcijo z drugimi igralci. Prihod globalnega spleta je področje videoiger izjemno spremenil, saj so lahko igralci začeli igrati z množico ljudi. Pri sodelovalnih videoigrah igralci sodelujejo za doseg skupnega cilja in med seboj ne tekmujejo. Pri individualnih tekmovalnih igrah vsak igralec sam tekmuje proti vsem

preostalim, pri ekipnih pa so igralci razdeljeni v manjše ekipe (najpogosteje od treh do petih članov) in tekmujejo z drugimi ekipami.

Številne videoigre omogočajo več načinov igranja; igralec se lahko sam odloči, ali želi igrati z drugimi ali ne. Običajno je vsako leto najbolje prodajana videoigra Call of Duty, ki vsebuje kratko 'kampanjo' za enega igralca, v sklopu katere se odvije nekaj ur dolga zgodba, preostali del igre pa je namenjen spletnemu igranju z drugimi igralci in proti njim. Običajno je ravno zadnji način igranja tisti, zaradi katerega igralci kupijo igro in jo igrajo več sto ur.

Če pogledamo seznam desetih najbolje prodajanih iger za konzole in računalnik v letu 2022, lahko vidimo, da se je na seznam uvrstilo pet povsem individualnih iger, ena individualna/sodelovalna in štiri tekmovalne (strelske in športne) (Entertainment Software Association 2023). Takšne lestvice niso nujno najveljavnejše merilo, saj nam povedo, koliko izvodov posamezne igre je bilo prodanih, ne pa tudi, katere so bile najbolj igrane.

Dandanes več kot 80 % igralcev izbira večigralske videoigre (Entertainment Software Association 2023). Fantje videoigre pogosteje igrajo z namenom druženja, pri čemer se jih več kot 42 % vsak teden dobi v živo s prijatelji z namenom igranja, 67 % pa vsaj za skupno igranje prek spleta. Pri tem jih 71 % uporablja mikrofona in slušalke za pogovor s prijatelji, sodelovanje in zbadanje nasprotnikov (Lenhart in dr. 2015). Za komunikacijo s prijatelji med igranjem videoiger je potrebna tudi ustrezna programska oprema, pri čemer je med najbolj priljubljenimi programi Discord, ki ima že skoraj 600 milijonov registriranih uporabnikov (Statista 2024a). Uporabniki program najpogosteje uporabljajo med igranjem videoiger, pri čemer sta dve tretjini uporabnikov moškega spola in tretjina ženskega (Statista 2024b).

Videoigre omogočajo sodobno obliko rednega druženja s prijatelji, pri čemer med drugim omogočajo vzdrževanje prijateljstev z osebami, ki ne prebivajo v bližnjih krajih. V lanskem letu je 88 % vprašanih igralcev v ZDA odgovorilo, da igre širijo njihov krog znancev in prijateljev, pri čemer jih je 82 % prek videoiger sklenilo nova prijateljstva ali začelo partnerski odnos. Več kot 80 % igralcev meni, da videoigre združujejo ljudi z različnimi nazori, 71 %, da krepijo njihov občutek skupnosti, in 60 %, da jim pomagajo ostajati v stikih z oddaljenimi prijatelji in družinskimi člani. Poleg tega je kar 76 % staršev odgovorilo, da se prek igranja videoiger redno povezujejo s svojimi otroki (Entertainment Software Association 2023).

### 3 Pozitivni vidiki igranja videoiger za posameznika

Z vzponom priljubljenosti videoiger se je povečala potreba po razumevanju učinkov, ki jih ima lahko igranje na igralce. V medijih so pogosto izpostavljeni le negativni vplivi igranja iger, kar običajno ni podkrepljeno z znanstvenimi dokazi. V ZDA so izvedli obsežno

raziskavo, v sklopu katere je 96 % sodelujočih odgovorilo, da je po njihovem mnenju igranje videoiger lahko koristno. Med drugim so udeleženci prepoznavali, da jim videoigre nudijo zadovoljstvo in mentalno stimulacijo, spodbujajo njihove kognitivne sposobnosti, predstavljajo trening reševanja problemov in nudijo sprostitvev od stresa (Entertainment Software Association 2023).

Streleške videoigre so zaradi prikazov nasilja pogosto tarča kritik, študije pa kažejo, da igranje tovrstnih videoiger krepi sposobnost hitrega preusmerjanja pozornosti, prostorske predstave ter sposobnost mentalnega predstavljanja in rotacije predmetov v tridimenzionalnem prostoru, pri čemer so enako učinkovite kot fakultetni predmeti, ki poskušajo naučiti enako zmožnost mentalne vizualizacije. Študije so pokazale, da lahko z videoigrami hitreje dosežemo zeleni rezultat, pri čemer so pridobljene sposobnosti posplošljive na druge, neigralske situacije. Redno igranje strateških videoiger je povezano z boljšimi spretnostmi reševanja problemskih situacij in višjim šolskim uspehom. Igranje katerih koli videoiger na splošno je povezano z večjo mero ustvarjalnosti, česar uporabe sorodne tehnologije (splošna uporaba računalnika ali pametnega telefona) ne odraža. Igranje hitrih, preprostih videoiger je povezano z večjo sproščenostjo, nižjo anksioznostjo in z boljšim počutjem.

Posamezne študije so se osredotočile še na druge vidike posameznikovega delovanja, pri čemer so poudarili, da je igranje videoiger povezano z boljšim delovanjem izvršilnih funkcij (načrtovanje, organizacija, inhibicija itn.) in večjim obsegom delovnega spomina (Huang in dr. 2017) ter s hitrejšim in z učinkovitejšim učenjem angleškega jezika (Jalalian 2018). Videoigre so koristne tudi pri delu s klinično populacijo, pri čemer jih lahko strokovnjaki uporabijo kot zanimivo in uporabno dopolnitev za učenje branja pri otrocih z disleksijo (Franceschini in dr. 2013) in za krepitev gibalnih spretnosti otrok z razvojnimi motnjami (Hocking in dr. 2019). Videoigre so uporabne tudi v terapevtski obravnavi otrok in mladostnikov, pri čemer lahko terapevt opazuje otrokovo interakcijo z videoigro, kar mu služi kot koristen pokazatelj otrokovih izvršilnih funkcij, impulzivnosti in reševanja problemov (Ceranoglu 2010).

Videoigre so lahko tudi izjemno učinkovito motivacijsko in edukacijsko orodje. Leta 2006 so razvili videoigro z naslovom *Re-Mission*, ki je bila v prvi vrsti namenjena otrokom, ki so se borili z rakom. Otroci so v videoigri upravljali robotka, ki se je boril z rakavimi celicami in premagoval okužbe, pri čemer so morali v igri nadzorovati tudi občutek slabosti in zaprtja. Videoigra se je izkazala za izjemno učinkovit način spodbujanja adherence z zdravljenjem in splošne poučenosti glede poteka bolezni, zato je zdaj brezplačno na voljo vsem bolnikom, njihovim svojcem in zdravstvenemu osebju. Leta 2013 je izšlo tudi nadaljevanje, ki se je izkazalo kot enako učinkovito (Granic in dr. 2014).

## 4 Videoigre med osnovnošolci in dijaki: metodologija in oris raziskave

V Sloveniji so značilnosti in pogostost igranja videoiger med mladostniki slabo raziskane. Izsledki empirične raziskave, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, zadevajo razširjenost igranja videoiger med slovenskimi osnovnošolci in srednješolci, značilnosti mladostnikov, ki pogosto, veliko in skupaj z vrstniki igrajo videoigre, izbor videoiger ter priljubljenost različnih spletnih omrežij in aplikacij. Zanimala so nas tudi povezanost pogostosti in količine igranja videoiger s starostjo in šolskim uspehom ter prisotnost starševskega nadzora oz. omejevanja uporabe digitalnih naprav med igralci videoiger. Odgovorili bomo na naslednja raziskovalna vprašanja:

### 1. *Kako pogosto in koliko časa dnevno igrajo videoigre?*

Najnovejše analize iz ZDA kažejo, da igralci igranju videoiger v povprečju namenijo 12,8 ure tedensko, 75 % pa jih igra vsaj 4 ure tedensko (Entertainment Software Association 2023), pri čemer niso upoštevali starosti igralcev. Zanimalo nas je, ali bodo rezultati na slovenskem vzorcu odražali podobno količino igranja.

### 2. *Kako pogosto igrajo videoigre z vrstniki po pouku?*

Več kot 80 % igralcev izbira večigralske videoigre, v katerih se lahko družijo in tekmujejo proti drugim igralcem. V ZDA je 88 % vprašanih igralcev odgovorilo, da igre širijo njihov krog znancev in prijateljev, in 60 %, da jim pomagajo ostajati v stikih z oddaljenimi prijatelji (Entertainment Software Association 2023). Zanimalo nas je, ali je tudi v Sloveniji druženje pomemben razlog za igranje videoiger.

### 3. *Kako so aktivnosti igranja videoiger med mladostniki povezane s spolom in stopnjo šolanja?*

Leta 2023 so v ZDA ugotovili, da je bilo 53 % igralcev moškega spola, 46 % ženskega spola, 1 % pa se jih ni želelo opredeliti (Entertainment Software Association 2023), in to kljub dolgoletnemu prepričanju, da so videoigre samo fantovski konjiček. Dozdajšnje raziskave glede količine igranja se običajno niso osredotočale na stopnjo šolanja, zato nas je zanimalo, ali bo ta višja pri sodelujočih mladostnikih, ker imajo običajno več prostega časa.

### 4. *Kako se izbira videoiger med tri najljubše digitalne vsebine razlikuje glede na spol in starost mladostnikov ter kako se dekleta in fantje razlikujejo glede zvrsti in tipov videoiger, ki so jim najljubše?*

Večina mladostnikov v ZDA redno igra več kot eno zvrst videoiger (Lenhart in dr. 2008). V letu 2023 so bile med najbolj priljubljenimi zvrstmi ugankarske igre, ki jih je igralo 63 % igralcev, arkadne (52 %), strelske (42 %) in akcijske igre (41 %) (Entertainment Software Association 2023). Med fanti in moškimi so bile najbolj priljubljene strelske, akcijske in športne igre, pri dekletih in ženskah pa strateške, arkadne in akcijske (Newzoo 2017).

V ZDA so fantje v večji meri izbirali večigralske videoigre, saj so pogosteje igrali z namenom druženja in tekmovanja (Huang in dr. 2017). Zanimalo nas je, ali se bodo podobne preference odražale tudi med slovenskimi mladostniki.

*5. Katera družbena omrežja oz. aplikacije so najbolj priljubljene med mladostniki, ki igrajo videoigre ter kako je njihova uporaba povezana s pogostostjo igranja videoiger?*

Eden najbolj priljubljenih programov za komunikacijo med igranjem večigralskih videoiger je Discord (Statista 2024a), pri čemer sta dve tretjini uporabnikov moškega spola in tretjina ženskega (Statista 2024b). Študije iz ZDA so pokazale, da dekleta pogosteje uporabljajo družbena omrežja za sklepanje novih prijateljstev (78 % deklet in 52 % fantov), zato nas je zanimalo, katera uporabljajo in kako pogosto (Lenhart in dr. 2015). Med mladostniki številni zagnano sledijo specifičnim ustvarjalcem digitalnih vsebin, t. i. YouTuberjem in streamerjem, kar je v zadnjih letih postal tudi eden najbolj zaželenih poklicev (Zandt 2023). Zanimalo nas je, kako se to med slovenskimi mladostniki odraža v uporabi platform Twitch in YouTube.

*6. Kako sta pogostost in količina dnevnega igranja videoiger povezana s starševskim nadzorom oz. z omejevanjem pri uporabi digitalnih naprav, starostjo ter šolskim uspehom?*

Igranje videoiger postane problematično, ko začne posameznik zaradi igranja doživljati posledice na pomembnih življenjskih področjih, kot so npr. družinski in prijateljski odnosi ali šolski uspeh. V takšnih primerih je pomembno omejiti čas, ki ga oseba nameni igranju, kar je običajno v domeni staršev. Zanimalo nas je, kdaj in kako se omejevanja poslužujejo starši v slovenskem prostoru.

## 4.1 Metoda, vzorec in postopek zbiranja podatkov

Empirično raziskavo smo izvedli skladno s kvantitativno raziskovalno paradigmo. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo družboslovnega raziskovanja. V vzorec so bili zajeti učenci osnovnih šol in dijaki srednjih šol. Pri vzorčenju osnovnih šol je bilo upoštevano zemljepisno merilo, velikost kraja in same šole, pri vzorčenju srednjih šol pa je bilo upoštevano tudi merilo vrste šole (več o vzorčenju v Oblak Črnič in dr. 2023: 10 in v uvodnem poglavju Oblak Črnič v tej knjigi). Podatki so bili med marcem in junijem 2022 zbrani s spletno anketo v okviru znanstvenega raziskovalnega projekta Medijski repertoarji mladih (več o anketiranju v Oblak Črnič in dr. 2023: 10 in v uvodnem poglavju Oblak Črnič v tej knjigi).

## 4.2 Opis instrumenta in obdelave podatkov

Z anketo so bili zbrani podatki o dostopu in rabi različnih digitalnih tehnologij, prevladujočih medijskih praksah, izbiri vsebin, značilnostih rabe digitalnih tehnologij v šoli in doma ter o digitalni pismenosti. Vprašanja, katerih odgovore analiziramo v tem prispevku, zadevajo pogostost igranja videoiger na digitalnih napravah (6-stopenjska

deskriptivna ocenjevalna lestvica), število ur igranja videoiger dnevno (5-stopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica), pogostost igranja videoiger skupaj z vrstniki po pouku (6-stopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica), izbiro treh najljubših spletnih omrežij oz. aplikacij ter pogostost njihove uporabe (6-stopenjska deskriptivna ocenjevalna lestvica), navedbo do treh najljubših spletnih vsebin pa tudi prisotnost starševskega nadzora in omejevanja (štiri dihotomna vprašanja). Z vprašalnikom so bili zbrani tudi nekateri osebni podatki, med drugimi: spol, starost, vrsta šole (osnovna, srednja), vrsta srednje šole, razred osnovne šole, letnik srednje šole ter šolski uspeh srednješolcev v preteklem šolskem letu.

Podatke smo analizirali z uporabo računalniškega programa IBM SPSS Statistics 28, in sicer na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Podatke<sup>4</sup> opisujemo na ravni absolutnih ( $f$ ) in relativnih ( $f\%$ ) frekvenc, aritmetičnih sredin ( $M$ ) in standardnega odklona ( $SD$ ) ter mediane ( $Mdn$ ).

Analizirali smo pogostost igranja videoiger med mladostniki glede na spol in vrsto šole, s čimer smo lahko identificirali mladostnike, ki nikoli ne igrajo videoiger (neigralci videoiger), in tiste, ki jih igrajo vsaj nekajkrat letno (igralci videoiger). V nadaljevanju smo med igralci analizirali tudi količino časa igranja videoiger dnevno ter pogostost igranja videoiger z vrstniki po pouku ter razlike v omenjenih spremenljivkah med spoloma in glede na vrsto šole.<sup>5</sup>

Ugotavljali smo povezanost med številom izbranih videoiger in starostjo<sup>6</sup> ter povezanost med pogostostjo igranja videoiger in pogostostjo uporabe omrežij Discord oz. Twitch.<sup>7</sup> Končno smo ugotavljali tudi povezanost med igranjem videoiger in obliko starševskega nadzora oz. omejevanja.<sup>8</sup>

- 4 V analizo smo vključili mladostnike, ki so odgovorili na vprašanja, vključena v posamezno analizo. Iz analize podatkov o številu ur igranja videoiger dnevno in pogostosti igranja videoiger z vrstniki po pouku smo izključili podatke mladostnikov, ki so glede pogostosti igranja videoiger odgovorili, da tega ne počno nikoli ( $n = 427$ ).
- 5 Za preučevanje povezanosti med spolom oz. vrsto šole in pogostostjo igranja videoiger oz. kategoriziranim številom ur igranja v zadnjih 14 dneh smo uporabili Mann-Whitneyjev test, moč učinka pa smo izračunali po formuli  $r = z/\sqrt{N}$  (Rosenthal 1991 v Field 2009: 550), pri čemer  $r = 0,1$  interpretiramo kot majhen učinek,  $r = 0,3$  kot srednje velik učinek in  $r = 0,5$  kot velik učinek.
- 6 Za ta namen smo uporabili Spearmanov koeficient korelacije ( $r_s$ ).
- 7 Povezanost smo izračunali s pomočjo Kendalllovega koeficienta  $\tau$ .
- 8 V tem primeru smo opravili hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti, kot mero moči učinka pa Cramerjev kontingenčni koeficient  $V$ .

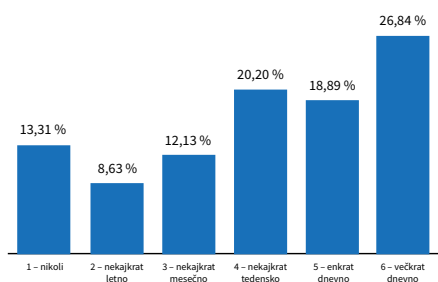
## 5 Rezultati: razširjenost in starševska regulacija igranja videoiger

### 5.1 Kdo so igralci videoiger med mladimi?

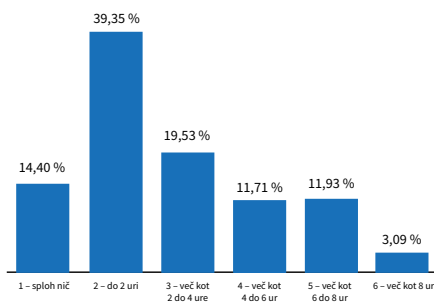
Na podlagi podatkov mladostnikov najprej predstavljamo osnovne razlike med igralci in neigralci videoiger v skupini mladostnikov, ki obiskujejo osnovno ali srednjo šolo. Igralci videoiger predstavljajo 87 % mladostnikov, večinoma osnovnošolcev (71 %), pretežno fantov (55 %). V raziskavi leta 2023 v ZDA je bil odstotek moških in žensk igralcev videoiger primerljiv: 53 % proti 46 % (Entertainment Software Association 2023). Neigralci predstavljajo 13 % mladostnikov, prav tako pretežno osnovnošolcev (54 %), prevladujejo dekleta (81 %). V nadaljevanju ob prikazu in interpretaciji podatkov ankete odgovarjamo na zastavljena raziskovalna vprašanja.

**1. Kako pogosto in koliko časa dnevno igrajo videoigre?** Mlade smo vprašali, kako pogosto na telefonu, tablici ali na računalniku igrajo igre. Skoraj dve tretjini mladostnikov (66 %) sta odgovorili, da to počno nekajkrat tedensko ali pogosteje; več kot četrtina (27 %) večkrat dnevno. Nikoli iger na kateri koli digitalni napravi ne igra 13 % mladih (glejte graf 1).

Graf 1: Pogostost igranja iger



Graf 2: Število ur igranja iger v zadnjih dveh tednih



Mladostnike, ki igrajo videoigre, smo vprašali tudi, koliko ur dnevno so videoigre igrali na kateri koli digitalni napravi v zadnjih dveh tednih. Med igralci videoiger jih je največ (39 %) odgovorilo, da so to v zadnjih dveh tednih počeli do dve uri dnevno, kar 46 % mladostnikov pa več kot dve uri dnevno. Dobra desetina (14 %) videoiger v tem obdobju sploh ni igrala (glejte graf 2). Primerjalno je torej skoraj polovica slovenskih mladostnikov videoigre v obdobju zbiranja podatkov igrala več časa dnevno kot različno stari igralci videoiger v ZDA, ki igranje v povprečju namenijo 12,8 ure tedensko (Entertainment Software Association 2023).

Igranje videoiger, kot je na primer skupinsko igranje, lahko prinese pozitivne učinke na socialnem področju, saj predstavlja obliko druženja z drugimi, ki jih tudi osebno poznamo ali pa ne. Zanimalo nas je, kako pogosto mladostniki videoigre igrajo z vrstniki

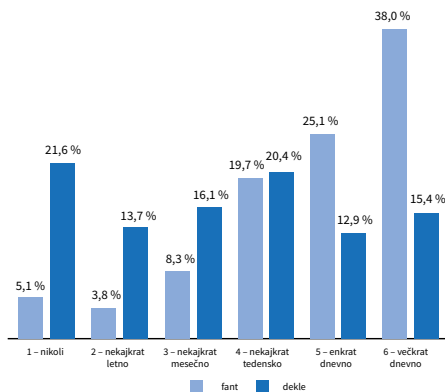


po pouku. Tri četrtine mladih, ki vsaj nekajkrat letno igrajo videoigre, to počne tudi z vrstniki po pouku (75 %); dobra četrtina (28 %) vsaj enkrat dnevno, 21 % pa nekajkrat tedensko. Med tistimi, ki sicer igrajo videoigre, tega z vrstniki po pouku nikoli ne počne 26 % mladih. Igranje videoiger je poleg individualnih preferenc sicer odvisno tudi od tipa videoigre, a zgornji podatki nakazujejo, da med igranjem večina mladostnikov ni vedno sama, ampak se med videoigro ali skozi njo tudi družijo z vrstniki.

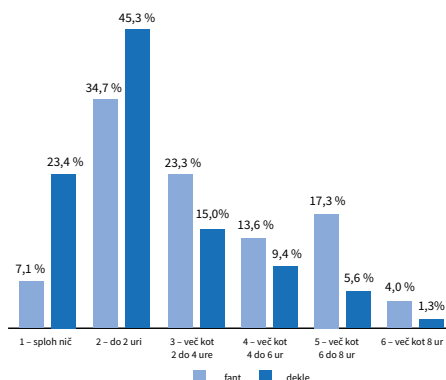
**2. Videoigre pogosteje in več časa igrajo fantje kot dekleta:** Preverili smo, ali se v pogostosti igranja iger na digitalnih napravah pojavljajo statistično pomembne razlike glede na spol mladih. Izkazalo se je, da fantje statistično pomembno pogosteje igrajo igre (Mdn = 5) v primerjavi z dekleti (Mdn = 3;  $U = 701340,00$ ;  $z = -21,90$ ;  $p < 0,001$ ;  $r = -0,42$ ). Kar 63 % fantov je odgovorilo, da igrajo videoigre vsaj enkrat dnevno (enkrat dnevno jih je odgovorilo 25 %, večkrat dnevno pa 38 %), nikoli jih iger ne igra 5 %. Med dekleti jih vsaj enkrat dnevno igre igra 38 % (13 % enkrat, 15 % pa večkrat dnevno), 20 % nekajkrat tedensko, medtem ko jih iger nikoli ne igra dobra petina (22 %). Fantje igre igrajo tudi statistično pomembno več časa dnevno (Mdn = 3) v primerjavi z dekleti (Mdn = 2),  $U = 599515,50$ ;  $z = -16,02$ ;  $p < 0,001$ ;  $r = -0,31$ .

Več kot polovica fantov igralcev videoiger (58 %) je poročala, da so v dveh tednih pred udeležbo videoigre igrali po več kot dve uri dnevno (21 % celo več kot šest ur). Med igralkami videoiger jih je 45 % videoigre igralo do 2 uri, več kot šest ur pa le 7 %. Med mladimi, ki sicer igrajo igre na digitalnih napravah, tega v zadnjih 14 dneh ni počelo 7 % fantov in 23 % deklet.

Graf 3: Pogostost igranja iger glede na spol



Graf 4: Število ur igranja iger v zadnjih dveh tednih glede na spol



Končno je tudi igranje videoiger z vrstniki po pouku statistično pomembno pogostejše med fanti (Mdn = 4) kot dekleti (Mdn = 2),  $U = 470982,50$ ;  $z = -16,87$ ;  $p < 0,001$ ;  $r = -0,34$ . Več kot tretjina fantov igralcev videoiger (37 %) skupaj z vrstniki videoigre igra enkrat ali večkrat dnevno, 26 % pa nekajkrat tedensko. Nikoli jih z vrstniki po pouku videoiger

ne igra 14 %. Med dekleti je takšnih skoraj dve petini (39 %), medtem ko jih le 16 % tako videoigre igra enkrat ali večkrat dnevno.

Ugotovitve so skladne s preteklimi tujimi raziskavami, ki kažejo, da so videoigre bolj priljubljene med moškimi, ki prek skupinskega igranja tudi pogosteje od žensk pletejo nova poznanstva (Lenhart in dr. 2015), vendar pa zlasti med fanti izstopa podatek, da večina igra videoigre več kot dve uri dnevno, več kot 20 % pa šest ur ali več. Če privzamemo, da so mladostniki dobršen del delovnega dneva v šoli, pomeni večurno igranje videoiger večino preostalega časa v dnevu, znotraj katerega se posvečajo tudi drugim konjičkom, opravili pa naj bi tudi domače naloge, se učili ter poskrbeli za druge naloge in zadolžitve doma.

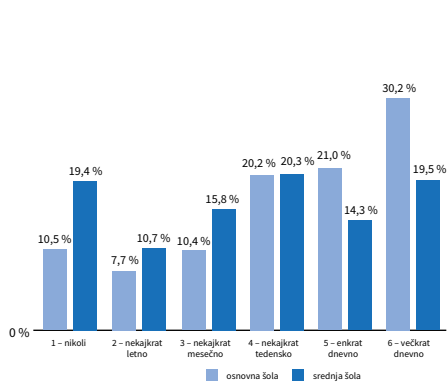
**3. Igranje videoiger je bolj značilno za osnovnošolce kot srednješolce:** Preverili smo, ali se v igranju iger na digitalnih napravah pojavljajo razlike med osnovnošolci in srednješolci. Pokazalo se je, da osnovnošolci na telefonu, računalniku ali na tablici statistično pomembno pogosteje ( $Mdn = 5$ ) igrajo videoigre v primerjavi s srednješolci ( $Mdn = 4$ ),  $U = 870456,50$ ;  $z = -10,161$ ;  $p < 0,001$ ;  $r = -0,18$ .

Medtem ko 51 % osnovnošolcev igre na digitalnih napravah igra enkrat ali večkrat dnevno, je takšnih med srednješolci 34 %. Nikoli videoiger ne igra 10,5 % osnovnošolcev in petina srednješolcev (19 %). Tisti osnovnošolci in srednješolci, ki igrajo videoigre, se ne razlikujejo statistično pomembno v količini igranja dnevno v zadnjem obdobju ( $Mdn = 2$  pri obeh skupinah),  $U = 776223,50$ ;  $z = -0,208$ ;  $p > 0,05$ . Glede skupinskega igranja z vrstniki po pouku pa se je pokazalo, da tudi to statistično pomembno pogosteje počno osnovnošolci ( $Mdn = 4$ ) v primerjavi s srednješolci ( $Mdn = 3$ ),  $U = 583378$ ;  $z = -5,150$ ;  $p < 0,001$ ;  $r = -0,10$ .

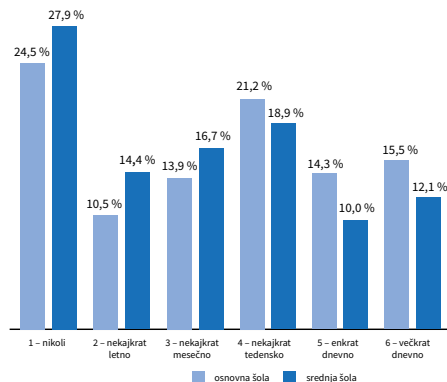
Enkrat ali večkrat dnevno skupaj z vrstniki videoigre igra 30 % osnovnošolcev in 22 % srednješolcev, medtem ko jih to le nekajkrat letno ali nikoli ne počne 35 % osnovnošolcev in 42 % srednješolcev. Razloge za razlike v pogostosti igranja videoiger med osnovnošolci in srednješolci lahko iščemo na primer v količini prostega časa, ki ga imajo zaradi krajšega šolskega urnika in manjše količine potrebnega domačega dela za šolo primerjalno na splošno več osnovnošolci, ter manjšem obsegu starševskega omejevanja pri aktivnostih zunaj doma pri srednješolcih.

Pogosto in dolgotrajno igranje videoiger med mladostniki oblikuje njihovo preživljanje prostega časa, s tem pa omejuje tudi čas, namenjen učenju in opravljanju domačih nalog, ter sodelovanje pri družinskih obveznostih. Najprej smo preverili, kako se pogostost in količina igranja videoiger pri srednješolcih povezuje z njihovim šolskim uspehom. Ugotovili smo, da je šolski uspeh v preteklem šolskem letu pri srednješolcih statistično pomembno negativno povezan s pogostostjo igranja videoiger ( $\tau = -0,12$ ;  $p < 0,01$ ) in tudi količino igranja videoiger dnevno ( $\tau = -0,12$ ;  $p < 0,01$ ). Srednješolci z boljšim šolskim uspehom torej redkeje in manj časa dnevno igrajo videoigre. Preverili smo tudi, kako se s šolskim uspehom povezuje skupinsko igranje videoiger z vrstniki; tudi v tem primeru se je pokazala statistično pomembna negativna povezanost ( $\tau = -0,12$ ;  $p < 0,01$ ). S šolsko uspešnostjo torej med srednješolci upada tudi pogostost igranja videoiger z vrstniki po pouku.

Graf 5: Pogostost igranja iger glede na vrsto šole



Graf 6: Pogostost igranja videoiger z vrstniki glede na vrsto šole



**4. Videoigre kot preferenčne digitalne vsebine:** Otroci in mladostniki uporabljajo širok nabor različnih medijev, omrežij in aplikacij, vključno z videoigami. Zanimalo nas je, kako pomembne so jim trenutno videoigre v primerjavi z drugimi mediji in aplikacijami. Vsak udeleženec je lahko izbral do tri digitalne vsebine (videoigre, filme, TV serije, mobilne in računalniške aplikacije, omrežja, spletne vplivneže itn.), ki so mu trenutno najbolj všeč. Zanimalo nas je, koliko videoiger bo v izboru najljubših digitalnih vsebin naših udeležencev. Ob tem smo želeli preveriti tudi, ali obstaja statistično pomembna razlika v številu izbranih videoiger glede na spol in starost udeležencev. Iz analize smo najprej izključili udeležence, ki na vprašanje niso odgovorili, in tiste, ki niso izbrali ničesar.

Tabela 1: Število videoiger v izboru najljubših digitalnih vsebin

		KOLIKO VIDEOIGER JE BILO V IZBORU NAJLJUBŠIH DIGITALNIH VSEBIN				
		0	1	2	3	SKUPAJ
fant	f	641	339	175	170	1325
	%	48,4	25,6	13,2	12,8	100,0
dekle	f	1034	141	32	11	1218
	%	84,9	11,6	2,6	0,9	100,0
SKUPAJ	f	1675	480	207	181	2543
	%	65,9	18,9	8,1	7,1	100,0

Kot je razvidno iz tabele 1, največji delež udeležencev, ne glede na spol, v svoj izbor treh najljubših digitalnih vsebin ni uvrstil nobene videoigre. Temu je po pogostosti sledil izbor ene igre, nato dveh in nazadnje treh. Pri tem je treba upoštevati, da izbire ne odražajo nujno interesa za videoigre, saj gre za digitalne vsebine, ki so udeležencem v trenutnem obdobju najbolj všeč. Pogost odgovor so bili specifični vplivneži (streamerji in YouTuberji), ki večinoma ustvarjajo videovsebine na temo videoiger, česar pri analizi nismo šteli za videoigro, čeprav tak odgovor odraža interes za to področje. V primerih, ko so udeleženci kot eno izmed

izbir navedli specifičnega razvijalca videoiger oz. studio, smo to šteli kot videoigro, saj izdelujejo samo videoigre v nasprotju s streamerji, ki občasno ustvarjajo videovsebine o drugih tematikah.

Iz tabele so že na prvi pogled razvidne razlike med spoloma, saj so dekleta v svoj izbor najljubših vsebin v manjši meri uvrščala videoigre. Kljub temu smo želeli še natančneje preveriti, ali gre za statistično pomembno razliko med spoloma. Pokazalo se je, da so fantje statistično pomembno pogosteje v svoj izbor najljubših digitalnih vsebin uvrstili igre (Mdn = 1) v primerjavi z dekleti (Mdn = 0;  $U = 493477,50$ ;  $z = -20,16$ ;  $p < 0,001$ ;  $r = -0,40$ ). Želeli smo preveriti tudi, kako se število izbranih videoiger povezuje s starostjo udeležencev. Izkazalo se je, da se je starost udeležencev statistično pomembno negativno povezovala s številom izbranih videoiger. Starejši udeleženci so na splošno v svoj izbor uvrstili manj videoiger ( $r_s = -0,12$ ;  $p > 0,001$ ).

Videli smo, da se fantje in dekleta razlikujejo po številu videoiger, ki so jih uvrstili v svoj izbor najljubših digitalnih vsebin, preverili pa smo tudi, katere videoigre so izbrali. V tabeli 2 smo predstavili pet najpogosteje izbranih videoiger med fanti in pet med dekleti.

Tabela 2: Najpogosteje izbrane videoigre med fanti in dekleti

	FANTJE	DEKLETA
1.	Minecraft	Minecraft
2.	GTA	Roblox
3.	Fortnite	Genshin Impact
4.	Valorant	Fortnite
5.	FIFA	Subway Surfers

Pri obeh spolih se je na prvo mesto z odločno prednostjo uvrstila videoigra Minecraft, ki je najbolj prodajana videoigra vseh časov. Gre za igro preživetja, v kateri igralec zgradi domovanje, vzgaja živali, premaguje pošasti itn. Videoigra omogoča individualni in večigralski način igranja. Vse videoigre, ki so jih izbirali fantje, so primarno namenjene več igralcem, pri čemer so med najpogosteje izbranimi tri strelske videoigre (GTA, Fortnite in Valorant), FIFA pa predstavlja simulacijo nogometa. Med dekleti sta bili med najpogosteje izbranimi dve videoigri, ki sta namenjeni le individualni igri (Genshin Impact in Subway Surfers). Prva je igra vlog v prostranem fantazijskem svetu, druga pa preprosta videoigra za pametne telefone, ki zahteva hitre reflekse. Dekleta so pogosto izbrala tudi strelsko videoigro Fortnite in videoigro Roblox. Zadnja pravzaprav ni ena videoigra, ampak platforma, na kateri lahko kdor koli ustvari videoigro in jo deli z javnostjo. Obe skupini udeležencev sta torej izbrali videoigri Minecraft in Fortnite, preostale izbire pa odražajo predhodne ugotovitve mednarodnih raziskav, da fantje pogosteje igrajo z namenom druženja in tekmovanja, zato pogosteje izbirajo večigralske videoigre (Huang in dr. 2017).

**5. Priljubljenost družbenih omrežij med igralci in neigralci videoiger:** Polovica ali več mladostnikov v naši raziskavi je preferenčno najpogosteje izbrala Snapchat, TikTok in YouTube (Oblak Črnič in dr. 2023: 30). V tem prispevku v izbiri treh najljubših omrežij oziroma aplikacij primerjamo mladostnike, ki igrajo videoigre vsaj nekajkrat letno (igralci videoiger), in tiste, ki jih ne igrajo nikoli (neigralci videoiger). Igralci videoiger so med tri najljubše najpogosteje izbrali: YouTube (66 %), Discord (40 %) in Instagram (27 %), Twitch je med igralci na šestem mestu (5 %). Med neigralci je najbolj priljubljen Instagram (59 %), sledita YouTube (56 %) in Snapchat (44 %).

Aplikaciji Discord in Twitch, ki sta pogosto uporabljani med igranjem videoiger (Statista 2024b, 2024c), sta se tudi v naši raziskavi pokazala kot bolj priljubljena med igralci videoiger v primerjavi z neigralci. Discord je med igralci na drugem mestu, med neigralci pa na šestem; Twitch je med igralci na šestem, med neigralci pa šele na 13. mestu. Pričakovano je tako pogostost uporabe omrežij Discord in Twitch statistično pomembno pozitivno povezana s pogostostjo igranja videoiger na splošno (Discord:  $\tau = 0,37$ ; Twitch:  $\tau = 0,31$ ), v dnevnem številu ur (Discord:  $\tau = 0,38$ ; Twitch:  $\tau = 0,33$ ) in skupaj z vrstniki (Discord:  $\tau = 0,40$ ; Twitch:  $\tau = 0,30$ ),  $p < 0,01$ .

## 5.2 Videoigre v družini: starševski nadzor in omejevanje uporabe digitalnih naprav

Mladostnike smo vprašali, ali jih starši na različne načine nadzorujejo oz. omejujejo njihovo uporabo digitalnih naprav. Največji delež mladostnikov (45 %) je odgovoril, da jim starši omejujejo uporabo naprav, ko prekršijo družinska pravila, sledi odvzem ali omejevanje uporabe naprav zaradi slabih ocen (44 %). Pri najmanjšem deležu mladostnikov (32 %) starši preverjajo njihovo početje na napravah. Nato smo primerjali odgovore mladostnikov, ki nikoli ne igrajo videoiger, in tistih, ki jih vsaj nekajkrat letno (tabela 3).

Med igralci in neigralci videoiger so se pokazale statistično pomembne razlike glede odvzema ali omejevanja uporabe naprav zaradi slabih ocen,  $X^2 = 36,62$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,11$ . Igralce videoiger starši tako pogosteje omejujejo (46 %) kot neigralce (30 %; glejte tabelo 3). Prav tako igralcem (46 %) starši pogosteje omejujejo uporabo naprav ob kršenju družinskih pravil kot neigralcem (40 %),  $X^2 = 5,61$ ;  $g = 1$ ;  $p < 0,05$ ;  $V = 0,04$ . Glede preostalih načinov starševskega nadzora in omejevanja med igralci in neigralci ni statistično pomembnih razlik; večine starši ne nadzirajo oz. omejujejo.

Tabela 3: Starševski nadzor in omejevanje uporabe digitalnih naprav med igralci in neigralci videoiger

ALI TVOJI STARŠI POČNEJO KAJ IZMED NAŠTETEGA?		IGRANJE VIDEOIGER					
		Ne		Da		Skupaj	
		f	%	f	%	f	%
preverjajo tvoje početje na napravah	Ne	279	71,0	1798	67,8	2077	68,2
	Da	114	29,0	855	32,2	969	31,8
	Skupaj	393	100,0	2653	100,0	3046	100,0
prepovedujejo dostop do določenih aplikacij, vsebin, omrežij	Ne	264	67,2	1659	62,5	1923	63,1
	Da	129	32,8	996	37,5	1125	36,9
	Skupaj	393	100,0	2655	100,0	3048	100,0
ti zaradi slabih ocen odvzamejo ali omejujejo uporabo naprav	Ne	276	70,2	1432	54,0	1708	56,1
	Da	117	29,8	1220	46,0	1337	43,9
	Skupaj	393	100,0	2652	100,0	3045	100,0
ko prekršiš družinska pravila, ti omejujejo uporabo naprav	Ne	238	60,4	1430	54,0	1668	54,9
	Da	156	39,6	1216	46,0	1372	45,1
	Skupaj	394	100,0	2646	100,0	3040	100,0

Preverili smo, kako so načini starševskega nadzora oz. omejevanja uporabe digitalnih naprav povezani s starostjo mladostnikov. Dokazali smo statistično pomembno negativno korelacijo med starostjo in vsemi načini nadzora oz. omejevanja: s prepovedovanjem dostopa do določenih aplikacij, vsebin, omrežij ( $\tau = -0,28$ ;  $p < 0,001$ ), preverjanjem početja na napravah ( $\tau = -0,25$ ;  $p < 0,001$ ), z odvzemom ali omejitvijo uporabe naprav zaradi slabih ocen ( $\tau = -0,23$ ;  $p < 0,001$ ) ter ob kršenju družinskih pravil ( $\tau = -0,21$ ;  $p < 0,001$ ). S starostjo mladostnikov se torej zmanjšujeta starševski nadzor in omejevanje uporabe digitalnih naprav.

Korelacijska analiza je med igralci videoiger v nadaljevanju pokazala nekatere statistično pomembne korelacije med pogostostjo ter količino dnevnega igranja videoiger in različnimi načini starševskega nadzora oz. omejevanja uporabe digitalnih naprav: nizko pozitivno korelacijo med omejevanjem zaradi slabih ocen ter pogostostjo igranja videoiger ( $\tau = 0,08$ ;  $p < 0,001$ ) pa tudi količino dnevnega igranja ( $\tau = 0,07$ ;  $p < 0,001$ ) ter nizko negativno korelacijo med količino dnevnega igranja in starševskim preverjanjem početja na napravah ( $\tau = -0,05$ ;  $p < 0,01$ ) pa tudi prepovedovanjem dostopa do določenih aplikacij, vsebin, omrežij ( $\tau = -0,04$ ;  $p < 0,05$ ). Mladostnike, ki pogosteje in več časa dnevno igrajo videoigre, starši torej pogosteje omejujejo zaradi slabih ocen, a redkeje na splošno nadzorujejo njihovo početje na napravah in prepovedujejo dostop do določenih aplikacij, vsebin ali omrežij.

Starševsko omejevanje in nadzor smo nazadnje povezali tudi s šolskim uspehom preteklega šolskega leta med srednješolci in potrdili nizko, a statistično pomembno negativno korelacijo le z odvzemom ali omejitvijo uporabe naprav zaradi slabih ocen ( $\tau = -0,09$ ;  $p < 0,05$ ). Mladostnike z boljšim učnim uspehom starši redkeje omejujejo pri uporabi digitalnih naprav, tiste s slabšim učnim uspehom pa pogosteje.

## 6 Zaključek

Videoigre predstavljajo vse bolj priljubljen način preživljanja prostega časa, še posebej med otroki in mladostniki, tudi slovenskimi. Dve tretjini (66 %) jih videoigre igra vsaj nekajkrat tedensko, kar je primerljivo na primer s pogostostjo igranja prebivalcev v ZDA (Entertainment Software Association 2023), a skoraj polovica (46 %) več kot dve uri dnevno, kar pa je več kot različno s starejšimi igralci videoiger v ZDA, ki igranju v povprečju namenijo 13 ur tedensko (Entertainment Software Association 2023). Medtem ko je v svetu delež moških in ženskih igralcev primerljiv (prav tam), je 21 % slovenskih deklet in le 5 % fantov odgovorilo, da videoiger nikoli ne igra, med tistimi fanti, ki jih igrajo, pa so to počeli več časa kot dekleta. Ugotovili smo, da fantje videoigre pogosteje od deklet igrajo skupaj z vrstniki po pouku in tudi pogosto izbirajo večigralske tekmovalne igre (dekleta pa predvsem individualne). Zadnje povezujemo z dognanji preteklih raziskav, da moški prek skupinskega igranja pogosteje od žensk pletejo nova poznanstva (Lenhart in dr. 2015), kar je eden izmed pomembnih pozitivnih učinkov igranja videoiger. Kljub temu je zlasti med fanti skrb vzbujajoč podatek, da večina igra videoigre več kot dve uri dnevno, več kot petina pa celo šest ur ali več, pri čemer osnovnošolci videoigre igrajo pogosteje in več časa v primerjavi s srednješolci.

Pri tem se pogosto pojavlja skrb, da je prevelika količina igranja videoiger povezana s pogostejšim nasilnim vedenjem, še posebej, če mladostnik igra igre z nasilno vsebino. S tem namenom je Ameriško psihološko združenje leta 2005 oblikovalo Resolucijo o nasilju v videoigrah in interaktivnih medijih, ki so jo posodobili leta 2015 in leta 2020, pri čemer so rezultati njihovih raziskav pokazali konsistentno povezavo med igranjem nasilnih videoiger ter agresivnim vedenjem, kognicijami in čustvovanjem, niso pa mogli teh zaključkov posplošiti na nasilno vedenje do drugih. Ob tem je treba upoštevati tudi, da vse vrste tekmovalnih aktivnosti, vključno z vsemi tekmovalnimi športi, vodijo do večje agresivnosti sodelujočih (American Psychological Association 2020). Ne moremo torej govoriti o vzročnih povezavah, ampak o individualnih dejavnikih tveganja. Če je pri mladostniku prisotnih več dejavnikov tveganja za pojav nasilnega vedenja, kot so npr.: socialna izključenost, čustveni distress, slabša sposobnost inhibicije, zloraba prepovedanih substanc in alkohola itn., lahko igranje zanj neprimernih videoiger resnično predstavlja prilivanje bencina na ogenj. Pri presojanju primernosti videoiger se lahko starši oprejo na oznake ESRB (Entertainment Software Rating Board), ki so indikator, za katero starost je posamezna videoigra primerna.<sup>9</sup> Oznako podelijo na osnovi vsebine, ki se v videoigri pojavi, vključno z nazornim nasiljem, s krvjo, z goloto, alkoholom, drogami itn. Na podlagi vključene vsebine videoigre dobijo oznako od E (Everyone – primerno za vse) do A (Adults only – le za starejše od 18).

9 V ZDA je 84 % vprašanih staršev odgovorilo, da poznajo oznake ESRB, pri čemer jih je 74 % dejalo, da jih tudi upoštevajo (Entertainment Software Association 2023). Oznake naj bi služile tudi za omejevanje prodaje posameznikom, ki so mlajši od predpisane starosti, česar pa se trgovine v veliko državah, vključno s Slovenijo, ne držijo. Učinkovitost tovrstnega omejevanja prodaje je v današnji dobi vsesplošno dostopnega interneta in piratskih strani tudi nekoliko vprašljiva.

Ob tem, ko so mladostniki večino delovnega dneva v šoli, pomeni večurno igranje videoiger večino preostalega časa v dnevu, znotraj katerega se posvečajo še drugim aktivnostim, opravili pa naj bi tudi domače naloge, se učili in sodelovali pri zadolžitvah doma. Včasih otroci in mladostniki sami prepoznajo, da jim igranje videoiger predstavlja težavo, in poskušajo svoje igranje omejiti, pogosteje pa je to v domeni staršev, ki imajo ključno vlogo pri spremljanju in nadzorovanju otrokove uporabe videoiger. Slovenski mladostniki večinoma odgovarjajo, da jih starši ne nadzorujejo in jim ne omejujejo uporabe digitalnih naprav, vendar to pomembno pogosteje počno starši igralcev videoiger, upoštevajoč pogostost in dnevno količino igranja, ter starši mlajših otrok in mladostnikov. Med srednješolci smo potrdili nizko, a negativno korelacijo med učnim uspehom preteklega šolskega leta ter pogostostjo in količino dnevnega igranja videoiger, vendar smo prav tako potrdili negativno korelacijo med šolskim uspehom ter starševskim omejevanjem in nadzorom. Slabši kot je bil učni uspeh srednješolcev, bolj so jih starši omejevali glede uporabe digitalnih naprav zaradi slabih ocen. Nismo pa potrdili korelacije med učnim uspehom ter drugimi načini starševskega nadzora in omejevanja uporabe digitalnih naprav (npr. preverjanje početja na napravah, prepovedovanje dostopa do določenih aplikacij, vsebin, omrežij, omejevanje dostopa ob kršenju družinskih pravil). Ne moremo torej trditi, da ob slabšem učnem uspehu starši na splošno krepijo nadzor in omejevanje dostopa do digitalnih naprav, ampak le v kontekstu pripisovanja razloga za slab učni uspeh uporabi digitalnih naprav. V povezavi s to ugotovitvijo bi bilo v nadaljnjem raziskovanju med drugim smiselno podrobneje raziskati značilnosti mladostnikov, njihovih staršev in družinskega okolja ter pravil v povezavi z njihovo percepcijo učinkov pogoste uporabe digitalnih naprav ter igranja videoiger.

V najnovejši izdaji Mednarodne klasifikacije bolezni je bila na novo opredeljena tudi motnja igranja videoiger (angl. *gaming disorder*), o kateri lahko govorimo, kadar je pri otroku ali mladostniku prisoten oslabilen nadzor nad igranjem videoiger (glede začetka igranja, trajanja, intenzitete in prenehanja).<sup>10</sup> V opredelitvi motnje igranja videoiger problematična količina igranja namenoma ni predstavljena v številkah, saj bi lahko nekdo igral zelo veliko, a kadar bi bilo to potrebno, takoj prenehal in se posvetil drugim obveznostim, nekdo drug pa takšnega samouravnavanja ne bi bil zmožen. Igranje videoiger posamezniku predstavlja glavno prioriteto, pogosto na račun drugih interesov in aktivnosti, pri čemer začne doživljati negativne posledice na osebni, družinski, socialni, šolski ali na delovnem področju, a kljub temu ne prilagodi svojih igralških navad ali jih celo stopnjuje. To lahko pripelje do konfliktov z družino in vrstniki, povečane agresivnosti, šolskega neuspeha, težav s prehranjevanjem in spanjem ter do telesnih in duševnih zdravstvenih težav. Motnja je lahko izrazitejša pri večigralskih videoigrah, pri katerih sta potrebni aktivnost in koordinacija večje skupine igralcev. V takšnem primeru

10 Motnja igranja videoiger se pogosto pojavlja z motnjami razpoloženja, anksioznimi motnjami, motnjo aktivnosti in pozornosti (ADHD), obsesivno-kompulzivno motnjo in z drugimi. Motnja ima najvišjo pojavnost pri fantih med 12. in 20. letom starosti (World Health Organization 2019). Trenutna prevalenca motnje med populacijo je ocenjena na 3,05 % oz. 1,96 % z upoštevanjem strožjih meril, pri čemer je razmerje med moškimi in ženskami s to diagnozo 2,5 : 1 (Stevens in dr. 2021).



lahko prekomerno količino in intenziteto igranja dodatno vzdržuje oz. krepi pritisk soigralcev.

V slovenskem prostoru je igranje videoiger še zelo slabo raziskano področje, zato izsledki te raziskave predstavljajo začetni uvid v igranje videoiger med slovenskimi mladostniki, ki bo v prihodnjem raziskovanju nadgrajen s preučevanjem kompleksnejšega nabora značilnosti in okoliščin igranja videoiger v povezavi z njegovimi pozitivnimi oziroma negativnimi učinki. Ta raziskava razkriva nekatere specifične značilnosti mladih igralcev videoiger, kot so: spol, stopnja šolanja, učni uspeh pa tudi nekatere okoliščine, ki vplivajo na igranje videoiger, kot sta prisotnost in vrsta starševskega nadzora pri uporabi digitalnih tehnologij, vendar pa bi bilo na osnovi ugotovitev raziskave preveč poenostavljeno skleniti, da so fantje, ki obiskujejo osnovno šolo in imajo slabši učni uspeh, tista skupina mladostnikov, ki je v največji meri ranljiva z vidika potencialnih negativnih učinkov igranja videoiger, saj so ti v pretežni meri individualno pogojeni z veliko drugimi značilnostmi, zgoraj omenjene značilnosti pa kot izolirani dejavniki niso znanstveno potrjeni.

Pri nadaljnjem raziskovanju psihologije igranja videoiger je ključno, da se osredotočimo na posameznika in njegov način interakcije z videoigrami, pri čemer moramo upoštevati kompleksnost tega raziskovalnega področja in značilnosti posameznega igralca, saj lahko na njegovo doživljanje videoigre vpliva širok nabor dejavnikov. Zaradi vse večje priljubljenosti videoiger in vse hitrejšega razvoja nove tehnologije je treba to področje še naprej skrbno spremljati in raziskovati. Ob tem pa nikakor ne smemo pozabiti, da imajo lahko videoigre tudi vrsto pozitivnih učinkov na igralce. Dozdajšnje raziskave so pokazale, da poleg zabave in sprostitve omogočajo druženje, trening kognitivnih sposobnosti in motoričnih spretnosti ter krepitev ustvarjalnosti in spretnosti reševanja problemov. Lahko so nam v pomoč pri zdravstveni obravnavi otrok in mladostnikov, služijo pa tudi kot učinkovito motivacijsko in edukacijsko orodje. Ključno je, da še naprej raziskujemo pozitivne vidike igranja videoiger ter izkoristimo njihovo atraktivnost za učinkovitejše delo pa tudi sodelovanje z otroki in mladostniki.

## 7 Literatura

- American Psychological Association (2020): *APA resolution on violent video games: February 2020 revision to the 2015 resolution*. <https://www.apa.org/about/policy/resolution-violent-video-games.pdf>
- Apperley, Thomas H. (2006): Genre and game studies: toward a critical approach to video game genres. *Simulation Gaming*, 37 (1): 6–23.
- Box Office Mojo (2024): *Worldwide Yearly Box Office*. <https://www.boxofficemojo.com/year/?area=XWW&grossesOption=calendarGrosses>
- Ceranoglu, T. Atilla (2010): Video games in psychotherapy. *Review of General Psychology*, 14 (2): 141–146.
- Demandsage (2023): *Fortnite statistics for 2024 (active players, revenue & more)*. <https://www.demandsage.com/fortnite-statistics/>
- Egenfeldt-Nielsen, Simon, Smith Heide, Jonas, in Pajares Tosca, Susana (2015): *Understanding video games: the essential introduction*, 3. izdaja. ZDA: Routledge.

- Entertainment Software Association (2023): *2023 essential facts about the U. S. video game industry*. ZDA: The ESA.
- Field, Andy (2009): *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Franceschini, Sandro, Gori, Simone, Ruffino, Milena, Viola, Simona, Molteni, Massimo, in Facchetti, Andrea (2013): Action video games make dyslexic children read better. *Current Biology*, 23: 462–466.
- Granic, Isabela, Lobel, Adam, in Engels, Rutger C. M. E (2014): The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69 (1): 66–78.
- History.com Editors (2022): Video Game History. *History.com*, 17. 10. 2022. <https://www.history.com/topics/inventions/history-of-video-games>
- Hocking, Darren R., Farhat, Hassan, Gavrila, Rebeca, Caeyenberghs, Karen, in Shields, Nora (2019): Do active video games improve motor function in people with developmental disabilities? a meta-analysis of randomized controlled trials. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 100 (4): 769–781.
- Huang, Vivian, Young, Michaelia, in Fiocco, Alexandra J. (2017): The association between video game play and cognitive function: does gaming platform matter?. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20 (11): 689–694.
- Jalalian, Farzad (2018): Study on the role of video educational games with a linguistic approach in english language education of the 2nd grade high school students. *Advances in Language and Literary Studies*, 9 (2): 59–64.
- Lange, Benjamin P., Wühr, Peter, in Schwarz, Sasha (2021): Of Time Gals and Mega Men: empirical findings on gender differences in digital game genre preferences and the accuracy of respective gender stereotypes. *Frontiers in Psychology*, 12: 657430.
- Lenhart, Amanda, Kahne, Joseph, Middaugh, Ellen, Rankin Macgill, Alexandra, Evans, Chris, in Vitak, Jessica (2008): Teens, video games, and civics. *Pew Internet and American Life Project*. ZDA: MacArthur Foundation.
- Lenhart, Amanda, Smith, Aaron, Anderson, Monica, Duggan, Maeve, in Perrin, Andrew (2015): Teens, Technology and Friendships. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/>
- Lucas, Kristen, in Sherry, John L. (2004): Sex differences in video game play: a communication-based explanation. *Communication Research*, 31 (5): 499–523.
- Newzoo (2017): *Male and female gamers: how their similarities and differences shape the games market*. <https://newzoo.com/resources/blog/male-and-female-gamers-how-their-similarities-and-differences-shape-the-games-market>
- Newzoo (2024): *Global games market report*. <https://newzoo.com/resources/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2023-free-version>
- Nielsen Games (2018): *Games 360 U. S. report 2018*. ZDA: The Nielsen Company.
- Oblak Črnič, Tanja, Brečko, Neža Barbara, Koren Ošljak, Katja, in Plaskan, Jure (2023): *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih*. <https://medijimladih.si/2023/03/prisotnost-rabe-in-regulacija-digitalnih-tehnologijv-druzinah-in-solah/>
- Statista (2021): *Average weekly time spent playing video games worldwide as of january 2021 by gender*. <https://www.statista.com/statistics/246706/weekly-gaming-time-worldwide-gender/>
- Statista (2023a): *Global recorded music revenue from 1999 to 2022*. <https://www.statista.com/statistics/272305/global-revenue-of-the-music-industry/>
- Statista (2024a): *Number of registered Discord users worldwide from may 2017 to january 2023*. <https://www.statista.com/statistics/1367922/discord-registered-users-worldwide/>
- Statista (2024b): *Distribution of Discord users worldwide in 3rd quarter 2023, by gender*. <https://www.statista.com/statistics/1327650/distribution-of-users-on-discord-worldwide-gender/>

Statista (2024c): *Number of active streamers on Twitch worldwide from January 2018 to January 2024*. <https://www.statista.com/statistics/746173/monthly-active-streamers-on-twitch/>

Stevens, Matthew W., Dorstyn, Diana, Delfabbro, Paul H., in King, Daniel L. (2021): Global prevalence of gaming disorder: A systematic review and meta-analysis. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 55: 553–568.

SuperData (2020): *2019 year in review: digital games and interactive media*. ZDA: The Nielsen Company.

SuperData (2021): *2020 year in review: digital games and interactive media*. ZDA: The Nielsen Company.

WordsRated (2023): *Global book sales statistics*. <https://wordsrated.com/global-book-sales-statistics/>

World Health Organization (2019): 6C51 Gaming disorder. *International statistical classification of diseases and related health problems, 11. izdaja*. Švica: WHO.

Zandt, Florian (2023): What do U. S. teens want to be when they grow up?. *Statista*, 11. 10. 2023. <https://www.statista.com/chart/31014/most-popular-future-jobs-with-united-states-teenagers/>





## IV Aspiracije in družbene domene odraščanja





Andreja Živoder, Alenka Švab

# »Nekje vmes«: Medgeneracijski odnosi v otroštvu in na prehodu v odraslost v sodobnih družinah



## 1 Uvod

Družine, družinsko življenje in generacijska razmerja so v zahodnih družbah pozne modernosti podvrženi številnim družbenim spremembam, statistični in raziskovalni podatki pa kažejo, da sta raznolikost in spremenljivost ključni značilnosti sodobnega družinskega življenja. Najočitnejša novost je v pluralizacija družinskih oblik in družinskega življenja. Če se je družina spremenila navzven v smislu pojava raznolikih družinskih tipov (od dvostarševskih nuklearnih družin prek enostarševskih, razširjenih, reorganiziranih, istospolnih idr.), se je spremenila tudi navznoter v svoji strukturi: spremembe se nanašajo na primer na delitev družinskega dela, ki postaja spolno manj asimetrično, in tudi na družinske vloge, na primer v pojavu aktivnega očetovstva. Obe strukturalni novosti spreminjata družinske prakse in načine družinskega življenja.

Te spremembe so med drugim gotovo posledica demokratizacije odnosov v družini, partnerskih in medgeneracijskih. Vsi ti procesi so značilni za države zahodnega sveta, vključno s Slovenijo, čeprav različne države zaznavajo različen tempo sprememb (Švab 2001).<sup>1</sup> V prispevku obravnavamo nekatere ključne spremembe, predvsem tiste, ki so

1 Slovenija spada med države, ki so v evropskem vrhu, ko gre za delež otrok, rojenih zunaj zakonske zveze (56,5% v 2023), v sredini, ko gre za povprečno starost matere ob rojstvu prvega otroka (29,7 leta v letu 2023), rahlo nad povprečjem, ko gre stopnjo rodnosti (1,51 v letu 2023), pod evropskim povprečjem, ko gre za stopnjo poročnosti (3,0 na 1000 prebivalcev v letu 2023), v sredini, ko gre za starost neveste in ženina ob prvi poroki (32,9 za ženina in 30,9 za nevesto v 2023), ter pri repu evropskih držav, ko gre za stopnjo razveznosti (1,0 na 1000 prebivalcev v letu 2023) (Spletni vir: Eurostat in Statistični urad RS). Več o uradnih statističnih podatkih glede družin v nadaljevanju.

vplivale na razmerja med starši in otroki. V prvi vrsti sta to kultura otrokocentričnosti oz. pojav protektivnega otroštva, ki sta po eni strani prispevala k zviševanju imperativov starševstva in povečanemu nadzorovanju otrok oz. otroštva, po drugi strani pa k oblikovanju t. i. generacijskega miru in obratu družine iz modela vzgojne družine v model emocionalne in podporne družine (Beck-Gernsheim 2002).

Spremenile pa se niso le družine, ampak tudi sodobni življenjski poteki, ki so postali pluralizirani, negotovi in individualizirani, nejasne pa so postale tudi meje med življenjskimi obdobji (otročstvo, mladost, odraslost, starost). Za sodobne zahodne družbe je značilno podaljševanje mladosti, torej podaljševanje obdobja, v katerem se mladi pripravljajo na vlogo odraslih, s tem pa so dlje odvisni od svojih izvornih družin. Svet, v katerem danes mladi vstopajo v odraslost, zaznamujejo številni »novi« družbeni procesi, ki pomembno uokvirjajo pogoje vstopa v odraslost, npr.: rast prebivalstva, urbanizacija, podnebne spremembe, spremembe v svetu dela in zaposlovanja, vse večja povezljivost in mobilnost ter uporaba novih tehnologij v vsakdanjem življenju pa tudi v proizvodnih in storitvenih procesih, vključno z umetno inteligenco in avtomatizacijo (Glover in Sumberg 2020).

Namen prispevka je orisati ključne značilnosti družinskih in medgeneracijskih razmerij ter otroštva in odraščanja, ki jih ne moremo razumeti brez upoštevanja širših poznomodernih družbenih sprememb, med drugim tudi na področju novih tehnologij, ki kreirajo dobršen del odraščanja in vsakdanjega življenja mladih.

Prispevek je razdeljen v tri poglavja, v katerih najprej orišemo ključne spremembe v družinskem življenju pozne modernosti, od spreminjajočih se oblik prek strukture do delitve dela in družinskih vlog, ki so pomembno spremenile ne le same značilnosti družinskega življenja, ampak tudi kontekst vsakdanjega življenja in odraščanja mladih; v drugem poglavju se osredinimo na fenomen otrokocentričnosti oz. protektivnega otroštva, ki predstavljata sodoben kontekst oblikovanja družinskih in medgeneracijskih razmerij ter odraščanja, imata pa pomembne posledice za družinska oz. medgeneracijska razmerja. V tretjem poglavju pa se fokusiramo na odnose med starši in mladimi na prehodu v odraslost, pri čemer govorimo o dvojni dinamiki sprememb; intenzivnih sprememb skozi proces odraščanja in osamosvajanja namreč ne doživljajo samo mladi odrasli sami, ampak se mora s korenitimi spremembami spoprijeti tudi družina mladega odraslega, ki mora poiskati in vzpostaviti novo ravnotežje v odnosih. Prispevek sklenemo s skupno refleksijo prikazanih sprememb v medgeneracijskih družinskih odnosih v sodobnih družbah.



## 2 Družine in družinska razmerja v kontekstu družbenih sprememb pozne modernosti

### 2.1 Družinske spremembe in značilnosti družin v Sloveniji skozi številke

Družine in družinsko življenje so v Sloveniji v zadnjih petih desetletjih, podobno kot v drugih zahodnih državah, podvrženi številnim poznomodernim družbenim spremembam (Švab 2001; Renner in dr. 2006). Najočitnejši je trend pluralizacije družinskih oblik oz. pojav raznolikih tipov družin (od enostarševskih, reorganiziranih, modificiranih razširjenih, posvojiteljskih do istospolnih idr.), ki podira predstavo o dvostarševski nuklearni družini kot prevladujoči in standardni družinski obliki. Čeprav po uradnih statističnih podatkih (tabela 1) največji delež še vedno zavzemajo družine zakonskih parov z otroki, pa trend nakazuje upadanje tega deleža, ki se je v letu 2021 spustil pod polovico, medtem kot se delež neporočenih parov z otroki in enostarševskih družin zvišuje. Ob tem je treba poudariti, da prikazani podatki odražajo le deleže v strukturi naštetih družinskih tipov, medtem kot nekateri drugi družinski tipi (npr. reorganizirane in posvojiteljske družine) niso zajeti oz. so skriti v prikazane družinske tipe.

Tabela 1: Družinske oblike po uradnih statističnih podatkih (1981–2021)

TIP DRUŽINE	1981	1991	2002	2011	2015	2018	2021
Zakonski par z otroki	330.672 80,41 %	325.622 74,46 %	294.726 68,81 %	237.422 55,26 %	224.290 52,25 %	217.119 50,78 %	202.458 49,07 %
Mati z otroki	65.251 15,87 %	85.214 19,48 %	89.683 20,94 %	119.706 27,86 %	116.295 27,09 %	117.775 27,55 %	109.303 26,50 %
Oče z otroki	9.580 2,33 %	14.095 3,22 %	14.609 3,41 %	23.423 5,45 %	26.844 6,25 %	28.418 6,65 %	26.918 6,53 %
Zunajzakonska partnerja z otroki	5.750 1,40 %	12.408 2,84 %	29.285 6,84 %	49.122 11,43 %	61.847 14,41 %	64.198 15,02 %	73.803 17,89 %
Istospolna partnerska skupnost z otroki	–	–	–	–	17 0,004 %	30 0,007 %	52 0,01 %
SKUPAJ	411.253 100 %	437.339 100 %	428.303 100 %	429.673 100 %	429.293 100 %	427.540 100 %	412.534 100,00 %

Vir: Statistični urad RS

Družbene spremembe pa se kažejo še na veliko drugih področjih, najočitneje na poročnem oz. partnerskem, na katerem je npr. zaznan trend zniževanja stopnje poročnosti (ob hkratnem zviševanju števila kohabitacij); trend zviševanja stopnje razveznosti, pri čemer pa je Slovenija tu izjema, saj ima nizke in sorazmerno stabilne stopnje razveznosti na račun nižanja stopnje poročnosti; trend zviševanja starosti ob prvi poroki itn. Spremembe so

očitne tudi na rodnostnem področju; kažejo se v zniževanju stopnje rodnosti,<sup>2</sup> zamikanju odločitve za starševstvo na poznejša leta v življenjskem poteku, odločanje za manj otrok itn. (glejte tabelo 2).

Tabela 2: Partnerski in rodnostni trendi (1960–2023)

LETO	SKLENITVE ZAKONSKIH ZVEZ NA 1.000 PREBIVALCEV	RAZVEZE ZAKONSKIH ZVEZ NA 1.000 PREBIVALCEV	POVPREČNA STAROST NEVESTE OB PRVI POROKI	POVPREČNA STAROST ŽENINA OB PRVI POROKI	POVPREČNA STAROST MATERE OB ROJSTVU PRVEGA OTROKA	ŽIVOROJENI IZVEN ZAKONSKE ZVEZE (%)	CELOTNA STOPNJA RODNOSTI
1960	8,9	1,0	...	...	24,9	9,1	2,18
1970	8,3	1,1	23,1	25,9	23,4	8,5	2,21
1980	6,5	1,2	22,5	25,5	22,9	13,1	2,11
1990	4,3	0,9	23,8	26,6	23,9	24,5	1,46
2000	3,6	1,1	26,6	29,4	26,5	37,1	1,26
2005	2,9	1,3	28,2	30,6	27,8	46,7	1,26
2010	3,2	1,2	28,6	31,7	28,7	55,7	1,57
2015	3,1	1,2	29,7	32,0	29,3	57,9	1,57
2020	2,5	0,8	30,5	32,4	29,6	56,5	1,60
2023	3,0	1,0	30,9	32,9	29,7	56,5	1,51

Vir: Statistični urad RS

## 2.2 Spremembe znotraj družine: družinske vloge in delitev dela

Na družinsko življenje, notranjo družinsko strukturo, medgeneracijska skrbstvena (in druga) razmerja ter na vsakdanjo družinsko dinamiko pa pomembno vplivajo tudi širše družbene spremembe, med drugim množično zaposlovanje žensk in staranje prebivalstva. Če je prvo v Sloveniji vzorec, ki ima korenine že v povojni socialistični promociji zaposlovanja žensk in je torej polna zaposlenost žensk tradicija, ki se je ohranila tudi v postsocialističnem obdobju pa vse do danes (Švab in dr. 2012), pa je staranje prebivalstva poznomoderni fenomen, ki se je v Sloveniji v procesu familializacije umestil v razvite sorodniške podporne mreže, vzorce tesne medgeneracijske povezanosti in aktivne vloge starih staršev v vsakdanjem življenju (mladih) družin. Podatki kvalitativnih raziskav (Rener in dr. 2008) kažejo, da predstavljajo v Sloveniji stari starši pomemben vir podpore v vsakdanjem življenju družin, predvsem z dnevnim ali občasnim varstvom vnukov pa tudi

- 2 Rodnost se je v Sloveniji zniževala od leta 1980 naprej, vse do leta 2003, ko je bila najnižja (1,2). To je delno posledica pomikanja odločitve za starševstvo na poznejša leta v življenjskem poteku oz. trenda zviševanja povprečne starosti mater ob rojstvu otroka v preteklih desetletjih. Posledično se je rodnost nato začela rahlo dvigovati vse do leta 2021 (1,64), a se je v zadnjih dveh letih ponovno znižala (vir podatkov Statistični urad RS).

z drugimi storitvami, kot so: kuhanje, transport otrok v vrtce, šole, domov, na različne dejavnosti itn. (Renner in dr. 2006, 2008).

Opisane spremembe so pomembno spremenile življenjske poteke ljudi, vzorce oblikovanja družine, vstopa v starševstvo itn., vplivale pa so tudi na notranjo družinsko strukturo, predvsem na delitev družinskega dela in družinske vloge. V zadnjih nekaj desetletjih je znotraj družine prisoten proces demokratizacije (Giddens 2000), ki se kaže v bolj egalitarnih in manj spolno zaznamovanih vzorcih delitve družinskega dela, v bolj egalitarnih partnerskih razmerjih in v spremenjenih družinskih vlogah, predvsem v obliki pojava aktivnega očetovstva oz. vedno bolj vpletene vloge moških v družinsko, še posebej skrbstveno delo, ter pojav protektivnega otroštva, posebej intenzivnega, zaščitniškega odnosa do otrok, utemeljenega v kulturi otrokocentričnosti (Narat in Boljka 2017; Švab 2017), ki je v pozni modernosti spremenila status otroka, norme, standarde ter vzorce starševanja in vzgoje (npr. pojav permissivne vzgoje, vedno večjega nadzorovanja otrokovega življenja itn.) (več o tem fenomenu v nadaljevanju).

Čeprav je poznomoderno družinsko življenje zaznamovano s številnimi novimi značilnostmi in fenomeni, pa je treba v reflektiranju teh sprememb vseeno takoj pripisati, da spremembe niso enoznačne,<sup>3</sup> predvsem pa, da procese diskontinuitete (stran od modernih, patriarhalno utemeljenih značilnosti moderne nuklearne družine) neizogibno spremljajo procesi kontinuitete,<sup>4</sup> torej reproduciranje tipično modernih vzorcev, ki se zdijo še posebej persistentni tam, kjer se dotikajo strukturno utemeljenih družbenih podstat, povezanih predvsem s spolom oz. spolnimi vlogami.

Tako so spremembe družinskih vlog zaznamovane tudi z dejstvom, da je na primer delitev družinskega dela še vedno vsaj delno spolno asimetrična, da dobršen del družinskega, predvsem pa skrbstvenega dela, kljub polni zaposlenosti, še vedno opravljajo ženske in se pri tem spoprijemajo z dvojno, pogosto pa tudi s trojno obremenjenostjo (obveznosti v sferi dela in družine, predvsem v obliki skrbstvenega dela za otroke, in pogosto tudi starejše sorodnike). Ameriška sociologinja Arlie Hochschild je te počasne spremembe pomenljivo označila kot »zavlačevano revolucijo« (Hochschild 1990), ki je neizbežno povezana s kulturno in z družbeno konstrukcijo materinstva kot primarne starševske vloge in ki deluje kot nekakšna omejitev ali kolateralna škoda v razvoju fenomena aktivnega očetovstva (Renner in dr. 2008). Z drugimi besedami, če torej po eni strani opažamo vedno

3 S tem mislimo predvsem na različno tempo sprememb v zahodnih državah, na katerega vplivajo tudi kulturne specifičnosti in javnopolitične usmeritve (na področju družin, otrok itn.) posameznih držav. Slovenija ima še posebej specifičen status v kombinaciji (sociodemografskih idr.) značilnosti, saj ne spada med tipično postsocialistične države niti v modele, poznane v zahodnoevropskih državah (Švab in dr. 2012).

4 Tukaj sledimo Giddensovi ideji o poznomodernih družbenih spremembah, ki ne pomenijo radikalnega preloma z modernostjo (Giddens 1991, 2000), kar je nujno upoštevati v analizi katerega koli poznomodernega fenomena, tudi konkretno v primeru družinskega življenja, saj družine in družinsko življenje v marsičem ohranjajo moderne značilnosti.

večje vključevanje očetov v družinsko življenje, najočitneje v skrb za otroke, je fenomen aktivnega očetovstva vseeno definiran prek materinstva in vzorcev spolne delitve družinskega dela. Kot potrjujejo sociološke raziskave (Rener in dr. 2008), se očetje v družinsko delo, predvsem v skrb za otroke, vključujejo najpogosteje v asistentski oz. podporni vlogi, pri čemer so vzorci njihovega vključevanja oz. skrbi za otroke bistveno fleksibilnejši kot pri ženskah. Tako moški pogosteje prevzamejo prijetnejša opravila, kot so: igra, pogovori, branje, sprehodi z otroki, manj pa rutinska opravila v skrbi za otroke – negovanje, previjanje, kopanje, oblačenje, hranjenje otrok ostajajo v domeni mater. Prav tako očetje pogosteje opravljajo dela, ki so manj časovno vezana oz. ki so časovno fleksibilna ali časovno nevezana, ženske pa tista, ki jih je treba opraviti ob določenem času; nadalje očetje skrb opravljajo opcijsko, na primer takrat, kadar imajo čas, večinoma ob koncu tedna, t. i. vikend očetje, in pri teh sodelujejo zato, ker partnerka potrebuje pomoč pri lastnem usklajevanju obveznosti dela in družine, pri čemer ima v tovrstnem usklajevanju kariera moškega navadno prednost pred kariero ženske (Rener in dr. 2008).

### 2.3 Je družina v krizi? Pomen družinskih funkcij

Procese kontinuitete lahko opazimo tudi v ohranjanju tipičnih družinskih funkcij. Če sta v modernosti družini dodeljeni dve ključni funkciji, socializacija otrok in psihična stabilizacija odraslih posameznikov (Parsons in Bales 1995), lahko v analizi poznomodernih družbenih sprememb opazimo, da v tem smislu družina, kljub spremembam oziroma bolje rečeno ravno zaradi njih (Švab 2001), ostaja ključna institucija v izvajanju obeh funkcij. Še več, zdi se, da v poznomodernih kontekstih negotovosti, intenzivnega vsakdanjega življenja ti funkciji celo pridobivata na pomenu (Švab 2001). To še posebej velja za razmerja med starši in otroki, ki jih označuje fenomen protektivnega otroštva. V poznomodernem kontekstu imajo otroci gotovo vsaj delno za starše psihološko utilitarno vlogo; so torej vir psihične stabilizacije odraslih (Švab 2001), in čeprav se mogoče na prvi pogled zdi, da z nižanjem stopenj rodnosti otroci postajajo vedno manj pomembni v življenjskih izbira ljudi, pa protektivne prakse starševanja to jasno zanikajo. Otroci so postali s tem, ko se ljudje odločajo za manj otrok, vse pogosteje le za enega, pomemben življenjski projekt (Beck-Gernsheim 2002).

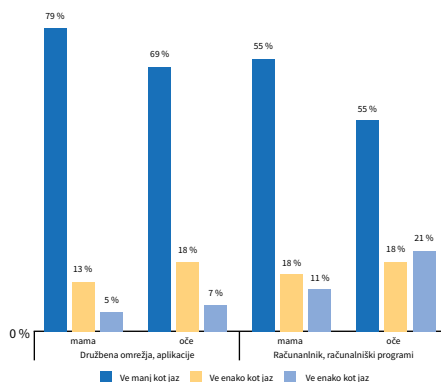
S tem posredno odgovorimo tudi na še vedno prisotne (in politično motivirane) očitke, da je sodobna družina v krizi. Če kaj, družinsko življenje v zahodnih družbah pozne modernosti najbolj zaznamuje izjemna vitalnost oz. sposobnost prilagajanja na hitro spreminjajoče se družbene okoliščine in pogoje (Rener in dr. 2006), kar potrjujejo vsi opisani trendi in družbene spremembe na področju družinskega življenja. To pa nas opozarja, da je v analizi (vsakdanjega) družinskega življenja ter intradružinskih razmerij treba upoštevati širše družbene okoliščine, v katerih se družine nahajajo.

Tak primer je še posebej očiten hiter razvoj različnih tehnologij in njihov vpliv na družinsko vsakdanje življenje ter odnose med družinskimi člani in članicami. Namreč, tehnološke spremembe radikalno spreminjajo način komuniciranja med ljudmi, tudi

med starši in otroki oz. mladimi. Raziskave o mladih v sodobnem zahodnem svetu (npr. Katz in dr. 2021) poudarjajo, da so mladi, rojeni po letu 1995 (t. i. »generacija Z«), prva generacija ljudi, ki nikoli niso poznali sveta brez neskončnega dostopa do informacij in brezmejne možnosti povezovanja, zato se s svetom okrog sebe pa tudi s svojim življenjem srečujejo na radikalno drugačen način kot vse prejšnje generacije. Ugotavljajo, da mladi brez težav prestopajo med »online« in »offline« svetom, meje teh svetov pa so čedalje bolj zabrisane. Podobno ugotavlja tudi nedavna raziskava uporabe digitalne tehnologije v vsakdanjem življenju mladih pri nas (Luthar in Pušnik 2021: 77), v kateri avtorici ugotavljata, da je za mlade spletno družbeno življenje postalo popolnoma naturalizirano, in govorita o nenehni »online« povezanosti ter razdrobljenih in razpršenih komunikacijskih praksah, vse to pa kaže na radikalno mediatizacijo, ki igra pomembno vlogo pri spreminjanju strukture čustev in občutenja. Mladi danes so, vsaj na področju tehnologije in komunikacije skozi tehnologijo, v veliki meri samouki, saj so te digitalne, virtualne svetove do velike mere raziskovali, osvojili in nadgradili sami, brez pomoči starejših (Katz in dr. 2021), ki ta novodobna orodja, čeprav jih poznajo in uporabljajo, obvladajo precej manj sofisticirano. Zato mladi »virtualne svetove« uporabljajo in živijo precej drugače kot starejši.

Zelo jasno je to pokazala tudi kvantitativna raziskava v okviru projekta Medijski repertoarji mladih (glejte Oblak Črnič in dr. 2023 ter uvodno poglavje Oblak Črnič v tej knjigi), pri čemer srednješolci in srednješolke ocenjujejo, da je njihovo znanje na področju uporabe družbenih omrežij in računalnikov ter računalniških programov precej boljše kot znanje njihovih staršev.

Graf 1: Ocena znanja uporabe družbenih omrežij, aplikacij ter računalnikov in računalniških programov med srednješolci



Podobne ocene zasledimo tudi v skupinskih intervjujih, ki so bili v okviru omenjenega projekta izvedeni z osnovnošolci in dijaki, npr.: »... v bistvu moj oče razume vse te stvari, včasih mu tut jaz kej pokažem, včasih on men. Pri moji mami pa je drugač. Včasih ji morem kej pokazat al pa jo kej naučit al pa ... Ni tok dovzetna za te stvari« (osnovnošolec, 15 let).

Ali pa: »... v primerjavi s starši sem boljša v tem ... Oziroma, več vem o tem ... Čeprav moj ati se tut spozna na te stvari, mislim, ne glih na socialna omrežja, fejest zna delat z Excelom pa temi stvarmi, ker dela za podjetja stvari cel cajt gor. Mami pa ne ve glih te stvari tak fejest... njej jaz pa ati včasih kaj pomagama« (osnovnošolka, 14 let). Udeleženci v anketi in intervjujih pokažejo, da so bolj vešč sodobnih tehnologij, še posebej na področju uporabe družbenih omrežij. Večinoma tudi ocenjujejo, da je znanje očetov (pa tudi zanimanja za tehnologijo) boljše kot znanje mater.<sup>5</sup>

Vse to ima izjemen vpliv na vsakdanje življenje mladih, na njihove rutine, prakse in jezik, posledično pa tudi na njihove vrednote, pogled na svet in identitete (Živoder 2022). Tovrstne obsežne spremembe, ki se vršijo v družbenem svetu pa tudi v intimnem, individualnem svetu mladih in starejših, pa pomembno vplivajo na medgeneracijska razmerja in odnose v družini, s katerimi se morajo, ob primanjkljaju družbenih in vrednotnih kažipotov, povezanih predvsem z individualizacijo, spopasti vsi člani družine. Ključno je namreč tudi to, da v primerjavi s predhodnimi generacijami prenos znanja ni več enostranski, torej s starejših na mlajše, ampak v določenih primerih (predvsem v vsakdanji uporabi tehnologije), vsaj dvosmeren. Npr.: »Moja starša ... dejansko sem opazila letos, pa tudi že lani, precej veliko spremembo v njunem odnosu do uporabe telefona ... Jaz mislim, da sem mami predlani prvič naložila eno aplikacijo, ki je bila meni ful všeč, ki pa sem mislila, da bo njej tudi, ker ma rada take stvari in ji je res, še danes igra« (srednješolka, 16 let). Starši tako niso nujno v poziciji »vseveda«, in to že v času osnovnošolskega izobraževanja otrok, kar spreminja tipične hierarhične odnose v družini v bolj nejasne, fluidne, partnerske, mogoče manj avtoritarne.

### 3 Pojav protektivnega otroštva in posledice za generacijska razmerja

Ena ključnih sprememb na družinskem področju so spremenjena družinska razmerja, še posebej razmerja med starši in otroki, ki jih uokvirja pojav protektivnega otroštva, »ki vključuje številne aktivnosti in prakse, ki izražajo vedno intenzivnejšo skrb za otroke, njihovo blaginjo, izobraževanje itn.« (Švab 2001: 135). Čeprav pojav ni samo poznomoderen, njegove korenine lahko najdemo v genezi moderne meščanske družine 19. stoletja (Švab 2017), se vse do danes odvija proces njegovega intenziviranja. Še posebej v zadnjih treh desetletjih se pojavljajo številne družboslovne refleksije tega pojava skozi spremembe starševstva in zviševanje imperativov starševanja (Beck in Beck-Gernsheim 1995; Beck-Gernsheim 2002; Furedi 2008; Lee in dr. 2014), s čimer se izpostavljajo predvsem negativni vidiki teh družbenih pritiskov in učinkov na družinska razmerja, predvsem pa na otroke.

5 Podrobnejša analiza omenjenih razmerij je v tej knjigi predstavljena v poglavju avtoric Koren Ošljak, Šušterič in Tašner (op. ur.).

### 3.1 Kultura otrokocentričnosti: familializacija, institucionalizacija in individualizacija

Fenomen protektivnega otroštva lahko umestimo v kulturo in politiko otrokocentričnosti, ki se je okrepila v drugi polovici 20. stoletja, in sicer v okviru širših družbenih sprememb, najpomembneje postopnega izboljšanja ekonomskih razmer in življenjskega standarda ter s tem več razpoložljivih materialnih oziroma finančnih sredstev za otroke (Švab 2017). Pomembno vlogo je imela država z razvojem socialne politike, z denarnimi in s storitvenimi oblikami pomoči, spodbudami in nadomestili za otroke. Časovni viri staršev so se povečali zaradi odločanja za manj otrok, dolžine delovnega časa in razpolaganja s kulturnim kapitalom, na katerega vplivajo znanost, stroka, politika in mediji z nasveti za vzgojo otrok (Renner 2002). Še dodatno se je razmahnilo ekspertno (medicinsko in psihološko) svetovanje materam ter poudarjanje »dobrega materinstva« in »pravilnega« vzgajanja otrok (Roberts 1996). Od tod izvira tudi ustvarjanje nove terminologije, kot je npr. »senzitivno starševstvo«. In čeprav gre večinoma za diskurz, ki naslavlja kategorijo »staršev« na splošno, je v kontekstu družbene konstrukcije materinstva kot primarne starševske vloge ter spolno asimetrične delitve družinskega dela jasno, da so tu v prvi vrsti družbena pričakovanja in pozivi usmerjeni v ženske.

Odnose v družini ter s tem življenja otrok in mladih usmerjajo trije večji družbeni procesi, in sicer: familializacija, institucionalizacija in individualizacija (Edwards in Alldred 2000). Familializacija se izraža v družbenem pričakovanju, da so otroci razumljeni kot odgovornost svojih staršev, kot nadzorovane osebe in v terminih odvisnosti (Qvortrup, v Edwards in Alldred 2000: 435). Vzporedni proces je institucionalizacija, kar pomeni, da so življenja otrok organizirana v »ločenih in zaščitnih organiziranih okoljih, ki jih nadzorujejo strokovnjaki in ki so pogosto strukturirana glede na njihovo starost« (Nasman, v Edwards in Alldred 2000: 436), pri čemer je poudarek »na njihovih izobraževalnih dosežkih in razvoju« (Edwards in Alldred 2000: 436). Če se na prvi pogled zdi, da gresta familializacija in institucionalizacija z roko v roki in ju lahko razumemo tudi kot proces, v katerem so mladi v vsakdanjem življenju nenehno pod nadzorom, se zdi individualizacija nasproten proces. V okviru individualizacije so otroci razumljeni kot neodvisni družbeni akterji, ki »refleksivno oblikujejo svojo biografijo in so odgovorni za svoj ‚projekt sebe‘« (Edwards in Alldred 2000: 436). Lahko pa trdimo, da so vsi trije procesi komplementarni in se med seboj podpirajo, kar se vidi tudi v tem, da mladi že med odraščanjem izražajo pričakovanja, da bodo sami poskrbeli za svoja življenja, da so odgovorni za svoje odločitve, medtem ko jih starši s svojimi protektivnimi praksami na to pravzaprav pripravljajo (Žakelj in dr. 2013). Vse te procese je mogoče opazovati tudi v Sloveniji in so bili v zadnjih dveh desetletjih dokumentirani v več raziskavah (npr. Kurdija in dr. 2011; Renner 2010; Ule 2010; Ule in Miheljak 1995; Ule in dr. 1996; 2000; Žakelj in Švab 2011; Živoder 2013).

V kontekstu protektivnega otroštva se torej paradokсно ustvarja diskurzivni prostor, v katerem so otroci dojeti kot individuumi, njihovo avtonomijo pa je treba varovati in ohranjati, a gre hkrati za nasprotni proces razlikovanja otrok od odraslih in povečanega

nadzora nad otroki (James in dr. 1998). Otroštvo velja danes za najbolj nadzorovani del osebne eksistence, otrok je postal lokus številnih projektov, ki naj bi ga varovali pred fizično, spolno in moralno nevarnostjo ter mu zagotovili »normalen« razvoj sposobnosti oziroma osebnostnih atributov, kot so: inteligenca, izobraženost in emotivna stabilnost (Rose, v James in dr. 1998; Wall 2013). V pozni modernosti otroka dojemajo z atributi odvisnosti, ta pa se vedno bolj podaljšuje s fenomenom »podaljševanja mladosti« (Rener in Švab 1996), ko mladi odrasli vedno dlje časa v življenjskem poteku ostajajo pri starših, in širi z daljšanjem seznama potreb, ki naj bi jih imeli otroci (Ribbens 1994). Podaljševanje mladosti je posledica pojava t. i. generacijskega miru med starši in njihovimi otroki, ki je nadomestil predhodni generacijski konflikt (Ule in dr. 1995; 1996; Rener in Švab 1996). Ta nova vrsta odnosa med otroki in starši precej manj temelji na hierarhiji moči, starši postajajo zaupniki svojih otrok (Ule 2013) pa tudi njihovi zagovorniki v javni sferi in institucijah. Otroci in mladi odrasli se zanašajo na njihovo pomoč in nasvete v psihološkem pa tudi socialno-ekonomskem smislu. Že omenjen proces familializacije (Qvortrup, v Edwards in Alldred 2000: 435) govori o tem, da so otroci vse bolj razumljeni kot odgovornost staršev in posledično tudi konceptualizirani v smislu statusa družinske odvisnosti; tako je čedalje več vzgojnih in izobraževalnih nalog opravljenih v zasebnosti posameznih družin.

### 3.2 Intenzivno starševanje: posledice družbenih pričakovanj v okviru protektivnega otroštva

Zviševanje imperativov starševstva vodi v prakse »intenzivnega starševanja« (Lee in dr. 2014; Shirani in dr. 2012), ki je posledica družbenih pričakovanj, da »ni več dovolj sprejeti otroka takšnega, kakršen je, z vsemi njegovimi telesnimi in duševnimi posebnostmi in pomanjkljivostmi ... Pomanjkljivosti, kot so na primer škiljenje, jecljanje, mokrenje postelje, je treba, kolikor je le mogoče, korigirati in spodbujati razvijanje sposobnosti: mogoče učenja igranja klavirja, učenja jezikov v poletnih šolah, šole tenisa med poletnimi počitnicami in smučanja med zimskimi« (Beck in Beck-Gernsheim 1995: 129). Pri skrbi za otroke ter njihovi vzgoji ni več dovolj zadovoljiti družbeno pričakovane standarde »normalnosti«, ampak jih je treba tudi preseči (Majia Holmer Nadesan, v Wall 2013). V ospredju je torej otrokov vsestranski razvoj, pri tem pa ima pomembno vlogo individualnost. Moderno pojmovanje dobrega starševstva ni opredeljeno samo z dolžnostjo staršev, da otroka naučijo temeljnih družbenih norm in vrednot, ampak se razširja na ustvarjanje okoliščin, v katerih se bo kar najbolje razvila tudi njegova individualnost (Verheyen, v Lupton in Barclay 1997).

Zdi se, da se družbeni pritiski glede starševstva in starševanja pomikajo do skrajne meje, na kateri so skoraj vse dejavnosti staršev podrejene otrokovim »potrebam«. Frank Furedi meni, da lahko govorimo o novem konceptu t. i. starševanja na zahtevo (Furedi 2008), po katerem to ni več omejeno na preprosto vzrejo otrok, ampak morajo biti danes starši nenehno pozorni, da je otrokovo življenje zapolnjeno s primernimi aktivnostmi. »Vloge modernega starša se raztezajo od šoferja, ki prevaža otroke z ene aktivnosti na drugo,



do učitelja, ki podpira formalno izobraževanje« (Furedi 2008: 71). Starši so postali strokovnjaki za različna področja, od otrokovega fizičnega in psihološkega razvoja, različnih področij izobraževanja itn.; od njih se zahteva, da so ljubiteljski učitelji in psihologi, ki aktivno skrbijo za otroka (Švab 2001). To naj bi pripeljalo do t. i. paranoidnega starševanja (Furedi 2008) oz. starševstva, ki je ušlo izpod nadzora (Nelson, v Faircloth 2014).

Kljub jasnim trendom v praksah starševanja je treba izpostaviti, da ne gre za povsem monolitne vzorce ter da se najizraziteje kot dejavnika diferenciacije izražata spol in družbeni razred. Prvič, prakse starševanja nikakor niso spolno nevtralne, ampak se, v luči že omenjenih procesov kontinuitete, predvsem ohranjanja konstrukta materinstva kot primarne starševske vloge ter spolno asimetrične delitve družinskega dela, bistveno bolj dotikajo žensk (Švab 2017). Skozi psihološke imperitive »senzitivnega materinjenja«, ki implicira »posluš za otrokove potrebe, razumevanje otrokovih mentalnih sposobnosti in spodobnost odzivanja na znake spreminjajočih se potreb« (Wetherell 1995: 235), se družbeni pritiski in s tem odgovornosti za otrokov razvoj bistveno bolj usmerjajo v ženske oz. matere.

Drugič, čeprav naj bi bilo načrtovanje, zaščita otrok pred raznim tveganjem in optimalno razvijanje njihovih potencialov predvsem projekt staršev srednjega sloja (Wall 2013), ne moremo spregledati razrednih razlik oziroma razlik v materialni oziroma finančni zmogljivosti staršev in družin za udejanjanje družbenih imperativov sodobnega starševstva. Starši z omejenimi materialnimi oziroma finančnimi sredstvi morajo zaradi tega vložiti še več energije in osebnega žrtvovanja (Beck in Beck-Gernsheim 1995). Kot opazata Beck in Beck-Gernsheim, pa »večina staršev nima neomejenih količin denarja, potrpežljivosti, časa in energije. Če torej starši želijo zadovoljiti potrebe njihovega otroka, morajo v ta namen žrtvovati lastne potrebe, pravice in interese« (Beck in Beck-Gernsheim 1995: 134).

### 3.3 Starši in otroci v vsakdanjem življenju: transformacija vzgojnih praks, sindrom otroške naglice in fenomen toksičnih staršev

Protektivno otroštvo je vplivalo tudi na spremembe v vzgojnih praksah. Govorimo lahko o generacijskem obratu (Švab 2001), ki podre klasična moderna razmerja med starši in otroki, kot razmerja enostranskega izražanja moči in nadzora staršev nad otroki. Tipično moderen, avtoritaren način vzgoje, ki je temeljil tudi na patriarhalnem družinskem ustroju in predpostavki o nevprašljivi očetovski avtoriteti, je izhajal iz ideje, da je treba otroke učiti discipline, spoštovanja in uboganja. Ti principi so bili nevprašljivi in ne-problematizirani. V pozni modernosti je slika diametralno nasprotna, saj prevladujejo starševske prakse, ki temeljijo na principih permisivne vzgoje: otroci imajo vse večji pomen in hkrati pridobivajo svojo avtonomijo (že omenjeni procesi individualizacije), predvsem prek hitrega usvajanja vedenja in obvladovanja novih medijev in tehnologij, s čimer zelo hitro prehitevajo tudi svoje starše (Švab 2001). Toda nove oblike nadzora, ki jih vzpostavlja fenomen protektivnega otroštva, to otroško avtonomijo relativizirajo, zato bi lahko govorili o navidezni otroški avtonomiji. Protektivno otroštvo nad otroki vzpostavlja

nove razsežnosti starševskega nadzora, ki se sicer od klasičnih, v disciplini, kaznovanju in spoštovanju utemeljenih metod vzgoje močno razlikujejo pro forma, a s tem nadzora ne odpravljajo. Temeljni imperativ je discipliniranje otrok z ustvarjanjem »iluzije avtonomije«. Po tem imperativu naj bi bilo za otroka najboljše, da mu starši ustvarijo iluzijo, da jih uboga, zato ker to on sam želi, in ne zato, ker je bil v to prisiljen (Wetherell 1995: 239).

Opisan nadzor otrok in otroštva ima konkretne posledice tudi v strukturi otroškega vsakdana. Otroštvo je tako danes vse prej kot romantizirana podoba brezskrbnega življenja, zapolnjenega z igro, druženjem itn. (Švab 2001, 2017). Intenziviranje vsakdanjega tempa, ki ga navadno povezujemo z odraslim življenjem, zapolnjenim s službenimi in z družinskimi obveznostmi, sega tudi v najzgodnejša obdobja otroštva. Otroški čas je pravzaprav »zelo strukturiran, spremljan in nadzorovan z urniki, ki jih oblikujejo starši« (Daly 1996: 187), otroci pa se tako od najzgodnejših let učijo točnosti in samonadzorovanja v razmerju do časa (Elias, v Daly 1996: 187), s tem pa zahodnih vrednot glede časa, kot so: točnost, pametno uporabljati čas itn. (Daly 1996).

Pri tem je treba upoštevati še proces institucionalizacije otroškega življenja, ki prav tako v vrtčevskem in šolskem okolju prinaša časovno zelo strukturirane in z različnimi aktivnostmi natrpane otroške urnike. Otroci se s pomočjo starševskega in institucionalnega nadzora že zgodaj v svojem življenju vključujejo v intenzivno vsakdanje življenje, kar povzroča t. i. sindrom »otroške naglice« (Elkind, v Daly 1996: 187), fenomen, ki so ga sociologi v zahodnem svetu zaznali že v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja. Razlika med urnikom odraslih in otroškim urnikom je vedno manjša, v tem procesu pa se otroci naučijo zanikati svoje naravne ritme, da bi se prilagodili hitrosti družbenih sprememb (Erkel, v Daly 1996: 187). Gre za proces, v katerem se tempo vsakdanjega življenja, ki je veljal v preteklosti za starejše, vedno bolj pomika navzdol do najmlajših, izkušnja hitenja, ki so jo v preteklosti izkušali osnovnošolski otroci, pa je tako danes izkušnja predšolskih otrok (Daly 1996).

Nadzorovanje otroškega časa se razteza tudi v njihov prosti čas, saj so otroški urniki zapolnjeni z različnimi zunajšolskimi aktivnostmi, ki jih organizirajo starši v kontekstu intenzivnega starševanja, tudi v njihovem »prostem« času pa tudi med počitnicami, ki so prav tako vedno bolj natrpane z različnimi aktivnostmi (Daly 1996), ki pa niso več aktivnosti »samo za zabavo«, ampak so vedno bolj usmerjene v izpopolnjevanje spretnosti in sposobnosti, ki jih imajo odrasli (Elkind, v Daly 1996: 189). Gre za t. i. načrtovano spontanost, pri kateri so možnosti izkušati življenje nadomeščene z organiziranim izkušanjem časa, ki je »motivacijsko, strukturirano in usmerjeno v vloge« (Qvortrop, v Daly 1996: 189). Učinki tovrstnih praks so negativni za otroke in starše, paradoksalno pa zaradi urnikov, natrpanih z aktivnostmi, povratno tudi otroci na svojevrsten način »nadzorujejo« čas svojih staršev v okviru intenzivnega starševanja (prim. Daly 1996).

Eden izmed negativnih izidov poznomodernih družbenih sprememb v polju starševstva pa je tudi t. i. pojav toksičnih staršev (Giddens 2000; Švab 2001), kamor lahko umestimo različne pojavnne oblike. Toksični starši so predvsem emotivno nezadostni starši,

ki svojim otrokom škodijo na sofisticirane načine ali pa gre celo za eksplicitne oblike zanemarjanja, kot so alkoholizem, verbalne, fizične in spolne zlorabe, vendar pa lahko kot toksičnost starševstva razumemo tudi protektivnost kot tako, predvsem v obliki starševskega nadzora, saj lahko ta preprečevanje otrokom, da bi se razvili v avtonomne posameznike (Giddens 2000). Kot toksično bi lahko razumeli tudi permissivno vzgojo, saj lahko brez orientacije in okvirov starši kot otrokovi »prijatelji« preprečujejo njihovo kasnejše uspešno vključevanje v različne socialne svetove (od izobraževanja, delovnega mesta do odnosov v zasebnosti).

Kot omenjeno, so spremembe v družinskem življenju tesno povezane s spremembami v širšem družbenem okolju, v katero se družine umeščajo, in hiter razvoj novih tehnologij, predvsem uporaba računalnikov ter pametnih telefonov, je gotovo tak primer. Zadnje nima le učinka na posameznike, ampak hkrati pomembno oblikuje vsakdanje družinske prakse in odnose v družini, vendar pa ne gre spregledati tudi nasprotnega delovanja. Novih tehnologij ne moremo razumeti le enosmerno v smislu njihovega (neizbežnega) vpliva na družinsko življenje, ampak jih je treba obravnavati v kontekstu spremenjenih družinskih razmerij. Med njimi so gotovo raznolika izkustva družinskega življenja, ki so posledica pluralizacije družinskega življenja, spremenjeni odnosi med starši in otroki v kontekstu protektivnega otroštva in vedno večjega nadzorovanja otrok, intenzivno starševanje in zviševanje imperativov »dobrega in uspešnega« starševanja. Poleg tega so na delu tudi spremembe v delitvi družinskega dela v kontekstu aktivnega očetovstva in polna zaposlenost obeh partnerjev, in ne nazadnje intenziviranje časa in tempa v vsakdanjem življenju. Poznomoderni družinski konteksti postajajo vedno kompleksnejši in hkrati vedno bolj dinamični in spremenljivi, kar pa velja tudi za nove tehnologije kot take.

## 4 V iskanju novega družinskega ravnovesja: odnosi med starši in otroki na prehodu v odraslost

Odnosi med starši in otroki so ena izmed pomembnih raziskovalnih tem v socioloških študijah družine, otrok in mladih, vendar pa je bilo ob tem izrazito več pozornosti usmerjene v odnose med starši in otroki kot pa v odnose med starši in mladimi odraslimi. Ob tem pa so raziskave, ki obravnavajo odnos med starši in mladimi, večkrat usmerjene v to, kako družine in starši vplivajo na otroke v njihovih razvojnih trajektorijah in življenjskih poteh (npr. Swanson 2016; Hardie in Stanik 2012; O'Connor in dr. 2011, Padilla-Walker in dr. 2014), še posebej v njihovih izobraževalnih potekih (npr. Hoover-Dempsey in Sandler 1995; Head 2000; Paseka in Byrne 2020; Goshin in dr. 2021; Hill 2022), manj študij pa obravnava te odnose celoviteje, torej na kak način se starši in mladi odrasli spoprijemajo z odnosi v zgodnji odraslosti (Oliveira in dr. 2020).

Razvoj in življenjska pot mladih sta še posebej v obdobju zgodnje odraslosti pomembno povezana z odnosi v izvorni družini. Namreč, ko si mladi utirajo pot v samostojnost, izkazujejo nova zanimanja, ambicije, želje, potrebe, sposobnosti, spreminja se tudi njihovo

vedenje, vstopajo v nove življenjske prehode in obdobja, s tem pa neločljivo vplivajo na življenje in odnose v izvorni družini. Odnosi s starši, sorojenci in s sorodniki so neizbežno na udaru sprememb, s tem pa se morajo spoprijeti vsi člani družine, ne samo mladi (Oliveira in dr. 2020). Elder (1974) govori o dvojni dinamiki sprememb, ki se odvijajo na poti mladih v odraslost – na posameznikovi in družinski ravni, ki za vse vpletene sprožajo nove, edinstvene izzive, ki jih morajo obvladati in poiskati novo družinsko in življenjsko ravnovesje.

#### 4.1 Mladi na prehodu v odraslost: nastajajoča odraslost, zgodnja odraslost, mladi odrasli

Najprej k definiciji mladih odraslih – v najširšem smislu so to tisti mladi, ki po tradicionalnih merilih (npr. starost) ne sodijo več v kategorijo mladih, vendar še niso dosegli socialnega statusa odraslih v tradicionalnem, normativnem pomenu. Mladi odrasli niso več tako odvisni od staršev in družine kot otroci in adolescenti, vendar pa še niso prevzeli trajnih odgovornosti in družbenih vlog, ki so sicer značilne za odrasle. Kot poudari Ule (2008), imajo sicer lahko številne znake odraslosti (npr. v formalnopravnem smislu so polnoletni, so končali izobraževanje, so v partnerskem odnosu, imajo zaposlitev), vendar pa nimajo bistvenih ali vseh, npr. niso ekonomsko samostojni, nimajo redne zaposlitve ali nimajo lastne družine oz. otrok ali živijo kot otroci v izvornih družinah.

V zadnjih dveh desetletjih so avtorji prepoznali to življenjsko obdobje kot posebno, vmesno, obdobje v življenjskem poteku, ki ima svoje posebne značilnosti, naloge in izzive, ki s seboj prinašajo številne spremembe, raziskovanje in rast. Raziskovalci mladih so to skupino mladih različno opredelili, npr. Arnett obdobje med 18. in 25. letom (v poznejših delih tudi do 29. leta) to obdobje poimenuje kot »porajajoča se odraslost« ali »nastajajoča odraslost« (angl. *emerging adulthood*) ali tudi zgodnja odraslost (angl. *early adulthood*) (Arnett 2000; Arnett in dr. 2014), drugi pa »mladi odrasli« (angl. *young adults*) (Côté 2000; EGRIS 2001) ali pa obdobje predodraslost (Mogelonsky 1996). Ob tem je Arnett argumentiral, da izraz »mlada odraslost« ni primeren za opis tega posebnega razvojnega obdobja v pozni adolescenci in zgodnjih dvajsetih letih, saj sam izraz »mlada odraslost« nakazuje, da je v tej razvojni fazi odraslost že dosežena in da se večina mladih v tem obdobju še ne identificira za odrasle, ampak verjamejo, da stopnje odraslosti še niso dosegli, da počasi napredujejo na poti v odraslost (Arnett 2000). Temu pritrjujejo tudi druge raziskave, ki kažejo, da mladi odraslosti ne razumejo več enoznačno skozi klasične, objektivne kazalnike (npr. zaključek izobraževanja, vstop v trajno zaposlitev, vzpostavitev svoje družine), ampak v precej bolj subjektivnem smislu, npr. da bodo postali odrasli, ko se bodo tako tudi počutili, ali pa se čutijo hkrati mlade in odrasle (Ule 2008). Mladi danes se tako pogosto hkrati počutijo mlade in odrasle, večinoma pa premlade za »klasično« odraslost.

Tovrstno subjektivno razumevanje odraslosti in doživljanje zgodnje odraslosti kot vmesnega obdobja je tudi posledica izrazite nejasnosti prehodov in primanjkljaja normativnih kažipotov v družbi, v kateri so prehodi nejasni, pluralistični, zaznamovani s

podaljšanim izobraževalnim moratorijem, prekarnim trgom dela in z oteženim vstopom v zaposlitev ter podaljšano ekonomsko odvisnostjo od staršev in odlašanjem z vstopom v starševstvo. Gre za novo obdobje podaljšanja mladosti v življenjskem poteku, ki je posledica poznomoderne družbe s svojimi številnimi zahtevami in pričakovanji do mladih in je značilno predvsem za zahodne družbe.

## 4.2 Specifike nastajajoče odraslosti: negotovost, osredinjenost nase in »biti nekje vmes«

Arnett je na podlagi obsežne kvalitativne študije mladih v poznih devetdesetih prejšnjega stoletja (Arnett 2000) identificiral pet ključnih tem, ki so značilne za to vmesno obdobje nastajajoče odraslosti, in sicer da so to leta, ki jih karakterizira intenzivno raziskovanje identitete, ko poskušajo ugotoviti, kdo so oz. kdo bi radi bili, ki je tudi najbolj značilna lastnost mladih v tem obdobju; da so to leta velike nestabilnosti v življenju, saj mladi v tem obdobju raziskujejo in eksperimentirajo na vseh področjih svojega življenja, še posebej v delu in partnerskih odnosih; da so to leta, v katerih so v primerjavi z drugimi obdobji v življenju, še posebej poznejši odraslosti, najbolj osredinjeni nase; to je čas, v katerem še niso odgovorni za druge, se še niso ustalili in lahko intenzivno delajo na sebi, na svojem znanju in veščinah, ki jih bodo potrebovali pozneje v življenju; da so to leta, ko se počutijo »nekje vmes«, ko niso niti adolescenti niti odrasli; da gre za leta številnih možnosti, pri čemer so mogoče številne različne prihodnosti in v katerih so mladi večinoma pozitivni in optimistični glede svoje prihodnosti.

Vzporedno z obdobjem nastajajoče odraslosti ter vseh sprememb in raziskovanj, ki jih doživljajo mladi, se pomembno spreminja tudi odnos med starši in otroki, ki se premika v smer odnosa med dvema odraslima osebamama ter se oddaljuje od odnosa med staršem in odvisnim otrokom (Elder 1974; Oliveira in dr. 2020; Aquilino 2006). Namreč, ena ključnih nalog mladih odraščajočih oseb je postati odgovoren zase, pridobiti samozavest in neodvisnost, tudi v finančnem smislu, kar pomeni, da odgovornosti za svoja dejanja ne delijo več s starši (Tanner 2006). Zato je prehod v odraslost proces, ki se neizogibno odvija v odnosu do drugih, in sicer do izvirne družine (Tanner 2006); nekateri avtorji ta proces opredelijo kot skupno delovanje otrok in staršev (Scabini in dr. 2006). To pomeni, da morajo družine na novo presoditi številne vidike družinskih odnosov, kar vodi tudi do novih pričakovanj in vzorcev interakcije.

Aquilino (2006) je poudaril naslednje tri izzive, ki so unikatni za obdobje nastajajoče odraslosti in ki jih morajo starši pa tudi mladi opraviti, da bodo mladi lahko postopoma dosegli status odraslega ter da bodo družine vzpostavile novo dinamiko odnosov: starši morajo prepoznati in priznati, da otrok postaja odrasla oseba, pri čemer so težave s prepoznavanjem statusa mlade odrasle osebe najpogostejše takrat, ko mladi živijo skupaj s starši; razvoj filialne in starševske zrelosti, v smislu, da morajo otroci postati sposobnosti prepoznati starša kot individualno osebo (zunaj starševske vloge) (Arnett 2004) in ji nuditi podporo, ter starševske zrelosti v smislu, da starši sprejmejo in poiščejo podporo svojih

otrok (Nydegger 1991); iskanje ravnotežja v potrebah po avtonomiji na eni strani in odvisnosti na drugi, pri čemer so napetosti in protislovja v odnosu med starši in odraščajočo odraslo osebo predvsem posledica tega vmesnega statusa nastajajoče odraslosti, ker ima otrok na številnih področjih status odraslega (lahko se samostojno odloča o partnerstvih, delu, izobraževanju, je tudi zakonsko polnoleten), hkrati pa je še vedno odvisen od svojih staršev v nekaterih pogledih (predvsem v smislu finančne podpore, tudi socialnega in kulturnega kapitala staršev).

### 4.3 Spremenjene družinske dinamike v obdobju nastajajoče odraslosti

Oliveira in dr. (2020) so na podlagi obsežnega pregleda empirične literature, ki obravnava družinsko dinamiko v obdobju nastajajoče odraslosti, identificirali naslednje ključne ugotovitve:

- *Nastajajoča odraslost je obdobje intenzivnih sprememb v odnosu med starši in otroki.* Raziskave (npr. Crocetti in Meeus 2014; Parra in dr. 2015; Shulman in Ben-Artzi 2003; van Wel in dr. 2000) kažejo, da v obdobju nastajajoče odraslosti družine na novo opredelijo odnose, ki vključujejo spremembe v družinski hierarhiji in moči. Npr. odnosi med starši in otroki postanejo bolj vzajemni, horizontalni in tesnejši (Lefkowitz 2005; Sestito in Sica, 2014), manj konfliktni (Parra in dr. 2015; Nelson in dr. 2015), hkrati pa se zmanjšujeta pogostost družinske komunikacije (Parra in dr. 2015) in tudi intenzivnost čustvenih odnosov s starši (Shulman in Ben-Artzi 2003). Pri tem pa mladi te spremembe večinoma opisujejo kot pozitivne (Lefkowitz 2005), s čimer se zdi, da postaja komunikacija s starši sicer redkejša, zato pa kakovostnejša. Otroci in starši se na novo pogajajo o medsebojni odvisnosti družinskih članov, kar je potrdilo koncept Jennifer Tanner (2006) o recentriranju oz. ponovni vzpostavitvi odnosov, ki označuje spremembo odnosov med odraščajočimi odraslimi in njihovimi družinami ter vključuje spremembe v moči, zastopanosti, odgovornosti in odvisnosti, kar na koncu pripelje do tega, da samoregulacija zamenja prejšnjo starševsko regulacijo. Začetna leta nastajajoče odraslosti so zato opisana kot obdobje, v katerem se odnosi med otroki in izvornimi družinami najkoreniteje spremenijo (Tanner 2006).
- *Družine funkcionirajo kot sidrišče individualnega in družinskega razvoja med nastajajočo odraslostjo.* Raziskave kažejo, da ima družina v življenju nastajajočega odraslega ključno vlogo predvsem v smislu omogočanja občutka identitete in pripadnosti (Lambert in dr. 2010; Crocetti in Meeus 2014; Tsai in dr. 2013; Smit 2011). Študije so pokazale tudi na pomembnost medgeneracijske podpore; mladi in starši namreč funkcionirajo kot pomembna podpora drug drugemu v tem obdobju (Scabini in dr. 2006; Bucx in dr. 2012; Fingerman in dr. 2016; 2017; Swartz in dr. 2011), pri čemer družine delujejo kot »podporni sistem« (Aquilino 2006), ki omogoča raziskovanje med nastajajočo odraslostjo skozi različne oblike podpore (npr. finančno, bivanjsko, emocionalno, medtem ko mladi staršem najpogosteje nudijo predvsem emocionalne in implicitne oblike podpore (npr. poslušanje) (Cheng in dr. 2015; Fingerman in dr. 2016; Hwang in dr. 2018).

- *Mladi in starši različno dojemajo družinsko dinamiko, kar kaže na medgeneracijske razlike.* V primerjavi z otroki so starši odnose z otroki dojemali kot tesnejše (Bertogg in Szydlík 2016), poročali so o višjih stopnjah družinske kohezije in komunikacije ter manjši uporabi permissivnega in avtoritarnega starševstva ter o višjih stopnjah avtoritativnega starševstva kot otroci (Givertz in Segrin 2014) ter so bili bolj optimistični glede odnosa s svojimi otroki (Bertogg in Szydlík 2016; Givertz in Segrin 2014). Mladi pa po drugi strani menijo, da so bili uspešnejši v posameznih socialnih vlogah in nalogah, kot to menijo njihovi starši (Yanir in Guttmann 2011); menijo tudi, da nudijo več čustvene, praktične, tehnološke in finančne podpore ter nasvetov, kot to priznavajo oz. doživljajo starši (Cheng in dr. 2015). To je skladno s prejšnjimi študijami, ki kažejo, da se otroci bolj osredinjajo na konflikte in razlike s starši, medtem ko starši poskušajo prikazati bolj pozitivno podobo odnosa med starši in otroki (Aquilino 1999). Te razlike pa verjetno odražajo tudi medgeneracijske razlike, saj so starši bolj osredinjeni na družinsko in generacijsko kontinuiteto, mladi pa si prizadevajo predvsem ustvariti svoj jaz, svojo identiteto, ki se razlikuje od izvirne družine (Relvas, v Oliveira in dr. 2020).
- *Občutek »vmesnosti« ni značilen le za mlade, ampak je izkušnja celotne družine.* Nastajajoča odraslost je obdobje, v katerem se mladi ne počutijo niti kot adolescenti niti kot odrasli, ampak nekje »vmes« (Arnett 2000, 2004, 2006; Nelson in Barry 2005). Je pa zanimivo tudi to, da so Nelson in dr. (2007) pokazali, da so večinoma tudi starši svoje otroke med nastajajočo odraslostjo videli podobno, torej niti kot mladostnike niti kot polnopravne odrasle, zato se zdi, da se ambivalenca tega obdobja ne razvija le na ravni posameznika, ampak tudi na ravni družine, kar so prikazale tudi druge študije (Sestito in Sica 2014; Kloep in Hendry 2010; West in dr. 2017; Lewis in dr. 2016; Aquilino 2006).
- *Individualni in družinski sociodemografski kazalniki oblikujejo družinsko dinamiko v nastajajoči odraslosti.* Raziskave so pokazale, da na dinamiko družin med nastajajočo odraslostjo pomembno vplivajo sociodemografski dejavniki na ravni posameznika (npr. spol družinskega člana (Shulman in Ben-Artzi 2003; Parra in dr. 2015; Jensen in dr. 2004; Punyanunt-Carter in dr. 2019; Fuligni in Pedersen, 2002; Guan in Fuligni 2016; Aquilino 2006; Crocetti in Meeus 2014; Ponti in Smorti 2019; Yanir in Guttmann 2011; MaloneBeach in dr. 2018), starost odraščajoče osebe (Fingerman in dr. 2016; Swartz in dr. 2011; Hartnett in dr. 2013) in na ravni družine (npr. bivanjska ureditev (Fingerman in dr. 2017; Bertogg in Szydlík 2016; Sestito in Sica 2014; Crocetti in Meeus 2014; Sumner in Ramirez 2019), struktura družine (Darlington 2001; Tsai in dr. 2013; Bertogg in Szydlík 2016; Milevsky 2004; Aquilino 2005; Swartz in dr. 2011; Bucx in dr. 2012; Fingerman in dr. 2016), socialno-ekonomski status družine (Fuligni in Pedersen 2002; Napolitano 2015; Aquilino 2006; Swartz in dr. 2011) in etnična pripadnost/kulturni kontekst (Tsai in dr. 2013; Nelson in dr. 2015; Bertogg in Szydlík 2016; Aquilino 2006).

Raziskave družinskih vzorcev in odnosov med starši in otroki kažejo, da v sodobnih (predvsem zahodnih) družinah prihaja do pomembnih sprememb v vzgojnih vzorcih, ki

jih lahko opišemo kot premik iz modela vzgojne družine v model emocionalne in podporne družine (Beck-Gernsheim 2002). Ule (2008) govori o liberalizaciji vzgojnih stilov, v okviru katerih so odnosi med odraslimi in mladimi vse manj formalni in vse bolj osebni, starši vedno manj formalno izkazujejo in uveljavljajo svojo avtoriteto, s tem pa se zgodaj uveljavlja tudi partnerski odnos med starši in odraščajočimi otroki. Starši postajajo zaupniki in svetovalci otrok v psiholoških ali ekonomskih težavah pa tudi zagovorniki otrok v javni sferi in institucijah. Temu pritrjuje tudi nedavna raziskava mladine pri nas, ki je pokazala, da so starši daleč najpomembnejši akterji nujenja socialne opore mladim v smislu materialne in finančne opore pa tudi opore ob boleznih in pri iskanju zaposlitve (Lavrič in dr. 2021). Podatki sicer kažejo tudi, da se je povprečna starost ob odselitvi iz izvirne družine v zadnjem desetletju pomembno znižala za dve leti in znaša 27,7 leta, vendar pa je v starostni skupini med 25 in 29 let še vedno le slaba tretjina takšnih, ki ne živijo s starši (Lavrič in dr. 2021).

Tako se je uveljavil nov model socializacije, v katerem se povečuje število let, ko se mladi pripravljajo na odraslost, ko delajo na sebi in ko starši in izobraževalne ustanove vlagajo vanje; zmanjšuje pa se število let, ko so dejavni na trgu dela (Ule 2008). Novi odnosi med starši in otroki se vzpostavljajo zaradi sodobnih socialno-ekonomskih pogojev dela, ki jih označujejo predvsem podaljšana mladost ob vse daljšem izobraževanju in poznejšem vstopu na trg dela, s tem povezana daljša ekonomska odvisnost od staršev in posledično naraščajoča pomembnost starševske podpore. To pa sproža (nove) neenakosti med mladimi, ki so dlje časa odvisni od socialnega, kulturnega in ekonomskega kapitala izvirne družine, kar pomeni, da so najbolj ogroženi tisti mladi, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin.

Drug vir velike raznolikosti med družinami v obdobju nastajajoče odraslosti pa je, kot poudarja Aquilino (2006), primanjkljaj družbenih norm in kulturnih pričakovanj o tem, kako naj mladi in starši v tem obdobju na novo vzpostavijo medsebojne odnose. Namreč, zaradi občutka in dejanskega statusa »vmesnosti«, ko mladi niso niti mladostniki niti odrasli, ko po eni strani intenzivno stremijo k samostojnosti in neodvisnosti od izvirne družine na številnih področjih svojega življenja, po drugi strani pa so še vedno, velikokrat vsaj finančno ali bivanjsko odvisni od svojih družin, sta tudi identifikacija in postavljanje jasnih meja o odgovornosti in medsebojnih pričakovanjih pogosto otežena. Svoje prispeva tudi počasna in neustrezna stanovanjska politika v Sloveniji, skupaj z visokimi in za večino nedosegljivimi cenami stanovanj, ki mladim ne omogoči dosegljivega dostopa do stanovanj, kar jih potiska v izvirne družine, čeprav so lahko neodvisni na ekonomskem in socialnem področju. Tudi raziskave mladine pri nas kažejo, da si večina mladih odraslih, ki živijo v izvornih družinah, želi živeti na svojem, ampak tega preprosto ne morejo, ker so stanovanja finančno nedosegljiva (Lavrič in dr. 2021).



## 5 Zaključek

Družine in mladi na prehodu v odraslost v zadnjih desetletjih doživljajo velike spremembe, od katerih so številne posledica predvsem spremenjenih družbeno-ekonomskih in političnih okoliščin. Družine so postale pluralne, raznolike, rodnost se znižuje in pomika na poznejša leta, znižuje se stopnja poročnosti, narašča število kohabitacij, povečuje se stopnja razveznosti itn. (Švab 2001; Rener in dr. 2006).

Mladi podaljšujejo mladost oz. vzniknilo je novo »vmesno« obdobje nastajajoče odraslosti v življenjskih potekih, ki se je vrnilo med mladostništvo in odraslostjo, za katero so značilne določene lastnosti, ki sicer pripadajo mladostniškemu obdobju, pa tudi druge, ki pripadajo odraslemu obdobju (Arnett 2000; Ule 2008). Mladi v svojih dvajsetih letih raziskujejo svoje identitete, svet okrog sebe, testirajo različne različice svoje prihodnosti, se izobražujejo, eksperimentirajo v partnerstvih; vse to počnejo ob brezpogojni pomoči svojih družin, od katerih ostajajo dlje ekonomsko (lahko tudi socialno) odvisni, še posebej to velja za mlade, ki še živijo pri svojih starših (Arnett 2000; Arnett in dr. 2014; Côté 2000).

Hkrati se tudi bistveno spreminjajo odnosi v družini. Prva vrsta sprememb ima družbene vzroke; tu govorimo o otrokocentričnosti in protektivnosti otroštva (Beck in Beck-Gernsheim 1995; Beck-Gernsheim 2002; Švab 2001, 2017), procesih familializacije (Edwards in Alldred 2000), o liberalizaciji vzgojnih stilov, ki so vsi pripomogli k temu, da postaja družina varno zavetje za mlade, tudi v času, ko se pripravljajo na odraslost. Odnosi s starši so manj hierarhični kot kdaj koli prej, družina je postala emocionalno podporna skupnost (Beck-Gernsheim 2002), starši pa prvi zaupniki svojih (odraslih) otrok (Ule 2008, 2013).

Obenem pa družina, v kateri je mlada oseba vstopila v obdobje nastajajoče odraslosti, doživlja še dodatne spremembe, predvsem glede odnosov v družini. Te spremenjene okoliščine so v prvi vrsti posledica novih potreb, aspiracij in želja mladega človeka na poti v samostojnost. Temu se mora prilagoditi družina v celoti (Tanner 2006; Oliveira in dr. 2020; Aquilino 2006). Družine sicer nikoli niso povsem stabilne skupnosti, rastejo in se spreminjajo skozi življenjski potek vsakega njenega člana posebej, je pa res, da so družine v obdobju zgodnje odraslosti pred svojstvenim izzivom, verjetno podobnim tistemu, ki se je zgodil ob sprejemu novega družinskega člana, le da so procesi ravno nasprotni ter usmerjeni v osamosvajanje člana in sprostitev družinskega nadzora nad članom.

Razmerja med generacijami se pri tem bistveno spreminjajo. Določene značilnosti, ki so prej veljale predvsem za obdobje mladosti (izobraževanje, nove zaposlitve, nova partnerska razmerja), se razširjajo na vso družbo. Izjemen vpliv na razmerja in odnose med generacijami imajo tudi: tehnološki napredek, dosegljivost informacij in znanja ter spremenjene komunikacije. Mladi so na tem področju digitalni samouki in digitalna okolja obvladujejo precej bolj kot njihovi starši, kar postavlja na glavo klasičen prenos znanja od starejše na mlajše populacije, s tem pa tudi vpliva na medgeneracijske občutke, zaupanja, avtoritete, spoštovanja. Vsak, ki želi dohajati družbeni tempo in biti v korak

s časom, mora biti pripravljen na nenehno izobraževanje, usposabljanje, pridobivanje kvalifikacij, menjavo socialnih okolij. Obenem se s pluralnostjo življenjskih prehodov in življenjskih potekov ukinjajo družbeni kaŕipoti, ki so včasih nedvoumno usmerjali posameznika na njegovi poti. Istim procesom so podvrŕzene tudi druŕine, ki morajo navigirati med številnimi abstraktnimi zahtevami sodobnih druŕb na ravni vsakega posameznega člana druŕine in usklajevati obveznosti vseh članov (številne izmed njih se začenjajo ŕe v zgodnjem otroŕstvu), obenem pa vzdrŕevati medsebojne odnose.

## 6 Literatura

- Aquilino, William S. (1999): Two views of one relationship: Comparing parents' and young adult children's reports of the quality of intergenerational relations. *Journal of Marriage and the Family*, 61: 858–870. <https://doi.org/10.2307/354008>
- Aquilino, William S. (2005): Impact of family structure on parental attitudes toward the economic support of adult children over the transition to adulthood. *Journal of Family Issues*, 26 (2): 143–167. <https://doi.org/10.1177/0192513X04265950>
- Aquilino, William S. (2006): Family Relationships and Support Systems in Emerging Adulthood. V Arnett, Jeffrey, Tanner, Jennifer, Gibbons, Judith in Ashdown, Brien. *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21<sup>st</sup> Century*. Washington DC: APA.
- Arnett, Jeffrey J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5): 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, Jeffrey J. (2004): *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, Jeffrey J. (2006): The case for emerging adulthood in Europe: A response to Bruner. *Journal of Youth Studies*, 9 (1), 111–123.
- Arnett, Jeffrey J., ŕikauskienė, Rita, in Sugimura, Kazumi (2014): The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: implications for mental health. *Lancet Psychiatry*, 1 (7): 569–76. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)00080-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7)
- Beck, Ulrich, in Beck-Gernsheim, Elisabeth (1995): *The Normal Chaos of Love*. Oxford, Malden: Polity Press.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002): *Reinventing the Family: In the Search of New Lifestyles*. Cambridge: Polity Press.
- Bertogg, Ariane, in Szydlik, Marc (2016): The closeness of young adults' relationships with their parents. *Swiss Journal of Sociology*, 42 (1): 41–59. <https://doi.org/10.1515/sjs-2016-0003>
- Bucx, Freek, van Wel, Frits, in Knijn, Trudie (2012): Lifecourse status and exchanges of support between young adults and parents. *Journal of Marriage and Family*, 74 (1): 101–115. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2011.00883.x>
- Cheng, Yen-Pi, Birditt, Kira S., Zarit, Steven H., in Fingerma, Karen L. (2015): Young adults' provision of support to middle-aged parents. *Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 70 (3): 407–416. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbt108>
- Côté, James E. (2000): *Arrested Adulthood. The Challenging Nature of Maturity and Identity*. New York Univ. Press.
- Crocetti, Elisabetta, in Meeus, Wim (2014): “Family comes first!”: Relationships with family and friends in Italian emerging adults. *Journal of Adolescence*, 37 (8): 1463–1473. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.012>
- Daly, Kerry J. (1996): *Families & Time. Keeping Pace in a Hurried Culture*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

- Darlington, Yvonne (2001): »When all is said and done«: The impact of parental divorce and contested custody in childhood on young adults' relationships with their parents and their attitudes to relationships and marriage. *Journal of Divorce & Remarriage*, 35 (3-4): 23-42. [https://doi.org/10.1300/J087v35n03\\_02](https://doi.org/10.1300/J087v35n03_02)
- Edwards, Rosalind, in Alldred, Pam (2000): A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: Negotiation Familialisation, Institutionalisation and Individualisation. *British Journal of Sociology*, 21 (3): 435-455.
- Elder, Glen H. (1974). *Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience*. University of Chicago Press.
- European Group for Integrated Social Research (EGRIS). (2001). Misleading trajectories: Transition dilemmas of young adults in Europe. *Journal of Youth Studies*, 4 (1): 101-118. <https://doi.org/10.1080/13676260120028574>
- Faircloth, Charlotte (2014): Intensive parenting and the expansion of Parenting. V E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, in J. Macvarish. *Parenting Culture Studies*: 25-50. Houndmills, New York: Palgrave Macmillan.
- Fingerman, Karen L., Cheng, Yen-Pi, Kim, Kyungmin, Fung, Helene H., Han, Gyounghae, Lang, Frieder R., Lee, Wonkyung, in Wagner, Jenny (2016): Parental involvement with college students in Germany, Hong Kong, Korea, and the United States. *Journal of Family Issues*, 37 (10): 1384-1411. <https://doi.org/10.1177/0192513X14541444>
- Fingerman, Karen L., Huo, Meng, Kim, Kyungmin, in Birditt, Kira S. (2017): Coresident and non-coresident emerging adults' daily experiences with parents. *Emerging Adulthood*, 5 (5): 337-350. <https://doi.org/10.1177/2167696816676583>
- Fulgini, Andrew J., in Pedersen, Sara (2002): Family obligation and the transition to young adulthood. *Developmental Psychology*, 38 (5): 856-868. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.856>
- Furedi, Frank (2008): *Paranoid Parenting*. Chicago: Chicago Review Press.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, Anthony (2000): *Preobrazba intimnosti*. Ljubljana: \*cf.
- Givertz, Michelle, in Segrin, Chris (2014): The association between overinvolved parenting and young adults' self-efficacy, psychological entitlement, and family communication. *Communication Research*, 41 (8): 1111-1136. <https://doi.org/10.1177/0093650212456392>
- Glover, Dominic, in Sumberg, James (2020): Youth and Food Systems Transformation. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, 4 (101): 1-15.
- Goshin, Mikhail, Dubrov, Dimitrii, Kosaretsky, Sergey, in Grigoryev, Dmitry. (2021): The Strategies of Parental Involvement in Adolescents' Education and Extracurricular Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 50 (5), 906-920. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01399-y>
- Guan, Shu-Sha A., in Fuligni, Andrew J. (2016): Changes in parent, sibling, and peer support during the transition to young adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 26 (2), 286-299. <https://doi.org/10.1111/jora.12191>
- Hardie, Jessica Halliday in Stanik, Christine E. (2012): The Role of Family Context in Early Adulthood: Where We've Been and Where We're Going. V: A. Booth, S. Brown, N. Landale, W. Manning, in S. McHale (ur.). *Early Adulthood in a Family Context. National Symposium on Family Issues*: 245-248. New York, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1436-0\\_16](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1436-0_16)
- Hartnett, Caroline S., Furstenberg, Frank F., Birditt, Kira S., in Fingerman, Karen L. (2013): Parental support during young adulthood: Why does assistance decline with age? *Journal of Family Issues*, 34 (7): 975-1007. <https://doi.org/10.1177/0192513X12454657>
- Head, Emma (2020): Digital technologies and parental involvement in education: the experiences of mothers of primary school-aged children. *British Journal of Sociology of Education*, 41 (5), 593-607. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1776594>

- Hill, Nancy E. (2022). Parental involvement in education: Toward a more inclusive understanding of parents' role construction. *Educational Psychologist*, 57 (4), 309–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2129652>
- Hochschild, Arlie (1990): *The Second Shift: Working Parents and the Revolution at Home* New York: Avon Books.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V., in Sandler, Howard M. (1995): Parental Involvement in Children's Education: Why Does it Make a Difference? *Teachers College Record*, 97 (2), 310–331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Hwang, Woosang, Ko, Kwangman, in Kim, Injee (2018): Parent-child relationship quality and filial obligation among American and Korean college students: The moderating role of children's gender. *Journal of Comparative Family Studies*, 49 (3): 271–294. <https://doi.org/10.3138/jcfs.49.3.271>
- James, Alison, Jenks, Chris, in Prout, Alain (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jensen, Lene A., Arnett, Jeffrey J., Feldman, Shirley S., in Cauffman, Elizabeth (2004): The right to do wrong: Lying to parents among adolescents and emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (2): 101–112. <https://doi.org/10.1023/B:JOY0.0000013422.48100.5a>
- Katz, Roberta R., Ogilvie, Sarah, Shaw, Jane in Woodhead, Linda (2021): *Gen Z, Explained The Art of Living in a Digital Age*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Kloep, Marion, in Hendry, Leo B. (2010): Letting go or holding on? Parents' perceptions of their relationships with their children during emerging adulthood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28 (4): 817–834. <https://doi.org/10.1348/026151009X480581>
- Kurdija, Slavko, Ule, Mirjana, in Živoder, Andreja (2011): A generation presents itself: »Teenagers« satisfaction and processing of the social reality in Slovenia. *Teorija in praksa*, 48 (6): 88–106.
- Lambert, Nathaniel M., Stillman, Tyler F., Baumeister, Roy F., Fincham, Frank D., Hicks, Joshua A., in Graham, Steven M. (2010): Family as a salient source of meaning in young adulthood. *Journal of Positive Psychology*, 5 (5): 367–376. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.516616>
- Lavrič, Miran, Deželan, Tomaž, Klanjšek, Rudi, Lahe, Danijela, Naterer, Andrej, Radovan, Marko, Rutar, Tibor, Sardoč, Mitja, Uršič, Matjaž, Majce, Marko, Cupar, Tina, Matjašič, Miha, Nacevski, Katja, Vombergar, Nina in Prešeren, Jana (2021): *Mladina 2020: položaj mladih v Sloveniji*. Maribor, Ljubljana: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba; Založba Univerze v Ljubljani.
- Lee, Ellie, Bristow, Jennie, Faircloth, Charlotte, in Macvarish, Jan (2014): *Parenting Culture Studies*. Houndmills, New York: Palgrave Macmillan.
- Lefkowitz, Eva S. (2005). »Things have gotten better«: Developmental changes among emerging adults after the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 20 (1): 40–63. <https://doi.org/10.1177/0743558404271236>
- Lewis, Jane, West, Anne, Roberts, Jonathan, in Noden, Philip (2016): The experience of co-residence: young adults returning to the parental home after graduation in England. *Families Relationships and Societies*, 5 (2): 247–262. <https://doi.org/10.1332/204674315X14309191424695>
- Lupton, Deborah, in Barclay, Lesley (1997): *Constructing Fatherhood: Discourses and Experiences*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Luthar, B., in Pušnik, M. (2021). Intimate media and technological nature of sociality. *New Media & Society*, 23(5), 1257–1277. <https://doi.org/10.1177/1461444820912387>
- Mogelonsky, Marcia (1996): The Rocky Road to Adulthood. *American Demographics* 18 (5): 26–36.
- Malone Beach, Eileen E., Hakoyama, Mikiyasu, in Arnold, Shelby (2018): The good grandparent: Perspectives of young adults. *Marriage and Family Review*, 54 (6), 582–597. <https://doi.org/10.1080/01494929.2017.1414724>

- Milevsky, Avidan (2004): Perceived parental marital satisfaction and divorce: Effects on sibling relations in emerging adults. *Journal of Divorce & Remarriage*, 41 (1–2): 115–128. [https://doi.org/10.1300/J087v41n01\\_07](https://doi.org/10.1300/J087v41n01_07)
- Napolitano, Laura (2015): »I'm not going to leave her high and dry«: Young adult support to parents during the transition to adulthood. *Sociological Quarterly*, 56 (2): 329–354. <https://doi.org/10.1111/tsq.12088>
- Narat, Tamara, in Boljka, Urban (2017): Otrokokentričnost v sodobni družbi: opredelitev in vloga koncepta. V: T. Narat in U. Boljka (ur.): *Generaciji navidezne svobode. Otroci in starši v sodobni družbi*: 1–26. Ljubljana: Založba Sophia.
- Nelson, Larry J., in Barry, Carolyn (2005): Distinguishing features of emerging adulthood: The role of self-classification as an adult. *Journal of Adolescent Research*, 20 (2): 242–262. <https://doi.org/10.1177/0743558404273074>
- Nelson, Larry J., Padilla-Walker, Laura M., Carroll, Jason, Madsen, Stephanie, Barry, Carolyn McNamara, in Badger, Sarah (2007): »If you want me to treat you like an adult, start acting like one!«: Comparing the criteria that emerging adults and their parents have for adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21 (4): 665–674. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.4.665>
- Nelson, Sarah C., Bahrassa, Nazneen F., Syed, Moin, in Lee, Richard M. (2015): Transitions in young adulthood: Exploring trajectories of parent–child conflict during college. *Journal of Counseling Psychology*, 62 (3): 545–551. <https://doi.org/10.1037/cou0000078>
- Nydegger, Corinne (1991): The development of paternal and filial maturity. In K. Pillemer & K. McCartney (ur.) *Parent–child relations throughout life*: 93–112. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Oblak Črnič, T., Jontes, D., Šušterič, N., Koren Ošljak, K., in Plaskan, J. (2023). *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih. Del 2, Mediji, branje in prosti čas v času družbenih platform: poročilo raziskave v okviru ARRS projekta Medijski repertoarji mladih (J5-2564)*. Fakulteta za družbene vede, Založba FDV. [https://medijimladih.si/wp-content/uploads/2023/07/MRM\\_porocilo-2.del\\_web.pdf](https://medijimladih.si/wp-content/uploads/2023/07/MRM_porocilo-2.del_web.pdf)
- O'Connor, Meredith, Sanson, Ann, Hawkins, Marry T., Letcher, Primrose, Toumbourou, John W., Smart, Diana, Vassallo, Suzzane, in Olsson, Craig A. (2011): Predictors of positive development in emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (7), 860–874. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9593-7>
- Oliveira, Carolina, Fonseca, Gabriela, Sotero, Luciana, Crespo, Carla in Relvas, Anna Paula (2020): Family Dynamics During Emerging Adulthood: Reviewing, Integrating, and Challenging the Field. *Journal of Family Theory & Review*, 12: 350–367. <https://doi.org/10.1111/jftr.12386>
- Padilla-Walker, Laura M., Nelson, Larry J., in Knapp, Darin J. (2014): »Because I'm still the parent, that's why!«: Parental legitimate authority during emerging adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31 (3): 293–313. <https://doi.org/10.1177/0265407513494949>
- Parra, Agueda, Oliva, Alfredo, in del Carmen Reina, Maria (2015): Family relationships from adolescence to emerging adulthood: A longitudinal study. *Journal of Family Issues*, 36 (14): 2002–2020. <https://doi.org/10.1177/0192513X13507570>
- Parsons, Talcott, in Bales, Robert (1995): *Family, Socialization and Interaction Process*. New York: The Free Press.
- Paseka, Angelika in Byrne, Delma (ur.) (2020): *Parental involvement across European education systems: critical perspectives*. Routledge.
- Ponti, Lucia, in Smorti, Martina (2019): The roles of parental attachment and sibling relationships on life satisfaction in emerging adults. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36 (6): 1747–1763. <https://doi.org/10.1177/0265407518771741>
- Punyanunt-Carter, Narissra M., LaFreniere, Jenna R., Norman, Marry S., in Colwell, Malinda J. (2019): Analyzing college students from divorced and intact families and their family communication patterns and interpersonal communication motives. *Southern Communication Journal*, 84 (4): 219–232. <https://doi.org/10.1080/1041794X.2019.1641544>

- Renner, Tanja (2002): Novi trendi v zasebnih razmerjih. V V. Mihelj (ur.): *Mladina 2000 – Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*: 79–105. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za mladino, Založba Aristej.
- Renner, Tanja (2010): The trap of individualization in a global era. *Annales. Ser. Hist. Sociol.*, 20(1): 57–70.
- Renner, Tanja, Humer, Živa, Žakelj, Tjaša, Vezovnik, Andreja, in Švab, Alenka (2008): *Novo očetovstvo v Sloveniji*. Ljubljana: Založba FDV.
- Renner, Tanja, in Alenka Švab (1996): Družinski status. V M. Ule (ur.): *Mladina v devetdesetih: Analiza stanja v Sloveniji*: 41–67. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Renner, Tanja, Sedmak, Mateja, Švab, Alenka, in Urek, Mojca (2006): *Družine in družinsko življenje v Sloveniji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.
- Ribbens, Jane (1994): *Mothers and Their Children: A Feminist Sociology of Childrearing*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Roberts, Elizabeth (1996): *Women and Families: An Oral History 1940–70*. Cambridge, Oxford: Blackwell.
- Scabini, Eugenia, Marta, Elena in Lanz, Margherita (2006). *The transition to adulthood and family relations: An intergenerational perspective*. United Kingdom: Psychology Press.
- Sestito, Laura Aleni, in Sica, Luigia Simona (2014): Identity formation of Italian emerging adults living with parents: A narrative study. *Journal of Adolescence*, 37 (8): 1435–1447. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.013>
- Shirani, Fiona, Henwood, Karen, in Coltart, Carrie (2012): Meeting the Challenges of Intensive Parenting Culture: Gender, Risk Management and the Moral Parent. *Sociology*, 46 (1): 25–40.
- Shulman, Shumel, in Ben-Artzi, Elisheva (2003): Age-related differences in the transition from adolescence to adulthood and links with family relationships. *Journal of Adult Development*, 10 (4): 217–226. <https://doi.org/10.1023/A:1026006025155>
- Smit, Ria (2011): Maintaining family memories through symbolic action: Young adults' perceptions of family rituals in their families of origin. *Journal of Comparative Family Studies*, 42 (3): 355–368. <https://doi.org/10.2307/41604451>
- Sumner, Erin M., in Ramirez, Artemio (2019): The effects of multimodal communication frequency, geographic distance, and coresidence on parent-child relationship quality during emerging adulthood. *Communication Research Reports*, 36 (2): 114–125. <https://doi.org/10.1080/08824096.2019.1583552>
- Swanson, Joan Ann (2016): Trends in literature about emerging adulthood: Review of empirical studies. *Emerging Adulthood*, 4 (6): 391–402. <https://doi.org/10.1177/2167696816630468>
- Swartz, Teresa T., Kim, Minzee, Uno, Mayumi, Mortimer, Jeylan, in O'Brien, Kirsten B. (2011): Safety nets and scaffolds: Parental support in the transition to adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 73 (2): 414–429. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00815.x>
- Švab, Alenka (2001): *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Švab, Alenka (2017): Nekateri sociološki vidiki otrokocentričnosti in protektivnega otroštva v pozni modernosti: V: T. Narat in U. Boljka (ur.): *Generaciji navidezne svobode. Otroci in starši v sodobni družbi*: 53–68. Ljubljana: Založba Sophia.
- Švab, Alenka, Renner, Tanja, in Kuhar, Metka (2012): Behind and Beyond Hajnal's Line: Families and Family Life in Slovenia. *Journal of Comparative Family Studies*, 43 (3): 419–437.
- Tanner, Jennifer Lynn (2006): Recentring during emerging adulthood: A critical turning point in life span human development. V: Jeffrey J. Arnett & Jennifer Lynn Tanner (ur.): *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*: 21–55. Washington, DC: APA Books.
- Tsai, Kim M., Telzer, Eva H., in Fuligni, Andrew J. (2013): Continuity and discontinuity in perceptions of family relationships from adolescence to young adulthood. *Child Development*, 84 (2): 471–484. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01858.x>

- Ule, Mirjana (2008): *Za vedno mladi?: socialna psihologija odrasčanja*. Fakulteta za družbene vede. [https://knjigarna.fdv.si/i\\_456\\_zavvedno-mladi-socialna-psihologija-odrascanja](https://knjigarna.fdv.si/i_456_zavvedno-mladi-socialna-psihologija-odrascanja)
- Ule, Mirjana (2010): Fragments on young people in Slovenia: the end of utopias in the era of transitions. *Annales. Ser. Hist. Sociol.* 20 (1): 71–80.
- Ule, Mirjana, in Miheljak, Vlado (1995): *Pri(e) hodnost mladine*. Ljubljana, DZS, Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino.
- Ule, Mirjana, Miheljak, Vlado, Renner, Tanja, Mencin Čeplak, Metka, Kurdija, Slavko, Tivadar, Blanka (1996): *Predah za študentsko mladino*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Ule, Mirjana, Renner, Tanja, Mencin Čeplak, Metka, Tivadar, Blanka (2000): *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino in Založba Aristej.
- van Wel, Frits, Linssen, Hub, in Abma, Ruud (2000): The parental bond and the well-being of adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3): 307–318. <https://doi.org/10.1023/A:1005195624757>
- Wall, Glenda (2013): 'Putting family first': Shifting discourses of motherhood and childhood in representations of mothers' employment and child care. *Womens's Studies International Forum*, 40: 162–171.
- West, Anne, Lewis, Jane, Roberts, Jonathan, in Noden, Philip (2017): Young adult graduates living in the parental home: Expectations, negotiations, and parental financial support. *Journal of Family Issues*, 38 (17): 2449–2473. <https://doi.org/10.1177/0192513X16643745>
- Wetherell, Margaret (1995): Social structure, ideology and family dynamics: the case of parenting. V: J. Muncie, M. Wetherell, R. Dallos in A. Cochrane (ur): *Understanding the Family*: 213–256. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Yanir, Irit, in Guttman, Joseph Y. (2011): Emerging adulthood in Israeli families: Individual-social tasks and emotional-relational challenges. *Journal of Comparative Family Studies*, 42(2): 171–192.
- Žakelj, Tjaša, in Švab, Alenka (2011): Rely on yourself and your family: how 9th grade students in Slovenia cope with educational demands. *Teorija in praksa*, 48 (6): 68–87.
- Žakelj, Tjaša, Švab, Alenka, in Mencin Čeplak, Metka (2013): The Role of Parents in Young People's Educational Trajectories in Slovenia. *Annales. Ser. Hist. Sociol.* 23 (2): 317–328.
- Živoder, Andreja (2013): Students' educational choices and future orientations in Slovenia. *Annales*, 23, 2. Koper: *Annales. Ser. Hist. Sociol.* 23 (2): 329–342.
- Živoder, Andreja (2022): Politična participacija mladih skozi pristop življenjskega poteka. V: T. Pušnik in M. Banjac (ur.): *Politična participacija mladih onkraj volitev: konceptualni premisleki in izzivi proučevanja*: 249–276. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV. <https://doi.org/10.51936/978-961-295-022-4/249-276>





Nina Perger, Nika Šušterič, Veronika Tašner,  
Mojca Žveglič Mihelič, Slavko Gaber

# »Od kod kam?«: Aspiracije mladih v prepletu ekonomskega in kulturnega kapitala



## 1 Uvod

V pričujočem poglavju ob naslonitvi na Bourdiejevo konceptualizacijo družbenega prostora, posebej pa ekonomskega in kulturnega kapitala, ki delujeta kot ključna principa družbene diferenciacije v sodobnih družbah, raziskujemo izobraževalne in poklicne aspiracije slovenskih srednješolcev. Kljub več valom masifikacije izobraževanja, ki je v izteku prejšnjega stoletja že doseglo tudi visoko šolstvo, pa – kot vztrajno kažejo številne študije – izobraževanje skozi različne mehanizme še vedno pomembno prispeva k reprodukciji družbenega reda. V družbenem kontekstu intenzivne individualizacije in ob veri v meritokratsko logiko delovanja družb, enega izmed teh mehanizmov predstavljajo tudi osebne – subjektivne, a ne individualne – izobraževalne aspiracije mladih. Ta družbeni kontekst – intenzivne individualizacije pa tudi meritokratske logike – poraja duh doksičnih aspiracij, pri čemer se vstopanje v terciarno izobraževanje razume skoraj kot samoumevni podaljšek vseh in vsakogar, ne glede na družbeno umeščenost, vendar pa številne mednarodne študije vztrajno kažejo, da te v pomembni meri ostajajo družbeno zaznamovane, in sicer na način, ki ga Bourdieu popiše z logiko vnaprejšnjega prilagajanja aspiracij temu, kar je objektivno dosegljivo in mogoče, glede na družbeno umeščenost posameznice in posameznika, natančneje, glede na njegovo oziroma njeno opremljenost z ekonomskim in s kulturnim kapitalom, torej glede na strukturo distribucije obeh oblik kapitalov.

V poglavju si torej zastavljamo vprašanje, *od kod kam*, tj. vprašanje, ki se sprašuje o družbeni umeščenosti posameznika in posameznice ter mejah, ki jih ta družbena umeščenost riše tem posameznikom in posameznicam na ravni njihovih aspiracij, ali – kot napotuje latinski izvor besede *aspiratio* – na ravni njihove možnosti, ki jo imajo, da zadihajo s polnimi pljuči.

## 2 Šolsko polje in »druga ekonomija«

»[n]emogoče [je] določiti, kdo, agent ali institucija, je resnično izbral; ali je dober učenec tisti, ki izbere šolo, ali pa je šola tista, ki izbere učenca« (Bourdieu 2000: 165).

Ko naslavljamo vprašanje aspiracij mladih med šolanjem, tudi srednjim, ki ga naslavlja naša raziskava, se zdi konceptualno produktiven pristop avtorjev Pierra Bourdieuja in Jean-Clauda Passerona, ki sta skupaj koncipirala kategorialni aparat polj, kapitalov, habitusov ter skušala zaobjeti problematiko družbene reprodukcije v njeni vztrajnosti in kompleksnosti. V zadnjem skupnem delu *reprodukciji* (2021) tako opozarjata na neenakosti izbiranja in izbora, ki so vpisane v strukturo prehajanja na višje ravni šolanja in pouka. Neenako izbiranje in izbor segata vse do samoizločanja otrok in družin »ljudskih razredov« iz procesa izobraževanja na srednješolski ravni in ravneh nad to. Za potrebe naše vprične analize je tozadevno še posebej produktivno njuno koncipiranje oziroma rekonceptualiziranje prevladujočih konceptualizacij kapitala. Ko Bourdieu v 80. letih dvajsetega stoletja večkrat dopolnjuje in sistematizira zastavitve kapitala oziroma kapitalov, tako zapiše: »Družbeni svet je nakopičena zgodovina, in če ga ne reduciramo na diskontinuirano zaporedje hkratnega mehaničnega ravnovesja med akterji, ki so obravnavani kot medsebojno zamenljivi delci, moramo vanj vpeljati vidik kapitala ter z njim akumulacijo in vse njene učinke« (1980/2004: 311), s tem pa razpravo o kapitalu prenese oziroma znova umesti v sfero primarno družbenega in šele nato ekonomskega.

Za ušesa, habituirana v slovenskem visokošolskem prostoru 20. stoletja, njegov zapis, da je kapital »akumulirano delo (v materializirani obliki, v »inkorporirani«, tj. utelešeni obliki), ki potem, ko je prilaščen na privatni, tj. ekskluzivni osnovi s strani akterjev ali skupin akterjev, tem omogoča, da si prisvojijo socialno energijo v obliki reificiranega ali živečega dela« (Bourdieu 1980/2004: 311), zveni znano in marksistično ter politekonomsko. Da imamo opravka z avtorjem, ki sporoča nekaj, kar ni preprosto kombinacija Adama Smitha in Karla Marxa, pa zaznamo že v nadaljevanju zapisa. Kapital, piše, je »*vis insita*, sila, vpisana v objektivne ali subjektivne strukture, vendar tudi *lex insita*, princip, ki je osnova imanentnim pravilnostim družbenega sveta. Je tisto, kar dela družbene igre – ne nazadnje tudi ekonomsko igro – za nekaj drugega kot zgolj enostavne igre na srečo, ki v vsakem trenutku ponujajo možnost čudeža« (prav tam: 311).

Pri Bourdieuju torej nimamo opravka z danes modernim begom od politično-ekonomskih kategorij. Še več, sam celo tvega za velik del levo usmerjene intelektualne srenje skoraj bogokleten zapis: »Dejansko je nemogoče utemeljiti strukturo in funkcioniranje družbenega sveta, če ne uvedemo ponovno kapitala« (1980/2004: 311). Če se ob tem nagibamo k temu, da bi tudi njega po hitrem postopku obtožili zapada kapitalistični ali celo neoliberalni logiki (prim. Boyer 2003), Bourdieu kmalu povabi v polja iskanj, ko doda, da se nanaša na kapital v vseh njegovih oblikah in ne le v eni obliki, »ki jo priznava ekonomska teorija« (1980/2004: 311). Distanco do politične ekonomije, posebej do tiste po klasični, zaznamo v njegovem opozorilu, da je ta »dopustila, da se ji podtakne definicija

ekonomije praks, ki je zgodovinsko odkritje kapitalizma, poleg tega pa je z reduciranjem sveta menjav na trgovsko menjavo, ki je objektivno in subjektivno usmerjena k maksimizaciji profita, tj. (ekonomsko) *koristoljubno*, implicitno definirala druge oblike menjave kot neekonomske in zato *nesebične*« (1980/2004: 311).

Čeprav se Bourdieu torej odmakne od ekonomsko redukcionistične opredelitve kapitala, pa se s tem bistveno manj odmakne od ene osrednjih figur politične ekonomije, Adama Smitha. Ta je namreč po zastavitvi koncepta kapitala dobrih dvesto let pred Bourdieujevim zapisom bistveno bližje njemu kot avtorjem čikaške šole in njihovemu konceptu človeškega kapitala (Becker 1975). Smith v drugi knjigi svojega epohalnega dela, ko razpravlja o »delitvi zaloge«, to deli na dve vrsti. Najprej na tisto, s katero se lahko nekdo »preživlja komaj nekaj dni ali nekaj tednov« (Smith 1776/2010: 173) in zato »malokdaj pomisli, da bi z njo lahko dobil kakšen dohodek« (prav tam: 173), in drugič, na tisto, ki je dovolj velika, »da se z njo lahko preživlja mesece ali leta« (prav tam: 173). V tem primeru si prizadeva, da bi iz zaloge, ki je ne potrebuje za zadovoljevanje osnovnih potreb, »črpala dohodke«. In tisti »del, od katerega si obeta dohodke, se imenuje kapital« (prav tam: 173). Ob tem, ko kapital naprej deli na »obratni in fiksni«, zadnjega nadalje deli na štiri dele, ki nakazujejo možnost premisleka kapitala v smer, ki sta jo povzela in nadgradila Passeron in Bourdieu. Smithovo razumevanje fiksnega kapitala, ki se nanaša na »učinkovite stroje in poklicna orodja«, na »donosne stavbe«, »izboljševanje zemlje«, je blizu konceptualizaciji opredmetenega kulturnega kapitala; razume pa ga tudi kot sestavljenega iz »pridobljenih učinkovitih zmožnosti vseh prebivalcev ali članov družbe«, kar povezuje s šolanjem, študijem in z vajeništvom, kar vse terja prave izdatke kot »vložke v osebo«, kar je blizu konceptualizaciji utelešenega kulturnega kapitala (Bourdieu 1980/2004) in Senovi konceptualizaciji razvoja »sposobnosti za delovanje« (1992/2004).

Bourdieu tako ob podrobneje predstavljenem konceptualiziranju vrst kapitala nastopa tudi v vlogi arheologa, ki izpod naplavin lahkotne redukcije pojma kapitala na denar rešuje kompleksnejšo formulacijo kapitala, ki jo je mogoče zaslediti že pri Smithu. Namen stalnega kapitala je po Smithu »povečati produkcijske moči dela ali omogočiti istemu številu delavcev, da opravi precej večjo količino dela« (1776/2010: 184). V to smer in v skrbi za pojmovanje kapitala, ki omogoča misliti delovanje družbe – tudi s strukturiranjem aspiracij posameznic in posameznikov –, Bourdieu v zadnjih desetletjih svojega preučevanja delovanja družb (tudi v času neizprosne kritike neoliberalne zvedbe človeka in njegovega delovanja na instrument produkcije dobička) v nakazano smer dopolnjuje in diverzificira ter koncentrira kategorialni aparat vrst kapitala tudi takrat, ko jih, tako kot v svojem predavanju iz aprila 1984, povzame v dve vrsti kapitala: ekonomskega in kulturnega (prim. Bourdieu 1984/2021: 156–169).

Kar zadeva kulturni kapital, je ta koncept naslednik že leta 1964 v *Dedičih* predstavljenega koncepta *kulturnega privilegija*. Z njim sta Bourdieu in Passeron (1964) poskušala pojasniti navade, prakse in okolje, iz katerega prihajajo najbolj privilegirani študentje po eni strani in tisti, ki se ne uspejo prebiti v ospredje edukacijske hierarhije, po drugi. Pri tem kot spodbudno družinsko okolje popisujeta tisto, ki je po strukturi in logiki delovanja sorodno

okolju in delovanju šolske institucije. Kot smo nakazali že zgoraj, pa sta avtorja korak dlje v koncipiranju kulturnega kapitala in s tem snovanju koncepta »druge ekonomije« naredila v delu *reprodukcija* (1970/2021), v katerem konceptu kulturnega kapitala pridružita koncepte habitusa, polja in simbolnega nasilja. Bourdieu sam v drugem delu (1980/2004: 311–313) pojasnjuje, da je specifični koncept kulturnega kapitala razvil na ozadju preučevanja razlogov za neenake akademske dosežke otrok, ki izhajajo iz različnih družbenih razredov. Pri tem je ugotavljal, da so koncepcije ekonomistov zdravorazumske v tem, da akademski uspeh ali neuspeh mislijo kot stvar naravnih sposobnosti (prav tam: 313). Takšna zdravorazumska percepcija učnega (ne)uspeha je po njegovem posledica tega, da tovrstno razumevanje ne upošteva strukture »diferenciacijskih priložnosti za profit«, ki jih različni trgi ponujajo agentom glede na njihovo »količino in kompozicijo sredstev« oziroma kapitalov (prav tam: 313), pa tudi ne strategij investiranja v celotni nabor edukacijskih strategij in strategij reprodukcije. Tako jim nujno uide tudi, da je »družbeno najbolj determinirana edukacijska investicija« tista, ki je obenem tudi najbolj skrita, tj. družinski prenos kulturnega kapitala (prav tam: 313). Spregledajo namreč, da je t. i. talent (naravna sposobnost), s katerim računa šola, pravzaprav »produkt investiranja časa in kulturnega kapitala«, ki pa je v največji meri odvisen od kulturnega kapitala, ki je bil predhodno akumuliran v družini (prav tam: 313).

Če na kratko povzamemo, oblike kapitala predstavljajo mehanizme, orodja, ki določajo dominantne kulture in ekonomizacije določene družbe. Posedovanje kapitalov in še posebej kulturnega kapitala je določevalna karakteristika družbenih razredov, ki mu posamezniki in posameznice pripadajo oziroma jih tvorijo. Šola pa naj bi nagrajevala (favorizirala) tisto skupino učencev, dijakov, študentov, ki posedujejo več kulturnega kapitala in v nekaterih sistemih še posebej jezikovnega kapitala kot njegove podvrste. Predpostavka je torej, da šola ob osnovnem znanju nagrajuje še nekaj, česar nimajo vsi, tudi če se dosledno podrejuje zahtevam ponotranjanja tistega, kar šola ponuja. Šola, kot opozarjata avtorja *reprodukcije*, ne daje vsem tistega, kar od vsakogar pričakuje oziroma zahteva. Te zahteve so praviloma vezane na relacije razmerij do kulture, jezika in do okusa, ki jih v veliki meri zastavi že družinska vzgoja. Učenci z več kulturnega kapitala, torej učenci, ki imajo tisto, kar edukacijski sistem implicitno zahteva od vseh, se zato v šoli počutijo kot »ribe v vodi«. Taki najpogosteje prihajajo iz srednjih in višjih družbenih slojev. Učenci, ki izhajajo iz nižjih družbenih slojev, pa v šolskem miljeju občutijo precejšnjo mero nelagodja. Na splošno imajo večkrat težave z nerazumevanjem snovi, ki jo učitelji podajajo, ne vedo natančno, kaj se od njih zahteva in pričakuje, težje razlikujejo med zaželenimi in nezaželenimi ravnanji itn. (gl. tudi Bernstein 2015). Produktivnost in potrebnost preučevanja reprodukcije sodobnih družb s pomočjo omenjenega kategorialnega aparata nakazujejo tudi mednarodne raziskave znanja, kot je npr. PISA. Te skušajo pridobiti vpogled v količino kulturnega in ekonomskega kapitala – v njihovem primeru predvsem različnih vrst posedovanja bolj ali manj trajnih dobrin (prim. npr. OECD 2016, 2023), katerih posedovanje oziroma dostop do njih postavljajo v povezavo z dosežki na omenjenih merjenjih dosežkov znanja na področjih naravoslovja, matematike in materinščine. Hkrati pa poskušajo njihovo prisotnost oziroma odsotnost povezovati tudi z aspiracijami mladih, ki v raziskavah sodelujejo.

### 3 Bourdieujevske študije strukturiranja ter strukturiranosti izobraževalnih in poklicnih aspiracij

V *Pascalovih meditacijah* (2000: 165) Bourdieu zapiše, da vstopanje družbenega agenta v raznovrstna polja prevladujoče sledi principu samoselekcije, kot Bourdieu v kontekstu t. i. »poklicnega dedovanja« poimenuje vnaprejšnjo harmoniziranost med dispozicijami agenta na eni strani ter vstopnimi in siceršnjimi pogoji polja na drugi. Za usklajenost med enim in drugim, med dispozicijami agenta na eni in pogoji polja na drugi strani, je ključnega pomena družbeno formiranje tega, kar Bourdieu poimenuje kot *illusio*, investiranost v določene izbire, zastavke, boje in trajektorije, tj. odnos do igre – družbenega sveta in delovanja v njem in v njegovih poljih – kot tiste, ki jo je vredno in smiselno igrati in vzeti resno (Bourdieu in Wacquant 1992). K zgoraj omenjeni usklajenosti enega in drugega prispeva množstvo mehanizmov in intervencij, ki jih na drugem mestu Bourdieu poimenuje kot »učinek po kapljicah« (angl. *drip-feed*) (Bourdieu 2020: 139), h kateremu prispeva množstvo mikropedagoških intervencij različnih agentov, od družine do reprezentativnih agentov izobraževalnih institucij, ki z lastnimi spodbudami in odvracjanji, s podporami, z ocenjevanjem in s sodbami rišejo meje dosegljivega in možnega (2000; za reprodukcijsko logiko polja izobraževanja z vidika tovrstnih pedagoških praks še posebej gl. Bourdieu 1989/1996: 30–53).

S tega vidika so aspiracije eden izmed ključnih »objektov družbenih manipulacij« (Bourdieu 1989/1996: 218). Povedano drugače, moč je, bourdieujevsko, v pomembni meri ravno »moč nad aspiracijami« in »moč skozi aspiracije« (Bourdieu 2021: 154), ki pomembno slovi na principu »kavzalnosti verjetnega« (Bourdieu 2000: 231), torej prilagajanja aspiracij in pričakovanj temu, kar je z vidika objektivnih pogojev predpostavljeno in pričakovano v relaciji z agentom specifične družbene pozicije in ki je na ozadju te predpostavljene neredko tudi pričakovano in privzeto s strani samega konkretnega družbenega agenta. *Pleonexia* – kot željo imeti *vedno več* poimenuje Platon – je za Bourdieuja tako izjema in ostaja izjema tudi v pogojih bolj generaliziranega dostopa do izobraževanja (Bourdieu in Wacquant 1992: 216).

Bourdieujevske študije aspiracij med mladimi so številne in sledijo deloma sicer raznovrstnim, vendar v samem jedru razmeroma homogenim operacionalizacijam kulturnega in ekonomskega kapitala. Študije v veliki meri izhajajo oziroma so utemeljene v kritičnem pristopu do t. i. kulture aspiracij oziroma »aspiracijskih politik« (gl. npr. Hartas 2016), kot se množijo in krepijo v kontekstu neoliberalnih politik (Tašner 2023). Skoznje se vztrajajoč problem neenakosti v družbi, vključno s poljem izobraževanja, razume, razlaga in naslavlja skozi individualizacijo in psihologizacijo socioekonomskih neenakosti (glejte npr. Levitas 2005; Winlow in Hall 2013). Poenostavljeno razumevanje neenakosti v izobraževanju – razumevanje, ki neenakosti v izobraževanju razume kot problem in reducira na problem »nizkih aspiracij« določenih družbenih skupin, navadno tistih iz nižjega socioekonomskega razreda, pa tudi rasnih in etničnih manjšin – predpostavlja temu primeren poenostavljen odgovor. Če so problem nizke aspiracije posamičnih družbenih skupin oziroma družbenih

agentov in če se zadnje razumejo na individualiziran in psihologiziran način, potem je rešitev v individualiziranem zviševanju teh domnevno individualno znižanih aspiracij (Zipin in dr. 2015). Bourdieujevske študije v nasprotju s tovrstnim poenostavljenim razumevanjem k aspiracijam mladih pristopajo skozi presečišče ekonomskega in kulturnega kapitala, torej družbenega ozadja agentov.

Kot ugotavljamo v predhodnem poglavju, so operacionalizacije enega in drugega kapitala sicer kompleksne in v delu tudi predmet intenzivnejših diskusij, vendarle pa je mogoče izrisati osnovne elemente operacionalizacij, ki jim v grobem sledimo tudi v tem poglavju. Tako se na primer v zborniku, posvečenem apliciranju Bourdieujevih orodij na teoretska in empirična preučevanja aspiracij, Albright in dr. (2019) naslonijo na operacionalizacijo ekonomskega in kulturnega kapitala, kot se merita v študijah PISA, tj. z dohodkom in zaposlitvijo staršev v primeru ekonomskega kapitala, ter izobrazbe staršev, starševskih kariernih aspiracij v odnosu z njihovimi otroki, vpetostjo staršev v otrokovo izobraževanje, maternim jezikom staršev pa tudi z otrokovim dostopom do resursov zunaj in znotraj šole (npr. do kulturnih, izobraževalnih, prostočasnih aktivnosti, od poslušanja klasične glasbe do pogovora o knjigah in branja knjig) ter otrokovim maternim jezikom, ko gre za kulturni kapital.

Z vidika operacionalizacij samih aspiracij je mogoče razbrati nekoliko več raznovrstnosti. Te se empirično preučujejo z vidika konkretnih oziroma specifičnih kariernih trajektorijev, na primer zanimanje za poklicne kariere na področju umetnosti, arhitekture, znanosti, medicine in socialnega dela (Albright in dr. 2019)<sup>1</sup>, ali pa v ospredje postavljajo aspiracije mladih po nadaljevanju izobraževanja, tudi na terciarni oziroma univerzitetni ravni (Dupriez in dr. 2012; Gong in Toutkoushian 2024). Druge študije se analiz aspiracij, kot se formirajo na ozadju ekonomskega in kulturnega kapitala, lotevajo širše, v smislu zamišljanja prihodnosti po dokončanem obveznem izobraževanju.<sup>2</sup> V primeru zadnjega se aspiracije mladih empirično preučujejo z variantami vprašanja o tem, kaj si mladi želijo enkrat, ko končajo izobraževanje oziroma obvezno izobraževanje (gl. npr. Donovan 2018; Hartas 2016; Khattab 2014). Za to poglavje je še posebej relevantna študija, ki jo je opravila Hartas (2016). V študiji se osredinja na preučevanje aspiracij mladih z vidika prihodnjega izobraževalnega in poklicnega trajektorija, ki ga v osnovi sicer členi na 1) polnočasno izobraževanje; 2) polnočasno zaposlitev; 3) vajeništvo oziroma usposabljanja; 4) drugi prihodnji trajektoriji, vendar štiridelno shemo na podlagi podatkov združuje v dve ključni liniji, in sicer polnočasno izobraževanje na eni strani in polnočasno zaposlitev/

1 Za razmeroma nedavno empirično analizo izbir študijskih programov glede na količino in strukturo ekonomskega in kulturnega kapitala, tj. dve ključni diferenciacijski osi v modernih družbah (Bourdieu 2019) v britanskem kontekstu glejte npr. Atkinson (2017), za slovenski kontekst z vidika segmentirane programske ponudbe, ki študijske programe členi na »bolj ali manj prestižne študije«, pa Gaber (2006: 52).

2 Izobraževalne in poklicne aspiracije mladih se ponekod preučujejo tudi združeno, in sicer takrat, ko se aspiracije mladih preučujejo glede na njihove želje po *poklicih*, ki terjajo terciarno raven *izobrazbe* (glejte npr. Strømme 2021).

vajeništvo oziroma usposabljanje na drugi strani. Podobne dvotirne tipologije aspiracij (na skupino tistih, ki imajo aspiracije po terciarnem izobraževanju, in na skupino tistih, ki teh aspiracij nimajo) se sicer poslužuje tudi Khattab (2014).

Nekatere študije v kontekstu preučevanja aspiracij sicer temeljijo tudi na empirični in teoretski distinkciji med aspiracijami na eni strani ter pričakovanji na drugi strani: v tem oziru se aspiracije največkrat razume kot stvar želja družbenega agenta, ki so potencialno manj obremenjene z realističnimi objektivnimi možnostmi, kot na drugi strani velja za pričakovanja, ki se jih razume kot tesneje prepletene s tem, kar družbeni agent percipira kot zanj dosegljivo, možno oziroma uresničljivo (gl. npr. Bourdieu 2000). Bourdieu sicer v svojih teoretskih in empiričnih pristopih, kot ugotavljamo zgoraj, nakazuje na to, da med enim in drugim pravzaprav ni bistvene ločnice, saj aspiracije družbenega agenta tendirajo k prilagajanju objektivnim pogojem oziroma socialni pozicioniranosti, kot ugotavljamo zgoraj, vendar pripozna tudi možnosti njihove neuskkljenosti. V delu, ki temelji na njegovih predavanjih med letoma 1982 in 1983 (2020: 134), tudi pridodaja, da razkorak med njima neredko vodi v t. i. »nesrečne izkušnje«, na ozadju katerih se sicer – objektivno gledano – pretirane aspiracije vendarle ustrezno prilagodijo, ko so soočene z neuspehi, ki jih poganjajo objektivne nemožnosti.

V *Pascalovih meditacijah* (2000: 226) tovrstne izkušnje razkoraka pojasnjuje s kontekstom oziroma z družbeno situacijo izrazitejše družbene nemoči oziroma marginalnosti: ravno ta izrazitejša izkušnja marginalnosti je tista, ki po Bourdieuju lahko poraja paradokсно razbohotenje aspiracij do te mere, da se pravzaprav »odcepijo od realnosti«. Povedano drugače, v situaciji neobvladljive prihodnosti družbenega agenta na margini isti značaj neobvladljivosti privzamejo tudi aspiracije: »ko nič ni možno, vse postane možno« (prav tam: 226). V sodobnejših empiričnih študijah (glejte npr. Gong in Toutkoushian 2024; Khattab 2014) tovrstni razkorak med aspiracijami in pričakovanji, ki ga je mogoče identificirati v posamičnih, navadno manjših skupinah mladih, pojasnjujejo predvsem skozi specifično konstelacijo objektivnih pogojev, ki je v veliki meri zaznamovana s t. i. imperativom ambicioznosti (Nielsen 2015: 266; glejte tudi Grant 2017; Nikunen in Ikonen 2021) oziroma z »doksično logiko aspiracij« (Zipin in dr. 2015: 231). V njenem primežu in pod težo naturaliziranosti, individualiziranosti in meritokratskih principov ter družbenih obljub mobilnosti navzgor po zaslugi individualnega truda in dela družbeni agentje tako privzemajo zasledovanje obljubljenega, in to tudi takrat, ko je to – z vidika objektivnih pogojev – razmeroma zunaj samega dosega agenta (Zipin in dr. 2015: 231). Povedano drugače – in kot izpostavlja Tašner (2023: 18) – ideja meritokracije sicer priznava razlike v startnih pozicijah in zanje ne krivi posameznika, vendar nanj prelaga odgovornost za to, kaj uspe »narediti iz sebe«.

Tak presežek aspiracij, ki se znajdejo zunaj razmerja skladnosti z družbeno pozicioniranostjo agenta in tega, kar mu na podlagi te pozicioniranosti subtilno in potihoma »pritiče« – in to ob spremljavi z deklariranimi in ekspliciranimi meritokratskimi obljubami –, lahko s pomočjo Berlant (2011) opredelimo tudi kot stvar »krutega optimizma«,

zasledovanja partikularne, družbeno proizvedene vizije »dobrega življenja« in poti do njega, tj. vizije, ki ni enako realizirajoča za vse družbene agente, vendar ob družbeni posredovanosti ostaja in vztraja kot objekt investiranosti, neredko kljub številnim razočaranjem. V svojih predavanjih med letoma 1983 in 1984 (2021: 152) Bourdieu takšno vztrajnost investiranosti, *illusio*, ki intervenira v razmerje med aspiracijami in pričakovanji ter objektivnimi možnostmi, pojasnjuje tudi z »reprezentacijo priložnosti« po principu »vse se da, če se hoče«, in to tudi takrat, ko objektivni pogoji temu niso naklonjeni. Za samo »igro« družbenega sveta je namreč pomembno, da zastavki in investiranosti vztrajajo, še več, da vztrajajo tudi med tistimi, ki v igri pod temi pogoji in pravili prevladujoče ne morejo zmagati (Bourdieu 2021: 152). O tem ne nazadnje priča tudi Strømmova ugotovitev (2021) na primeru Španije in Norveške, ki nakazuje, da so tovrstni razkoraki še posebej izrazite prisotni ravno med socioekonomsko deprivilegiranimi mladimi. V tem pogledu tudi longitudinalna študija, ki jo je opravila Hegna (2014) in ki je preučevala aspiracije glede nadaljevanja izobraževanja na različnih časovnih točkah (v starosti 14–15 let in 17–18 let, tj. pred odločitvijo o nadaljevanju izobraževanja, med njo in po njej) nakazuje na to, da se med različnimi časovnimi točkami aspiracije znižajo za 16,4 %–17,7 % učencev, še posebej pomenljiva pa je ugotovitev, da je naknadno zniževanje aspiracij izrazite prisotno med tistimi učenci, katerih očetje zasedajo podrejena delovna mesta (v nasprotju z očetmi na profesionalnih in menedžerskih delovnih mestih). V tem pogledu Hegna (prav tam) ugotavlja, da prav razred igra ključno vlogo pri izhodiščnem in poznejšem odločanju o nadaljevanju izobraževanja po končanem obveznem izobraževanju.<sup>3</sup>

Sodobnejše študije, ki stopajo po bourdieujevskih poteh, sicer ugotavljajo, da so sodobni izobraževalni trajektoriji nekoliko kompleksnejši od preteklih (glejte npr. Atkinsonovo študijo iz leta 2013 za britanski kontekst), tudi z vidika tega, da so aspiracije po terciarnem izobraževanju v splošnem bolj razširjene (glejte npr. Hartas 2016; Nielsen 2015), da pa v osnovi ostajajo zvesti reprodukciji izobraževalnih neenakosti, kot jih v *reprodukciji* preučujeta Bourdieu in Passeron (1970/2021). Hartas (2016) na primer ugotavlja, da v aspiracijah po nadaljevanju terciarnega izobraževanja obstojijo razlike po spolu – dečki izkazujejo nižje aspiracije po terciarnem izobraževanju – in po tem, kar Hartas poimenuje kot »družinski habitus«, ki bolj kot neposredno – na primer skozi participacijo staršev v otrokovih s šolo povezanih aktivnostih – deluje posredno, tj. skozi starševsko vključevanje otroka v intelektualne in kulturne aktivnosti. Druga študija (Dupriez in dr. 2012) hkrati nakazuje, da je razmerje med družinskim socialnim ozadjem, še posebej družinskim kulturnim kapitalom, in izobraževalnimi aspiracijami mladih dvotirno, saj kulturni kapital, ki ga poseduje družina, oblikuje izobraževalne trajektorije oziroma

3 Študije različnih (razrednih) prebojnikov in prebojnic oziroma »čudežnikov« (Bourdieu 2012: 176) – tistih, ki so izobraževanje nadaljevali na terciarni ravni in ki prihajajo iz okolij nižjega socioekonomskega statusa – tudi kažejo, da se na terciarni ravni srečujejo s številnimi strukturnimi in institucionalnimi ovirami in da so izraziteje obremenjeni z lastno pozicioniranostjo v svetu terciarnega izobraževanja, ki jim kljub obljubam pravzaprav ni zares namenjen (glejte npr. Ingram 2011; Lehmann 2014; Reay in dr. 2009). Podobno v svoji obravnavi meritokracije ugotavlja tudi Tašner (2023: 214–215), ko sklene, da »tudi ko mladim uspe preboj na fakultete, to še ne pomeni konca spoprijema za pravično šolo«.



»kariere« – v smislu učnih sposobnosti in dosežkov –, te pa oblikujejo same izobraževalne aspiracije, kar poraja učinek t. i. »socialne samoselekcije« (Dupriez in dr. 2012: 506), ki ga v kontekstu samoizključitve obravnavata že Bourdieu in Passeron (1970/2021: 52). V tem primeru pravzaprav lahko govorimo o prepletenosti učnih *dosežkov*, izobraževalnih *aspiracij* (v smislu aspiracije po nadaljevanju izobraževanja na terciarni ravni) in izobraževalnih *pričakovanj*. Ta tridelna matrica se na ozadju družinskega posedovanja ekonomskega in kulturnega kapitala vzajemno krepi (znižane aspiracije – znižana pričakovanja – slabši učni uspeh; višje aspiracije – višja pričakovanja – boljši učni uspeh). Še več, omenjena študija kaže, da so v vseh sodelujočih državah za mlade iz deprivilegiranih socioekonomskih ozadij značilne nižje aspiracije, in to ne glede na njihove učne dosežke; med državami variira le intenzivnost tovrstnega principa samoselekcije oziroma samoizločitve (Dupriez in dr. 2012).

Podobno nakazuje Khattabova študija iz leta 2014, opravljena na vzorcu 16.000 mladih v starosti 13–14 let, ki aspiracije mladih isto obravnava v prepletu s pričakovanji in z učnimi dosežki. Podatki nakazujejo, da so različni tipi razmerij oziroma usklajenosti med aspiracijami, pričakovanji in dosežki pomembno zaznamovani s posedovanjem kulturnega in ekonomskega kapitala: usklajeno razmerje visokih aspiracij, pričakovanj in učnih dosežkov je navadno značilno za otroke srednjega razreda, medtem ko je za učence, katerih starši opravljajo nekvalificirano delo, bolj značilno razmerje konformizma (visoke aspiracije z nizkimi pričakovanji in nizkimi učnimi dosežki) ali razmerje neangažiranosti (nizke aspiracije z nizkimi pričakovanji in nizkimi učnimi dosežki). Učinek kulturnega kapitala na šolski uspeh sicer potrjuje tudi študija v slovenskem kontekstu (Flere 2010).

Kvalitativna študija iz leta 2018, ki jo je izvedel Donovan (2018), poleg tega nakazuje tudi na specifične v odnosu do prihodnosti, saj je za mlade, ki prihajajo iz nižjih socioekonomskih razredov, značilno, da si pogosteje zamišljajo bolj negotove in manj varne oziroma bolj tvegane prihodnosti, medtem ko je za mlade iz višjih socioekonomskih razredov značilno, da nadaljevanje izobraževanja na terciarni ravni privzemajo kot zanje samoumevno, specifični pa so tudi v prepričanju, da se bodo v svetu »meritokratskih obljub« dobro znašli (glejte tudi Vučković Juroš 2022). Zamišljanje sebe v prihodnosti pa je s strani mladih na margini pogosteje tudi nekonkretizirano, saj se osmišlja z maloštevilnimi konkretnimi cilji, sama percepcija prihodnosti pa je polna negotovosti in pripoznave potrebe po improviziranju (Aaltonen 2012).

Povedano bourdieuevsko, skozi neštete spodbude, izkušnje in družbena pogojevanja se oblikuje občutek za prihodnost – za to, kar agentu glede na njegovo družbeno umeščenost pritiče, tj. občutek, ki ga usmerjajo praktične anticipacije, oblikovane na ozadju preteklih izkušenj, ki segajo in intervenirajo v prihodnost: »[družbeni agentje] vedo, kako 'brati' prihodnost, ki jim ustreza, ki jim je namenjena in ki so ji namenjeni« (Bourdieu in Wacquant 1992: 130). Razmerje s časom, kot se nakazuje v orientaciji do prihodnosti, je pomembno zaznamovano z družbeno močjo, ugotavlja Bourdieu v *Pascalovih meditacijah* (2000: 227–231), in ravno v prepletu izrazite negotovosti glede prihodnosti ter sočasne intenzivnejše investiranosti v zastavke družbene igre (glejte dokslično logiko aspiracij) se družbena moč upravljanja in anticipiranja časa izkristalizira na še posebej jasen način.

## 4 Aspiracije mladih: Kvantitativna raziskava med slovenskimi dijaki

Z vidika orientiranja mladih v odnosu do prihodnosti v kontekstu Slovenije nedavna študija, ki jo je izvedel Lavrič (2024), kaže, da je v primerjavi z letom 2018 razviden porast pesimizma v odnosu do lastnih prihodnosti mladih (pa tudi v odnosu do prihodnosti družbe), razviden pa je tudi strm upad izobraževalnih aspiracij. Upošteva je bourdieujske študije reprodukcije v polju izobraževanja – tudi skozi strukturiranje aspiracij – nas v tem prispevku zanima, prvič, kakšne so izobraževalne in/ali poklicne aspiracije dijakov, tj. z vidika njihove namere po nadaljevanju izobraževanja oziroma vstopu na trg delovne sile po končani srednji šoli glede na spol in vrsto srednje šole, drugič pa, kako aspiracije dijakov variirajo glede na njihovo opremljenost s kulturnim in z ekonomskim kapitalom, upošteva je študije v mednarodnem prostoru, ki kljub meritokratskim obljubam nakazujejo na trdovratnost družbene reprodukcije v polju izobraževanja.

### 4.1 Metoda, vzorec in postopek zbiranja podatkov

V raziskavi smo sledili kvantitativni raziskovalni paradigmi, pri čemer smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo družboslovnega raziskovanja.

V vzorec so bili zajeti dijaki slovenskih srednjih šol.<sup>4</sup> Z verjetnostnim stratificiranim vzorčenjem je bilo izbranih 54 srednjih šol iz različnih slovenskih regij in z različnimi programi; odzvalo se jih je 17 (32-odstotna odzivnost; več o vzorčenju v Oblak Črnič in dr. 2023: 10). Vzorec predstavlja 1121 dijakov, med katerimi je 52,9 % deklet, 43,2 % fantov, 3,9 % jih je pri spolu izbralo kategorijo »drugo«. Njihova povprečna starost je 16,86 leta (SD = 1,29 leta). Obiskovali so različne vrste srednjih šol: 4,7 % jih je obiskovalo srednjo poklicno šolo (3-letni program), 3,1 % poklicno-tehniško šolo (3-letni + 2-letni program), 57,2 % srednjo strokovno šolo (4-letni program) in 35,0 % gimnazijo (4-letni program). Skoraj tretjina (31,8 %) jih je obiskovala prvi letnik srednje šole, 25,9 % drugi letnik, 26,7 % tretji letnik in 15,5 % četrti letnik.

Na tem mestu velja izpostaviti specifično vzorca. V njem so namreč nadreprezentirani dijaki in dijakinje srednješolskih strokovnih programov. Ti v vzorcu predstavljajo 60,3 % sodelujočih (medtem ko na populacijski ravni ta skupina predstavlja 47-odstotni delež). Hkrati so podreprezentirani dijaki in dijakinje poklicnih programov. Ti v vzorcu predstavljajo 4,7 % sodelujočih, na ravni populacije pa 17,5 %. Zaradi tovrstne strukturiranosti vzorca je mogoče, da je zaznana porazdelitev aspiracij, ki jo predstavljamo spodaj, nekoliko popačena in so aspiracije sodelujočih potencialno nekoliko višje kot v celotni populaciji.

4 Podrobnejši opis ciljev in dejanske izvedbe raziskave je razviden v uvodnem poglavju monografije.

## 4.2 Opis instrumenta in obdelave podatkov

V spletnem vprašalniku smo podatke o izobraževalnih oz. poklicnih aspiracijah dijakov zbirali s kombiniranim vprašanjem »Kaj nameravaš po končani srednji šoli?«, na katero so lahko odgovorili na enega izmed naslednjih sedmih načinov: 1 – nadaljevati šolanje na katerem izmed strokovnih programov; 2 – nadaljevati šolanje na fakulteti, univerzi v Sloveniji; 3 – nadaljevati šolanje na fakulteti, univerzi v tujini; 4 – se samozaposliti, ustvariti lastno podjetje, obrt; 5 – iskati delo v gospodarstvu, podjetju, pri zasebniku; 6 – iskati delo v javnih službah, upravi, državnih ustanovah; 7 – drugo. Za namene analize in glede na teoretski okvir tega besedila, ki opozarja na to, da imajo mladi različno nizke ali visoke aspiracije, smo omenjene odgovore sodelujočih razporedili v tri skupine:

- V prvi skupini so odgovori mladih, ki nameravajo po koncu srednje šole iskati takšno ali drugačno zaposlitev in v kontekstu našega prispevka predstavljajo skupino z *nizkimi izobraževalnimi aspiracijami* (iskanje dela).
- V drugi skupini so odgovori mladih, ki nameravajo šolanje nadaljevati na strokovnih programih in jim v našem kontekstu lahko pripišemo *srednje visoke izobraževalne aspiracije* (nadaljevanje šolanja na strokovnih programih).
- V tretji skupini pa so zbrani odgovori tistih mladih, ki nameravajo šolanje nadaljevati na univerzitetnih programih v Sloveniji ali drugod in *imajo visoke izobraževalne aspiracije* (nadaljevanje šolanja na univerzi v Sloveniji ali tujini).

Upošteva Bourdieujevo opozorilo o nezadostnosti ekonomskega kapitala za preučevanje in pojasnjevanja struktur in delovanja družbenega sveta, kot izpostavljamo že v uvodnem delu, družbeno pozicioniranje mladih analiziramo po dveh ključnih diferenciacijskih oseh, ki ju izpostavi Bourdieu (2019). Pri tem je obenem treba upoštevati še naslednje Bourdieujevo opozorilo (1986/2004). Oblike kapitala so neizbežno prepletene zaradi značaja konverzij oziroma razmerja konverzibilnosti med njimi: ekonomski kapital (npr. višina dohodka) lahko poraja učinke za posameznikovo opremljenost s kulturnim kapitalom (in nasprotno). Jasna in čista tipologija med enim in drugim kapitalom je tako pravzaprav nekoliko nevhvaležna. Ne glede na to – in s temi opozorili v mislih – uporabljene indikatorje tipologiziramo v eno ali drugo obliko kapitala, tj. kot ekonomski ali kulturni kapital, pri čemer v veliki meri upoštevamo in sledimo prevladujočim operacionalizacijam v mednarodnih študijah (glejte zgoraj).

Dijaki so s tega vidika odgovarjali na vprašanja za ugotavljanje opremljenosti z ekonomskim kapitalom: status zaposlitve mame in očeta; samoocena finančne preskrbljenosti družine v primerjavi z družinami sošolcev ali prijateljev; posedovanje dodatne nepremičnine v družini; dostop do socialnih prejemkov; število odhodov na počitnice v zadnjem letu; število računalnikov, ki jih imajo doma.

Zbirali smo tudi podatke o opremljenosti z elementi kulturnega kapitala v obliki deskriptivnih ocenjevalnih lestvic: stopnja izobrazbe mame in očeta; pogostost ukvarjanja

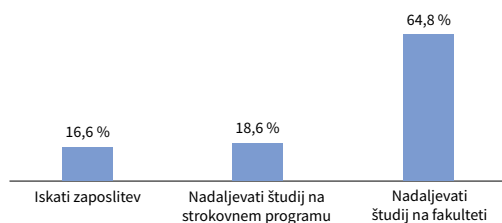
z glasbo (igranje inštrumenta, petje, ples); količina knjig v družini; kako radi berejo knjige. Dijaki so v vprašalniku med drugim odgovarjali na vprašanja o njihovem spolu, starosti, šolskem programu, ki ga obiskujejo, in letniku srednje šole.

Podatke smo obdelali z računalniškim programom IBM SPSS Statistics 28 na ravni opisne<sup>5</sup> in inferenčne statistike.<sup>6</sup>

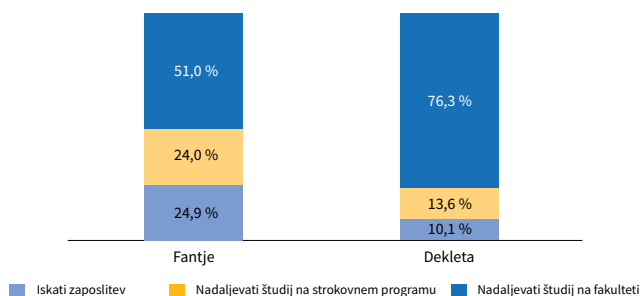
## 5 Rezultati: Izobraževalne in poklicne aspiracije glede na posedovanje ekonomskega in kulturnega kapitala

Ko gre za sodelujoče dijake v raziskavi, ki so izpolnili anketo, sta med njimi skoraj dve tretjini tistih, ki nameravajo po zaključku srednje šole nadaljevati izobraževanje na fakulteti v Sloveniji ali tujini (64,8 %), 18,6 % jih namerava študij nadaljevati na enem od strokovnih programov, nekaj manj (16,6 %) pa se jih namerava po srednji šoli zaposliti ali samozaposliti (Graf 1).

Graf 1: Namera dijakov po končani srednji šoli



Graf 2: Namera dijakov po končani srednji šoli glede na spol



5 Izračun f, f %, Me, M, SD.

6 Hi-kvadrat preizkus neodvisnosti in ob neizpoljenih pogojih za njegovo uporabo Kullbackov 2/-preizkus, Kruskal-Wallisov preizkus in kot njegov post-hoc preizkus Mann-Whitneyjev preizkus z Bonferronijevo korekcijo.

Ko gre za razlike med spoloma, je med dekleti več takšnih, ki se odločajo za študij na fakulteti, kot fantov (76,3 % deklet v primerjavi z 51 % fantov). To razmerje pa je obrnjeno, ko gre za nadaljevanje študija na strokovnih programih ali za zaposlitev, saj se za obe možnosti odloča večji delež fantov kot deklet, kot je razvidno iz grafa 2.

Statistično pomembno povezanost smo ugotovili med srednješolskim programom, ki ga mladi obiskujejo, in njihovimi aspiracijami (tabela 1).

Tabela 1: Aspiracije dijakov glede na srednješolski program

	KATERI SREDNJEŠOLSKI PROGRAM OBISKUJEŠ?	<i>M (SD)</i>	<i>Me</i> *
KAJ NAMERAVAŠ PO KONČANI SREDNJI ŠOLI?	Srednji poklicni (3-letni)	1,84 (0,85)	2
	Poklicno tehnični (3 + 2)	1,93 (0,92)	2
	Srednji strokovni (4-letni)	2,33 (0,80)	3
	Gimnazijski (4-letni)	2,85 (0,46)	3
	Skupaj	2,48 (0,76)	3

\*H = 128,01; g = 3; p < 0,001

Post-hoc analiza kaže, da so aspiracije statistično pomembno nižje med dijaki 3-letnih poklicnih kot med dijaki 4-letnih strokovnih programov ( $p < 0,01$ ) ter gimnazijci ( $p < 0,01$ ). Prav tako so aspiracije gimnazijcev statistično pomembno višje od aspiracij dijakov srednjih strokovnih šol ( $p < 0,001$ ) ter aspiracij dijakov poklicno-tehniških programov ( $p < 0,001$ ). Ti podatki kažejo, da so skladno z drugimi obstoječimi podatki mladi v Sloveniji naklonjeni nadaljevanju izobraževanja na univerzitetni ravni (SURs 2023), vendar, kot predstavljamo v nadaljevanju, izobraževalne aspiracije ostajajo pomembno povezane z različnimi vidiki družbenega pozicioniranja.

## 5.1 Ekonomski kapital ter izobraževalne in poklicne aspiracije dijakov

Kot smo nakazali že na začetku, raziskave kažejo, da so aspiracije mladih v odnosu do njihove izobraževalne prihodnosti povezane z različnimi vidiki ekonomskega in kulturnega kapitala mladih oziroma njihovih družin.

Najprej smo preverili, ali so aspiracije mladih povezane z zaposlenostjo mame in očeta, dostopom do socialnih prejemkov in z lastništvom dodatne nepremičnine.

Podatki v tabeli 2 kažejo, da imajo primerjalno višje aspiracije tisti z zaposleno mamo in očetom; študij na fakulteti namerava nadaljevati 65,8 % tistih z zaposleno mamo in 57,1 % tistih, katerih mama ni zaposlena, medtem ko namerava zaposlitev po končani srednji šoli iskati skoraj tretjina tistih z nezaposleno mamo (29,9 %) in le 14,6 % tistih, katerih mama je zaposlena. Podobne razlike se med namerami dijakov kažejo glede na zaposlenost očeta. Rezultati hi-kvadrat preizkusa neodvisnosti kažejo, da obstaja statistično

pomembna povezanost med aspiracijami mladih in zaposlenostjo mame ( $\chi^2 = 12,48$ ;  $g = 2$ ;  $p < 0,01$ ;  $V = 0,13$ ) in očeta ( $\chi^2 = 25,39$ ;  $g = 2$ ;  $p < 0,001$ ;  $V = 0,19$ ), ki ju lahko razumemo tudi kot pomemben faktor ekonomskega kapitala, če je zaposlenost tista, ki predstavlja ključen vir dohodkov posameznic in posameznikov (glejte Piketty 2015).

Tabela 2: Struktura aspiracij glede na zaposlenost staršev, posedovanje dodatne nepremičnine in prejetje socialnih transferjev

KAJ NAMERAVAŠ PO KONČANI SREDNJI ŠOLI?		ALI JE TVOJA MAMA ZAPOSLENA?			ALI JE TVOJ OČE ZAPOSLEN?			ALI IMATE DODATNO NEPREMIČNINO?			ALI PREJEMAŠ SOCIALNE PREJEMKE?		
		Ne	Da	Skupaj	Ne	Da	Skupaj	Nimamo	Imamo	Skupaj	Da	Ne	Skupaj
Iskati zaposlitev	f	23	101	124	25	95	120	58	69	127	27	96	123
	%	29,9	14,6	16,1	37,9	14,0	16,1	13,3	19,9	16,2	18,8	15,4	16,0
Nadaljevati študij na strokovnem programu	f	10	136	146	10	131	141	87	58	145	28	117	145
	%	13,0	19,6	19,0	15,2	19,3	19,0	20,0	16,8	18,5	19,6	18,7	18,9
Nadaljevati študij na fakulteti	f	44	456	500	31	452	483	291	219	510	88	412	500
	%	57,1	65,8	64,9	47,0	66,7	64,9	66,7	63,4	65,2	61,5	65,9	65,1
SKUPAJ	f	77	693	770	66	678	744	436	346	782	143	625	768
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Prav tako obstaja statistično pomembna povezanost aspiracij mladih s posedovanjem dodatne nepremičnine, ki prav tako kaže na ekonomski kapital družine ( $\chi^2 = 6,65$ ;  $g = 2$ ;  $p < 0,05$ ;  $V = 0,09$ ), a je narava povezanosti drugačna: tisti, katerih družina ima dodatno nepremičnino, nameravajo pogosteje po končani srednji šoli iskati zaposlitev (19,9 %) kot tisti, ki je nimajo (13,3 %), nasprotno pa namerava nižji delež prvih nadaljevati študij na fakulteti (63,4 %) kot drugih (66,7 %).

Povezanost med aspiracijami mladih in prejemanjem socialnih prejemkov ni statistično pomembna ( $\chi^2 = 1,29$ ;  $g = 2$ ;  $p > 0,05$ ), čeprav bi na ozadju obstoječih raziskav lahko pričakovali povezavo med socialnimi prejemki kot kazalniki nižjih dohodkov oziroma nižjega ekonomskega kapitala ter aspiracijami mladih. Deloma lahko odsotnost povezave mogoče pripišemo temu, da je omenjeno vprašanje mlade spraševalo po socialnih prejemkih, kot je denarno nadomestilo, do katerega niso upravičeni, ter prejemkih, kot so invalidnina ali pokojnina po starših, kar je redko.

Poleg zgornjih kazalnikov nas je zanimalo tudi, kako so aspiracije mladih povezane še z nekaterimi drugimi vidiki ekonomskega kapitala, natančneje s primerjalno samooceno finančnega stanja družine, številom računalnikov in številom počitnic.

Tabela 3: Aspiracije dijakov glede na percepcijo družinskega finančnega stanja

	ČE SE PRIMERJAŠ S SVOJIMI SOŠOLCI ALI PRIJATELJI, KAKO BI REKEL/LA, DA ŽIVITE PRI VAS DOMA V FINANČNEM SMISLU?	M (SD)	Me <sup>1</sup>
KAJ NAMERAVAŠ PO KONČANI SREDNJI ŠOLI?	Precej slabše kot drugi	2,19 (0,83)	2
	Slabše kot drugi	2,35 (0,78)	3
	Enako kot drugi	2,52 (0,74)	3
	Bolje kot drugi	2,52 (0,77)	3
	Precej boljše kot drugi	2,45 (0,81)	3
	SKUPAJ	2,49 (0,76)	3

<sup>1</sup>H = 9,29; g = 4; p > 0,05

Kot je razvidno iz tabele 3, med aspiracijami mladih ni statistično pomembnih razlik glede njihove primerjalne samoocene finančnega stanja družine. Medtem ko se aspiracije anketiranih večinoma nanašajo na nadaljevanje študija na fakulteti, imajo sicer nižje aspiracije anketiranci, ki so ocenili, da shajajo precej slabše kot drugi, v primerjavi s tistimi, ki so odgovorili, da shajajo enako ali boljše kot drugi.

Drugačne rezultate kaže naša analiza povezave med aspiracijami in številom počitnic v zadnjih 12 mesecih ter številom računalnikov v gospodinjstvu.

Tabela 4: Aspiracije dijakov glede na pogostost počitnikovanja v zadnjem letu

	KOLIKOKRAT STE V ZADNJIH 12 MESECIH ODŠLI KAM Z DRUŽINO NA POČITNICE?	M (SD)	Me <sup>1</sup>
KAJ NAMERAVAŠ PO KONČANI SREDNJI ŠOLI?	Nikoli	2,23 (0,84)	3
	Enkrat	2,45 (0,76)	3
	Dvakrat	2,48 (0,78)	3
	Trikrat ali več	2,58 (0,71)	3
	SKUPAJ	2,49 (0,76)	3

<sup>1</sup>H = 11,08; g = 3; p < 0,05

Pokazale so se statistično pomembne razlike v aspiracijah mladih glede na to, kolikokrat so šli z družino na počitnice v zadnjih 12 mesecih (glejte tabelo 4), pri čemer dijaki in dijakinje, ki hodijo pogosteje na počitnice, izkazujejo višje aspiracije, pri tem pa velja dodati, da je bilo zajeto obdobje pandemije covid-19, ko je bilo potovanje in počitnikovanje bolj omejeno kot sicer. Post-hoc analiza pa razkriva, da se statistično pomembna razlika kaže le med skupinama dijakov, ki v zadnjih 12 mesecih niso šli nikoli na počitnice, in tistimi, ki so šli na počitnice trikrat ali več ( $p < 0,001$ ). Pri tem število počitnic v zadnjih 12 mesecih razumemo kot indikator ekonomskega kapitala, kar kot veljaven indikator potrjujejo tudi druge raziskave, med drugim pa je vključen tudi v lestvico družinskega bogastva (*Family Affluence Scale – FAS*, glejte Currie in dr. 2024).

Tabela 5: Aspiracije mladih glede na število računalnikov doma

KOLIKO RAČUNALNIKOV IMATE PRI VAS DOMA?		<i>M (SD)</i>	<i>Me</i> <sup>a</sup>
KAJ NAMERAVAŠ PO KONČANI SREDNJI ŠOLI?	Nobenega	1,83 (0,94)	1,5
	Enega	2,21 (0,85)	2
	Dva	2,40 (0,79)	3
	Tri ali več	2,60 (0,70)	3
	SKUPAJ	2,48 (0,76)	3

<sup>a</sup>H = 31,25; g = 3; p < 0,001

Drugi izmed kazalnikov ekonomskega statusa družine, ki je prav tako vključen v FAS, zadeva število računalnikov doma.

Tudi v tem primeru se je izkazalo, da se med različnimi dijaki glede na število računalnikov doma pojavljajo statistično pomembno različne aspiracije (glejte tabelo 5). Post-hoc analiza kaže, da se statistično pomembne razlike kažejo med različnimi pari, v vseh primerih pa so v par vključeni tisti, ki imajo doma tri ali več računalnikov in ki imajo tudi najvišje aspiracije. Statistično pomembne razlike v aspiracijah se tako kažejo med tistimi, ki doma nimajo nobenega računalnika, in tistimi, ki imajo vsaj tri, ter med zadnjimi in tistimi, ki imajo doma en računalnik oziroma dva. Čeprav je med tistimi, ki imajo doma dva, tri ali več računalnikov, več kot polovica takšnih, ki nameravajo šolanje nadaljevati na fakulteti ( $Me = 3$  v obeh primerih), je med tistimi, ki doma sploh nimajo računalnika, točno polovica takšnih, ki se namerava po šolanju zaposliti ( $Me = 1,5$ ). Te razlike pričajo o tem, da lahko računalnik na eni strani sicer razumemo kot kulturni artefakt in s tem kot tip opredmetenega kulturnega kapitala, na drugi stran pa tudi kot indikator ekonomskega kapitala, saj terja neposreden finančni vložek in lahko pomembno vpliva na izobraževanje še posebej takrat, ko predstavlja pogoj za dostop do njega.

## 5.2 Kulturni kapital ter izobraževalne in poklicne aspiracije dijakov

Eden izmed robustnejših kazalnikov kulturnega kapitala družin je izobrazba staršev, navadno mater bolj kot očetov. OECD-jeve raziskave PISA na primer vztrajno kažejo pomen izobrazbe staršev za šolanje njihovih otrok, pri čemer so višje dosežene stopnje izobrazbe staršev povezane tudi z večjo šolsko uspešnostjo otrok (glejte na primer OECD 2016, 2023). Pomembna povezava med aspiracijami in izobrazbo mame ter očeta se kaže tudi v naši raziskavi.

Kot je razvidno iz tabele 6, smo potrdili statistično pomembno povezanost med aspiracijami in izobrazbo mame. Post-hoc analiza ponuja zanimive rezultate. Statistično pomembne razlike v aspiracijah se kažejo med tistimi, katerih mama ima dokončano srednjo šolo ali gimnazijo, in tistimi, katerih mama ima dokončano višjo šolo ali fakulteto ( $p = 0,01$ ) ali magisterij ali doktorat ( $p = 0,03$ ), pri čemer imajo dijaki in dijakinje, katerih matere imajo doseženo višjo stopnjo izobrazbe, višje izobraževalne aspiracije.



Kljub statistično pomembnim razlikam v aspiracijah je mediana v vseh treh skupinah enaka, tj. 3, kar pomeni, da v vseh treh skupinah vsaj polovica mladih namerava šolanje nadaljevati na fakultetah. Se pa statistično pomembne razlike kažejo tudi med skupino tistih, ki ne vedo, katero stopnjo izobrazbe je dosegla njihova mama, in tistimi, katerih mama je dosegla vsaj višješolsko, fakultetno izobrazbo ( $p = 0,035$ ), ter tistimi, katerih mama je dokončala magisterij ali doktorat ( $p = 0,039$ ). Skupina dijakov, ki ne vedo, katero stopnjo izobrazbe je dosegla njihova mama, je tudi edina skupina, v kateri značilno dijaki ne nameravajo nadaljevati šolanja na fakultetah ( $Me = 2$ ).

Tabela 6: Aspiracije dijakov glede na doseženo stopnjo izobrazbe mame

	KATERO STOPNJO IZOBRAZBE JE DOSEGLA TVOJA MAMA?	<i>M (SD)</i>	<i>Me</i> <sup>1</sup>
KAJ NAMERAVAŠ PO KONČANI SREDNJI ŠOLI?	Osnovno šolo	2,33 (0,82)	3
	Srednjo šolo ali gimnazijo	2,38 (0,79)	3
	Višjo šolo ali fakulteto	2,59 (0,69)	3
	Magisterij ali doktorat	2,58 (0,75)	3
	Ne vem	2,23 (0,84)	2
	SKUPAJ	2,49 (0,76)	3

<sup>1</sup>H = 21,05; g = 4; p < 0,001

Če izobrazbo matere kot indikator kulturnega kapitala razumemo predvsem v teži pomena, ki ga kot navadno primarna vzgojiteljica otroka in največkrat tudi primarna instanca emocionalne investiranosti v izobrazbo otroka (glejte Reay 2004) pripisuje izobrazbi, lahko zadnjo ugotovitev razumemo na način, da so aspiracije mladih najnižje tam, kjer izobrazba – specifično matere, ne pa tudi očeta – ne predstavlja posebnega pomena znotraj družinskega konteksta niti v tolikšni meri, da bi mladi vedeli, katero stopnjo izobrazbe je dosegla njihova mama.

Kot kaže tabela 7, aspiracije mladih statistično pomembno variirajo tudi glede na izobrazbo očeta.

Tabela 7: Aspiracije dijakov glede na doseženo stopnjo izobrazbe očeta

	KATERO STOPNJO IZOBRAZBE JE DOSEGEL TVOJ OČE?	<i>M (SD)</i>	<i>Me</i> <sup>1</sup>
KAJ NAMERAVAŠ PO KONČANI SREDNJI ŠOLI?	Osnovno šolo	2 (0,88)	2
	Srednjo šolo ali gimnazijo	2,41 (0,78)	3
	Višjo šolo ali fakulteto	2,64 (0,65)	3
	Magisterij ali doktorat	2,66 (0,71)	3
	Ne vem	2,36 (0,83)	3
	SKUPAJ	2,48 (0,76)	3

<sup>1</sup>H = 39,17; g = 4; p < 0,001

Statistično pomembne razlike v višini aspiracij se kažejo med skupino tistih, katerih očetje so končali osnovno šolo, in tistimi, katerih oče je končal srednjo šolo ali gimnazijo

( $p = 0,014$ ), tistimi, katerih oče je končal višjo šolo ali fakulteto ( $p = 0,000$ ), ter tistimi, katerih oče je dokončal magisterij ali doktorat ( $p = 0,000$ ), pri čemer imajo dijaki, katerih očetje imajo višjo stopnjo dosežene izobrazbe, statistično pomembno višje aspiracije. Dodatno se statistično pomembne razlike kažejo tudi med tistimi, katerih očetje so končali srednjo šolo ali gimnazijo, in tistimi, ki so končali višjo šolo ali fakulteto ( $p = 0,003$ ), in tistimi, ki so dokončali magisterij ali doktorat ( $p = 0,005$ ). Končno pa analiza ni pokazala statistično pomembnih razlik v aspiracijah med skupino tistih, ki ne vedo, kaj so njihovi očetje po izobrazbi, in drugimi skupinami.

Izobrazba staršev se tako tudi v našem primeru kaže kot pomemben dejavnik aspiracij mladih, ni pa edini kazalnik kulturnega kapitala, ki se povezuje z aspiracijami mladih. Kot namreč kažejo tudi raziskave PISA, je z izobraževanjem mladih močno povezan tudi indikator kulturnega kapitala, ki zadeva branje.

To se je potrdilo tudi v naši raziskavi, saj se aspiracije statistično pomembno razlikujejo med skupinami mladih glede na število knjig, ki jih imajo doma, čeprav v vseh skupinah glede na število knjig prevladujejo dijaki, ki nameravajo izobraževanje nadaljevati na fakulteti (glejte tabelo 8).

Tabela 8: Aspiracije dijakov glede na število knjig in e-knjig doma

	PRIBLIŽNO KOLIKO KNJIG (VKLJUČNO Z E-KNJIGAMI) IMATE DOMA?	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>Me</i> '
KAJ NAMERAVAŠ PO KONČANI SREDNJI ŠOLI?	Nič ali zelo malo (0–10 knjig)	2,20 (0,89)	3
	Za eno knjižno polico (11–25 knjig)	2,38 (0,78)	3
	Za eno knjižno omaro (26–100 knjig)	2,45 (0,75)	3
	Za dve knjižni omari (101–200 knjig)	2,64 (0,66)	3
	Za tri ali več knjižnih omar (več kot 200 knjig)	2,79 (0,56)	3
	SKUPAJ	2,49 (0,76)	3

<sup>a</sup>H = 47,80; g = 4; p < 0,001

Post-hoc analiza nadalje pokaže, da obstajajo statistično pomembne razlike v aspiracijah med dijaki, ki imajo doma nič ali zelo malo knjig, ter dijaki, ki imajo doma za dve knjižni omari knjig ( $p = 0,000$ ), ter dijaki, ki imajo doma za tri ali več knjižnih omar knjig ( $p = 0,000$ ). Prav tako obstajajo statistično pomembne razlike v aspiracijah med mladimi, ki imajo doma za eno knjižno polico knjig, ter dijaki, ki imajo doma za dve knjižni omari knjig ( $p = 0,028$ ), ter dijaki, ki imajo doma za tri ali več knjižnih omar knjig ( $p = 0,000$ ). In nazadnje, statistično pomembne razlike v aspiracijah obstojijo med dijaki, ki imajo doma za eno knjižno omaro knjig, in dijaki, ki imajo doma za tri ali več knjižnih omar knjig ( $p = 0,000$ ). V vseh primerih imajo tisti dijaki, ki imajo doma več knjig, tudi višje izobraževalne aspiracije.

Če število knjig doma razumemo predvsem kot indikator (opredmetenega) kulturnega kapitala družine in ne nujno posameznika, pa lahko za indikator – tokrat utelešenega – kulturnega kapitala posameznika vzamemo naklonjenost do branja knjig. Tudi v tem

primeru smo dokazali, da med mladimi obstajajo statistično pomembne razlike v aspiracijah glede na to, kako radi berejo (glejte tabelo 9).

Tabela 9: Aspiracije dijakov glede na to, kako radi berejo

	V KOLIKŠNI MERI ZATE VELJA TRDITEV: RAD/-A BEREM KNJIGE.	M (SD)	Me <sup>3</sup>
KAJ NAMERAVAŠ PO KONČANI SREDNJI ŠOLI?	Sploh ne velja	2,35 (0,80)	3
	Ne velja	2,33 (0,83)	3
	Niti velja niti ne velja	2,44 (0,80)	3
	Velja	2,71 (0,60)	3
	Zelo velja	2,70 (0,64)	3
	SKUPAJ	2,49 (0,76)	3

<sup>3</sup>H = 37,05; g = 4; p < 0,001

Statistično pomembne razlike v aspiracijah so se pokazale med tistimi, ki radi berejo, in tistimi, ki ne, pri čemer imajo ljubitelji branja višje aspiracije. Tako obstoji statistično pomembna razlika v aspiracijah med tistimi, ki ne marajo brati, in tistimi, ki radi berejo ( $p = 0,000$ ), ter tistimi, ki zelo radi berejo ( $p = 0,001$ ). Prav tako je razlika v aspiracijah statistično pomembna med skupino dijakov, ki sploh ne marajo brati, tistimi, ki radi berejo ( $p = 0,000$ ), in tistimi, ki zelo radi berejo ( $p = 0,001$ ). In nazadnje, statistično pomembne so razlike v aspiracijah med dijaki, ki so do branja indiferentni, in dijaki, ki radi berejo ( $p = 0,009$ ), ter dijaki, ki berejo zelo radi ( $p = 0,037$ ).

Na koncu pa nas je zanimalo še, ali obstojijo razlike v aspiracijah mladih glede na njihovo ukvarjanje z glasbo kot eno izmed oblik kulturnega kapitala. Bourdieuevske študije distinkcij v odnosu z glasbo sicer nakazujejo, da predvsem afiniteta do klasične glasbe deluje kot kazalnik (še posebej legitimnega) kulturnega kapitala (glejte Bourdieu 1984/2010; za sodobno študijo pa glejte tudi Atkinson 2011). V dotični študiji sledimo tovrstnim ugotovitvam, vendar kot indikator kulturnega kapitala razumemo samo ukvarjanje z glasbo, ne glede na vrst glasbe. Na pomen ukvarjanja z glasbo – specifično z vidika igranja glasbenega instrumenta – nakazuje tudi Bourdieueva študija (1984/2010: 68), še več, igranje glasbenega instrumenta (npr. piano) je po Bourdieuju ena izmed bolj kulturno distinktivnih praks, ki poraja odnos posebne domačnosti z glasbo, ki presega samo »vedno nekako oddaljeno, kontemplativno« razmerje z glasbo, če je zadnje utemeljeno predvsem na poslušanju. Drži sicer, da se dotični indikator ne nanaša na ukvarjanje s posamičnim glasbenim instrumentom, ampak na *ukvarjanje z glasbo* (vključno s plesom in petjem), vendar zadnje razumemo kot pomenljiv indikator kulturnega kapitala, saj implicira distinktivno domačnost z glasbo in »osebno produkcijo« v kontekstu glasbe.

Kot kaže analiza, se aspiracije mladih statistično pomembno razlikujejo glede na njihovo pogostost ukvarjanja z glasbo (glejte tabelo 10).

Post-hoc analiza pa pokaže le nekaj statistično pomembnih razlik: razlike v aspiracijah se pojavijo med skupino dijakov, ki se nikoli ne ukvarja z glasbo, in dijaki, ki se z glasbo

ukvarjajo vsaj enkrat mesečno ( $p = 0,020$ ), ter dijaki, ki se z glasbo ukvarjajo vsaj enkrat tedensko ( $p = 0,011$ ). Zdi se torej, da je ukvarjanje z glasbo nezanemarljiv indikator kulturnega kapitala, pri čemer imajo tisti, ki se z njo intenzivneje ukvarjajo, tudi višje aspiracije.

Tabela 10: Aspiracije dijakov glede na ukvarjanje z glasbo

	KAKO POGOSTO SE V SVOJEM PROSTEM ČASU UKVARJAŠ Z GLASBO OZ. IGRAŠ INSTRUMENT, POJEŠ, NASTOPAŠ, PLEŠEŠ?	<i>M (SD)</i>	<i>Me</i> <sup>a</sup>
KAJ NAMERAVAŠ PO KONČANI SREDNJI ŠOLI?	Nikoli	2,36 (0,80)	3
	Vsaj enkrat letno	2,52 (0,73)	3
	Vsaj enkrat mesečno	2,59 (0,73)	3
	Vsaj enkrat tedensko	2,59 (0,73)	3
	Vsak dan	2,59 (0,69)	3
	SKUPAJ	2,49 (0,76)	3

<sup>a</sup>H = 17,73; g = 4;  $p < 0,01$

## 6 Diskusija

Podatki v splošnem nakazujejo, da so izobraževalne aspiracije med dijaki in dijakinjami razmeroma visoke: skoraj dve tretjini dijakov in dijakinj namreč poročata o tem, da želijo po srednji šoli nadaljevati študij na fakulteti, in sicer v Sloveniji ali tujini.

Te visoke aspiracije v *splošnem* mogoče velja, vsaj v delu, razumeti kot primež doksične logike aspiracij, kot jo izpostavljamo v zgornjem delu, v katerem se nadaljevanje študija na fakultetni ravni skoraj prikazuje kot stvar *nujnosti* z vidika vstopanja na trg delovne sile oziroma prihodnjega trajektorija. Ne nazadnje mogoče velja k razmeroma visoki stopnji aspiracij – tudi v tistih skupinah, ki sicer posedujejo manjše količine kulturnega in ekonomskega kapitala – pristopiti tudi z vidika samega *odloga* za agenta potencialno neugodnega vstopa na trg delovne sile v bolj oddaljeno prihodnost, kar je potencialno pomenljivo z vidika že omenjenega specifičnega razmerja med *časom* in *družbeno močjo* (Bourdieu 2000). Privzemajoč Bourdieujevo tezo, da kapitali delujejo (tudi) kot »prednostne pravice nad prihodnostjo« (Bourdieu 2000: 225), lahko aspiracije po izobraževanju na fakulteti, ob hkratnem zavedanju, da to pričakovanje mogoče ni realistično – podatki študije PISA iz leta 2018 (OECD b. d.) namreč kažejo, da le 31,7 % 15-letnih dijakov in dijakinj *pričakuje*, da bodo terciarno izobraževanje tudi končali –, razumemo tudi kot aspiracijo po odlogu spoprijema s tem, kar prihaja (*l'à venir*). Natančneje, po odlogu spoprijema s tem, da ravno v tem, kar prihaja, ni *prihodnosti* (*un avenir*), kot jo obljublja *de jure* pogoji družbenega prostora z vsem tistim, kar uradno dajejo na voljo, medtem ko z lastnimi načeli delovanja vzpostavljajo diferencirano polje *de facto* možnega in nemožnega, dosegljivega, težje dosegljivega in nedosegljivega. Institucije terciarnega izobraževanja, ne nazadnje in kot zapiše Gaber (2006: 52), tudi »sodelujejo v reprodukciji družbene neenakosti«, vendar »tega ne počnejo z izključevanjem, ampak ob visoki vključenosti«. Določen obseg tovrstnega dela reproduciranja se namreč opravlja v

družinskem kontekstu in po celotni vertikali polja izobraževanja, kar nakazuje sama strukturiranost aspiracij glede na ekonomski in kulturni kapital, kot jo ugotavljamo v tem prispevku.

Podatki namreč potrjujejo, da izobraževalne aspiracije mladih ostajajo pomembno povezane s številnimi vidiki ekonomskega kapitala (zaposlenost staršev, število počitnic v preteklih 12 mesecih in število računalnikov doma). Dijaki, katerih starši so zaposleni, namreč izkazujejo višje izobraževalne aspiracije, tj. v večji meri izražajo aspiracijo po nadaljevanju izobraževanja na fakultetni ravni. Bourdieujevske študije aspiracij z vidika zaposlenosti staršev sicer nakazujejo distinktivnost ne le statusa zaposlenosti staršev, kot ugotavljamo zgoraj, ampak tudi sektorja zaposlitve oziroma (ne)kvalificiranega poklica, vendar ta podatek v dotično analizo ni vključen.

Podobna struktura aspiracij se izkazuje tudi v kontekstu dopustovanja in posedovanja računalnikov, kjer so za skupino dijakov, ki je z družino v zadnjih 12 mesecih dopustovala trikrat ali več, značilne višje aspiracije, enako pa velja za skupino dijakov, katerih družina poseduje tri ali več računalnikov. Dopustovanje in posedovanje računalnika razumemo kot indikator ekonomskega kapitala, čeprav gotovo delujeta tudi kot opredmeten kulturni kapital v primeru računalnika in kot utelešen kulturni kapital v primeru dopustovanja, vendar oba kulturno orientirana učinka najprej terjata posedovanje ustrezne oziroma zadostne količine ekonomskega kapitala. Na drugi strani primerjalna samoocena finančnega stanja družine v primerjavi z vrstniki in vrstnicami kot indikator ekonomskega kapitala ne kaže statistično pomembnih razlik v izobraževalnih aspiracijah. Razlog za to lahko verjetno iščemo v samem značaju vprašanja, ki za izhodišče vzame *vrstniško primerjavo*. Ob populaciji v fokusu, tj. mladi, mogoče obstojita zadrega in nelagodje pri *primerjavi* in odstopanju od vrstnikov in njihove ekonomske pozicioniranosti, še posebej takrat, kadar se odstopa navzdol, poleg tega pa samo izhodišče – *vrstniška primerjava* – potencialno podceni vpliv homofilije oziroma načela podobnosti, ki strukturira tudi socialne mreže agenta (Perger 2017). Čeprav je primerjalna samoocena uveljavljen način analiziranja ekonomske pozicioniranosti, se največkrat uporablja v kombinaciji z drugimi indikatorji (Svedberg in dr. 2016; Hammond, Khurana in Stormshak 2021), s čimer se zgornje identificirane šibke točke zmorejo nasloviti, kar pa sicer za ta prispevek ne velja.

Posedovanje nepremičnine je uveljavljen indikator ekonomskega kapitala, ki se ga poslužuje tudi Bourdieu v svoji študiji *distinkcij* (1984/2010, glejte priložo 3 v omenjenem delu). Tudi v našem primeru se kaže kot pomembno povezan z višino izobraževalnih aspiracij mladih, čeprav je presentljiva sama narava te povezave. Naša analiza je namreč pokazala, da mladi iz družin, ki imajo dodatno nepremičnino, pogosteje nameravajo po srednji šoli iskati zaposlitev kot mladi iz družin, ki dodatne nepremičnine nimajo. Po drugi strani pa je delež mladih, ki nameravajo šolanje nadaljevati na fakulteti, višji v skupini tistih mladih, ki nimajo dodatne nepremičnine. Posedovanje dodatne nepremičnine, ki ga razumemo kot indikator ekonomskega kapitala, je tako v primeru naše raziskave z aspiracijami povezano na način, ki je pravzaprav nasproten od pričakovanega. Razlogov za to je verjetno več, med njimi velja izpostaviti morebitno specifično slovenskega nacionalnega prostora, ki

pomembno sloni na kulturi lastništva nepremičnine: o tem ne nazadnje pričajo podatki o (evropsko nadpovprečnem) deležu prebivalcev v Sloveniji, ki živi v lastniških (76,1 %) v primerjavi z najetimi (23,9 %) gospodinjstvih (glejte Eurostat 2021; za podoben delež glejte tudi SURS 2021). Ne nazadnje tudi Bourdieu sam opozarja na pomembne distinktivnosti nacionalnih prostorov, ko gre za delovanje ključnih diferenciacijskih načel družbenega prostora (glejte npr. njegov komentar o Japonski, v Bourdieu 1994/2019). Obenem to lahko potrjuje tudi to, kar z Bourdieujem izpostavimo v prvem delu poglavja, tj. da ekonomski kapital ne zadošča za pojasnjevanje delovanja družbenega sveta in njegove reprodukcije.

Z vidika enega izmed osnovnih indikatorjev ekonomskega kapitala – zaposlenost staršev, ki na primer tudi v PISI predstavlja eno izmed osnovnih komponent indeksa ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa (ESCS) (OECD 2023) – pa ugotavljamo, da struktura aspiracij v osnovi sledi ugotovitvam mednarodnih študij, ki nakazujejo na to, da ob vplivu in primežu doksične logike aspiracij, ki v splošni populaciji mladih dvigujejo aspiracije po nadaljevanju izobraževanja na terciarni ravni, vendarle obstojijo statistično pomembne razlike v višini aspiracij glede na tovrstno opremljenost oziroma posedovanje ekonomskega kapitala.

Z vidika kulturnega kapitala se nakazuje podobna tendenca, tj. visoke aspiracije, kot smo opredelili aspiracijo po nadaljevanju izobraževanja na fakulteti v Sloveniji ali v tujini, izkazujejo tiste skupine mladih, ki so bolj opremljene s kulturnim kapitalom. To velja z vidika izobrazbe staršev, kar je skladno s tujimi raziskavami, tudi z Bourdieujevo študijo distinkcij (1984/2010), pa tudi z obstoječimi deli v nacionalnem kontekstu, pri čemer na primer Gaber (2006: 51–52) tematizira pojav na videz horizontalnega razporejanja študirajočih – ti se, če gre za otroke staršev z večjo količino kulturnega kapitala, ne le v večjem deležu »vpisujejo v zahtevnejše ravni terciarnega izobraževanja«, ampak se tudi znotraj iste ravni »v večjem deležu vpisujejo v prestižnejše študije in jih tudi v višjem deležu končajo«. Pomenljiva distinkcija, ki se nakazuje na ozadju podatkov, obravnavanih v dotičnem članku, se ne nazadnje kaže tudi v vednosti šolajočega se – dijaka, dijakinje – glede izobrazbe in/ali poklica matere: tista skupina dijakov, dijakinj, ki namreč ne ve, kakšno stopnjo izobrazbe je dosegla njihova mama, izkazuje pomenljivo nižje izobraževalne aspiracije, kar bi lahko nakazovalo na osmišljanje izobrazbe v družinskem kontekstu, ki je ključni generator kulturnega kapitala in ena izmed osnovnih instanc družbene reprodukcije (Bourdieu 1998/2010).

V sklopu branja in z branjem povezanih objektov (število knjig doma) oziroma opredmenega kulturnega kapitala ter z branjem povezanih afinitet kot utelešenega kulturnega kapitala (naklonjenost do branja) se kaže, da so aspiracije pomembno strukturirane glede na en in drug indikator kulturnega kapitala. Tisti dijaki, dijakinje, ki pričajo o boljši opremljenosti s tovrstnima oblikama kulturnega kapitala, izkazujejo tendenco po višjih izobraževalnih aspiracijah. Še posebej je pomenljiva afiniteta, naklonjenost, ljubezen do branja, ki jo velja razumeti v luči Bourdieujeve tematizacije afektivnosti oziroma strasti – »simpatij in antipatij, naklonjenosti in averzije, okusa in odpora« (2000: 150), ki agenta usmerjajo k tistim objektom, praksam, okoljem, ki so zanj domači, in to ne po naključju – skratka, k vsemu tistemu, s čimer lahko realizira to, kar je agentu družbeno namenjeno

in usojeno. Z vidika kulturnih distinkcij se v tem pogledu vzpostavlja specifični habitus okusa (*aesthetic habitus*), ki temelji na *strasti*, ki je ne gre razumeti v smislu emocionalnega stanja (Bourdieu 2020: 43), ampak v smislu verjetja v vrednost *investiranja*, ne v golem ekonomskem smislu, ampak v smislu praktičnega privzemanja določene prakse ali objekta – v tem primeru prakso branja – kot *pomenljivega in vrednega*. Na podoben način velja tematizirati tudi strukturiranost aspiracij, kot se nakazuje z vidika ukvarjanja z glasbo.

Na tem mestu in vračajoč se na pregled študije pa velja opozoriti tudi na naslednjo zanimivost. V tem prispevku navajamo podatek, da skoraj dve tretjini mladih v Sloveniji izkazujejo aspiracije po nadaljevanju izobraževanja na fakulteti, čeprav je delež dejansko vpisanih mladih v starosti med 20 in 24 let precej nižji, znaša namreč 41,7 % (Eurostat 2022). V delu je to lahko povezano s specifikko oziroma z omejitvijo vzorca, kot smo jo že predhodno izpostavili. Razkorak med visoko aspiracijo po nadaljevanju študija pred vstopom v terciarno raven izobraževanja ter nižjim deležem dejansko vpisanih pa lahko nakazuje tudi na praktično reevalviranje aspiracij »tik pred zdajci«, tj. ko aspiracija terja realizacijo, pretvorbo v prakso, v tej izterjavi pa aspiracije privzamejo bolj izvedljivo podobo, ki bolj sledi in upošteva tisto, kar je objektivno gledano – glede na družbeno umeščenost – bolj verjetno in dosegljivo. Kot zapiše Bourdieu v Pascalovih meditacijah (2000: 215), ta razkorak lahko implicira, da prihaja do t. i. prilagajanja subjektivnega »upanja po profitu« sami »objektivni verjetnosti profita«. Na podobno zamikanje in restrukturiranje aspiracij v času oziroma v različnih časovnih obdobjih glede na bližino oziroma oddaljenost odločitve nakazujejo tudi nekatere mednarodne študije (glejte npr. Hegna 2014).

Povedano drugače, razkorak, o katerem priča primerjava podatkov o izobraževalnih aspiracijah, ki kažejo, da večina (65 %) dijakov in dijakinj izkazuje visoke aspiracije, tj. aspiracije po nadaljevanju izobraževanja na fakulteti, ter podatki o deležu študirajočih mladih (47 %), lahko – vsaj v omejenem obsegu – nakazuje tudi na morebitni razkorak med doksičnimi aspiracijami in bolj realističnimi, »razumnimi pričakovanji«, ki so v grobem prilagojena objektivnim možnostim, čemur ne nazadnje lahko pritrjujejo tudi podatki študije PISA iz leta 2018, v kateri le tretjina (31 %) mladih v starosti 15 let iz Slovenije pričakuje, da bodo študij tudi uspešno končali (OECD b. d.).

## 7 Zaključek

V tem poglavju tematiziramo izobraževalne in poklicne aspiracije dijakov in dijakinj v slovenskem kontekstu ter ugotavljamo, da so zadnje strukturirane (tudi) glede na količino in strukturo distribuiranosti ekonomskega in kulturnega kapitala. Raziskave v mednarodnem prostoru, ki jih navajamo v prvem delu prispevka, sicer nakazujejo na to, da je slika aspiracij kompleksnejša, ko pridodajamo pričakovanja (želje v njihovi bolj realistični različici) in dejanske učne uspehe. Še več, študije (glejte npr. Dupriez in dr. 2012) kažejo tudi na to, da na same aspiracije ne nazadnje vplivajo mnogovrstni dejavniki, od

lokalnega šolskega okolja, sociokulturnega konteksta šole, še posebej z vidika njegove heterogene sociokulturne sestave, pa tudi sama struktura izobraževalnega trajektorija, še posebej z vidika njegovega zgodnejšega ali poznejšega usmerjenja v poklicne, strokovne ali v splošne srednješolske programe.

Študije v tujini in ta študija pa pritrjujejo temu, da so izobraževalne in poklicne aspiracije pomembno določene in sooblikovane tudi z družinsko in s subjektivno opremljenostjo z ekonomskim in s kulturnim kapitalom. Ne glede na doksično logiko aspiracij, ki nadaljevanje izobraževanja na ravni fakultete vzpostavlja kot skoraj neogibni pogoj formiranja prihodnosti (*un avenir*), strukturiranost izobraževalnih in poklicnih aspiracij na ozadju ekonomskega in kulturnega kapitala vztraja in potrjuje, da družbeni svet ni igra naključij, »diskontinuirana serija popolnoma neodvisnih dogodkov«, ampak nasprotno, je svet z zgodovino, ki z njemu lastno tendenco po samovzdrževanju (*conatus*) reproducira strukturo objektivnih možnosti s tem, ko strukturira medgeneracijsko »strukturo distribucij kapitalov in njim pripadajoče priložnosti za profit« (Bourdieu 2000: 215; glejte tudi Bourdieu 1989/1996).

Na tem ozadju vprašanje »od kod kam?« torej – in v kontekstu aspiracij še vedno – poraja vsaj v delu predvidljive odgovore, ki so takšnega značaja vsaj v dvojnem smislu. Prvič, z vidika aspiracij, ki so v splošnem visoke – upošteva, da skoraj dve tretjini dijakov in dijakinj izražata aspiracijo po nadaljevanju izobraževanja na terciarni ravni –, lahko sklenemo, da javni diskurzi, ki terciarno izobraževanje sicer ambivalentno umeščajo, in sicer v kontekstu skoraj nujnosti nadaljevanja izobraževanja na omenjeni ravni z vidika poznejšega specifičnega poklicnega in splošnega družbenega umeščanja pa tudi v kontekstu specifične slovenske »kampanje« za promocijo poklicnega izobraževanja, prispevajo h krepitvi in produktivnosti doksične logike aspiracij. Aspiracije so tako v splošnem razmeroma visoke, vendar obstoji pomenljiv razkorak glede na dejanski delež študirajočih se mladih; še več, obstoji razkorak tudi glede na pričakovanja glede uspešnega zaključevanja terciarnega izobraževanja. Drugič, ne glede na doksično logiko aspiracij pa ti podatki nakazujejo, da določene podskupine mladih – tistih, katerih družinski kontekst je pomanjkljivo opremljen z ekonomskim in s kulturnim kapitalom, glede na to, kar išče, pričakuje, predpostavlja in ne nazadnje tudi nagrajuje polje izobraževanja –, pretanjeno in praktično zaznavajo meje možnega, dosegljivega oziroma tega, kar jim je namenjeno glede na njihovo družbeno umeščenost, torej glede na količino in strukturo posedovanega kulturnega in ekonomskega kapitala. S tega vidika podatki nakazujejo, da se te skupine mladih pravzaprav pogosteje kot drugi mladi vnaprej odpovedujejo in zavračajo tisto, kar jih s svojo strukturo logiko delovanja in moči reprodukcije pravzaprav že vnaprej zavrne oziroma, v boljšem primeru, vsaj odvrča.

Ravno ta predvidljivost odgovorov, ki izrisuje in ponovno potrjuje reprodukcijske učinke izobraževalnega sistema, kliče po poglobljenosti študij izobraževalnih in poklicnih aspiracij ter pričakovanj, upošteva težo in moč »prvovrstne obljube« – demokracije, blaginje ter individualne emancipacije in dobrobiti –, ki jo šola daje in ki nikakor ni samo »prazna obljuba« (Gaber in Tašner 2021: 197), čeprav ravno zaradi njene funkcije v reprodukciji družbenega reda pogosto ostaja neizpolnjena.



## 8 Literatura

- Aaltonen, Sanna (2012): Subjective orientations to the schooling of young people on the margins of school. *YOUNG*, 20 (3): 219–235. <https://doi.org/10.1177/110330881202000301>
- Albright, Jim, Gore, Jennifer, Smith, Maxwell in Holmes, Kathryn (2019): Operationalizing Bourdieu for the study of student aspirations: Conceptual and methodological challenges. V G. Stahl, D. Wallace, C. Burke in S. Threadgold (ur.): *International perspectives on theorizing aspirations: Applying Bourdieu's tools*: 83–97. Bloomsbury Academic.
- Atkinson, Will (2011): The context and genesis of musical tastes: Omnivorousness debunked, Bourdieu buttressed. *Poetics*, 39: 169–186. doi:10.1016/j.poetic.2011.03.002
- Atkinson, Will (2013): Class habitus and perception of the future: Recession, employment insecurity and temporality. *The British Journal of Sociology*, 64 (4): 643–661. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12049>
- Atkinson, Will (2017): *Class in the new millenium: The structure, homologies and experience of the British social space*. London: Routledge.
- Becker, Gary S. (1975) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (druga izdaja). New York: National Bureau of Economic Research.
- Berlant, Lauren (2011): *Cruel optimism*. Duke University Press.
- Bernstein, Basil. (2015): *Razred, kodi in nadzor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Bourdieu, Pierre (1984/2010). *Distinction*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1986/2004): Oblike kapitala. V F. Adam in M. Tomšič (ur.): *Kompendij socioloških teorij*: 311–22. Ljubljana: Študentska založba.
- Bourdieu, Pierre (1989/1996): *The state nobility*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1994/2019): *Praktični razlogi*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Bourdieu, Pierre (1998/2010): *Moška dominacija*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Pascalian meditations*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (2012): *Homo academicus*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Bourdieu, Pierre (2020): *Habitus and field, General sociology, volume 2: Lectures at the Collège de France, 1982–1983*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1984/2021): *Forms of capital, General sociology, volume 3: Lectures at the Collège de France, 1983–1984*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre, in Passeron, Jean-Claude (1964): *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Éd. de Minuit.
- Bourdieu, Pierre, in Passeron, Jean-Claude: (1970/2021): *reprodukcija: elementi za teorijo sistema poučevanja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Bourdieu, Pierre, in Wacquant, Loïc (1992): *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Boyer, Robert (2003). L'anthropologie économique de Pierre Bourdieu. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5 (n° 150): 65–78.
- Currie, Candace, Aixa Y. Alemán Díaz, Lucia Bosáková, in de Looze, Margreet (2024): The international Family Affluence Scale (FAS): Charting 25 years of indicator development, evidence produced, and policy impact on adolescent health inequalities. *SSM – Population Health*, 25(marec, 101599). <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101599>.
- Donovan, Felix (2018): Living class in a 'meritocratic' Australia: The burdens of class and choice on young people's end-of-school transitions. *Journal of Sociology*, 54 (3): 396–411. <https://doi.org/10.1177/1440783317726374>

- Dupriez, Vincent, Monseur, Christian, Van Campenhoudt, Maud in Lafontaine, Dominique (2012): Social inequalities of post-secondary educational aspirations: Influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11 (4): 504–519. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.4.504>
- Eurostat (2021). *House or flat – owning or renting*. <https://ec.europa.eu/eurostat/cache/digpub/housing/bloc-1a.html>
- Eurostat (2022): *Students in tertiary education – as % of 20-24 years old in the population*. Eurostat. [https://doi.org/10.2908/EDUC\\_UOE\\_ENRT08](https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_ENRT08).
- Flere, Sergej (2010): Družbeni položaj in šolska uspešnost. V Flere, S. (ur.): *Kdo je uspešen v slovenskih šolah?*: 41–45. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gaber, Slavko (2006): Edukacija, socialna promocija in »dedovanje« izobrazbe. *Sodobna pedagogika*, 57 (123, posebna izdaja): 42–53. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-UOYM21PP>
- Gaber, Slavko in Tašner, Veronika (2021). Spremnja študija: Bourdieu in Passeron ali o reprodukciji. V P. Bourdieu in J.-C. Passeron, *reprodukcija: elementi za teorijo sistema poučevanja*, 187–215. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Gong, Hee Jung, in Toutkoushian, Robert K. (2024): High School Students' Expectations and College Aspirations: Causes and Consequences. *Educational Policy*, 38 (1): 254–281. <https://doi.org/10.1177/08959048231153600>
- Grant, Thomas (2017): The complexity of aspiration: The role of hope and habitus in shaping working-class young people's aspirations to higher education. *Children's Geographies*, 15 (3): 289–303. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1221057>
- Hammond, Mark A., Atika Khurana, in Elizabeth A. Stormshak (2021): Adolescent Measures of Family Socioeconomic Status: Reliability, Validity, and Effects on Substance Use Behaviors in Adolescence and Young Adulthood. *Preventive Medicine Reports* 21 (marec: 101317). <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2021.101317>.
- Hartas, Dimitra (2016): Young people's educational aspirations: Psychosocial factors and the home environment. *Journal of Youth Studies*, 19 (9): 1145–1163. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1145634>
- Hegna, Kristinn (2014): Changing educational aspirations in the choice of and transition to post-compulsory schooling – a three-wave longitudinal study of Oslo youth. *Journal of Youth Studies*, 17 (5): 592–613. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.853870>
- Ingram, Nicola (2011): Within school and beyond the gate: The complexities of being educationally successful and working class. *Sociology*, 45 (2): 287–302. <https://doi.org/10.1177/0038038510394017>
- Khattab, Nabil (2014): How and when Do Educational Aspirations, Expectations and Achievement Align? *Sociological Research Online*, 19 (4): 61–73. <https://doi.org/10.5153/sro.3508>
- Khattab, Nabil (2018): Ethnicity and higher education: The role of aspirations, expectations and beliefs in overcoming disadvantage. *Ethnicities*, 18 (4): 457–470. <https://doi.org/10.1177/1468796818777545>
- Lavrič, Miran (2024): *Youth Study Slovenia: What young people want and need—Values, fears and the general situation of Slovenian youth*. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/kroatien/21297.pdf>
- Lehmann, Wolfgang (2014): Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. *Sociology of Education*, 87 (1): 1–15. <https://doi.org/10.1177/0038040713498777>
- Levitas, R. (2005). *The Inclusive Society?* London: Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230511552>.
- Nielsen, Kelly (2015): »'Fake it 'til you make it': Why community college students' aspirations 'hold steady.« *Sociology of Education*, 88 (4): 265–283. <https://doi.org/10.1177/0038040715601889>

- Nikunen, Minna in Ikonen, Hanna-Mari (2021): Moral orders of mobility: Youth aspirations and 'doing' social position in Finland. *Sociological Research Online*, 26 (4): 908–925. <https://doi.org/10.1177/1360780421997838>
- Oblak Črnčič, Tanja, Brečko, Neža Barbara, Koren Ošljak, Katja, in Plaskan, Jure (2023): *Medijska kultura in digitalni vsakdan mladih*. <https://medijimladih.si/2023/03/prisotnost-rabe-in-regulacija-digitalnih-tehnologijv-druzinah-in-solah/>
- OECD (2016): *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OECD (2023): *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- OECD (b. d.): *PISA 2018 Database*. Pridobljeno 3. september 2024. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2018-database.html>.
- Perger, Nina (2017): Di-vizije družbenega sveta in potencialnost delovanja v intersubjektivnosti. *Družboslovne razprave*, XXXIII (86): 45–62. <https://www.sociolosko-drustvo.si/wp-content/uploads/2021/10/DR86-Perger-WEB.pdf>
- Piketty, Thomas (2015): *Ekonomija neenakosti*. Ljubljana: Sophia.
- Reay, Diane (2004): Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review*, 52 (2): 57–74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00524.x>
- Reay, Diane, Crozier, Gill in Clayton, John (2009): 'Strangers in Paradise?': Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43 (6): 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Sen, Amartya (1992/2004): *Inequality Reexamined*. New York: Oxford Univ. Press.
- Smith, Adam. (1776/2010): *Bogastvo narodov: raziskava o naravi in vzrokih bogastva narodov*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Strømme, Thea Bertnes (2021): Educational aspirations and decisions in Barcelona, Spain and Bergen, Norway: The significance of class and class fractions. *Journal of Youth Studies*, 24 (3): 404–425. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1741526>
- SURS (2021): Naseljena stanovanja in prebivalci po tipu lastništva, vrsti stavbe in uporabni površini. *SiStat*. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0861010S.px/>
- SURS (2023): Vpis študentov v višješolsko in visokošolsko izobraževanje, študijsko leto 2022/2023. *Statistični urad Republike Slovenije*. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/11121>
- Svedberg, P., J. M., Nygren, C., Staland - Nyman, in Nyholm, M. (2016): The Validity of Socioeconomic Status Measures among Adolescents Based on Self-Reported Information about Parents Occupations, FAS and Perceived SES; Implication for Health Related Quality of Life Studies. *BMC Medical Research Methodology* 16 (1): 48. <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0148-9>.
- Tašner, Veronika (2023): *Meritokracija: Zgodba o regulativni ideji našega časa*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/470/808/9050>
- Vučković Juroš, Tanja (2022): »I have always thought that, if I am poor, I'm also supposed to study poorly.« *Communist and Post-Communist Studies*, 55 (2): 62–83. <https://doi.org/10.1525/j.postcomstud.2022.55.2.62>
- Winlow, Simon, in Hall, S. (2013). *Rethinking Social Exclusion: The End of the Social?* Los Angeles: Sage.
- Zipin, Lew, Sellar, Sam, Brennan, Marie in Gale, Trevor (2015): Educating for futures in marginalized regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47 (3): 227–246. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.839376>





## V Priloge





# Vprašalnik za fokusne skupine

Psevdonim naj si nastavijo ob vstopu.

Nagovor – pozdrav, kratek opis projekta in namena intervjujev.

Ko imajo vsi psevdonime, napovej, da boš pričel\_a snemati – record meeting.

## I. IZHODIŠČA – UVODNA VPRAŠANJA

1. Če rečemo mediji, na kaj najprej pomislite?
2. Ali se spominjate svojih prvih izkušenj z nekim medijem še iz otroštva, kaj ste najraje gledali, poslušali ali brali kot otroci in na katerih napravah (npr. prvič v kinu, prva uporaba tablice, prvi mobilni telefon, prve risanke na TV in podobno)?
3. Kdaj ste pa dobili prvi mobilni telefon, se mogoče spomnite? Ste dolgo čakali nanj ali ste ga dobili takoj? Ste si ga lahko sami kupili s prihranki ali so vam ga kupili starši, kaj tretjega? Koliko telefonov ste zamenjali od takrat?

## II. MEDIJSKE PRAKSE, DRUŽBENA OMREŽJA IN TEHNOLOŠKE PREFERENCE

4. Lahko opišete vaš običajen »medijski« dan, torej katere medije spremljate čez dan in kdaj oz kako? Z mediji mislimo vse: od telefona, družbenih omrežij, pa do časopisov, televizije, knjig v fizični obliki ali digitalni obliki.
5. Verjetno vsi uporabljate družbena omrežja (instagram, snapchat, tiktok, youtube)? Nam lahko opišete, kako zgleda vaša tipična »seansa« na omrežju, ki vam je najbolj pomembna? Kaj tam počnete?
  - a. *Ok, si precej aktiven, s kom pa deliš svoje objave, jih vnaprej načrtuješ, obdeliš, komu jih sploh namenjaš? Dobivaš tudi kakšne odzive na te objave, od koga običajno, je to zate sploh važno? Ali pri objavah razmišljaš tudi o tem ali bodo ostalim všeč? Ali bolj intenzivno spremljaš reakcije na objavo, jih primerjaš z ostalimi objavami?*
  - b. *Ok, si bolj pasiven, kaj pa potem gledaš na omrežjih, komu slediš, kaj ti je najbolj všeč? Si komu nehal/a sledit? Zakaj?*

6. Kaj je torej sploh trenutno »in« v vaši starostni skupini? Kje morate biti prisotni, da niste »out«, ko govorimo o medijih in omrežjih?
7. Poznate morda koga, ki načrtno zavrača kakšna družbena omrežja, ker pač ni več »cool« imeti tam profil? Mogoče veste, zakaj to počnejo, imajo kakšne drugačne izkušnje, stališča, kaj tretjega?
8. Kje pa se običajno informirate, kako pridete do aktualnih novic, kaj se trenutno dogaja doma in po svetu?
9. Kako pomembno pa se vam zdi, da ste informirani? Kaj bi rekli, je to važno, ni, kako gledate na to?
10. Verjetno vseeno gledate doma tudi televizijo. Lahko navedete zase, kaj običajno gledate, kje in s kom? Je to običajno s starši ali večkrat kar sami?
  - a. *Kaj pa razne pretočne platforme, kot so Netflix in Youtube ipd., gledate kakšne vsebine tudi tam? Kaj točno gledate, lahko naštejete recimo tri, ki jih res spremljate?*
  - b. *Je trenutno kakšna takšna serija, ki vam je še posebej všeč in ki jo spremljajo tudi vaši vrstniki oz. prijatelji in je preprosto ne smete izpustiti?*
11. Kako pa pridete do teh serij oz. priljubljenih vsebin, ker tega je ogromno, kako izbirate med množico ponudbe to, kar boste gledali?
12. Kaj pa radio, ga sploh poslušate ali samo sledite kakšnemu radiju? Katere vsebine pa poslušate na radiu? Spremljate morda podcaste, in če ja, kaj točno poslušate?
13. Kaj pa bi rekli glede glasbe, kaj običajno poslušate, na katerih napravah in kdaj običajno?
14. Radi berete, kaj točno vam je všeč, v kakšni obliki? Kako pomembno pa se vam zdi branje knjig danes, ko je vse dostopno na internetu, kako gledate na to? Zakaj?
15. Berete mogoče tudi kakšen časopis/revijo? Ste na kakšnega naročeni ali pa jih doma redno kupujete, morda starši ali vaši bratje/sestre?

### III. OPREMLJENOST, DOSTOP IN MIKROREGULACIJA TEHNOLOGIJ

16. Verjetno imate vsi mobilne oz. pametne telefone? Kaj pa v vašem ožjem družinskem krogu, jih imajo vsi? A poznate koga od vrstnikov, ki ga nima?
17. Katere tehnologije, če se omejimo na medije oz računalniške naprave, pa imate v vaši sobi? Sploh imate lastno sobo ali si jo s kom delite? Pa ste zadovoljni s sobo, takšna kot je?
18. Kakšna pravila imate običajno v vaši družini glede dostopa/uporabe medijev in tehnologij (ne glede na pandemijo)? So kakšne izjeme, kaj lahko uporabljate ali ne, recimo pri jedi, če imate obiske, če počnete kaj skupaj, kaj tretjega?



- a. *So pravila različna za različne naprave, aplikacije ali programe? V čem je razlika?*
- b. *Kdo jih pa postavlja in kako podobna so, če se primerjate z vašimi vrstnikih?*
- c. *A starši kaj vedo o vašem početju na spletu, se vam kdaj pridružijo pri teh dejavnostih?*

19. Kakšen pa se vam zdi odnos vaših staršev do teh tehnologij?

*Se vam zdi, da se dobro znajdejo z njimi? Vam kdaj pomagajo pri njihovi rabi, pomagata vi njim?*

- a. *Se vam zdi, da na sploh odrasli gledajo drugače na medije in internet kot vi, v čem je razlika?*
- b. *Kako bi bila vaša raba teh tehnologij drugačna, če bi odrasli okoli vas na te reči gledali enako kot vi?*
- c. *Bi preživeli več časa na internetu?*
- d. *Bi znali bolje uporabljati naprave in aplikacije?*

#### IV. VRSTNIKI IN ŠOLA – NORME IN NAVADE, SPODBUDE IN OMEJITVE

20. Omenili ste številne naprave, ki jih uporabljate, zdaj pa nas zanima, kako bi sami ocenili vaše znanje in veščine pri njihovi uporabi?

- a. *Če se recimo primerjate s prijatelji, sošolci? Kaj pa v primerjavi z vašimi starši in učitelji, kako dobro jih poznate?*
- b. *Kje, kako oziroma od koga pa ste se naučili uporabljati te tehnologije?*
- c. *Ste komu drugemu že pomagali pri učenju uporabe, v družini, med znanci, v šoli recimo?*

21. Se vključujete v kakšne spletne skupnosti? Npr. kakšne facebook skupine, kakšne igričarske skupine ipd? Kako izgleda bivanje v tej skupnosti, kaj tam počnete, ali samo spremljate, na kakšne načine ste aktivni?

22. Ko se družimo in komuniciramo, običajno sledimo nekim pravilom ali običajem. Ko recimo vstopimo v prostor, pozdravimo, ko zaključimo telefonski klic, se poslovimo, v šoli dvignemo roko, preden nekaj povemo, ipd. Kako pa je na platformah in aplikacijah, kakšna pravila oz. navade imate med vašimi vrstniki glede tega, kaj se lahko počne in kako se tam obnašate?

- a. *Če nekomu pošljete sporočilo, koliko časa ste pripravljeni čakati na odgovor, kaj pričakujete od drugih? A lahko ignorirate sporočilo, ki ga dobite kot zasebno sporočilo? Kaj pa sporočilo v skupinskem četu?*
- b. *Kaj pa obratno – ali obstaja pretirano komuniciranje, lahko kdo pošlje preveč sporočil in s tem morda moti ostale, njihov pogovor?*

- c. *Vas lahko drugi kadarkoli omenijo/tegajo/posnamejo/objavijo? Zakaj?*
  - d. *Kaj pa ghosting? Zakaj menite, da pride do njega oz. ga kdo izvaja?*
  - e. *Kakšne pa so posledice, če se kakšno pravilo prekrši, kaj se zgodi?*
  - f. *Kako pa se vi odzovete na te "kršitve"?*
23. *Kaj pa na šolskem področju, kako se s sošolkami in sošolci, prijatelji in prijateljicami, učite ali delate domače naloge, šolske projekte, referate, kaj podobnega? Je tega veliko pri pouku, premalo, kaj bi rekli?*
- a. *Kako to počnete, kaj uporabljate, katere programe, aplikacije?*
  - b. *Katere vire uporabljate za iskanje informacij? Zakaj prav te, kdo vam jih je priporočil?*

## V. APROPRIACIJA TEHNOLOGIJE V ŠOLAH

24. *Kako pa sicer v šoli izgleda uporaba tovrstnih naprav in programov, kako tam uporabljate sodobne tehnologije?*
- a. *Lahko opišete en primer, kako recimo izgleda uporaba v vaši šoli konkretno?*
  - b. *Je to bolj pri rednem pouku ali pri izbirnih predmetih, dodatnih dejavnostih? Kako pogosto, koliko časa?*
  - c. *Kakšna navodila dobite od učiteljev, kakšna pravila vam postavijo?*
  - d. *Koliko ste pri tem samostojni in pri katerih predmetih večinoma? Lahko opišete, kaj počnete?*
  - e. *Ali med poukom, ko v šoli uporabljate računalnike, na njih tudi kdaj pogledaš svoje uporabniške profile (YouTube, katere druge)?*
  - f. *Igraš igre? Katere?*
25. *Obiskujete katere dejavnosti na te teme (npr. vzgoja za medije, računalništvo, informatiko), kaj točno?*
- a. *Kako ste z njimi zadovoljni, ali bi kaj spremenili, imate kakšne predloge glede tega?*
  - b. *Bi si morda želeli delati z računalnikom ali telefonom kaj posebnega pri pouku?*
  - c. *Morda pogrešate kakšne druge vsebine, ki bi dopolnile pouk, recimo filme, glasbo, youtube posnetke, ali druge formate?*
26. *Kako pa bi ocenili odnos učiteljic do teh naprav, kako se vam zdi, da gledajo na te reči?*
- a. *Katere stvari glede rabe poudarjajo, kaj vas učijo o njih, na kaj vas opozarjajo?*

- b. *So učitelji\_ce na splošno naklonjeni\_e novim medijem, napravam?*
- c. *Obstajajo kakšne izjeme?*
- d. *Kako se učitelji\_ce znajdejo s temi napravami in programi? Vas prosijo za pomoč ali oni vam pomagajo?*

27. Kaj pa med poukom v šoli, imate pri sebi telefon?

- a. *Kje pa točno?*
- b. *A kdaj pogledate, kaj se tam dogaja, ga uporabljate med poukom, mogoče med odmori?*

Če ni že prej omenjeno – Prehod: Verjetno se je zaradi pouka na daljavo precej spremenil način dela pri pouku, pa tudi stiki z učitelji ter med vami, vrstniki, prav tako pa se je nasploh marsikaj preduргačilo v vašem običajnem vsakdanu.

28. Lahko opišete, kako je izgledal vaš običajen šolski dan med pandemijo pri pouku na daljavo? Čim podrobneje, kdaj začnete, kje, kako ste oblečeni, zajtrkujete, malicate, kako poteka sploh pouk?

- a. *Kaj je pa karantena oz. pouk na daljavo najbolj spremenila v vašem vsakdanu?*
- b. *Kako pa je spremenila vašo rabo naprav? Ste v tem obdobju kaj začeli prvič uporabljati?*
- c. *Kako pa je karantena spremenila vašo rabo medijev? Je kaj novega, kaj se je najbolj spremenilo?*

29. Pa vam je oz. je bila izkušnja s poukom na daljavo všeč? Kaj se vam zdijo prednosti pouka v živo in kaj so prednosti šole na daljavo, kako bi jih primerjali?

30. Kako bi ocenili svoje znanje, ki ste ga pridobili v času šolanja na daljavo? Boljše (lahko ste se bolj poglobili v kake teme), ali slabše (ni bilo potrebne razlage, ...) kot pred pandemijo?

## VI. PROSTI ČAS & ODPRTI SKLOP

31. Kaj pa sicer počnete v prostem času, imate kakšne hobije, treninge, se s čim redno ukvarjate?

32. Potem se FOKUSIRAMO NA POSEBNOSTI posameznic oz posameznikov in odpremo prostor za morebitno poglobitev razumevanja praks oz. okoliščin, v katerih delujejo. Direktno izpostavimo ali določeno osebo ali pa neko skupino praks, ki se izkaže kot specifična, pa bi jo radi podrobneje zabeležili.

Pr. 1 – konkretna oseba: “RA”, omenila si, da najraje koristiš Instagram, kjer se ukvarjaš z.... nam lahko prosim malo več poveš o tem, kako se tam počutiš, koga srečuješ, zakaj to počneš itd.

Pr. 2 – konkretna praksa/navada: več vas je omenilo, da se redno srečujete z drugimi in igrate igre, pa nas zanima, kaj točno tam počnete oz kako ste sploh prišli do teh načinov druženja, igranja ...

Pr. 3 – konkretna izkušnja/stališče (skupna ali individualna): “pikapolonica”, večkrat si omenila, da pomagaš mami/sestri/babici pri delu na računalniku ali na pametni televiziji ali telefonu, nam lahko malo več poveš o tem, zakaj misliš, da se mama ne znajde pri tem, je to samo pri njej izrazito, itd ...

## VII. ZAKLJUČEK – MOŽNOSTI, PRITISKI, PROJEKCIJE

33. Prišli smo do konca – glede na povedano, kje bi rekli se vi osebno počutite najbolj sproščeni, kje ste najbolj lahko takšni kot ste, kdaj in s kom? Kaj bi rekli?
34. Kaj pa obratno, vas je česa strah, kaj se vam zdi za vašo starost trenutno najtežje ali kaj oz. kdo se vam zdi, da vas najbolj omejuje?
35. Kaj pa kasneje, kaj bi radi počeli v svojem življenju, kje se vi vidite, mogoče veste, kje bi recimo radi živeli, kakšen poklic bi radi imeli, kaj bi delali oz s čim bi se ukvarjali?

Prehod – še dve aktivnosti, preden se poslovimo:

## VIII. MAPIRANJE OSEBNEGA MEDIJSKEGA OMREŽJA

Narišite miselni vzorec svojega medijskega omrežja. To naredite tako, da v središče zapišete svoj psevdonim, potem pa sledite navodilom:

- i. na sliko dodajte tehnologije/medije/aplikacije/omrežja, ki so vam osebno najbolj pomembni in si ne predstavljate dneva brez njih,
- ii. nato dodajte tehnologije/medije, s katerimi se informirate oz ste na tekočem glede dogajanja, novic, šolskih stvari, ipd.
- iii. naštejte tehnologije/medije, s katerimi se družite, ste v stiku z drugimi, tam klepetate, in se povezujete z vrstniki, prijatelji;
- iv. tehnologije/medije, s katerimi se najraje odklopite, sprostite in zabavate, igrate, kjer se čutite neobremenjeni, brez skrbi, kjer ste lahko taki, kot ste ter
- v. tehnologije/medije, s katerimi nekaj ustvarjate, se dokažete, izpopolnujete, pridobivate nova znanja o stvareh, ki vas zanimajo, uporabljate domišljijo, napredujete, ipd.

## IX. REŠEVANJE SPLETNE ANKETE

V chat vam bomo delili povezavo: <https://1ka.arnes.si/MRM> (opozorimo na psevdonim).

Če boste imeli pri izpolnjevanju ankete kakršna koli vprašanja, povejte, prosim ...

### ZAKLJUČEK, ZAHVALA

Hvala za sodelovanje, za vaš čas in trud. V kolikor želite spremljati, kaj se z raziskavo dogaja, lahko vedno obiščete spletno mesto [medijimladih.si](http://medijimladih.si) ali pa nam pišete ...

# Mapiranje osebnega medijskega omrežja

Narišite miselni vzorec svojega medijskega omrežja. To naredite tako, da v središče zapišete svoj psevdonim, potem pa sledite navodilom:

- i. na sliko dodajte tehnologije/medije/aplikacije/omrežja, ki so vam *osebno najbolj pomembni* in si ne predstavljate dneva brez njih,
- ii. nato dodajte tehnologije/medije, s katerimi *se informirate oz ste na tekočem glede dogajanja, novic, šolskih stvari*, ipd.
- iii. naštejte tehnologije/medije, s katerimi *se družite, ste v stiku z drugimi, tam klepetate, in se povezujete z vrstniki, prijatelji*;
- iv. tehnologije/medije, s katerimi *se najraje odklopite, sprostiti in zabavate, igrate*, kjer se čutite neobremenjeni, brez skrbi, kjer ste lahko taki, kot ste ter
- v. tehnologije/medije, s katerimi *nekaj ustvarjate, se dokažete, izpopolnujete, pridobivate nova znanja* o stvareh, ki vas zanimajo, uporabljate domišljijo, napredujete, ipd.

# Soglasje za sodelovanje v raziskavi

## Medijski repertoarji mladih

Socialni, politični in kulturni aspekti digitaliziranega vsakdana

Center za politološke raziskave FDV

Kardeljeva ploščad 5

1000 Ljubljana



## Soglasje za sodelovanje v raziskavi

Spodaj podpisan\_a:

\_\_\_\_\_

(ime in priimek zakonitega zastopnika)

dovoljujem sodelovanje otroka v raziskavi *Medijski repertoarji mladih: Socialni, kulturni in politični aspekti digitaliziranega vsakdana*, ki jo izvajata Fakulteta za družbene vede in Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Ime in priimek otroka: \_\_\_\_\_

Ulica in hišna št. prebivališča: \_\_\_\_\_

Kraj prebivališča: \_\_\_\_\_

Datum rojstva: \_\_\_\_\_

E-pošta: \_\_\_\_\_

Telefonska št.: \_\_\_\_\_

Kraj in datum: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(podpis)

# Sumarnik ankete na vzorcu osnovnih šol

Q2 KATEREGA SPOLA SI?			
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni
1 (fant)	1220	53%	53%
2 (dekle)	1073	47%	47%
SKUPAJ	2293	99%	100%

Q3 KOLIKO LET IMAŠ?			
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni
1 (11 let)	10	0%	0%
2 (12 let)	405	18%	18%
3 (13 let)	770	33%	34%
4 (14 let)	729	32%	32%
5 (15 let)	354	15%	15%
6 (16 let)	13	1%	1%
7 (17 let)	12	1%	1%
SKUPAJ	2293	100%	100%

Q4 KATERI RAZRED OBISKUJEŠ?			
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni
1 (7. razred)	802	35%	35%
2 (8. razred)	757	33%	33%
3 (9. razred)	726	32%	32%
SKUPAJ	2285	99%	100%

Q6 ZA ZAČETEK NAS ZANIMA, ALI UPORABLJAŠ DRUŽBENE MEDIJE OZIROMA APLIKACIJE IN OMREŽNE PLATFORME.			
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni
1 (da)	2189	95%	96%
2 (ne)	93	4%	4%
SKUPAJ	2282	99%	100%

Q7 LAHKO, PROSIMO, IZBEREŠ TRI NAJLJUBŠA OMREŽJA OZ. APLIKACIJE?							
Podvprašanja	Enote			Navedbe			
	Frekvence	Veljavni	% – Veljavni	Ustrezni	% – Ustrezni	Frekvence	%
Discord	641	2135	30%	2301	28%	641	10%
Facebook	83	2135	4%	2301	4%	83	1%
FB Messenger	29	2135	1%	2301	1%	29	0%



Flickr	2	2135	0%	2301	0%	2	0%
Instagram	1050	2135	49%	2301	46%	1050	17%
LinkedIn	3	2135	0%	2301	0%	3	0%
Pinterest	193	2135	9%	2301	8%	193	3%
Reddit	57	2135	3%	2301	2%	57	1%
Snapchat	1538	2135	72%	2301	67%	1538	25%
TikTok	1145	2135	54%	2301	50%	1145	18%
Tinder	26	2135	1%	2301	1%	26	0%
Tumblr	3	2135	0%	2301	0%	3	0%
Twitch	90	2135	4%	2301	4%	90	1%
Twitter	47	2135	2%	2301	2%	47	1%
Viber	192	2135	9%	2301	8%	192	3%
WhatsApp	46	2135	2%	2301	2%	46	1%
YouTube	1096	2135	51%	2301	48%	1096	18%
SKUPAJ		2135		2301		6241	100%

Q8 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ DISCORD. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEJ APLIKACIJI POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot	Povprečje	
	sploh ni pomembno	ni pomembno	ni pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno				Skupaj
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	104 16%	136 21%	216 34%	140 22%	44 7%	640 100%	640	2301	2,8
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	264 42%	185 29%	118 19%	47 7%	19 3%	633 100%	633	2301	2,0
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	156 25%	127 20%	134 21%	161 26%	53 8%	631 100%	631	2301	2,7
da se zabavam, preganjam dolgčas	37 6%	23 4%	85 13%	224 35%	264 42%	633 100%	633	2301	4,0
da se sprostim od šole	50 8%	50 8%	83 13%	203 32%	253 40%	639 100%	639	2301	3,9
da se kaj novega naučim	130 20%	111 17%	161 25%	169 27%	65 10%	636 100%	636	2301	2,9
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	37 6%	27 4%	88 14%	236 37%	246 39%	634 100%	634	2301	4,0
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	143 23%	120 19%	168 26%	125 20%	78 12%	634 100%	634	2301	2,8
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	215 34%	166 26%	151 24%	70 11%	29 5%	631 100%	631	2301	2,3
da tekmujem z drugimi	204 32%	139 22%	140 22%	83 13%	67 11%	633 100%	633	2301	2,5
da povem, kaj si mislim	133 21%	113 18%	178 28%	137 22%	70 11%	631 100%	631	2301	2,8
da sem to, kar hočem biti	109 17%	70 11%	143 23%	179 29%	127 20%	628 100%	628	2301	3,2
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	138 22%	97 15%	159 25%	140 22%	102 16%	636 100%	636	2301	3,0
da gledam stvari, ki so mi všeč	92 14%	67 11%	108 17%	156 24%	214 34%	637 100%	637	2301	3,5

Q9 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ FACEBOOK. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	13 15%	13 15%	32 38%	21 25%	5 6%	84 100%	84	2301	2,9
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	29 35%	19 23%	20 24%	12 14%	4 5%	84 100%	84	2301	2,3
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	9 11%	10 12%	16 19%	35 42%	13 16%	83 100%	83	2301	3,4
da se zabavam, preganjam dolgčas	9 11%	8 10%	25 30%	33 39%	9 11%	84 100%	84	2301	3,3
da se sprostim od šole	16 20%	13 16%	16 20%	24 30%	12 15%	81 100%	81	2301	3,0
da se kaj novega naučim	17 20%	16 19%	15 18%	26 31%	9 11%	83 100%	83	2301	2,9
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	14 17%	9 11%	14 17%	30 36%	17 20%	84 100%	84	2301	3,3
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	32 39%	22 27%	20 24%	4 5%	4 5%	82 100%	82	2301	2,1
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	25 30%	28 33%	18 21%	8 10%	5 6%	84 100%	84	2301	2,3
da tekmujem z drugimi	39 48%	23 28%	9 11%	6 7%	5 6%	82 100%	82	2301	2,0
da povem, kaj si mislim	26 31%	15 18%	21 25%	15 18%	6 7%	83 100%	83	2301	2,5
da sem to, kar hočem biti	23 28%	16 19%	18 22%	14 17%	12 14%	83 100%	83	2301	2,7
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	10 12%	14 17%	16 19%	30 36%	14 17%	84 100%	84	2301	3,3
da gledam stvari, ki so mi všeč	9 11%	4 5%	8 10%	35 42%	28 33%	84 100%	84	2301	3,8

Q10 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ FB MESSENGER. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEJ APLIKACIJI POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	7 23%	8 27%	7 23%	7 23%	1 3%	30 100%	30	2301	2,6
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	13 43%	12 40%	4 13%	1 3%	0 0%	30 100%	30	2301	1,8
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	6 20%	7 23%	7 23%	8 27%	2 7%	30 100%	30	2301	2,8
da se zabavam, preganjam dolgčas	2 7%	5 17%	10 33%	10 33%	3 10%	30 100%	30	2301	3,2
da se sprostim od šole	8 27%	4 13%	7 23%	9 30%	2 7%	30 100%	30	2301	2,8
da se kaj novega naučim	8 27%	8 27%	5 17%	6 20%	3 10%	30 100%	30	2301	2,6
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	3 10%	3 10%	4 13%	13 43%	7 23%	30 100%	30	2301	3,6

da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	11 38%	5 17%	6 21%	5 17%	2 7%	29 100%	29	2301	2,4
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	10 33%	12 40%	5 17%	2 7%	1 3%	30 100%	30	2301	2,1
da tekmujem z drugimi	15 50%	9 30%	4 13%	1 3%	1 3%	30 100%	30	2301	1,8
da povem, kaj si mislim	10 34%	2 7%	7 24%	7 24%	3 10%	29 100%	29	2301	2,7
da sem to, kar hočem biti	6 20%	6 20%	6 20%	8 27%	4 13%	30 100%	30	2301	2,9
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	7 23%	4 13%	7 23%	9 30%	3 10%	30 100%	30	2301	2,9
da gledam stvari, ki so mi všeč	8 27%	3 10%	3 10%	11 37%	5 17%	30 100%	30	2301	3,1

Q11 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ FLICKR. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot	Povprečje	
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno				Skupaj
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	2 100%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	2 100%	2	2301	1,0
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	0 0%	1 50%	0 0%	0 0%	1 50%	2 100%	2	2301	3,5
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	1 50%	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%	2 100%	2	2301	1,5
da se zabavam, preganjam dolgčas	1 50%	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%	2 100%	2	2301	1,5
da se sprostim od šole	1 50%	0 0%	1 50%	0 0%	0 0%	2 100%	2	2301	2,0
da se kaj novega naučim	1 50%	0 0%	1 50%	0 0%	0 0%	2 100%	2	2301	2,0
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	1 50%	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%	2 100%	2	2301	1,5
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	0 0%	1 50%	0 0%	0 0%	1 50%	2 100%	2	2301	3,5
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	1 50%	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%	2 100%	2	2301	1,5
da tekmujem z drugimi	2 100%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	2 100%	2	2301	1,0
da povem, kaj si mislim	2 100%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	2 100%	2	2301	1,0
da sem to, kar hočem biti	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%	1 50%	2 100%	2	2301	3,0
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	1 50%	0 0%	0 0%	0 0%	1 50%	2 100%	2	2301	3,0
da gledam stvari, ki so mi všeč	0 0%	1 50%	0 0%	0 0%	1 50%	2 100%	2	2301	3,5

Q12 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ INSTAGRAM. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	106 10%	167 16%	342 33%	328 32%	95 9%	1038 100%	1038	2301	3,1
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	198 19%	248 24%	288 28%	228 22%	67 7%	1029 100%	1029	2301	2,7
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	71 7%	69 7%	232 23%	485 47%	168 16%	1025 100%	1025	2301	3,6
da se zabavam, preganjam dolgčas	54 5%	79 8%	192 19%	439 43%	265 26%	1029 100%	1029	2301	3,8
da se sprostim od šole	79 8%	101 10%	218 21%	372 36%	263 25%	1033 100%	1033	2301	3,6
da se kaj novega naučim	141 14%	183 18%	291 28%	319 31%	99 10%	1033 100%	1033	2301	3,1
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	106 10%	125 12%	200 19%	366 36%	233 23%	1030 100%	1030	2301	3,5
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	274 27%	264 26%	241 23%	167 16%	81 8%	1027 100%	1027	2301	2,5
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	257 25%	292 28%	288 28%	142 14%	49 5%	1028 100%	1028	2301	2,4
da tekmujem z drugimi	533 52%	266 26%	132 13%	52 5%	45 4%	1028 100%	1028	2301	1,8
da povem, kaj si mislim	290 28%	243 24%	275 27%	146 14%	76 7%	1030 100%	1030	2301	2,5
da sem to, kar hočem biti	165 16%	145 14%	236 23%	299 29%	185 18%	1030 100%	1030	2301	3,2
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	98 10%	119 12%	271 26%	352 34%	190 18%	1030 100%	1030	2301	3,4
da gledam stvari, ki so mi všeč	52 5%	31 3%	118 11%	462 45%	366 36%	1029 100%	1029	2301	4,0

Q13 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ LINKEDIN. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	2 67%	0 0%	1 33%	0 0%	0 0%	3 100%	3	2301	1,7
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	2 67%	0 0%	1 33%	0 0%	0 0%	3 100%	3	2301	1,7
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	1 33%	0 0%	0 0%	0 0%	2 67%	3 100%	3	2301	3,7
da se zabavam, preganjam dolgčas	1 33%	0 0%	1 33%	1 33%	0 0%	3 100%	3	2301	2,7
da se sprostim od šole	1 33%	0 0%	0 0%	1 33%	1 33%	3 100%	3	2301	3,3
da se kaj novega naučim	1 33%	0 0%	0 0%	1 33%	1 33%	3 100%	3	2301	3,3
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	1 33%	0 0%	2 67%	0 0%	0 0%	3 100%	3	2301	2,3

da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	1 33%	0 0%	2 67%	0 0%	0 0%	3 100%	3	2301	2,3
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	2 67%	0 0%	1 33%	0 0%	0 0%	3 100%	3	2301	1,7
da tekmujem z drugimi	2 67%	1 33%	0 0%	0 0%	0 0%	3 100%	3	2301	1,3
da povem, kaj si mislim	2 67%	0 0%	0 0%	1 33%	0 0%	3 100%	3	2301	2,0
da sem to, kar hočem biti	1 33%	0 0%	1 33%	1 33%	0 0%	3 100%	3	2301	2,7
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	1 33%	1 33%	0 0%	0 0%	1 33%	3 100%	3	2301	2,7
da gledam stvari, ki so mi všeč	1 33%	0 0%	0 0%	1 33%	1 33%	3 100%	3	2301	3,3

Q14 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ PINTEREST. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	99 51%	51 26%	28 14%	13 7%	3 2%	194 100%	194	2301	1,8
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	62 32%	38 20%	54 28%	30 16%	8 4%	192 100%	192	2301	2,4
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	55 29%	29 15%	39 20%	50 26%	18 9%	191 100%	191	2301	2,7
da se zabavam, preganjam dolgčas	10 5%	6 3%	27 14%	86 45%	64 33%	193 100%	193	2301	4,0
da se sprostim od šole	16 8%	9 5%	32 17%	73 38%	61 32%	191 100%	191	2301	3,8
da se kaj novega naučim	27 14%	13 7%	38 20%	69 36%	46 24%	193 100%	193	2301	3,5
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	87 45%	40 21%	23 12%	29 15%	13 7%	192 100%	192	2301	2,2
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	114 59%	48 25%	23 12%	6 3%	1 1%	192 100%	192	2301	1,6
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	53 27%	41 21%	47 24%	40 21%	12 6%	193 100%	193	2301	2,6
da tekmujem z drugimi	131 68%	43 22%	14 7%	2 1%	2 1%	192 100%	192	2301	1,4
da povem, kaj si mislim	86 45%	59 31%	32 17%	12 6%	4 2%	193 100%	193	2301	1,9
da sem to, kar hočem biti	34 18%	19 10%	40 21%	55 29%	43 23%	191 100%	191	2301	3,3
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	11 6%	10 5%	34 18%	67 35%	69 36%	191 100%	191	2301	3,9
da gledam stvari, ki so mi všeč	6 3%	4 2%	13 7%	59 31%	110 57%	192 100%	192	2301	4,4

Q15 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ REDDIT. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	32 55%	11 19%	11 19%	2 3%	2 3%	58 100%	58	2301	1,8
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	15 26%	10 17%	11 19%	13 22%	9 16%	58 100%	58	2301	2,8
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	10 17%	5 9%	9 16%	18 31%	16 28%	58 100%	58	2301	3,4
da se zabavam, preganjam dolgčas	6 11%	2 4%	6 11%	21 37%	22 39%	57 100%	57	2301	3,9
da se sprostim od šole	6 10%	4 7%	10 17%	17 29%	21 36%	58 100%	58	2301	3,7
da se kaj novega naučim	12 21%	7 12%	5 9%	23 40%	10 18%	57 100%	57	2301	3,2
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	22 38%	11 19%	11 19%	10 17%	4 7%	58 100%	58	2301	2,4
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	23 40%	16 28%	10 18%	6 11%	2 4%	57 100%	57	2301	2,1
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	12 21%	11 19%	20 34%	11 19%	4 7%	58 100%	58	2301	2,7
da tekmujem z drugimi	26 45%	11 19%	14 24%	4 7%	3 5%	58 100%	58	2301	2,1
da povem, kaj si mislim	15 26%	7 12%	13 22%	14 24%	9 16%	58 100%	58	2301	2,9
da sem to, kar hočem biti	18 31%	6 10%	12 21%	15 26%	7 12%	58 100%	58	2301	2,8
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	11 19%	7 12%	14 24%	14 24%	12 21%	58 100%	58	2301	3,2
da gledam stvari, ki so mi všeč	5 9%	5 9%	3 5%	19 33%	26 45%	58 100%	58	2301	4,0

Q16 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ SNAPCHAT. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	147 10%	173 11%	354 24%	495 33%	337 22%	1506 100%	1506	2301	3,5
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	546 36%	377 25%	291 19%	175 12%	111 7%	1500 100%	1500	2301	2,3
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	265 18%	289 19%	339 23%	418 28%	190 13%	1501 100%	1501	2301	3,0
da se zabavam, preganjam dolgčas	70 5%	104 7%	261 17%	595 40%	472 31%	1502 100%	1502	2301	3,9
da se sprostim od šole	104 7%	153 10%	268 18%	529 35%	442 30%	1496 100%	1496	2301	3,7
da se kaj novega naučim	288 19%	328 22%	433 29%	315 21%	139 9%	1503 100%	1503	2301	2,8
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	55 4%	53 4%	174 12%	596 40%	617 41%	1495 100%	1495	2301	4,1

da se družim s tistimi, s katerimi se v živ ne poznam	420 28%	313 21%	326 22%	284 19%	158 11%	1501 100%	1501	2301	2,6
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	424 28%	418 28%	392 26%	190 13%	77 5%	1501 100%	1501	2301	2,4
da tekmujem z drugimi	677 45%	392 26%	245 16%	107 7%	75 5%	1496 100%	1496	2301	2,0
da povem, kaj si mislim	261 17%	266 18%	413 28%	362 24%	195 13%	1497 100%	1497	2301	3,0
da sem to, kar hočem biti	206 14%	185 12%	313 21%	476 32%	312 21%	1492 100%	1492	2301	3,3
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	317 21%	274 18%	343 23%	346 23%	216 14%	1496 100%	1496	2301	2,9
da gledam stvari, ki so mi všeč	181 12%	170 11%	299 20%	496 33%	357 24%	1503 100%	1503	2301	3,5

Q17 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ TWITCH. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	37 42%	15 17%	16 18%	11 12%	10 11%	89 100%	89	2301	2,3
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	17 19%	9 10%	18 20%	16 18%	29 33%	89 100%	89	2301	3,3
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	17 19%	12 13%	21 24%	23 26%	16 18%	89 100%	89	2301	3,1
da se zabavam, preganjam dolgčas	1 1%	3 3%	6 7%	23 26%	56 63%	89 100%	89	2301	4,5
da se sprostim od šole	3 3%	3 3%	7 8%	24 27%	51 58%	88 100%	88	2301	4,3
da se kaj novega naučim	10 11%	13 15%	31 35%	16 18%	18 20%	88 100%	88	2301	3,2
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	29 33%	17 19%	16 18%	16 18%	10 11%	88 100%	88	2301	2,6
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	17 20%	10 12%	21 24%	15 17%	23 27%	86 100%	86	2301	3,2
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	24 27%	16 18%	21 24%	14 16%	13 15%	88 100%	88	2301	2,7
da tekmujem z drugimi	33 38%	19 22%	19 22%	8 9%	8 9%	87 100%	87	2301	2,3
da povem, kaj si mislim	24 27%	14 16%	15 17%	25 28%	10 11%	88 100%	88	2301	2,8
da sem to, kar hočem biti	21 24%	7 8%	18 20%	19 22%	23 26%	88 100%	88	2301	3,2
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	14 16%	8 9%	18 20%	18 20%	30 34%	88 100%	88	2301	3,5
da gledam stvari, ki so mi všeč	6 7%	3 3%	8 9%	20 23%	51 58%	88 100%	88	2301	4,2

Q18 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ TIKTOK. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	189 17%	196 17%	290 26%	286 25%	161 14%	1122 100%	1122	2301	3,0
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	144 13%	126 11%	271 24%	345 31%	226 20%	1112 100%	1112	2301	3,3
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	63 6%	72 6%	182 16%	484 43%	315 28%	1116 100%	1116	2301	3,8
da se zabavam, preganjam dolgčas	31 3%	33 3%	103 9%	391 35%	553 50%	1111 100%	1111	2301	4,3
da se sprostim od šole	42 4%	61 5%	126 11%	389 35%	498 45%	1116 100%	1116	2301	4,1
da se kaj novega naučim	95 9%	91 8%	303 27%	397 36%	225 20%	1111 100%	1111	2301	3,5
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	213 19%	213 19%	266 24%	263 24%	162 15%	1117 100%	1117	2301	3,0
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	349 31%	253 23%	292 26%	138 12%	85 8%	1117 100%	1117	2301	2,4
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	229 20%	206 18%	311 28%	251 22%	121 11%	1118 100%	1118	2301	2,8
da tekmujem z drugimi	522 47%	285 25%	175 16%	65 6%	71 6%	1118 100%	1118	2301	2,0
da povem, kaj si mislim	276 25%	218 20%	245 22%	226 20%	152 14%	1117 100%	1117	2301	2,8
da sem to, kar hočem biti	180 16%	158 14%	257 23%	277 25%	234 21%	1106 100%	1106	2301	3,2
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	116 10%	104 9%	229 20%	365 33%	306 27%	1120 100%	1120	2301	3,6
da gledam stvari, ki so mi všeč	76 7%	41 4%	136 12%	371 33%	493 44%	1117 100%	1117	2301	4,0

Q19 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ TINDER. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	12 46%	4 15%	1 4%	2 8%	7 27%	26 100%	26	2301	2,5
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	12 46%	0 0%	5 19%	0 0%	9 35%	26 100%	26	2301	2,8
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	16 62%	2 8%	0 0%	2 8%	6 23%	26 100%	26	2301	2,2
da se zabavam, preganjam dolgčas	11 44%	1 4%	2 8%	0 0%	11 44%	25 100%	25	2301	3,0
da se sprostim od šole	13 52%	2 8%	1 4%	0 0%	9 36%	25 100%	25	2301	2,6
da se kaj novega naučim	15 58%	3 12%	1 4%	2 8%	5 19%	26 100%	26	2301	2,2
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	14 54%	1 4%	2 8%	4 15%	5 19%	26 100%	26	2301	2,4



da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	9 35%	1 4%	2 8%	2 8%	12 46%	26 100%	26	2301	3,3
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	12 46%	1 4%	5 19%	2 8%	6 23%	26 100%	26	2301	2,6
da tekmujem z drugimi	12 46%	1 4%	4 15%	3 12%	6 23%	26 100%	26	2301	2,6
da povem, kaj si mislim	13 50%	2 8%	4 15%	1 4%	6 23%	26 100%	26	2301	2,4
da sem to, kar hočem biti	11 44%	1 4%	5 20%	0 0%	8 32%	25 100%	25	2301	2,7
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	9 36%	3 12%	2 8%	1 4%	10 40%	25 100%	25	2301	3,0
da gledam stvari, ki so mi všeč	10 38%	0 0%	4 15%	1 4%	11 42%	26 100%	26	2301	3,1

Q20 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ TUMBLR. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	ni pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	0 0%	1 33%	1 33%	1 33%	0 0%	3 100%	3	2301	3,0
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	0 0%	1 33%	1 33%	1 33%	0 0%	3 100%	3	2301	3,0
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	0 0%	0 0%	0 0%	1 33%	2 67%	3 100%	3	2301	4,7
da se zabavam, preganjam dolgčas	0 0%	0 0%	0 0%	1 33%	2 67%	3 100%	3	2301	4,7
da se sprostim od šole	0 0%	0 0%	0 0%	3 100%	0 0%	3 100%	3	2301	4,0
da se kaj novega naučim	0 0%	0 0%	0 0%	1 33%	2 67%	3 100%	3	2301	4,7
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	0 0%	1 33%	1 33%	1 33%	0 0%	3 100%	3	2301	3,0
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	0 0%	1 33%	0 0%	2 67%	0 0%	3 100%	3	2301	3,3
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	0 0%	1 33%	0 0%	0 0%	2 67%	3 100%	3	2301	4,0
da tekmujem z drugimi	0 0%	2 67%	1 33%	0 0%	0 0%	3 100%	3	2301	2,3
da povem, kaj si mislim	0 0%	0 0%	1 33%	1 33%	1 33%	3 100%	3	2301	4,0
da sem to, kar hočem biti	0 0%	0 0%	0 0%	2 67%	1 33%	3 100%	3	2301	4,3
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	0 0%	0 0%	1 33%	2 67%	0 0%	3 100%	3	2301	3,7
da gledam stvari, ki so mi všeč	0 0%	0 0%	0 0%	1 33%	2 67%	3 100%	3	2301	4,7

Q21 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ TWITTER. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	18 40%	7 16%	8 18%	7 16%	5 11%	45 100%	45	2301	2,4
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	2 4%	5 11%	11 24%	16 35%	12 26%	46 100%	46	2301	3,7
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	2 4%	5 11%	4 9%	15 33%	19 42%	45 100%	45	2301	4,0
da se zabavam, preganjam dolgčas	4 9%	3 7%	9 20%	11 24%	18 40%	45 100%	45	2301	3,8
da se sprostim od šole	6 13%	6 13%	7 15%	11 24%	16 35%	46 100%	46	2301	3,5
da se kaj novega naučim	5 11%	8 18%	9 20%	13 29%	10 22%	45 100%	45	2301	3,3
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	18 40%	14 31%	2 4%	6 13%	5 11%	45 100%	45	2301	2,2
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	20 44%	4 9%	11 24%	6 13%	4 9%	45 100%	45	2301	2,3
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	18 39%	5 11%	9 20%	8 17%	6 13%	46 100%	46	2301	2,5
da tekmujem z drugimi	29 64%	5 11%	6 13%	3 7%	2 4%	45 100%	45	2301	1,8
da povem, kaj si mislim	17 37%	2 4%	4 9%	13 28%	10 22%	46 100%	46	2301	2,9
da sem to, kar hočem biti	10 22%	4 9%	8 18%	9 20%	14 31%	45 100%	45	2301	3,3
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	8 17%	3 7%	8 17%	11 24%	16 35%	46 100%	46	2301	3,5
da gledam stvari, ki so mi všeč	3 7%	1 2%	1 2%	12 26%	29 63%	46 100%	46	2301	4,4

Q22 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ VIBER. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEJ APLIKACIJI POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	28 15%	27 15%	47 25%	54 29%	29 16%	185 100%	185	2301	3,2
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	119 65%	36 20%	20 11%	5 3%	3 2%	183 100%	183	2301	1,6
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	57 31%	44 24%	34 18%	37 20%	14 8%	186 100%	186	2301	2,5
da se zabavam, preganjam dolgčas	35 19%	29 16%	41 22%	57 31%	23 12%	185 100%	185	2301	3,0
da se sprostim od šole	43 23%	25 14%	47 26%	45 24%	24 13%	184 100%	184	2301	2,9
da se kaj novega naučim	58 31%	31 17%	44 24%	39 21%	13 7%	185 100%	185	2301	2,6
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	13 7%	12 6%	25 13%	66 35%	70 38%	186 100%	186	2301	3,9

da se družim s tistimi, s katerimi se v živone poznam	107	41	25	6	4	183	183	2301	1,7
	58%	22%	14%	3%	2%	100%			
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	78	49	33	21	4	185	185	2301	2,0
	42%	26%	18%	11%	2%	100%			
da tekmujem z drugimi	113	44	19	6	4	186	186	2301	1,6
	61%	24%	10%	3%	2%	100%			
da povem, kaj si mislim	36	24	47	53	25	185	185	2301	3,0
	19%	13%	25%	29%	14%	100%			
da sem to, kar hočem biti	44	25	38	44	34	185	185	2301	3,0
	24%	14%	21%	24%	18%	100%			
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	72	41	36	22	12	183	183	2301	2,2
	39%	22%	20%	12%	7%	100%			
da gledam stvari, ki so mi všeč	64	29	32	39	19	183	183	2301	2,6
	35%	16%	17%	21%	10%	100%			

Q23 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ WHATSAPP. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEJ APLIKACIJI POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	ni pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	13	4	6	20	1	44	44	2301	2,8
	30%	9%	14%	45%	2%	100%			
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	27	10	5	2	0	44	44	2301	1,6
	61%	23%	11%	5%	0%	100%			
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	15	6	10	13	0	44	44	2301	2,5
	34%	14%	23%	30%	0%	100%			
da se zabavam, preganjam dolgčas	14	6	8	13	3	44	44	2301	2,7
	32%	14%	18%	30%	7%	100%			
da se sprostim od šole	17	5	7	11	4	44	44	2301	2,5
	39%	11%	16%	25%	9%	100%			
da se kaj novega naučim	18	6	7	9	4	44	44	2301	2,4
	41%	14%	16%	20%	9%	100%			
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	12	4	5	11	12	44	44	2301	3,2
	27%	9%	11%	25%	27%	100%			
da se družim s tistimi, s katerimi se v živone poznam	25	11	4	4	0	44	44	2301	1,7
	57%	25%	9%	9%	0%	100%			
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	24	11	4	5	0	44	44	2301	1,8
	55%	25%	9%	11%	0%	100%			
da tekmujem z drugimi	27	10	5	1	1	44	44	2301	1,6
	61%	23%	11%	2%	2%	100%			
da povem, kaj si mislim	18	5	9	10	2	44	44	2301	2,4
	41%	11%	20%	23%	5%	100%			
da sem to, kar hočem biti	14	4	10	11	5	44	44	2301	2,8
	32%	9%	23%	25%	11%	100%			
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	18	11	8	6	1	44	44	2301	2,1
	41%	25%	18%	14%	2%	100%			
da gledam stvari, ki so mi všeč	16	5	11	8	4	44	44	2301	2,5
	36%	11%	25%	18%	9%	100%			

Q24 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ YOUTUBE. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	455 43%	249 23%	199 19%	98 9%	61 6%	1062 100%	1062	2301	2,1
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	151 14%	113 11%	196 19%	338 32%	260 25%	1058 100%	1058	2301	3,4
da doblim informacije, kaj se dogaja v svetu	84 8%	78 7%	191 18%	409 38%	301 28%	1063 100%	1063	2301	3,7
da se zabavam, preganjam dolgčas	42 4%	40 4%	106 10%	357 34%	516 49%	1061 100%	1061	2301	4,2
da se sprostim od šole	62 6%	53 5%	118 11%	334 32%	493 47%	1060 100%	1060	2301	4,1
da se kaj novega naučim	71 7%	65 6%	170 16%	438 41%	313 30%	1057 100%	1057	2301	3,8
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	406 38%	246 23%	206 19%	126 12%	81 8%	1065 100%	1065	2301	2,3
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	459 43%	262 25%	196 19%	79 7%	63 6%	1059 100%	1059	2301	2,1
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	269 25%	209 20%	280 26%	206 19%	99 9%	1063 100%	1063	2301	2,7
da tekmujem z drugimi	564 53%	247 23%	147 14%	57 5%	44 4%	1059 100%	1059	2301	1,8
da povem, kaj si mislim	382 36%	207 19%	230 22%	159 15%	86 8%	1064 100%	1064	2301	2,4
da sem to, kar hočem biti	275 26%	181 17%	217 21%	227 21%	158 15%	1058 100%	1058	2301	2,8
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	126 12%	93 9%	203 19%	325 31%	316 30%	1063 100%	1063	2301	3,6
da gledam stvari, ki so mi všeč	70 7%	40 4%	95 9%	324 30%	534 50%	1063 100%	1063	2301	4,1

Q25 KAKO POGOSTO UPORABLJAŠ NASLEDNJE DRUŽBENE MEDIJE, APLIKACIJE IN OMREŽJA?										
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje	
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat na dan	Skupaj			
Instagram	384 18%	85 4%	128 6%	270 13%	357 17%	884 42%	2108 100%	2108	2301	4,3
Snapchat	163 8%	36 2%	46 2%	105 5%	219 10%	1523 73%	2092 100%	2092	2301	5,3
WhatsApp	1291 69%	149 8%	124 7%	152 8%	72 4%	93 5%	1881 100%	1881	2301	1,9
TikTok	359 17%	50 2%	50 2%	128 6%	224 11%	1287 61%	2098 100%	2098	2301	4,7
YouTube	24 1%	12 1%	114 5%	377 18%	425 20%	1160 55%	2112 100%	2112	2301	5,2
Discord	660 33%	145 7%	188 10%	273 14%	204 10%	502 25%	1972 100%	1972	2301	3,4
Facebook	1169 57%	179 9%	234 11%	199 10%	113 6%	145 7%	2039 100%	2039	2301	2,2
FB Messenger	1150 61%	103 5%	159 8%	195 10%	126 7%	149 8%	1882 100%	1882	2301	2,2

Viber	614	179	288	382	260	343	2066	2066	2301	3,3
	30%	9%	14%	18%	13%	17%	100%			
Google	52	14	53	346	407	1242	2114	2114	2301	5,3
	2%	1%	3%	16%	19%	59%	100%			
Gmail	101	133	425	716	388	352	2115	2115	2301	4,0
	5%	6%	20%	34%	18%	17%	100%			
Twitch	1106	126	174	169	109	145	1829	1829	2301	2,2
	60%	7%	10%	9%	6%	8%	100%			
Twitter	1293	134	143	124	89	141	1924	1924	2301	2,0
	67%	7%	7%	6%	5%	7%	100%			
Flickr	1284	18	19	13	7	30	1371	1371	2301	1,2
	94%	1%	1%	1%	1%	2%	100%			
Pinterest	809	156	212	329	176	217	1899	1899	2301	2,8
	43%	8%	11%	17%	9%	11%	100%			
Reddit	1175	95	108	113	67	91	1649	1649	2301	1,8
	71%	6%	7%	7%	4%	6%	100%			
LinkedIn	1304	21	27	25	15	28	1420	1420	2301	1,2
	92%	1%	2%	2%	1%	2%	100%			
SMS/MMS	237	73	214	521	426	563	2034	2034	2301	4,2
	12%	4%	11%	26%	21%	28%	100%			
Tumblr	1322	31	30	16	16	28	1443	1443	2301	1,2
	92%	2%	2%	1%	1%	2%	100%			
Tinder	1567	41	24	20	16	71	1739	1739	2301	1,3
	90%	2%	1%	1%	1%	4%	100%			
drugo:	380	5	14	37	39	152	627	627	2301	2,7
	61%	1%	2%	6%	6%	24%	100%			

Q26 KAJ PA DRUGE NAPRAVE, KAKO POGOSTO JIH UPORABLJAŠ?										
Podvprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat na dan	Skupaj			
pametni telefon	20	6	7	38	128	2005	2204	2204	2301	5,8
	1%	0%	0%	2%	6%	91%	100%			
tablični računalnik	737	225	250	295	175	187	1869	1869	2301	2,7
	39%	12%	13%	16%	9%	10%	100%			
računalnik (osebni ali prenosni)	69	54	285	576	469	730	2183	2183	2301	4,6
	3%	2%	13%	26%	21%	33%	100%			
konzolo za igre	806	220	243	294	123	218	1904	1904	2301	2,7
	42%	12%	13%	15%	6%	11%	100%			
VR očala	1352	128	48	49	23	52	1652	1652	2301	1,4
	82%	8%	3%	3%	1%	3%	100%			
televizijo	75	63	200	497	637	723	2195	2195	2301	4,7
	3%	3%	9%	23%	29%	33%	100%			
radio	782	217	236	336	210	335	2116	2116	2301	3,0
	37%	10%	11%	16%	10%	16%	100%			

Q28 KAKO POGOSTO PA SPREMLJAŠ NASLEDNJE:										
Podvprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat dnevno	Skupaj			
pretočne TV vsebine (recimo Netflix, HBO, Voyo ipd.)	329	123	297	608	407	409	2173	2173	2301	3,9
	15%	6%	14%	28%	19%	19%	100%			
podkaste	1069	266	239	211	85	85	1955	1955	2301	2,1
	55%	14%	12%	11%	4%	4%	100%			
aplikacije za glasbo po tvoji izbiri (Spotify ipd.)	287	80	171	358	334	938	2168	2168	2301	4,5
	13%	4%	8%	17%	15%	43%	100%			
časopise, revije	1014	418	382	236	80	46	2176	2176	2301	2,1
	47%	19%	18%	11%	4%	2%	100%			
spletne časopise/revije	1116	349	284	238	96	78	2161	2161	2301	2,1
	52%	16%	13%	11%	4%	4%	100%			

Q29 KAJ PA TI JE V TEH MEDIJIH/OMREŽJIH/APLIKACIJAH TRENUTNO NAJBOLJ VŠEČ? PROSIMO, NAPIŠI KONKRETNO IME (IZVAJALCA, SERIJE, IGRE, KI TI JE VŠEČ) IN MEDIJ/OMREŽJE/APLIKACIJO, KJER TO RAD/A GLEDAŠ ALI SPREMLJAŠ, IGRAŠ, POSLUŠAŠ.										
Podvprašanja	Navedbe							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	ime (izvajalec, serija, igra itd.)			medij/omrežje/aplikacija						
Q29	Honkai impact, Microsoft, minecraft, Tom Holland, snapchat, tiktok, Lucifer, minecraft, one direction, nič, Bit Sever, madmax, GTA5, Serija, rocky, gta, Minecraft, snapchat, snepchet, snapchat, gta, minecraft, Roblox, ONE OF US IS LYING, HALLOWEN KILLS, Clash royale, valorant, -1, Kanye West, -1			računalnik, Minecraft, snapchat, telefon, telefon, telefon, TV, računalnik, spotify, -1, računalnik, 24ur, 24UR, televizija, snapchat, instagram, Ispire, telefon, na telefonu, telefon, komp, youtube, YouTube, NETFLIX, PARTIS, Snapchat, snapchat, gogle, Spotify, snapchat						

Q30										
Podvprašanja	Navedbe							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	ime (izvajalec, serija, igra itd.)			medij/omrežje/aplikacija						
Q30	Lil Peep, Google, ja chef, snapchat, naša mala klinika, youtube, One direction, fortnite, stranger things, Ginny & Georgia, fortnite, FORTNITE, snapchat, fifa 22, ja chef, Minecraft, netflix, instagram, discord, ja sef, MR Beast, World of war ships, GOSPOD PROFESOR, GOSPOD PROFESOR, csgo, csgo, -1, Lana Del Rey, -1, -1			Spotify/Youtube, Youtube, instagram, telefon, televizija, računalnik/telefon, yt, računalnik, netflix, računalnik, svet, SNAP, telefon, instagram, snapchat, FilmoraWortex, televizija, telefon, laptop, tv, discord, TikTok, YOYO, YOYO, instagram, instagram, fejbuk, Spotify, tik tok, tiktok						

Q31										
Podvprašanja	Navedbe							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	ime (izvajalec, serija, igra itd.)			medij/omrežje/aplikacija						
Q31	Valorant, Rockstar, -1, wattpad, Minecraft, snapchat, subway surf, call of duty, friends, Riverdale, minecraft, POBG MOBILE, youtube, mortakombat, -1, Minecraft, Tik tok, youtube, instagram, borut pahor, TrackMania Nations Forever, /, /, fortnite, fortnite, -1, -1, /, Tom Holland, ABBA			aplikacija, Red dead redemption 2, tiktok, računalnik, računalnik, telefon, telefon, računalnik, tv, računalnik, jutro ob kavi, SVET, računalnik, tiki tok, tiktok, Popcorn, telefon, telefon/računalnik, telefon, instagram, Spotify, SNAPCHAT, snapchat, tiktok, tik tok, yutub, instagram, /, Instagram, TikTok						

Q32 OZNAČIL/A SI, DA VSAJ DNEVNO UPORABLJAŠ PAMETNI TELEFON. LAHKO OKVIRNO POVEŠ, KOLIKO ČASA POVPREČNO NA DAN PREŽIVIŠ NA TELEFONU?									
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa					
1 (manj kot 1 uro)	191	8%	9%	9%					
2 (od 1 do 3 ure)	1003	44%	47%	56%					
3 (od 3 do 5 ur)	545	24%	26%	82%					
4 (5 ur ali več)	385	17%	18%	100%					
Skupaj	2124	92%	100%						

Q33 OZNAČIL/A SI, DA VSAJ DNEVNO UPORABLJAŠ RAČUNALNIK ALI TABLIČNI RAČUNALNIK. NAM LAHKO OKVIRNO POVEŠ, KOLIKO ČASA POVPREČNO NA DAN PA PREŽIVIŠ PRED RAČUNALNIKOM?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (manj kot 1 uro)	329	14%	28%	28%
2 (od 1 do 3 ure)	518	23%	45%	73%
3 (od 3 do 5 ur)	192	8%	17%	89%
4 (5 ur ali več)	122	5%	11%	100%
Skupaj	1161	50%	100%	

Q34 OZNAČIL/A SI, DA VSAJ DNEVNO SPREMLJAŠ TELEVIZIJO. NAM LAHKO OKVIRNO POVEŠ, KOLIKO ČASA POVPREČNO NA DAN?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (manj kot 1 uro)	499	22%	37%	37%
2 (od 1 do 3 ure)	669	29%	50%	87%
3 (od 3 do 5 ur)	118	5%	9%	96%
4 (5 ur ali več)	52	2%	4%	100%
Skupaj	1338	58%	100%	

Q35 OZNAČIL/A SI, DA VSAJ DNEVNO SPREMLJAŠ PRETOČNE TV VSEBINE. NAM LAHKO OKVIRNO POVEŠ, KOLIKO ČASA POVPREČNO NA DAN?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (manj kot 1 uro)	377	16%	47%	47%
2 (od 1 do 3 ure)	313	14%	39%	86%
3 (od 3 do 5 ur)	67	3%	8%	95%
4 (5 ur ali več)	41	2%	5%	100%
Skupaj	798	35%	100%	

Q36 OZNAČIL/A SI, DA VSAJ DNEVNO SPREMLJAŠ RADIO. NAM LAHKO OKVIRNO POVEŠ, KOLIKO ČASA POVPREČNO NA DAN?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (manj kot 1 uro)	320	14%	60%	60%
2 (od 1 do 3 ure)	108	5%	20%	80%
3 (od 3 do 5 ur)	42	2%	8%	88%
4 (5 ur ali več)	65	3%	12%	100%
Skupaj	535	23%	100%	

Q37 OZNAČIL/A SI, DA VSAJ DNEVNO SPREMLJAŠ PODKASTE. NAM LAHKO OKVIRNO POVEŠ, KOLIKO ČASA POVPREČNO NA DAN?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (manj kot 1 uro)	77	3%	46%	46%
2 (od 1 do 3 ure)	61	3%	36%	82%
3 (od 3 do 5 ur)	11	0%	7%	89%
4 (5 ur ali več)	19	1%	11%	100%
Skupaj	168	7%	100%	

Q38 OZNAČIL/A SI, DA NIKOLI NE UPORABLJAŠ PAMETNEGA TELEFONA. LAHKO POVEŠ, ZAKAJ NE?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (nimam telefona in ga tudi ne potrebujem)	9	0%	50%	50%
2 (nimam telefona, ker si ga ne morem privoščiti)	1	0%	6%	56%
3 (imam lasten telefon, a ga trenutno ne smem/ne morem uporabljati)	5	0%	28%	83%
4 (drugo:)	3	0%	17%	100%
Skupaj	18	1%	100%	

Q39 OZNAČIL/A SI, DA NIKOLI NE UPORABLJAŠ RAČUNALNIKA. LAHKO POVEŠ, ZAKAJ NE?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (nimam računalnika in ga tudi ne potrebujem)	22	1%	34%	34%
2 (nimam računalnika, ker si ga ne morem privoščiti)	5	0%	8%	42%
3 (imam lasten računalnik, a ga trenutno ne smem uporabljati)	9	0%	14%	55%
4 (drugo:)	29	1%	45%	100%
Skupaj	65	3%	100%	

Q40 OZNAČIL/A SI, DA NIKOLI NE GLEDAŠ PRETOČNIH TV VSEBIN. LAHKO POVEŠ, ZAKAJ NE?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (nimam te možnosti in je tudi ne potrebujem)	98	4%	31%	31%
2 (nimam dostopa do pretočnih TV vsebin, ker si ga ne morem privoščiti)	19	1%	6%	37%
3 (imam dostop do pretočnih TV vsebin, a ga trenutno ne smem uporabljati)	31	1%	10%	47%
4 (drugo:)	169	7%	53%	100%
Skupaj	317	14%	100%	

Q41 KAKO POGOSTO POČNEŠ KAJ OD NASLEDNJEGA NA TELEFONU/TABLICI/RAČUNALNIKU?										
Podvprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat dnevno	Skupaj			
poslušam glasbo	71	47	132	411	471	1073	2205	2205	2301	5,0
	3%	2%	6%	19%	21%	49%	100%			
gledam filme, serije, animirane filme, risanke	162	116	314	691	509	400	2192	2192	2301	4,1
	7%	5%	14%	32%	23%	18%	100%			
ogledujem si fotografije, videe drugih	225	120	207	480	549	607	2188	2188	2301	4,3
	10%	5%	9%	22%	25%	28%	100%			
berem, kar drugi objavljajo	420	153	303	478	471	367	2192	2192	2301	3,7
	19%	7%	14%	22%	21%	17%	100%			
pogovarjam se, klepetam	101	53	111	330	464	1129	2188	2188	2301	5,0
	5%	2%	5%	15%	21%	52%	100%			
objavljam, kar se mi dogaja	1101	343	313	233	119	81	2190	2190	2301	2,2
	50%	16%	14%	11%	5%	4%	100%			
objavljam svoje fotografije, videe	1238	377	285	135	82	79	2196	2196	2301	1,9
	56%	17%	13%	6%	4%	4%	100%			
pošiljam sporočila (privatna, direktna)	247	70	149	319	425	983	2193	2193	2301	4,6
	11%	3%	7%	15%	19%	45%	100%			
komentiram, se odzivam na objave	803	255	323	330	239	234	2184	2184	2301	2,8
	37%	12%	15%	15%	11%	11%	100%			
delim objave drugih	1045	271	240	262	168	207	2193	2193	2301	2,5
	48%	12%	11%	12%	8%	9%	100%			
igram igre	230	168	228	442	461	663	2192	2192	2301	4,2
	10%	8%	10%	20%	21%	30%	100%			
nakupujem (obleke, čevlje, ovitke, igre, druge podobne stvari)	559	606	624	205	90	111	2195	2195	2301	2,5
	25%	28%	28%	9%	4%	5%	100%			

Q42 KAKO POGOSTO PA NA TEH NAPRAVAH POČNEŠ TUDI KAJ OD NASLEDNJEGA?										
Podvprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat dnevno	Skupaj			
iščem informacije o stvareh, ljudeh, dogodkih, ki me zanimajo	309	200	397	615	334	332	2187	2187	2301	3,7
	14%	9%	18%	28%	15%	15%	100%			
berem članke, novinarske portale, revije, knjige	825	416	382	309	136	107	2175	2175	2301	2,5
	38%	19%	18%	14%	6%	5%	100%			



iščem stvari za šolo	413	338	456	577	237	150	2171	2171	2301	3,2
	19%	16%	21%	27%	11%	7%	100%			
spremljam spletne učilnice, rešujem naloge, se učim	411	325	517	540	254	123	2170	2170	2301	3,1
	19%	15%	24%	25%	12%	6%	100%			
delim svoje zapiske, naloge, stvari za šolo z drugimi	485	300	552	526	203	109	2175	2175	2301	3,0
	22%	14%	25%	24%	9%	5%	100%			
spremljam navodila/tutoriale o stvareh, ki me zanimajo	404	256	465	561	253	237	2176	2176	2301	3,3
	19%	12%	21%	26%	12%	11%	100%			
rišem, oblikujem, se ukvarjam z grafiko	968	385	308	258	131	125	2175	2175	2301	2,3
	45%	18%	14%	12%	6%	6%	100%			
ustvarjam gif, meme	1361	266	180	173	80	107	2167	2167	2301	1,9
	63%	12%	8%	8%	4%	5%	100%			
ustvarjam glasbo, avdio vsebine	1628	187	124	106	59	71	2175	2175	2301	1,6
	75%	9%	6%	5%	3%	3%	100%			
ustvarjam video vsebine, animacije, filmčke, posnetke	1425	256	180	149	75	89	2174	2174	2301	1,8
	66%	12%	8%	7%	3%	4%	100%			
programiram	1504	232	152	144	63	77	2172	2172	2301	1,7
	69%	11%	7%	7%	3%	4%	100%			

Q43 OZNAČIL/A SI, DA VSAJ DNEVNO SPREMLJAŠ PODKASTE. NAM LAHKO OKVIRNO POVEŠ, KOLIKO ČASA POVPREČNO NA DAN?					
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa	
1 (sploh nič )	434	19%	20%	20%	
2 (do 2 uri)	841	37%	38%	58%	
3 (več kot 2 do 4 ure)	392	17%	18%	76%	
4 (več kot 4 do 6 ur)	237	10%	11%	87%	
5 (več kot 6 do 8 ur)	297	13%	13%	100%	
Skupaj	2201	96%	100%		

Q44 KAJ PA NA TELEVIZIJI, ALI SPREMLJAŠ KAJ OD SPODAJ NAŠTETEGA?										
Podprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat dnevno	Skupaj			
novice, informativne oddaje	672	377	374	402	215	61	2101	2101	2301	2,7
	32%	18%	18%	19%	10%	3%	100%			
šport, športne tekme ipd.	475	413	332	441	246	183	2090	2090	2301	3,1
	23%	20%	16%	21%	12%	9%	100%			
kvize, igre	674	470	429	338	117	69	2097	2097	2301	2,5
	32%	22%	20%	16%	6%	3%	100%			
risanke, animirane filme	625	453	339	360	164	155	2096	2096	2301	2,7
	30%	22%	16%	17%	8%	7%	100%			
filme	127	197	433	729	368	250	2104	2104	2301	3,8
	6%	9%	21%	35%	17%	12%	100%			
nadaljevanke, TV serije	420	279	333	501	356	201	2090	2090	2301	3,3
	20%	13%	16%	24%	17%	10%	100%			
resničnostne šove	770	415	317	353	171	76	2102	2102	2301	2,5
	37%	20%	15%	17%	8%	4%	100%			
izobraževalne oddaje	928	478	328	224	98	33	2089	2089	2301	2,1
	44%	23%	16%	11%	5%	2%	100%			
dokumentarne filme, oddaje	635	506	407	365	106	76	2095	2095	2301	2,5
	30%	24%	19%	17%	5%	4%	100%			

Q45 PREKO KATERE NAPRAVE PA OBIČAJNO DOSTOPAŠ DO PRILJUBLJENIH TV VSEBIN? OBIČAJNO JIH GLEDAŠ NA ...							
Podvprašanja	Enote					Navedbe	
	Frekvence	Veljavni	% – Veljavni	Ustrezni	% – Ustrezni	Frekvence	%
družinskem TV zaslonu	1274	2112	60%	2301	55%	1274	40%
lastni televiziji	400	2112	19%	2301	17%	400	13%
telefonu	892	2112	42%	2301	39%	892	28%
tablici oz. računalniku	615	2112	29%	2301	27%	615	19%
SKUPAJ		2112		2301		3181	100%

Q46 S KOM PA OBIČAJNO GLEDAŠ TV?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (sam/a)	962	42%	46%	46%
2 (z ožjimi člani družine (starši, sorojenci))	1000	43%	47%	93%
3 (s prijatelji, sošolci)	81	4%	4%	97%
4 (z drugimi sorodniki (stari starši ipd.))	64	3%	3%	100%
Skupaj	2107	92%	100%	

Q47 KAKO POGOSTO PA SPREMLJAŠ NOVICE O POMEMBNIH AKTUALNIH DOGODKIH DOMA IN PO SVETU PREKO:										
Podvprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat dnevno	Skupaj			
televizije, radia, časopisov (tudi online)	488	325	455	546	272	88	2174	2174	2301	3,0
	22%	15%	21%	25%	13%	4%	100%			
družbenih omrežij, aplikacij	271	150	302	561	461	424	2169	2169	2301	4,0
	12%	7%	14%	26%	21%	20%	100%			
vrstnikov, prijateljev, sošolcev	261	144	304	629	468	346	2152	2152	2301	3,9
	12%	7%	14%	29%	22%	16%	100%			
staršev, sorojencev	317	174	323	607	451	284	2156	2156	2301	3,7
	15%	8%	15%	28%	21%	13%	100%			
učiteljev, mentorjev, trenerjev	699	328	421	442	185	94	2169	2169	2301	2,7
	32%	15%	19%	20%	9%	4%	100%			

Q48 ALI PREKO RADIA ALI DRUGIH NAPRAV POSLUŠAŠ TUDI KAKŠNE RADIJSKE PROGRAME?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (da)	622	27%	28%	28%
2 (ne)	1575	68%	72%	100%
Skupaj	2197	95%	100%	

Q49 KAKO POGOSTO POSLUŠAŠ RADIJSKE PROGRAME V NASLEDNJIH SITUACIJAH?							
Podvprašanja	Odgovori				Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	včasih	vedno	Skupaj			
ko si sam/a doma	198	308	102	608	608	2301	1,8
	33%	51%	17%	100%			
ko ste s starši doma	138	349	120	607	607	2301	2,0
	23%	57%	20%	100%			
med vožnjo v avtu, ko ste na poti	23	146	447	616	616	2301	2,7
	4%	24%	73%	100%			
ko treniraš, športaš, se sprehajaš	305	213	82	600	600	2301	1,6
	51%	36%	14%	100%			
na poti v šolo, glasbeno, na trening ipd.	360	162	85	607	607	2301	1,5
	59%	27%	14%	100%			
ko se učiš, delaš za šolo	346	196	62	604	604	2301	1,5
	57%	32%	10%	100%			

Q51 KAKŠNA PRAVILA PA IMATE V DRUŽINI GLEDE DOSTOPA IN UPORABE RAZLIČNIH NAPRAV? ALI LAHKO RECIMO UPORABLJAŠ TELEFON/RAČUNALNIK/TABLICO, MEDTEM KO ...							
Podvprašanja	Odgovori				Veljavni	Št. enot	Povprečje
	da	ne	ne vem	Skupaj			
gledate TV	1468	475	228	2171	2171	2301	1,4
	68%	22%	11%	100%			
imate kosilo/večerjo	620	1414	133	2167	2167	2301	1,8
	29%	65%	6%	100%			
imaš obiske, se družiš	917	1018	238	2173	2173	2301	1,7
	42%	47%	11%	100%			
se učiš, delaš za šolo	749	1210	208	2167	2167	2301	1,8
	35%	56%	10%	100%			
počivaš, se sproščaš	1757	289	124	2170	2170	2301	1,2
	81%	13%	6%	100%			
bereš	580	1280	304	2164	2164	2301	1,9
	27%	59%	14%	100%			
preden zaspiš oz. ko greš spat	1239	662	247	2148	2148	2301	1,5
	58%	31%	11%	100%			

Q52 PROSIMO, ČE LAHKO OCENIŠ ZNANJE NEKATERIH OSEB GLEDE UPORABE DRUŽBENIH OMREŽIJ, APLIKACIJ. KAJ BI REKEL/LA, KOLIKO VEJO O TEH REČEH V PRIMERJAVI S TABO TVOJI STARŠI, SOROJENCI IN VRSTNIKI?							
Podvprašanja	Odgovori				Veljavni	Št. enot	Povprečje
	ve manj kot jaz	veenako kot jaz	ve bolj kot jaz	nimam te osebe			
mama	1418	409	307	36	2170	2301	1,5
	65%	19%	14%	2%			
oče	1236	419	441	66	2162	2301	1,7
	57%	19%	20%	3%			
brat/sestra	688	651	580	237	2156	2301	2,2
	32%	30%	27%	11%			
stari starši	1791	121	133	109	2154	2301	1,3
	83%	6%	6%	5%			
prijatelji, sošolci	187	1367	558	51	2163	2301	2,2
	9%	63%	26%	2%			

Q53 KAKO PA BI OCENIL/A NJIHOVO ZNANJE GLEDE UPORABE RAČUNALNIKOV, RAČUNALNIŠKIH PROGRAMOV IPD.?							
Podvprašanja	Odgovori				Veljavni	Št. enot	Povprečje
	ve manj kot jaz	veenako kot jaz	ve bolj kot jaz	nimam te osebe			
mama	1317	451	319	36	2123	2301	1,6
	62%	21%	15%	2%			
oče	994	391	665	66	2116	2301	1,9
	47%	18%	31%	3%			
brat/sestra	727	537	622	228	2114	2301	2,2
	34%	25%	29%	11%			
stari starši	1814	136	56	109	2115	2301	1,3
	86%	6%	3%	5%			
prijatelji, sošolci	237	1219	611	47	2114	2301	2,2
	11%	58%	29%	2%			

Q54 KAJ BI REKEL/LA ZASE, KAJ OD NAŠTETEGA ZNAŠ NAREEDITI ČISTO SAM/A, KAJ Z NEKAJ POMOČI, ČESA PA NE ZNAŠ?								
Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot	Povprečje
	tega ne znam	znam s pomočjo	znam narediti sam	znam tako dobro, da lahko pomagam drugim	Skupaj			
namestiti aplikacijo, ki jo želim uporabljati	72 3%	72 3%	538 25%	1462 68%	2144 100%	2144	2301	3,6
shraniti fotografijo, ki jo najdem na spletu	61 3%	81 4%	638 30%	1353 63%	2133 100%	2133	2301	3,5
objaviti posnetek (npr. video ali glasbo), ki ga ustvarim sam/a	234 11%	250 12%	774 36%	883 41%	2141 100%	2141	2301	3,1
urejati ali spreminjati vsebine, ki jih ustvarijo drugi	415 20%	416 20%	693 33%	604 28%	2128 100%	2128	2301	2,7
izbrati fotografije sebe ali drugih, ki jih ne smem deliti na spletu	278 13%	193 9%	899 42%	755 36%	2125 100%	2125	2301	3
spremeniti nastavitve zasebnosti (npr. na družbenih omrežjih)	205 10%	233 11%	766 36%	931 44%	2135 100%	2135	2301	3,1
odstraniti koga izmed svojih kontaktov	84 4%	90 4%	765 36%	1195 56%	2134 100%	2134	2301	3,4
preveriti, katere podatke zbirajo o meni (npr. aplikacija ali spletna stran)	420 20%	434 20%	706 33%	566 27%	2126 100%	2126	2301	2,7
preveriti stroške uporabe mobilnih aplikacij	375 18%	394 19%	776 36%	583 27%	2128 100%	2128	2301	2,7

Q55 ALI TVOJI STARŠI POČNEJO KAJ OD NAŠTETEGA?						
Podvprašanja	Odgovori			Veljavni	Št. enot	
	da	ne	Skupaj			
skupaj s tabo uporabljajo telefon ali druge naprave	1047 49%	1091 51%	2138 100%	2138	2301	
ti pomagajo pri uporabi naprav	691 32%	1446 68%	2137 100%	2137	2301	
te spodbujajo k uporabi medijev ali naprav	344 16%	1781 84%	2125 100%	2125	2301	
preverjajo tvoje početje na napravah	832 39%	1296 61%	2128 100%	2128	2301	
ti sledijo na omrežjih, aplikacijah	843 39%	1292 61%	2135 100%	2135	2301	
te opozarjajo na nevarnosti naprav	1620 76%	515 24%	2135 100%	2135	2301	
ti prepovedujejo dostop do določenih aplikacij, vsebin, omrežij	986 46%	1144 54%	2130 100%	2130	2301	
ti zaradi slabih ocen odvzamejo ali omejijo uporabo naprav	1121 53%	1005 47%	2126 100%	2126	2301	
ko prekršiš družinska pravila, ti omejijo uporabo naprav	1130 53%	993 47%	2123 100%	2123	2301	

Q57 ALI TVOJI UČITELJI PRI POUKU POČNEJO KAJ OD NAŠTETEGA?						
Podvprašanja	Odgovori			Veljavni	Št. enot	
	da	ne	Skupaj			
dovolijo rabo telefona med odmori	255	1877	2132	2132	2301	
	12%	88%	100%			
dovolijo rabo telefona med poukom	219	1903	2122	2122	2301	
	10%	90%	100%			
omogočajo rabo naprav, ki jih nimaš doma	708	1392	2100	2100	2301	
	34%	66%	100%			
prikazujejo filme, posnetke, videe, povezane s snovjo pri predmetu	1805	315	2120	2120	2301	
	85%	15%	100%			
vas spodbujajo k uporabi medijev ali naprav	464	1642	2106	2106	2301	
	22%	78%	100%			
opozarjajo na nevarnosti naprav	1676	442	2118	2118	2301	
	79%	21%	100%			

Q58 KAKO POGOSTO UČITELJI UPORABLJAJO MEDIJE IN TEHNOLOGIJE OB NASLEDNJIH PRILOŽNOSTIH?								
Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	občasno	pogosto	vedno ali skoraj vedno	Skupaj			
pri rednih urah predmetov	507	1043	336	221	2107	2107	2301	2,1
	24%	50%	16%	10%	100%			
pri urah nadomeščanja predmetov	508	917	459	213	2097	2097	2301	2,2
	24%	44%	22%	10%	100%			
pri razrednih urah	687	929	334	150	2100	2100	2301	2,0
	33%	44%	16%	7%	100%			
pri izbirnih predmetih	657	920	314	193	2084	2084	2301	2,0
	32%	44%	15%	9%	100%			
pri dnevih dejavnosti (kulturni dan, šport, tehnika)	554	966	416	160	2096	2096	2301	2,1
	26%	46%	20%	8%	100%			
v času tik pred počitnicami	533	770	472	317	2092	2092	2301	2,3
	25%	37%	23%	15%	100%			
za nagrado, sprostitve, zabavo	617	820	406	235	2078	2078	2301	2,1
	30%	39%	20%	11%	100%			

Q59 KAJ MENIŠ O POUKU, KJER UČITELJI UPORABLJAJO OMREŽJA, MEDIJE, APLIKACIJE? V KOLIKŠNI MERI SE STRINJAŠ, DA TAKRAT ...									
Podvprašanja	Odgovori					Skupaj	Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh se ne strinjam	se ne strinjam	ni ti se strinjam ni ti se ne strinjam	se strinjam	popolnoma se strinjam				
lažje sledim pouku	328	276	515	705	258	2082	2082	2301	3,1
	16%	13%	25%	34%	12%	100%			
mi čas pri pouku hitreje mine	206	227	301	889	452	2075	2075	2301	3,6
	10%	11%	15%	43%	22%	100%			
je razlaga snovi bolj zabavna	196	211	353	877	435	2072	2072	2301	3,6
	9%	10%	17%	42%	21%	100%			
se učitelj in učenci bolj povežemo	301	331	593	569	269	2063	2063	2301	3,1
	15%	16%	29%	28%	13%	100%			
sem manj pozoren/na na razlago	410	600	578	341	141	2070	2070	2301	2,6
	20%	29%	28%	16%	7%	100%			
pouk ni nič posebnega	474	522	560	328	186	2070	2070	2301	2,6
	23%	25%	27%	16%	9%	100%			

Q63 KAKO POGOSTO PA V SVOJEM PROSTEM ČASU POČNEŠ KAJ OD NASLEDNJEGA?									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	vsaj enkrat letno	vsaj enkrat mesečno	vsaj enkrat tedensko	vsak dan	Skupaj			
berem	452	405	514	456	245	2072	2072	2301	2,8
	22%	20%	25%	22%	12%	100%			
se ukvarjam z glasbo oz. igram inštrument, pojem, nastopam, plešem	792	267	209	378	400	2046	2046	2301	2,7
	39%	13%	10%	18%	20%	100%			
ustvarjam, rišem, kiparim, šivam, nekaj izdelujem, popravljam ipd.	592	377	470	393	222	2054	2054	2301	2,6
	29%	18%	23%	19%	11%	100%			
se ukvarjam s športom, treniram	259	135	279	643	735	2051	2051	2301	3,7
	13%	7%	14%	31%	36%	100%			
hodim v kino, gledališče, na koncerte	331	975	609	99	54	2068	2068	2301	2,3
	16%	47%	29%	5%	3%	100%			
obiskujem muzeje, galerije, razstave	777	978	189	83	29	2056	2056	2301	1,8
	38%	48%	9%	4%	1%	100%			
lenarim, ne delam nič	361	198	368	593	552	2072	2072	2301	3,4
	17%	10%	18%	29%	27%	100%			
se igram na prostem, rolkam, skejtam, sem na igrišču	243	193	446	743	422	2047	2047	2301	3,4
	12%	9%	22%	36%	21%	100%			
kuham, pečem, gospodinjim	291	236	574	680	281	2062	2062	2301	3,2
	14%	11%	28%	33%	14%	100%			
nakupujem, grem po trgovinah	270	343	872	474	99	2058	2058	2301	2,9
	13%	17%	42%	23%	5%	100%			
se sprehajam	161	135	397	740	625	2058	2058	2301	3,7
	8%	7%	19%	36%	30%	100%			

Q64 KAKO POGOSTO PA Z VRSTNIKI PO POUKU POČNEŠ KAJ OD NASLEDNJEGA:										
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje	
	nikoli	nekajkrat letno	nekajkrat mesečno	nekajkrat tedensko	enkrat dnevno	večkrat dnevno				Skupaj
se družite na družbenih omrežjih	329	130	178	411	431	559	2038	2038	2301	4,1
	16%	6%	9%	20%	21%	27%	100%			
se družite v živo	125	117	202	526	447	602	2019	2019	2301	4,4
	6%	6%	10%	26%	22%	30%	100%			
si na družbenih omrežjih delite zanimive vsebine	292	95	244	478	367	529	2005	2005	2301	4,1
	15%	5%	12%	24%	18%	26%	100%			
sodelujete v šolski ali razredni skupini na družbenih omrežjih	529	164	310	410	321	277	2011	2011	2301	3,3
	26%	8%	15%	20%	16%	14%	100%			
skupaj igrate videoigre	609	210	267	387	263	284	2020	2020	2301	3,2
	30%	10%	13%	19%	13%	14%	100%			
si predlagate za ogled filme, igre, posnetke, glasbo	371	216	440	460	262	267	2016	2016	2301	3,4
	18%	11%	22%	23%	13%	13%	100%			
skupaj posnamete fotografije ali videe	520	253	366	428	214	233	2014	2014	2301	3,1
	26%	13%	18%	21%	11%	12%	100%			
si na družbenih omrežjih delite šolske naloge, zapiske	371	166	381	564	279	254	2015	2015	2301	3,5
	18%	8%	19%	28%	14%	13%	100%			

Q65 V KOLIKŠNI MERI SPODNJE TRDITVE VELJAJO ZATE:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ne velja	ne velja	niti velja niti ne velja	velja	zelo velja	Skupaj			
rad/a berem knjige	636	305	479	386	248	2054	2054	2301	2,7
	31%	15%	23%	19%	12%	100%			
berem samo, kar je potrebno za šolo	299	361	432	647	302	2041	2041	2301	3,1
	15%	18%	21%	32%	15%	100%			
nisem še našel/la knjige, ki bi me res zanimala	611	510	361	342	209	2033	2033	2301	2,5
	30%	25%	18%	17%	10%	100%			
veliko raje uporabljam družbene medije, kot pa berem knjige	257	202	470	565	541	2035	2035	2301	3,5
	13%	10%	23%	28%	27%	100%			

Q77 KOLIKO KNJIG PA JE V TVOJI SOBI? (VPIŠI Približno število.)						
Veljavno	Št. enot	Povprečje	Std. odklon	Minimum	Maksimum	
1487	2301	162,7	1409,56	-1277	43345	

Q78 KOLIKO KNJIG Približno si poleg obveznih branj v šoli prebral/a v zadnjem mesecu?						
Veljavno	Št. enot	Povprečje	Std. odklon	Minimum	Maksimum	
1823	2301	80,4	1414,7	-1999	53255	

Q67 ALI LAHKO Poveš, kje oz. v kakšni stanovanjski enoti prebivaš?					
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa	
1 (lastniško stanovanje v bloku/stolpnici/hiši)	568	25%	28%	28%	
2 (najemniško stanovanje v bloku/stolpnici/hiši)	148	6%	7%	36%	
3 (lastniška hiša/dvojček/vrstna hiša)	1113	48%	55%	91%	
4 (drugo:)	183	8%	9%	100%	
Skupaj	2012	87%	100%		

Q68 S KOM PA ŽIVIŠ DOMA? Če živiš v različnih družinah, izberi tisto, v kateri si največ dni v tednu:					
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa	
1 (živim z obema staršema)	1463	64%	73%	73%	
2 (živim z enim od staršev)	233	10%	12%	85%	
3 (živim v sestavljeni družini (z enim od staršev in njegovim partnerjem/ko))	150	7%	7%	92%	
4 (drugo:)	160	7%	8%	100%	
Skupaj	2006	87%	100%		

Q69 V katerem jeziku pa se največ pogovarjate doma? Če jih govorite več, ustrezno izberi oz. napiši:							
Podvprašanja	Enote				Navedbe		
	Frekvence	Veljavni	% - Veljavni	Ustrezni	% - Ustrezni	Frekvence	%
slovenski	1927	2064	93%	2301	84%	1927	65%
albanski	66	2064	3%	2301	3%	66	2%
angleški	240	2064	12%	2301	10%	240	8%
bosanski	159	2064	8%	2301	7%	159	5%
črnogorski	33	2064	2%	2301	1%	33	1%
francoski	31	2064	2%	2301	1%	31	1%
hrvaški	149	2064	7%	2301	6%	149	5%
italijanski	34	2064	2%	2301	1%	34	1%
madžarski	26	2064	1%	2301	1%	26	1%
nemški	70	2064	3%	2301	3%	70	2%
srbski	96	2064	5%	2301	4%	96	3%
španski	32	2064	2%	2301	1%	32	1%
drugo:	111	2064	5%	2301	5%	111	4%
SKUPAJ		2064		2301		2974	100%

Q70 KAKŠEN PA JE BIL TVOJ LANSKI ŠOLSKI USPEH?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (nezadosten)	28	1%	1%	1%
2 (zadosten)	77	3%	4%	5%
3 (dober)	388	17%	19%	24%
4 (prav dober)	760	33%	37%	62%
5 (odličn)	783	34%	38%	100%
Skupaj	2036	88%	100%	

Q71 KATERO STOPNJO IZOBRAZBE JE DOSEGLA TVOJA MAMA?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (osnovno šolo)	88	4%	4%	4%
2 (srednjo šolo ali gimnazijo)	530	23%	26%	30%
3 (višjo šolo ali fakulteto)	698	30%	34%	64%
4 (magisterij ali doktorat)	307	13%	15%	79%
5 (ne vem)	420	18%	21%	100%
Skupaj	2043	89%	100%	

Q72 KATERO STOPNJO IZOBRAZBE JE DOSEGL TVOJ OČE?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (osnovno šolo)	116	5%	6%	6%
2 (srednjo šolo ali gimnazijo)	677	29%	33%	39%
3 (višjo šolo ali fakulteto)	522	23%	26%	64%
4 (magisterij ali doktorat)	249	11%	12%	77%
5 (ne vem)	478	21%	23%	100%
Skupaj	2042	89%	100%	

Q73 ALI JE TVOJA MAMA ZAPOSLENA ALI KAJ DRUGEGA?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (zaposlena)	1799	78%	88%	88%
2 (brezposelna)	96	4%	5%	93%
3 (upokojena)	18	1%	1%	94%
4 (gospodinja)	56	2%	3%	97%
5 (drugo:)	67	3%	3%	100%
Skupaj	2036	88%	100%	

Q74 ALI JE TVOJ OČE ZAPOSLEN ALI KAJ DRUGEGA?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (zaposlen)	1824	79%	90%	90%
2 (brezposeln)	49	2%	2%	92%
3 (upokojen)	51	2%	3%	95%
4 (gospodinjec)	14	1%	1%	95%
5 (drugo:)	95	4%	5%	100%
Skupaj	2033	88%	100%	

Q75 ČE SE PRIMERJAŠ S SVOJIMI SOŠOLCI ALI PRIJATELJI, KAKO BI REKEL/LA, DA ŽIVITE PRI VAS DOMA V DENARNEM SMISLU?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (precej slabše kot drugi)	50	2%	2%	2%
2 (slabše kot drugi)	145	6%	7%	10%
3 (enako kot drugi)	1299	56%	64%	74%
4 (bolje kot drugi)	428	19%	21%	95%
5 (precej boljše kot drugi)	105	5%	5%	100%
Skupaj	2027	88%	100%	



Q76 ALI IMAŠ SVOJO SOBO?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (da)	1742	76%	85%	85%
2 (ne)	312	14%	15%	100%
Skupaj	2054	89%	100%	

Q80 KOLIKO RAČUNALNIKOV IMATE PRI VAS DOMA?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (nobenega)	24	1%	1%	1%
2 (enega)	246	11%	12%	13%
3 (dva)	656	29%	32%	45%
4 (tri ali več)	1132	49%	55%	100%
Skupaj	2058	89%	100%	

Q81 KAJ OD NAŠTEGA IMATE DOMA?					
Podvprašanja	Odgovori			Veljavni	Št. enot
	imamo	nimamo	Skupaj		
pametno televizijo	1865	169	2034	2034	2301
	92%	8%	100%		
Netflix, Voyo, Amazon Prime ...	1370	654	2024	2024	2301
	68%	32%	100%		
VR/AR sistem, VR očala ipd.	324	1692	2016	2016	2301
	16%	84%	100%		
igralno konzolo (Xbox, PlayStation ipd.) ali poseben računalnik za igre	1158	868	2026	2026	2301
	57%	43%	100%		
umetniška dela (slike, kipe, inštalacije ...)	1340	685	2025	2025	2301
	66%	34%	100%		
savno, jacuzzi, bazen	619	1399	2018	2018	2301
	31%	69%	100%		
telovadnico, fitnes	413	1603	2016	2016	2301
	20%	80%	100%		
vikend oz. še kakšno dodatno nepremičnino	882	1128	2010	2010	2301
	44%	56%	100%		

Q82 PRIBLIŽNO KOLIKO KNJIG (VKLJUČNO Z E-KNJIGAMI) IMATE DOMA?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (nič ali zelo malo (0–10 knjig))	395	17%	19%	19%
2 (za eno knjižno polico (11–25 knjig))	366	16%	18%	37%
3 (za eno knjižno omaro (26–100 knjig))	642	28%	32%	69%
4 (za dve knjižni omari (101–200 knjig))	306	13%	15%	84%
5 (za tri ali več knjižnih omar (več kot 200 knjig))	322	14%	16%	100%
Skupaj	2031	88%	100%	

Q79 KOLIKOKRAT STE V ZADNJIH 12 MESECIH ODŠLI KAM Z DRUŽINO NA POČITNICE?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (nikoli)	119	5%	6%	6%
2 (enkrat)	260	11%	13%	19%
3 (dvakrat)	473	21%	23%	42%
4 (trikrat ali več)	1167	51%	58%	100%
Skupaj	2019	88%	100%	

# Sumarnik ankete na vzorcu srednjih šol

Q2 KATEREGA SPOLA SI?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	
1 (moški)	482	43%	43%	
2 (ženska)	591	53%	53%	
3 (drugo)	44	4%	4%	
Skupaj	1117	100%	100%	

Q3 KOLIKO LET IMAS?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	
1 (14 let)	1	0%	0%	
2 (15 let)	182	16%	16%	
3 (16 let)	289	26%	26%	
4 (17 LET)	285	25%	25%	
5 (18 let)	258	23%	23%	
6 (19 let)	78	7%	7%	
7 (20 let)	20	2%	2%	
8 (21 let)	3	0%	0%	
9 (22 let)	2	0%	0%	
Skupaj	1118	100%	100%	

Q83 KATERI SREDNJEŠOLSKI PROGRAM OBISKUJEŠ?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	
1 (nižji poklicni (2-letni))	0	0%	0%	
2 (srednji poklicni (3-letni))	52	5%	5%	
3 (poklicno-tehnični (3 + 2))	35	3%	3%	
4 (srednji strokovni (4-letni))	638	57%	57%	
5 (gimnazijski (4-letni))	391	35%	35%	
Skupaj	1116	100%	100%	

Q4 KATERI LETNIK OBISKUJEŠ?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	
1 (1. letnik)	355	32%	32%	
2 (2. letnik)	289	26%	26%	
3 (3. letnik)	298	27%	27%	
4 (4. letnik)	173	15%	16%	
Skupaj	1115	99%	100%	

Q6 ZA ZAČETEK NAS ZANIMA, ALI UPORABLJAŠ DRUŽBENE MEDIJE OZIROMA APLIKACIJE IN OMREŽNE PLATFORME.				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	
1 (da)	1085	97%	98%	
2 (ne)	23	2%	2%	
Skupaj	1108	99%	100%	

Q7 LAHKO, PROSIMO, IZBEREŠ TRI NAJLJUBŠA OMREŽJA OZ. APLIKACIJE?							
Podvprašanja	Enote					Navedbe	
	Frekvence	Veljavni	% – Veljavni	Ustrezni	% – Ustrezni	Frekvence	%
Discord	241	1055	23%	1121	21%	241	8%
Facebook	67	1055	6%	1121	6%	67	2%
FB Messenger	43	1055	4%	1121	4%	43	1%
Flickr	0	1055	0%	1121	0%	0	0%
Instagram	774	1055	73%	1121	69%	774	25%
LinkedIn	5	1055	0%	1121	0%	5	0%
Pinterest	141	1055	13%	1121	13%	141	5%
Reddit	49	1055	5%	1121	4%	49	2%
Snapchat	674	1055	64%	1121	60%	674	22%
TikTok	515	1055	49%	1121	46%	515	17%
Tinder	18	1055	2%	1121	2%	18	1%
Tumblr	7	1055	1%	1121	1%	7	0%
Twitch	29	1055	3%	1121	3%	29	1%
Twitter	30	1055	3%	1121	3%	30	1%
Viber	13	1055	1%	1121	1%	13	0%
WhatsApp	20	1055	2%	1121	2%	20	1%
YouTube	481	1055	46%	1121	43%	481	15%
SKUPAJ		1055		1121		241	100%

Q8 DDEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ DISCORD. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEJ APLIKACIJI POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot	Povprečje	
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno				Skupaj
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	44 19%	49 21%	91 38%	44 19%	9 4%	237 100%	237	1121	2,7
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	117 49%	63 27%	36 15%	21 9%	0 0%	237 100%	237	1121	1,8
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	73 31%	31 13%	67 29%	55 23%	9 4%	235 100%	235	1121	2,6
da se zabavam, preganjam dolgčas	3 1%	5 2%	29 12%	108 46%	89 38%	234 100%	234	1121	4,2
da se sprostim od šole	7 3%	10 4%	34 14%	102 43%	83 35%	236 100%	236	1121	4,0
da se kaj novega naučim	35 15%	27 11%	80 34%	72 31%	21 9%	235 100%	235	1121	3,1
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	7 3%	5 2%	25 11%	90 38%	109 46%	236 100%	236	1121	4,2
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	25 11%	35 15%	64 27%	67 28%	46 19%	237 100%	237	1121	3,3
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	78 33%	49 21%	67 28%	37 16%	5 2%	236 100%	236	1121	2,3
da tekmujem z drugimi	77 32%	43 18%	61 26%	41 17%	15 6%	237 100%	237	1121	2,5
da povem, kaj si mislim	32 14%	36 15%	76 32%	69 29%	24 10%	237 100%	237	1121	3,1
da sem to, kar hočem biti	27 11%	21 9%	56 24%	81 34%	51 22%	236 100%	236	1121	3,5
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	61 26%	39 17%	67 28%	46 19%	23 10%	236 100%	236	1121	2,7
da gledam stvari, ki so mi všeč	29 12%	22 9%	55 23%	88 37%	43 18%	237 100%	237	1121	3,4

Q9 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ FACEBOOK. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	10 15%	16 24%	22 33%	17 26%	1 2%	66 100%	66	1121	2,7
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	17 26%	28 43%	14 22%	6 9%	0 0%	65 100%	65	1121	2,1
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	6 10%	7 11%	15 24%	31 49%	4 6%	63 100%	63	1121	3,3
da se zabavam, preganjam dolgčas	6 9%	8 13%	16 25%	30 47%	4 6%	64 100%	64	1121	3,3
da se sprostim od šole	9 14%	7 11%	19 29%	24 36%	7 11%	66 100%	66	1121	3,2
da se kaj novega naučim	6 9%	6 9%	20 31%	27 42%	6 9%	65 100%	65	1121	3,3
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	13 20%	14 22%	13 20%	18 28%	7 11%	65 100%	65	1121	2,9
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	24 36%	18 27%	16 24%	8 12%	0 0%	66 100%	66	1121	2,1
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	22 34%	20 31%	17 26%	6 9%	0 0%	65 100%	65	1121	2,1
da tekmujem z drugimi	33 51%	19 29%	12 18%	1 2%	0 0%	65 100%	65	1121	1,7
da povem, kaj si mislim	26 40%	16 25%	18 28%	5 8%	0 0%	65 100%	65	1121	2,0
da sem to, kar hočem biti	17 26%	12 18%	22 34%	11 17%	3 5%	65 100%	65	1121	2,6
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	7 11%	10 16%	23 37%	15 24%	8 13%	63 100%	63	1121	3,1
da gledam stvari, ki so mi všeč	7 11%	3 5%	18 29%	24 38%	11 17%	63 100%	63	1121	3,5

Q10 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ FB MESSENGER. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEJ APLIKACIJI POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	11 29%	9 24%	13 34%	4 11%	1 3%	38 100%	38	1121	2,3
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	20 53%	9 24%	4 11%	5 13%	0 0%	38 100%	38	1121	1,8
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	12 32%	1 3%	11 30%	13 35%	0 0%	37 100%	37	1121	2,7
da se zabavam, preganjam dolgčas	12 32%	2 5%	9 24%	12 32%	2 5%	37 100%	37	1121	2,7
da se sprostim od šole	12 32%	5 14%	7 19%	10 27%	3 8%	37 100%	37	1121	2,6
da se kaj novega naučim	13 35%	5 14%	10 27%	9 24%	0 0%	37 100%	37	1121	2,4
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	5 14%	3 8%	5 14%	20 54%	4 11%	37 100%	37	1121	3,4

da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	17	8	6	6	0	37	37	1121	2,0
	46%	22%	16%	16%	0%	100%			
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	20	8	6	3	0	37	37	1121	1,8
	54%	22%	16%	8%	0%	100%			
da tekmujem z drugimi	22	8	3	3	0	36	36	1121	1,6
	61%	22%	8%	8%	0%	100%			
da povem, kaj si mislim	12	4	12	9	0	37	37	1121	2,5
	32%	11%	32%	24%	0%	100%			
da sem to, kar hočem biti	12	3	9	12	1	37	37	1121	2,6
	32%	8%	24%	32%	3%	100%			
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	14	4	11	7	2	38	38	1121	2,4
	37%	11%	29%	18%	5%	100%			
da gledam stvari, ki so mi všeč	13	4	9	9	3	38	38	1121	2,6
	34%	11%	24%	24%	8%	100%			

Q12 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ INSTAGRAM. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	60	76	288	292	47	763	763	1121	3,2
	8%	10%	38%	38%	6%	100%			
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	135	215	264	125	20	759	759	1121	2,6
	18%	28%	35%	16%	3%	100%			
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	37	45	181	405	89	757	757	1121	3,6
	5%	6%	24%	54%	12%	100%			
da se zabavam, preganjam dolgčas	24	43	163	370	159	759	759	1121	3,8
	3%	6%	21%	49%	21%	100%			
da se sprostim od šole	38	58	155	364	142	757	757	1121	3,7
	5%	8%	20%	48%	19%	100%			
da se kaj novega naučim	52	100	250	274	80	756	756	1121	3,3
	7%	13%	33%	36%	11%	100%			
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	49	79	153	331	142	754	754	1121	3,6
	6%	10%	20%	44%	19%	100%			
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	199	201	202	121	37	760	760	1121	2,5
	26%	26%	27%	16%	5%	100%			
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	196	198	233	110	23	760	760	1121	2,4
	26%	26%	31%	14%	3%	100%			
da tekmujem z drugimi	390	210	108	41	11	760	760	1121	1,8
	51%	28%	14%	5%	1%	100%			
da povem, kaj si mislim	215	179	207	118	41	760	760	1121	2,5
	28%	24%	27%	16%	5%	100%			
da sem to, kar hočem biti	118	96	205	237	104	760	760	1121	3,1
	16%	13%	27%	31%	14%	100%			
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	64	92	232	280	91	759	759	1121	3,3
	8%	12%	31%	37%	12%	100%			
da gledam stvari, ki so mi všeč	32	24	117	393	192	758	758	1121	3,9
	4%	3%	15%	52%	25%	100%			

Q13 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ LINKEDIN. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	1 20%	1 20%	1 20%	0 0%	2 40%	5 100%	5	1121	3,2
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	1 20%	1 20%	0 0%	1 20%	2 40%	5 100%	5	1121	3,4
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	0 0%	1 20%	1 20%	0 0%	3 60%	5 100%	5	1121	4,0
da se zabavam, preganjam dolgčas	1 25%	0 0%	1 25%	0 0%	2 50%	4 100%	4	1121	3,5
da se sprostim od šole	1 20%	0 0%	1 20%	1 20%	2 40%	5 100%	5	1121	3,6
da se kaj novega naučim	1 20%	0 0%	2 40%	0 0%	2 40%	5 100%	5	1121	3,4
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	2 40%	1 20%	0 0%	1 20%	1 20%	5 100%	5	1121	2,6
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	1 20%	0 0%	2 40%	1 20%	1 20%	5 100%	5	1121	3,2
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	0 0%	1 20%	2 40%	0 0%	2 40%	5 100%	5	1121	3,6
da tekmujem z drugimi	1 20%	0 0%	1 20%	1 20%	2 40%	5 100%	5	1121	3,6
da povem, kaj si mislim	2 40%	0 0%	0 0%	2 40%	1 20%	5 100%	5	1121	3,0
da sem to, kar hočem biti	1 25%	0 0%	1 25%	1 25%	1 25%	4 100%	4	1121	3,3
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	0 0%	1 20%	1 20%	2 40%	1 20%	5 100%	5	1121	3,6
da gledam stvari, ki so mi všeč	0 0%	1 20%	1 20%	1 20%	2 40%	5 100%	5	1121	3,8

Q14 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ PINTEREST. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	78 57%	36 26%	15 11%	5 4%	3 2%	137 100%	137	1121	1,7
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	50 36%	26 19%	28 20%	23 17%	11 8%	138 100%	138	1121	2,4
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	42 31%	23 17%	24 18%	36 26%	12 9%	137 100%	137	1121	2,7
da se zabavam, preganjam dolgčas	3 2%	4 3%	16 12%	66 48%	48 35%	137 100%	137	1121	4,1
da se sprostim od šole	5 4%	4 3%	21 15%	59 43%	49 36%	138 100%	138	1121	4
da se kaj novega naučim	7 5%	12 9%	25 18%	53 38%	41 30%	138 100%	138	1121	3,8
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	77 56%	31 22%	14 10%	13 9%	3 2%	138 100%	138	1121	1,8

da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	81 59%	32 23%	18 13%	5 4%	2 1%	138 100%	138	1121	1,7
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	39 28%	28 20%	27 20%	38 28%	6 4%	138 100%	138	1121	2,6
da tekmujem z drugimi	86 62%	33 24%	13 9%	5 4%	1 1%	138 100%	138	1121	1,6
da povem, kaj si mislim	69 50%	34 25%	21 15%	8 6%	6 4%	138 100%	138	1121	1,9
da sem to, kar hočem biti	23 17%	12 9%	29 21%	47 34%	26 19%	137 100%	137	1121	3,3
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	3 2%	2 1%	24 17%	56 41%	53 38%	138 100%	138	1121	4,1
da gledam stvari, ki so mi všeč	2 1%	0 0%	5 4%	48 35%	82 60%	137 100%	137	1121	4,5

Q15 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ REDDIT. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori					Skupaj	Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno				
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	32 68%	8 17%	4 9%	3 6%	0 0%	47 100%	47	1121	1,5
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	15 32%	3 6%	7 15%	18 38%	4 9%	47 100%	47	1121	2,9
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	3 6%	0 0%	4 9%	19 40%	21 45%	47 100%	47	1121	4,2
da se zabavam, preganjam dolgčas	1 2%	0 0%	2 4%	25 53%	19 40%	47 100%	47	1121	4,3
da se sprostim od šole	1 2%	0 0%	7 15%	24 51%	15 32%	47 100%	47	1121	4,1
da se kaj novega naučim	2 4%	3 6%	4 9%	24 51%	14 30%	47 100%	47	1121	4,0
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	33 70%	5 11%	5 11%	4 9%	0 0%	47 100%	47	1121	1,6
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	27 57%	9 19%	7 15%	4 9%	0 0%	47 100%	47	1121	1,7
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	17 36%	4 9%	11 23%	12 26%	3 6%	47 100%	47	1121	2,6
da tekmujem z drugimi	26 55%	11 23%	6 13%	4 9%	0 0%	47 100%	47	1121	1,7
da povem, kaj si mislim	8 17%	9 20%	9 20%	13 28%	7 15%	46 100%	46	1121	3,0
da sem to, kar hočem biti	17 36%	3 6%	13 28%	9 19%	5 11%	47 100%	47	1121	2,6
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	8 17%	12 26%	5 11%	15 32%	7 15%	47 100%	47	1121	3,0
da gledam stvari, ki so mi všeč	1 2%	2 4%	1 2%	25 53%	18 38%	47 100%	47	1121	4,2

Q16 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ SNAPCHAT. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	61 9%	57 9%	168 26%	265 41%	101 15%	652 100%	652	1121	3,4
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	224 34%	160 25%	165 25%	87 13%	14 2%	650 100%	650	1121	2,2
da doblim informacije, kaj se dogaja v svetu	149 23%	127 20%	153 24%	198 30%	23 4%	650 100%	650	1121	2,7
da se zabavam, preganjam dolgčas	45 7%	51 8%	125 19%	285 44%	144 22%	650 100%	650	1121	3,7
da se sprostim od šole	57 9%	59 9%	135 21%	270 41%	130 20%	651 100%	651	1121	3,5
da se kaj novega naučim	146 22%	130 20%	199 31%	144 22%	30 5%	649 100%	649	1121	2,7
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	27 4%	26 4%	98 15%	279 43%	218 34%	648 100%	648	1121	4,0
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	170 26%	162 25%	150 23%	130 20%	39 6%	651 100%	651	1121	2,5
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	208 32%	174 27%	187 29%	70 11%	13 2%	652 100%	652	1121	2,2
da tekmujem z drugimi	312 48%	196 30%	102 16%	30 5%	12 2%	652 100%	652	1121	1,8
da povem, kaj si mislim	121 19%	120 18%	185 28%	172 26%	52 8%	650 100%	650	1121	2,9
da sem to, kar hočem biti	109 17%	60 9%	152 23%	233 36%	97 15%	651 100%	651	1121	3,2
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	165 25%	136 21%	167 26%	130 20%	51 8%	649 100%	649	1121	2,6
da gledam stvari, ki so mi všeč	118 18%	73 11%	147 23%	226 35%	88 13%	652 100%	652	1121	3,1

Q17 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ TWITCH. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	17 59%	3 10%	5 17%	3 10%	1 3%	29 100%	29	1121	1,9
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	4 14%	1 3%	1 3%	14 48%	9 31%	29 100%	29	1121	3,8
da doblim informacije, kaj se dogaja v svetu	6 21%	3 10%	10 34%	7 24%	3 10%	29 100%	29	1121	2,9
da se zabavam, preganjam dolgčas	0 0%	1 3%	1 3%	7 24%	20 69%	29 100%	29	1121	4,6
da se sprostim od šole	0 0%	1 3%	3 10%	8 28%	17 59%	29 100%	29	1121	4,4
da se kaj novega naučim	3 10%	6 21%	9 31%	6 21%	5 17%	29 100%	29	1121	3,1
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	17 59%	3 10%	6 21%	2 7%	1 3%	29 100%	29	1121	1,9



da se družim s tistimi, s katerimi se v živone poznam	10 34%	3 10%	7 24%	6 21%	3 10%	29 100%	29	1121	2,6
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	8 28%	5 17%	6 21%	7 24%	3 10%	29 100%	29	1121	2,7
da tekmujem z drugimi	15 52%	7 24%	2 7%	3 10%	2 7%	29 100%	29	1121	2,0
da povem, kaj si mislim	11 38%	3 10%	8 28%	5 17%	2 7%	29 100%	29	1121	2,4
da sem to, kar hočem biti	8 28%	4 14%	7 24%	7 24%	3 10%	29 100%	29	1121	2,8
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	10 34%	4 14%	11 38%	2 7%	2 7%	29 100%	29	1121	2,4
da gledam stvari, ki so mi všeč	3 10%	0 0%	1 3%	9 31%	16 55%	29 100%	29	1121	4,2

**Q18 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ TIKTOK. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:**

Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	106 22%	106 22%	121 25%	119 24%	38 8%	490 100%	490	1121	2,7
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	41 8%	57 12%	130 27%	173 36%	86 18%	487 100%	487	1121	3,4
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	24 5%	19 4%	90 18%	215 44%	142 29%	490 100%	490	1121	3,9
da se zabavam, preganjam dolgčas	13 3%	10 2%	51 10%	170 35%	247 50%	491 100%	491	1121	4,3
da se sprostim od šole	15 3%	16 3%	54 11%	172 35%	233 48%	490 100%	490	1121	4,2
da se kaj novega naučim	19 4%	32 7%	102 21%	224 46%	113 23%	490 100%	490	1121	3,8
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	105 21%	119 24%	121 25%	92 19%	53 11%	490 100%	490	1121	2,7
da se družim s tistimi, s katerimi se v živone poznam	151 31%	135 27%	122 25%	55 11%	28 6%	491 100%	491	1121	2,3
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	103 21%	79 16%	160 33%	107 22%	41 8%	490 100%	490	1121	2,8
da tekmujem z drugimi	245 50%	124 25%	76 15%	29 6%	17 3%	491 100%	491	1121	1,9
da povem, kaj si mislim	148 30%	100 20%	120 24%	81 17%	41 8%	490 100%	490	1121	2,5
da sem to, kar hočem biti	89 18%	73 15%	128 26%	129 26%	71 14%	490 100%	490	1121	3,0
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	34 7%	49 10%	119 24%	195 40%	93 19%	490 100%	490	1121	3,5
da gledam stvari, ki so mi všeč	19 4%	14 3%	69 14%	191 39%	198 40%	491 100%	491	1121	4,1

Q19 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ TINDER. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	7 39%	3 17%	2 11%	2 11%	4 22%	18 100%	18	1121	2,6
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	4 22%	1 6%	3 17%	4 22%	6 33%	18 100%	18	1121	3,4
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	9 50%	2 11%	0 0%	1 6%	6 33%	18 100%	18	1121	2,6
da se zabavam, preganjam dolgčas	4 24%	1 6%	1 6%	2 12%	9 53%	17 100%	17	1121	3,6
da se sprostim od šole	5 29%	0 0%	3 18%	3 18%	6 35%	17 100%	17	1121	3,3
da se kaj novega naučim	7 41%	2 12%	3 18%	1 6%	4 24%	17 100%	17	1121	2,6
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	6 38%	2 13%	3 19%	1 6%	4 25%	16 100%	16	1121	2,7
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	6 33%	2 11%	2 11%	4 22%	4 22%	18 100%	18	1121	2,9
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	6 33%	4 22%	2 11%	2 11%	4 22%	18 100%	18	1121	2,7
da tekmujem z drugimi	10 56%	1 6%	1 6%	2 11%	4 22%	18 100%	18	1121	2,4
da povem, kaj si mislim	5 28%	1 6%	4 22%	4 22%	4 22%	18 100%	18	1121	3,1
da sem to, kar hočem biti	4 22%	0 0%	4 22%	4 22%	6 33%	18 100%	18	1121	3,4
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	5 28%	2 11%	2 11%	2 11%	7 39%	18 100%	18	1121	3,2
da gledam stvari, ki so mi všeč	3 17%	2 11%	2 11%	3 17%	8 44%	18 100%	18	1121	3,6

Q20 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ TUMBLR. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	1 14%	1 14%	0 0%	3 43%	2 29%	7 100%	7	1121	3,6
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	0 0%	2 29%	1 14%	3 43%	1 14%	7 100%	7	1121	3,4
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	1 14%	2 29%	2 29%	1 14%	1 14%	7 100%	7	1121	2,9
da se zabavam, preganjam dolgčas	0 0%	3 43%	0 0%	2 29%	2 29%	7 100%	7	1121	3,4
da se sprostim od šole	1 14%	2 29%	0 0%	1 14%	3 43%	7 100%	7	1121	3,4
da se kaj novega naučim	0 0%	1 17%	2 33%	2 33%	1 17%	6 100%	6	1121	3,5
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	2 29%	3 43%	0 0%	1 14%	1 14%	7 100%	7	1121	2,4

da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	1 14%	2 29%	2 29%	1 14%	1 14%	7 100%	7	1121	2,9
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	1 14%	1 14%	1 14%	2 29%	2 29%	7 100%	7	1121	3,4
da tekmujem z drugimi	4 57%	1 14%	1 14%	0 0%	1 14%	7 100%	7	1121	2,0
da povem, kaj si mislim	1 14%	1 14%	1 14%	3 43%	1 14%	7 100%	7	1121	3,3
da sem to, kar hočem biti	1 14%	2 29%	1 14%	1 14%	2 29%	7 100%	7	1121	3,1
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	1 14%	1 14%	2 29%	1 14%	2 29%	7 100%	7	1121	3,3
da gledam stvari, ki so mi všeč	1 14%	2 29%	0 0%	1 14%	3 43%	7 100%	7	1121	3,4

Q21 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ TWITTER. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	10 34%	6 21%	4 14%	3 10%	6 21%	29 100%	29	1121	2,6
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	3 10%	3 10%	6 21%	9 31%	8 28%	29 100%	29	1121	3,6
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	1 3%	0 0%	0 0%	12 41%	16 55%	29 100%	29	1121	4,4
da se zabavam, preganjam dolgčas	2 7%	3 10%	3 10%	7 24%	14 48%	29 100%	29	1121	4
da se sprostim od šole	3 10%	3 10%	3 10%	8 28%	12 41%	29 100%	29	1121	3,8
da se kaj novega naučim	0 0%	2 7%	6 21%	9 31%	12 41%	29 100%	29	1121	4,1
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	11 38%	5 17%	5 17%	2 7%	6 21%	29 100%	29	1121	2,6
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	11 38%	1 3%	1 3%	9 31%	7 24%	29 100%	29	1121	3,0
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	9 31%	3 10%	6 21%	7 24%	4 14%	29 100%	29	1121	2,8
da tekmujem z drugimi	22 76%	4 14%	3 10%	0 0%	0 0%	29 100%	29	1121	1,3
da povem, kaj si mislim	5 17%	0 0%	5 17%	8 28%	11 38%	29 100%	29	1121	3,7
da sem to, kar hočem biti	7 24%	2 7%	5 17%	3 10%	12 41%	29 100%	29	1121	3,4
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	7 24%	4 14%	6 21%	3 10%	9 31%	29 100%	29	1121	3,1
da gledam stvari, ki so mi všeč	3 10%	1 3%	1 3%	7 24%	17 59%	29 100%	29	1121	4,2

Q22 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ VIBER. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEJ APLIKACIJI POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	4 33%	1 8%	1 8%	5 42%	1 8%	12 100%	12	1121	2,8
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	9 75%	3 25%	0 0%	0 0%	0 0%	12 100%	12	1121	1,3
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	6 50%	1 8%	3 25%	2 17%	0 0%	12 100%	12	1121	2,1
da se zabavam, preganjam dolgčas	4 33%	1 8%	3 25%	3 25%	1 8%	12 100%	12	1121	2,7
da se sprostim od šole	5 42%	1 8%	2 17%	3 25%	1 8%	12 100%	12	1121	2,5
da se kaj novega naučim	5 42%	1 8%	3 25%	2 17%	1 8%	12 100%	12	1121	2,4
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	1 8%	1 8%	0 0%	7 58%	3 25%	12 100%	12	1121	3,8
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	9 75%	2 17%	1 8%	0 0%	0 0%	12 100%	12	1121	1,3
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	5 42%	5 42%	2 17%	0 0%	0 0%	12 100%	12	1121	1,8
da tekmujem z drugimi	8 67%	3 25%	1 8%	0 0%	0 0%	12 100%	12	1121	1,4
da povem, kaj si mislim	5 42%	1 8%	2 17%	3 25%	1 8%	12 100%	12	1121	2,5
da sem to, kar hočem biti	3 25%	2 17%	3 25%	3 25%	1 8%	12 100%	12	1121	2,8
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	6 50%	2 17%	2 17%	2 17%	0 0%	12 100%	12	1121	2
da gledam stvari, ki so mi všeč	6 50%	2 17%	1 8%	2 17%	1 8%	12 100%	12	1121	2,2

Q23 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ WHATSAPP. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEJ APLIKACIJI POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	niti pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	4 21%	4 21%	4 21%	4 21%	3 16%	19 100%	19	1121	2,9
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	11 58%	4 21%	1 5%	3 16%	0 0%	19 100%	19	1121	1,8
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	8 42%	3 16%	5 26%	3 16%	0 0%	19 100%	19	1121	2,2
da se zabavam, preganjam dolgčas	3 16%	4 21%	4 21%	5 26%	3 16%	19 100%	19	1121	3,1
da se sprostim od šole	4 21%	3 16%	3 16%	5 26%	4 21%	19 100%	19	1121	3,1
da se kaj novega naučim	7 37%	2 11%	6 32%	3 16%	1 5%	19 100%	19	1121	2,4
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	2 11%	0 0%	2 11%	10 53%	5 26%	19 100%	19	1121	3,8

da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	10	4	1	2	2	19	19	1121	2,1
	53%	21%	5%	11%	11%	100%			
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	10	2	4	3	0	19	19	1121	2,0
	53%	11%	21%	16%	0%	100%			
da tekmujem z drugimi	15	2	1	0	1	19	19	1121	1,4
	79%	11%	5%	0%	5%	100%			
da povem, kaj si mislim	4	1	4	5	5	19	19	1121	3,3
	21%	5%	21%	26%	26%	100%			
da sem to, kar hočem biti	5	2	0	8	4	19	19	1121	3,2
	26%	11%	0%	42%	21%	100%			
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	7	4	4	2	1	18	18	1121	2,2
	39%	22%	22%	11%	6%	100%			
da gledam stvari, ki so mi všeč	4	3	3	8	1	19	19	1121	2,9
	21%	16%	16%	42%	5%	100%			

Q24 DEJAL/A SI, DA JE ENO TVOJIH NAJLJUBŠIH OMREŽIJ/APLIKACIJ YOUTUBE. POVEJ, KOLIKO TI JE PRI TEM OMREŽJU POMEMBNO:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ni pomembno	ni pomembno	ni pomembno niti nepomembno	je pomembno	zelo pomembno	Skupaj			
da vidim, kaj počnejo moji prijatelji	264	95	70	29	7	465	465	1121	1,8
	57%	20%	15%	6%	2%	100%			
da vidim, kaj delajo ljudje, ki jih osebno ne poznam	68	44	99	172	82	465	465	1121	3,3
	15%	9%	21%	37%	18%	100%			
da dobim informacije, kaj se dogaja v svetu	25	26	73	207	135	466	466	1121	3,9
	5%	6%	16%	44%	29%	100%			
da se zabavam, preganjam dolgčas	11	13	46	178	216	464	464	1121	4,2
	2%	3%	10%	38%	47%	100%			
da se sprostim od šole	18	14	41	189	202	464	464	1121	4,2
	4%	3%	9%	41%	44%	100%			
da se kaj novega naučim	18	19	58	214	155	464	464	1121	4,0
	4%	4%	13%	46%	33%	100%			
da se družim s tistimi, ki so mi blizu	239	105	72	35	12	463	463	1121	1,9
	52%	23%	16%	8%	3%	100%			
da se družim s tistimi, s katerimi se v živo ne poznam	243	113	70	25	12	463	463	1121	1,8
	52%	24%	15%	5%	3%	100%			
da vidim, po čem se drugi razlikujejo od mene	130	88	131	98	18	465	465	1121	2,5
	28%	19%	28%	21%	4%	100%			
da tekmujem z drugimi	280	104	58	17	4	463	463	1121	1,6
	60%	22%	13%	4%	1%	100%			
da povem, kaj si mislim	201	107	88	51	17	464	464	1121	2,1
	43%	23%	19%	11%	4%	100%			
da sem to, kar hočem biti	168	80	107	76	34	465	465	1121	2,4
	36%	17%	23%	16%	7%	100%			
da gledam stvari, ki bi jih rad/a imel/a	55	49	109	165	85	463	463	1121	3,4
	12%	11%	24%	36%	18%	100%			
da gledam stvari, ki so mi všeč	26	12	41	176	210	465	465	1121	4,1
	6%	3%	9%	38%	45%	100%			

Q25 KAKO POGOSTO UPORABLJAŠ NASLEDNJE DRUŽBENE MEDIJE, APLIKACIJE IN OMREŽJA?										
Podvprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat letno	nekajkrat mesečno	nekajkrat tedensko	enkrat dnevno	večkrat dnevno	Skupaj			
Instagram	38	11	20	68	122	769	1028	1028	1121	5,5
	4%	1%	2%	7%	12%	75%	100%			
Snapchat	72	19	32	41	107	752	1023	1023	1121	5,3
	7%	2%	3%	4%	10%	74%	100%			
WhatsApp	684	90	83	67	31	38	993	993	1121	1,8
	69%	9%	8%	7%	3%	4%	100%			
TikTok	200	28	39	68	86	602	1023	1023	1121	4,6
	20%	3%	4%	7%	8%	59%	100%			
YouTube	6	9	53	170	204	577	1019	1019	1121	5,2
	1%	1%	5%	17%	20%	57%	100%			
Discord	336	127	129	127	88	190	997	997	1121	3,1
	34%	13%	13%	13%	9%	19%	100%			
Facebook	330	134	148	168	121	120	1021	1021	1121	3
	32%	13%	14%	16%	12%	12%	100%			
FB Messenger	327	103	122	193	121	148	1014	1014	1121	3,1
	32%	10%	12%	19%	12%	15%	100%			
Viber	548	112	135	120	46	48	1009	1009	1121	2,2
	54%	11%	13%	12%	5%	5%	100%			
Google	19	4	9	84	157	744	1017	1017	1121	5,5
	2%	0%	1%	8%	15%	73%	100%			
Gmail	7	7	57	300	306	343	1020	1020	1121	4,9
	1%	1%	6%	29%	30%	34%	100%			
Twitch	669	78	85	64	23	40	959	959	1121	1,8
	70%	8%	9%	7%	2%	4%	100%			
Twitter	625	85	97	89	43	65	1004	1004	1121	2
	62%	8%	10%	9%	4%	6%	100%			
Flickr	786	6	7	9	3	4	815	815	1121	1,1
	96%	1%	1%	1%	0%	0%	100%			
Pinterest	353	101	176	183	81	104	998	998	1121	2,8
	35%	10%	18%	18%	8%	10%	100%			
Reddit	611	60	93	80	22	60	926	926	1121	1,9
	66%	6%	10%	9%	2%	6%	100%			
LinkedIn	823	16	10	12	6	5	872	872	1121	1,1
	94%	2%	1%	1%	1%	1%	100%			
SMS/MMS	32	11	57	199	187	534	1020	1020	1121	5,1
	3%	1%	6%	20%	18%	52%	100%			
Tumblr	830	28	16	8	6	9	897	897	1121	1,2
	93%	3%	2%	1%	1%	1%	100%			
Tinder	889	26	7	23	9	19	973	973	1121	1,2
	91%	3%	1%	2%	1%	2%	100%			
drugo:	198	3	7	8	15	40	271	271	1121	2,1
	73%	1%	3%	3%	6%	15%	100%			

Q26 KAJ PA NAPRAVE, KAKO POGOSTO JIH UPORABLJAŠ?										
Podvprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat na dan	Skupaj			
pametni telefon	12	2	2	8	19	1007	1050	1050	1121	5,9
	1%	0%	0%	1%	2%	96%	100%			
tablični računalnik	534	121	88	90	37	44	914	914	1121	2,0
	58%	13%	10%	10%	4%	5%	100%			
računalnik (osebni ali prenosni)	22	12	74	324	228	385	1045	1045	1121	4,8
	2%	1%	7%	31%	22%	37%	100%			
konzolo za igre (npr. PlayStation ipd.)	519	141	118	86	28	27	919	919	1121	2,0
	56%	15%	13%	9%	3%	3%	100%			
VR očala	778	39	19	13	2	10	861	861	1121	1,2
	90%	5%	2%	2%	0%	1%	100%			
televizijo	72	72	183	362	212	139	1040	1040	1121	3,9
	7%	7%	18%	35%	20%	13%	100%			
radio	405	80	129	192	111	115	1032	1032	1121	2,9
	39%	8%	13%	19%	11%	11%	100%			

Q28 KAKO POGOSTO PA SPREMLJAŠ NASLEDNJE:										
Podvprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat dnevno	Skupaj			
pretočne TV vsebine (recimo Netflix, HBO, Voyo ipd.)	139	58	175	360	175	118	1025	1025	1121	3,7
	14%	6%	17%	35%	17%	12%	100%			
podkaste	420	165	212	134	49	37	1017	1017	1121	2,3
	41%	16%	21%	13%	5%	4%	100%			
aplikacije za glasbo po tvoji izbiri (Spotify ipd.)	98	24	45	127	129	612	1035	1035	1121	4,9
	9%	2%	4%	12%	12%	59%	100%			
časopise, revije	480	229	193	89	23	21	1035	1035	1121	2
	46%	22%	19%	9%	2%	2%	100%			
spletne časopise/revije	420	168	180	157	60	47	1032	1032	1121	2,4
	41%	16%	17%	15%	6%	5%	100%			
elektronske vire, priročnike za šolo, e-knjige, e-učbenike	230	173	269	217	86	67	1042	1042	1121	3,0
	22%	17%	26%	21%	8%	6%	100%			

Q29 PROSIMO, NAPIŠI KONKRETNO IME (IZVAJALCA, SERIJE, IGRE, KI TI JE VŠEČ) IN MEDIJ/OMREŽJE/APLIKACIJO, KJER TO, KAR TI JE TRENUTNO VŠEČ, GLEDAŠ ALI SPREMLJAŠ, IGRAŠ, POSLUŠAŠ.		
Podvprašanja	Navedbe	
	ime (izvajalec, serija, igra itd.)	medij/omrežje/aplikacija
Q29	Soundcloud, Trick2G, Peer to peer, Netflix, minecraft, Peaky blindrs, Kanjus, Matt Jones mtb, Gta 5, Ja chef, The vampire diares, Lana Del Rey, Harry Styles, Louis Tomlinson, Kit Connor, Heartstopper, Orange is the new black, Lucifer, Sex education, BTS, Riverdale, Outer banks, Verjamem v naju, Ncis new orleans, Naša mala klinika, Call od duty, Vampirski dnevnik, Hacksaw ridge, Voyo, Blind Wave, Peaky Blinders, Tom Clancy's Rainbow Six Siege, Apex Legends, Spotify, Valorant	Snapchat, Youtube, YouTube, Filmi, -1, Snepchat, Kanjus, Youtube, Youtube, Voyo, Tik tok, You tube, Tik tok, instagram, Netflix, Twitter, YouTube, Instagram, TikTok, Netflix, NetfliX, POP tv, Tv, Voyo, Playstation, Netflix, NetfliX, Racunalnik, Youtube, NetfliX, Osební računalnik, Steam, aplikacija, Aplikacija

Q30		
Podvprašanja	Navedbe	
	ime (izvajalec, serija, igra itd.)	medij/omrežje/aplikacija
Q30	Lotlyler1, Rock radio, Cod, Kanjus, Gta 5, /, Billie Eilish, Arctic Monkeys, Euphoria, Metalinga, Voyo, One of as is lying, Nogomet, Good doctor, Polo G, Youtube, DARK, Rick and Morty, Mr. Robot, XQC, Sidemen, War thunder, band Black Tiger Sex Machine, Genshin Impact, gospod profesor, -1, Osu, Igra: Twisted Wonderland, Fifa, Giro d'italia	Youtube, Rock radio, Cod, Kanjus, Twitch, /, You tube, instagram, Spotify, NetfliX, Youtube, Naša mala klinika, NetfliX, vsepovsod, NetfliX, Spotify, Racunalnik, NetfliX, Soap2Day, Televizija, Twitch, YouTube, Aplikacija, instagram, Epic game store, partis hahahaha, Snapchat, -1, YouTube, Snapchat, Evrošport

Q31		
Podvprašanja	Navedbe	
	ime (izvajalec, serija, igra itd.)	medij/omrežje/aplikacija
Q31	Anonymous_riders, Youtube, Kanjus, /, Ariana Grande, HayDay, Guns n'roses, Voyo, Tv, Crew 2, Instagram, Charli XCX, Fabio Wibmer, Grand Theft Auto: Vice City, Faide, Discord, igra Genshin Impact, Breaking bad, zvezde vrste, -1, Vse anime-ji, Fortnite, kaja vidmar, -1, the vampire dieries, baki, Gta 5, Grand theft auto 5, breaking bad, Travis Cock	Tiktok, Komotar minuta, Kanjus, /, Instagram, Aplikacija (igra), Spotify, Lepo je biti sosed, Hawaii five-o, Playstation, Telefon, Spotify, YT, Osební računalnik, Twitch, Omrežje, računalnik, Torrent, youtube, Discord, Gogoanime.com, Youtube, playboy, Instagra, netfliX, netfliX, Twitter, Tiktok, Youtube, roblox

Q32 OZNAČIL/A SI, DA VSAJ DNEVNO UPORABLJAŠ PAMETNI TELEFON. LAHKO OKVIRNO POVEŠ, KOLIKO ČASA POVPREČNO NA DAN PREŽIVIŠ NA TELEFONU?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (manj kot 1 uro)	20	2%	2%	2%
2 (od 1 do 3 ure)	243	22%	24%	26%
3 (od 3 do 5 ur)	434	39%	43%	69%
4 (od 5 do 10 ur)	268	24%	27%	96%
5 (več kot 10 ur)	43	4%	4%	100%
Skupaj	1008	90%	100%	

Q33 OZNAČIL/A SI, DA VSAJ DNEVNO UPORABLJAŠ RAČUNALNIK ALI TABLIČNI RAČUNALNIK. NAM LAHKO OKVIRNO POVEŠ, KOLIKO ČASA POVPREČNO NA DAN PA PREŽIVIŠ PRED RAČUNALNIKOM?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (manj kot 1 uro)	111	10%	19%	19%
2 (od 1 do 3 ure)	259	23%	44%	63%
3 (od 3 do 5 ur)	145	13%	24%	87%
4 (od 5 do 10 ur)	67	6%	11%	98%
5 (več kot 10 ur)	10	1%	2%	100%
Skupaj	592	53%	100%	



Q34 OZNAČIL/A SI, DA VSAJ DNEVNO SPREMLJAŠ TELEVIZIJO. NAM LAHKO OKVIRNO POVEŠ, KOLIKO ČASA POVPREČNO NA DAN?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (manj kot 1 uro)	121	11%	35%	35%
2 (od 1 do 3 ure)	167	15%	49%	84%
3 (od 3 do 5 ur)	41	4%	12%	96%
4 (5 do 10 ur)	10	1%	3%	99%
5 (več kot 10 ur)	5	0%	1%	100%
Skupaj	344	31%	100%	

Q35 OZNAČIL/A SI, DA VSAJ DNEVNO SPREMLJAŠ PRETOČNE TV VSEBINE (NPR. NETFLIX, VOYO, AMAZON PRIME, HBO). NAM LAHKO OKVIRNO POVEŠ, KOLIKO ČASA POVPREČNO NA DAN?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (manj kot 1 uro)	58	5%	20%	20%
2 (od 1 do 3 ure)	165	15%	57%	77%
3 (od 3 do 5 ur)	54	5%	19%	96%
4 (od 5 do 10 ur)	8	1%	3%	99%
5 (več kot 10 ur)	4	0%	1%	100%
Skupaj	289	26%	100%	

Q36 OZNAČIL/A SI, DA VSAJ DNEVNO SPREMLJAŠ RADIO. NAM LAHKO OKVIRNO POVEŠ, KOLIKO ČASA POVPREČNO NA DAN?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (manj kot 1 uro)	134	12%	61%	61%
2 (od 1 do 3 ure)	50	4%	23%	83%
3 (od 3 do 5 ur)	22	2%	10%	93%
4 (od 5 do 10 ur)	6	1%	3%	96%
5 (več kot 10 ur)	9	1%	4%	100%
Skupaj	221	20%	100%	

Q37 OZNAČIL/A SI, DA VSAJ DNEVNO SPREMLJAŠ PODKASTE. NAM LAHKO OKVIRNO POVEŠ, KOLIKO ČASA POVPREČNO NA DAN?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (manj kot 1 uro)	27	2%	33%	33%
2 (od 1 do 3 ure)	33	3%	41%	74%
3 (od 3 do 5 ur)	14	1%	17%	91%
4 (od 5 do 10 ur)	5	0%	6%	98%
5 (več kot 10 ur)	2	0%	2%	100%
Skupaj	81	7%	100%	

Q38 OZNAČIL/A SI, DA NIKOLI NE UPORABLJAŠ PAMETNEGA TELEFONA. LAHKO POVEŠ, ZAKAJ NE?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (nimam telefona in ga tudi ne potrebujem)	3	0%	27%	27%
2 (nimam telefona, ker si ga ne morem privoščiti)	2	0%	18%	45%
3 (imam lasten telefon, a ga trenutno ne smem/ne morem uporabljati)	2	0%	18%	64%
4 (drugo:)	4	0%	36%	100%
Skupaj	11	1%	100%	

Q39 OZNAČIL/A SI, DA NIKOLI NE UPORABLJAŠ RAČUNALNIKA. LAHKO POVEŠ, ZAKAJ NE?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (nimam računalnika in ga tudi ne potrebujem)	5	0%	26%	26%
2 (nimam računalnika, ker si ga ne morem privoščiti)	3	0%	16%	42%
3 (imam lasten računalnik, a ga trenutno ne smem uporabljati)	3	0%	16%	58%
4 (drugo:)	8	1%	42%	100%
Skupaj	19	2%	100%	

Q40 OZNAČIL/A SI, DA NIKOLI NE GLEDAŠ PRETOČNIH TV VSEBIN. LAHKO POVEŠ, ZAKAJ NE?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (nimam te možnosti in je tudi ne potrebujem)	44	4%	33%	33%
2 (nimam dostopa do pretočnih TV vsebin, ker si ga ne morem privoščiti)	8	1%	6%	39%
3 (imam dostop do pretočnih TV vsebin, a ga trenutno ne smem uporabljati)	11	1%	8%	48%
4 (drugo:)	69	6%	52%	100%
Skupaj	132	12%	100%	

Q41 KAKO POGOSTO POČNEŠ KAJ OD NASLEDNJEGA NA TELEFONU/TABLICI/RAČUNALNIKU?										
Podvprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat dnevno	Skupaj			
poslušam glasbo	21	13	28	137	178	644	1021	1021	1121	5,3
	2%	1%	3%	13%	17%	63%	100%			
gledam filme, serije, animirane filme	39	58	208	355	235	122	1017	1017	1121	4,0
	4%	6%	20%	35%	23%	12%	100%			
ogledujem si fotografije, videe drugih	72	45	94	217	229	364	1021	1021	1121	4,5
	7%	4%	9%	21%	22%	36%	100%			
berem, kar drugi objavljajo	99	51	114	238	236	276	1014	1014	1121	4,3
	10%	5%	11%	23%	23%	27%	100%			
pogovarjam se, klepetam	31	18	43	109	138	681	1020	1020	1121	5,3
	3%	2%	4%	11%	14%	67%	100%			
objavljam, kar se mi dogaja	281	246	241	159	46	42	1015	1015	1121	2,6
	28%	24%	24%	16%	5%	4%	100%			
objavljam svoje fotografije, videe	329	345	203	85	33	23	1018	1018	1121	2,2
	32%	34%	20%	8%	3%	2%	100%			
pošiljam sporočila (privatna, direktna)	49	16	41	107	118	679	1010	1010	1121	5,2
	5%	2%	4%	11%	12%	67%	100%			
komentiram, se odzivam na objave	289	176	210	192	65	80	1012	1012	1121	2,8
	29%	17%	21%	19%	6%	8%	100%			
delim objave drugih	410	182	166	123	52	81	1014	1014	1121	2,5
	40%	18%	16%	12%	5%	8%	100%			
igram igre	197	109	161	206	145	198	1016	1016	1121	3,6
	19%	11%	16%	20%	14%	19%	100%			

O84 KAKO POGOSTO PA POČNEŠ KAJ OD NASLEDNJEGA?										
Podvprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat dnevno	Skupaj			
nakupujem	108	343	367	151	33	13	1015	1015	1121	2,7
	11%	34%	36%	15%	3%	1%	100%			
si ogledujem stvari, ki bi jih rad/a kupil/a	59	151	316	281	97	113	1017	1017	1121	3,5
	6%	15%	31%	28%	10%	11%	100%			
naročam hrano, pijačo	387	264	256	77	16	14	1014	1014	1121	2,1
	38%	26%	25%	8%	2%	1%	100%			

načrtujem počitnice, izlete, potovanja	336	461	124	61	16	17	1015	1015	1121	2,0
	33%	45%	12%	6%	2%	2%	100%			
plačujem, urejam finančne zadeve (e-klik, spletna banka itd.)	539	151	187	100	17	19	1013	1013	1121	2,0
	53%	15%	18%	10%	2%	2%	100%			
opravljam stvari za zaslužek (občasno delo, praksa)	534	228	104	85	33	29	1013	1013	1121	2,0
	53%	23%	10%	8%	3%	3%	100%			
iščem si punco/fanta	716	105	71	36	26	58	1012	1012	1121	1,7
	71%	10%	7%	4%	3%	6%	100%			
vzdržujem stike s punco/fantom	500	38	23	61	39	350	1011	1011	1121	3,1
	49%	4%	2%	6%	4%	35%	100%			

O42 KAKO POGOSTO NA TEH NAPRAVAH POČNEŠ TUDI KAJ OD NASLEDNJEGA?										
Podvprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat dnevno	Skupaj			
iščem informacije o stvareh, ljudeh, dogodkih, ki me zanimajo	81	61	159	347	174	177	999	999	1121	4,0
	8%	6%	16%	35%	17%	18%	100%			
berem članke, novinarske portale, revije	271	152	229	206	72	66	996	996	1121	2,9
	27%	15%	23%	21%	7%	7%	100%			
iščem stvari za šolo	97	111	217	332	111	122	990	990	1121	3,6
	10%	11%	22%	34%	11%	12%	100%			
spremljam spletne učilnice, rešujem naloge, se učim	130	104	240	311	127	82	994	994	1121	3,4
	13%	10%	24%	31%	13%	8%	100%			
delim svoje zapiske, naloge, stvari za šolo z drugimi	111	111	277	305	110	81	995	995	1121	3,4
	11%	11%	28%	31%	11%	8%	100%			
spremljam navodila/tutoriale o stvareh, ki me zanimajo	112	111	275	306	110	76	990	990	1121	3,4
	11%	11%	28%	31%	11%	8%	100%			
rišem, oblikujem, se ukvarjam z grafiko	495	158	134	117	45	43	992	992	1121	2,2
	50%	16%	14%	12%	5%	4%	100%			
ustvarjam gife, meme	654	142	84	59	25	25	989	989	1121	1,7
	66%	14%	8%	6%	3%	3%	100%			
ustvarjam glasbo, avdio vsebine	747	84	77	45	20	21	994	994	1121	1,6
	75%	8%	8%	5%	2%	2%	100%			
ustvarjam video vsebine, animacije, filmčke, posnetke	624	174	88	61	23	22	992	992	1121	1,7
	63%	18%	9%	6%	2%	2%	100%			
programiram	702	81	94	82	20	15	994	994	1121	1,7
	71%	8%	9%	8%	2%	2%	100%			
obiskujem predavanja, webinarje, posvete, okrogle mize	775	103	50	46	9	10	993	993	1121	1,4
	78%	10%	5%	5%	1%	1%	100%			

O85 ALI NA DRUŽBENIH OMREŽJIH POČNEŠ MORDA TUDI NASLEDNJE:										
Podvprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat dnevno	Skupaj			
sledim objavam kakšne nevladne organizacije, društva, gibanja, civilne družbe	490	147	139	123	46	45	990	990	1121	2,2
	49%	15%	14%	12%	5%	5%	100%			
sledim objavam kakšnega politika, politične stranke ali politične institucije	599	153	98	76	31	28	985	985	1121	1,9
	61%	16%	10%	8%	3%	3%	100%			
izražam podporo ali nasprotovanje kakšni politični ideji, stranki, gibanju	712	99	56	64	24	30	985	985	1121	1,7
	72%	10%	6%	6%	2%	3%	100%			

Q43 ALI LAHKO Približno OCENIŠ, KOLIKO UR NA DAN SI IGRAL/A KATEREKOLI IGRE NA RAČUNALNIKU, TELEFONU ALI NA DRUGIH NAPRAVAH V ZADNJIH DVEH TEDNIH?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (sploh nič)	298	27%	30%	30%
2 (do 2 uri)	301	27%	30%	60%
3 (več kot 2 do 4 ure)	176	16%	18%	78%
4 (več kot 4 do 6 ur)	96	9%	10%	87%
5 (več kot 6 do 8 ur)	40	4%	4%	91%
6 (več kot 8 ur)	86	8%	9%	100%
Skupaj	997	89%	100%	

Q44 KAKO POGOSTO POČNEŠ KAJ OD NASLEDNJEGA NA TELEFONU/TABLICI/RAČUNALNIKU?										
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje	
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat dnevno				Skupaj
novice, informativne oddaje	248	217	203	174	73	15	930	930	1121	2,6
	27%	23%	22%	19%	8%	2%	100%			
šport, športne tekme ipd.	237	265	140	180	60	47	929	929	1121	2,7
	26%	29%	15%	19%	6%	5%	100%			
kvize, igre	344	287	134	112	34	14	925	925	1121	2,2
	37%	31%	14%	12%	4%	2%	100%			
animirane filme	292	313	145	122	35	21	928	928	1121	2,3
	31%	34%	16%	13%	4%	2%	100%			
filme	81	204	253	293	62	36	929	929	1121	3,2
	9%	22%	27%	32%	7%	4%	100%			
nadaljevanke, TV serije	191	198	171	227	96	44	927	927	1121	3,0
	21%	21%	18%	24%	10%	5%	100%			
resničnostne šove	345	259	116	147	45	17	929	929	1121	2,3
	37%	28%	12%	16%	5%	2%	100%			
izobraževalne oddaje	390	286	128	89	25	11	929	929	1121	2,0
	42%	31%	14%	10%	3%	1%	100%			
dokumentarne filme, oddaje	239	367	164	118	18	19	925	925	1121	2,3
	26%	40%	18%	13%	2%	2%	100%			

Q45 PREKO KATERE NAPRAVE PA OBIČAJNO DOSTOPAŠ DO PRILJUBLJENIH TV VSEBIN? OBIČAJNO JIH GLEDAŠ NA ...							
Podvprašanja	Enote					Navedbe	
	Frekvence	Veljavni	% – Veljavni	Ustrezni	% – Ustrezni	Frekvence	%
družinskem TV zaslonu	466	927	50%	1121	42%	466	32%
lastni televiziji	204	927	22%	1121	18%	204	14%
telefonu	412	927	44%	1121	37%	412	28%
tablici oz. računalniku	379	927	41%	1121	34%	379	26%
SKUPAJ		927		1121	1461	466	100%

Q46 S KOM OBIČAJNO GLEDAŠ TV?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (sam/a)	462	41%	50%	50%
2 (z ožjimi člani družine (starši, sorojenci))	323	29%	35%	84%
3 (s prijatelji, sošolci)	37	3%	4%	88%
4 (z drugimi sorodniki (stari starši ipd.))	16	1%	2%	90%
5 (s fantom/punco)	91	8%	10%	100%
Skupaj	929	83%	100%	

Q47 KAKO POGOSTO SPREMLJAŠ NOVICE O POMEMBNIH AKTUALNIH DOGODKIH DOMA IN PO SVETU PREKO:										
Podprašanja	Odgovori							Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	nekajkrat na leto	nekajkrat na mesec	nekajkrat na teden	enkrat na dan	večkrat dnevno	Skupaj			
televizije, radia, časopisov (tudi online)	204	163	249	243	97	33	989	989	1121	3,0
	21%	16%	25%	25%	10%	3%	100%			
družbenih omrežij, aplikacij	103	67	181	296	181	160	988	988	1121	3,9
	10%	7%	18%	30%	18%	16%	100%			
vrstnikov, prijateljev, sošolcev	98	59	173	342	182	127	981	981	1121	3,8
	10%	6%	18%	35%	19%	13%	100%			
staršev, sorojencev	128	73	195	335	161	93	985	985	1121	3,6
	13%	7%	20%	34%	16%	9%	100%			
učiteljev, mentorjev, trenerjev	276	154	242	213	72	28	985	985	1121	2,7
	28%	16%	25%	22%	7%	3%	100%			

Q48 ALI PREKO RADIA ALI DRUGIH NAPRAV POSLUŠAŠ TUDI KAKŠNE RADIJSKE PROGRAME?					
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa	
1 (da)	194	17%	19%	19%	
2 (ne)	804	72%	81%	100%	
Skupaj	998	89%	100%		

Q49 KAKO POGOSTO POSLUŠAŠ RADIJSKE PROGRAME V NASLEDNIH SITUACIJAH?							
Podprašanja	Odgovori				Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	včasih	vedno	Skupaj			
ko si sam/a doma	77	88	25	190	190	1121	1,7
	41%	46%	13%	100%			
ko ste s starši doma	63	102	24	189	189	1121	1,8
	33%	54%	13%	100%			
med vožnjo v avtu, ko ste na poti	8	48	134	190	190	1121	2,7
	4%	25%	71%	100%			
ko treniraš, športaš, se sprehaš	101	68	19	188	188	1121	1,6
	54%	36%	10%	100%			
na poti v šolo, glasbeno, na trening ipd.	105	58	26	189	189	1121	1,6
	56%	31%	14%	100%			
ko se učiš, delaš za šolo	111	63	14	188	188	1121	1,5
	59%	34%	7%	100%			

Q51 KAKŠNA PRAVILA IMATE V DRUŽINI GLEDE DOSTOPA IN UPORABE RAZLIČNIH NAPRAV? ALI LAHKO REČIMO UPORABLJAŠ TELEFON/RAČUNALNIK/TABLICO, MEDTEM KO ...							
Podprašanja	Odgovori				Veljavni	Št. enot	
	da	ne	ne vem	Skupaj			
gledate TV	764	137	83	984	984	1121	
	78%	14%	8%	100%			
imate kosilo/večerjo	335	543	107	985	985	1121	
	34%	55%	11%	100%			
imaš obiske, se družiš	435	410	142	987	987	1121	
	44%	42%	14%	100%			
se učiš, delaš za šolo	539	348	97	984	984	1121	
	55%	35%	10%	100%			
počivaš, se sproščaš	834	96	55	985	985	1121	
	85%	10%	6%	100%			
bereš	444	384	155	983	983	1121	
	45%	39%	16%	100%			
preden zaspiš oz. ko greš spat	716	157	107	980	980	1121	
	73%	16%	11%	100%			

Q52 PROSIMO, ČE LAHKO OCENIŠ ZNANJE NEKATERIH OSEB GLEDE UPORABE DRUŽBENIH OMREŽIJ, APLIKACIJ. KAJ BI REKEL/LA, KOLIKO VEJO O TEH REČEH V PRIMERJAVI S TABO TVOJI STARŠI, SOROJENCI IN VRSTNIKI?								
Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot	Povprečje
	ve manj kot jaz	ve enako kot jaz	ve več kot jaz	nimam te osebe	Skupaj			
mama	770	125	51	33	979	979	1121	1,3
	79%	13%	5%	3%	100%			
oče	678	173	73	55	979	979	1121	1,5
	69%	18%	7%	6%	100%			
brat/sestra	271	401	162	143	977	977	1121	2,2
	28%	41%	17%	15%	100%			
stari starši	825	50	30	70	975	975	1121	1,3
	85%	5%	3%	7%	100%			
prijatelji, sošolci	78	662	212	29	981	981	1121	2,2
	8%	67%	22%	3%	100%			

Q53 KAKO PA BI OCENIL/A NJIHOVO ZNANJE GLEDE UPORABE RAČUNALNIKOV, RAČUNALNIŠKIH PROGRAMOV IPD.?								
Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot	Povprečje
	ve manj kot jaz	ve enako kot jaz	ve bolje kot jaz	nimam te osebe	Skupaj			
mama	687	145	104	33	969	969	1121	1,5
	71%	15%	11%	3%	100%			
oče	538	178	202	52	970	970	1121	1,8
	55%	18%	21%	5%	100%			
brat/sestra	331	262	238	140	971	971	1121	2,2
	34%	27%	25%	14%	100%			
stari starši	830	49	17	75	971	971	1121	1,3
	85%	5%	2%	8%	100%			
prijatelji, sošolci	121	599	219	32	971	971	1121	2,2
	12%	62%	23%	3%	100%			

Q54 KAJ BI REKEL/LA ZASE, KAJ OD NAŠTETEGA ZNAŠ NAREDITI ČISTO SAM/A, KAJ Z NEKAJ POMOČI, ČESA PA NE ZNAŠ?								
Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot	Povprečje
	tega ne znam	znam s pomočjo	znam narediti sam	znam tako dobro, da lahko pomagam drugim	Skupaj			
namestiti aplikacijo, ki jo želim uporabljati	33	35	206	698	972	972	1121	3,6
	3%	4%	21%	72%	100%			
shraniti fotografijo, ki jo najdem na spletu	30	31	209	698	968	968	1121	3,6
	3%	3%	22%	72%	100%			
objaviti posnetek (npr. video ali glasbo), ki ga ustvarim sam/a	60	103	294	511	968	968	1121	3,3
	6%	11%	30%	53%	100%			
urejati ali spreminjati vsebine, ki jih ustvarijo drugi	127	173	326	342	968	968	1121	2,9
	13%	18%	34%	35%	100%			
izbrati fotografije sebe ali drugih, ki jih ne smem deliti na spletu	94	77	378	414	963	963	1121	3,2
	10%	8%	39%	43%	100%			
spremeniti nastavitve zasebnosti (npr. na družbenih omrežjih)	46	83	309	529	967	967	1121	3,4
	5%	9%	32%	55%	100%			
odstraniti koga izmed svojih kontaktov	37	29	284	619	969	969	1121	3,5
	4%	3%	29%	64%	100%			
preveriti, katere podatke zbirajo o meni (npr. aplikacija ali spletna stran)	157	193	319	295	964	964	1121	2,8
	16%	20%	33%	31%	100%			
preveriti stroške uporabe mobilnih aplikacij	118	184	334	330	966	966	1121	2,9
	12%	19%	35%	34%	100%			

Q86 ALI PRI UPORABI PLATFORM, APLIKACIJ IN DRUŽBENIH OMREŽIJ ZATE VELJA KAJ OD NASLEDNJEGA:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ne velja	ne velja	niti velja niti ne velja	velja	zelo velja	Skupaj			
pri ustvarjanju profila ali uporabniškega računa vnesem vse podatke, ki jih moram	79 8%	165 17%	289 30%	351 37%	66 7%	950 100%	950	1121	3,2
jim zaupam, da skrbno ravnajo z mojimi podatki	128 14%	210 22%	350 37%	219 23%	41 4%	948 100%	948	1121	2,8
uporabljam takšne nastavitve, da moje objave vidijo le določeni ljudje	62 7%	82 9%	193 20%	401 43%	205 22%	943 100%	943	1121	3,6
ne objavljam fotografij svojega obraza	120 13%	240 25%	264 28%	172 18%	152 16%	948 100%	948	1121	3,0
vprašam za dovoljenje, preden objavim fotografijo nekoga drugega	89 9%	107 11%	221 23%	312 33%	218 23%	947 100%	947	1121	3,5
prelisičim algoritme tako, da mi ne kažejo vedno enega in istega	163 17%	210 22%	336 36%	176 19%	60 6%	945 100%	945	1121	2,7

Q55 ALI TVOJI STARŠI POČNEJO KAJ OD NAŠTETEGA?					
Podvprašanja	Odgovori			Veljavni	Št. enot
	da	ne	Skupaj		
te spodbujajo k uporabi medijev ali naprav	248 26%	692 74%	940 100%	940	1121
preverjajo tvoje početje na napravah	145 15%	801 85%	946 100%	946	1121
ti sledijo na omrežjih, aplikacijah	453 48%	493 52%	946 100%	946	1121
te opozarjajo na nevarnosti naprav	603 64%	343 36%	946 100%	946	1121
ti prepovedujejo dostop do določenih aplikacij, vsebin, omrežij	157 17%	792 83%	949 100%	949	1121
ti zaradi slabih ocen odvzamejo ali omejijo uporabo naprav	231 24%	715 76%	946 100%	946	1121
ko prekršiš družinska pravila, ti omejijo uporabo naprav	258 27%	688 73%	946 100%	946	1121

Q57 ALI TVOJI UČITELJI PRI POUKU POČNEJO KAJ OD NAŠTETEGA?					
Podvprašanja	Odgovori			Veljavni	Št. enot
	da	ne	Skupaj		
dovolijo rabo telefona med odmori	812 86%	133 14%	945 100%	945	1121
dovolijo rabo telefona med poukom	192 20%	752 80%	944 100%	944	1121
omogočajo rabo naprav, ki jih nimaš doma (npr. 3D tiskalnik, poseben računalnik)	487 52%	452 48%	939 100%	939	1121
prikazujejo filme, posnetke, videe, povezane s snovjo pri predmetu	815 86%	129 14%	944 100%	944	1121
vas spodbujajo k uporabi medijev ali naprav	368 39%	572 61%	940 100%	940	1121
opozarjajo na nevarnosti naprav	679 72%	264 28%	943 100%	943	1121

Q58 KAKO POGOSTO UČITELJI UPORABLJAJO MEDIJE IN TEHNOLOGIJE OB NASLEDNJIH PRILožNOSTIH?								
Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	občasno	pogosto	vedno ali skoraj vedno	Skupaj			
pri rednih urah predmetov	145	505	174	111	935	935	1121	2,3
	16%	54%	19%	12%	100%			
pri urah nadomeščanja predmetov	140	478	214	96	928	928	1121	2,3
	15%	52%	23%	10%	100%			
pri razrednih urah	283	397	160	85	925	925	1121	2,1
	31%	43%	17%	9%	100%			
pri izbirnih predmetih	270	422	149	78	919	919	1121	2,0
	29%	46%	16%	8%	100%			
pri dnevih dejavnosti (kulturni dan, šport, tehnika)	224	500	143	60	927	927	1121	2,0
	24%	54%	15%	6%	100%			
v času tik pred počitnicami	136	365	297	132	930	930	1121	2,5
	15%	39%	32%	14%	100%			
za nagrado, sprostitev, zabavo	165	426	227	107	925	925	1121	2,3
	18%	46%	25%	12%	100%			

Q59 KAJ MENIŠ O POUKU, KJER UČITELJI UPORABLJAJO OMREŽJA, MEDIJE, APLIKACIJE? V KOLIKŠNI MERI SE STRINJAŠ, DA TAKRAT ...									
Podvprašanja	Odgovori					Veljavni	Št. enot	Povprečje	
	sploh se ne strinjam	se ne strinjam	niti se strinjam niti se ne strinjam	se strinjam	popolnoma se strinjam				Skupaj
lažje sledim pouku	71	88	333	317	100	909	909	1121	3,3
	8%	10%	37%	35%	11%	100%			
mi čas pri pouku hitreje mine	48	63	202	400	197	910	910	1121	3,7
	5%	7%	22%	44%	22%	100%			
je razlaga snovi bolj zabavna	52	60	229	400	169	910	910	1121	3,6
	6%	7%	25%	44%	19%	100%			
se učitelji in učenci bolj povežemo	64	120	323	279	124	910	910	1121	3,3
	7%	13%	35%	31%	14%	100%			
sem manj pozoren/na na razlago	98	272	350	144	43	907	907	1121	2,7
	11%	30%	39%	16%	5%	100%			
pouk ni nič posebnega	125	222	376	137	50	910	910	1121	2,7
	14%	24%	41%	15%	5%	100%			

Q60 ALI SI ŽE ALI PA ŠE OBISKUJEŠ KATERO OD DEJAVNOSTI S SPODNJIH PODROČIJ (NPR. TEČAJ, KROŽEK, POLETNA ŠOLA)?						
Podvprašanja	Odgovori			Veljavni	Št. enot	
	da	ne	Skupaj			
računalništvo (npr. programiranje)	232	680	912	912	1121	
	25%	75%	100%			
elektrotehnika in robotika	126	787	913	913	1121	
	14%	86%	100%			
mediji (npr. film, novinarstvo, radio, animacija)	166	746	912	912	1121	
	18%	82%	100%			
oblikovanje, tudi 3D tisk	128	781	909	909	1121	
	14%	86%	100%			



Q63 KAKO POGOSTO V SVOJEM PROSTEM ČASU POČNEŠ KAJ OD NASLEDNJEGA?									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	nikoli	vsaj enkrat letno	vsaj enkrat mesečno	vsaj enkrat tedensko	vsak dan	Skupaj			
berem	216	257	244	134	66	917	917	1121	2,5
	24%	28%	27%	15%	7%	100%			
se ukvarjam z glasbo oz. igram inštrument, pojem, nastopam, plešem	361	141	146	149	113	910	910	1121	2,5
	40%	15%	16%	16%	12%	100%			
ustvarjam, rišem, kiparim, šivam, nekaj izdelujem, popravljam ipd.	313	175	208	145	68	909	909	1121	2,4
	34%	19%	23%	16%	7%	100%			
se ukvarjam s športom, treniram	130	95	184	278	225	912	912	1121	3,4
	14%	10%	20%	30%	25%	100%			
hodim v kino, gledališče, na koncerte	143	424	271	57	15	910	910	1121	2,3
	16%	47%	30%	6%	2%	100%			
obiskujem muzeje, galerije, razstave	378	388	92	40	11	909	909	1121	1,8
	42%	43%	10%	4%	1%	100%			
lenarim, ne delam nič	89	57	142	304	319	911	911	1121	3,8
	10%	6%	16%	33%	35%	100%			
se družim na prostem, rolkam, skejтам	147	103	237	310	107	904	904	1121	3,1
	16%	11%	26%	34%	12%	100%			
kuham, pečem, gospodinjim	109	116	250	312	118	905	905	1121	3,2
	12%	13%	28%	34%	13%	100%			
nakupujem, grem po trgovinah	79	163	431	201	31	905	905	1121	2,9
	9%	18%	48%	22%	3%	100%			
se sprehajam	70	67	216	302	257	912	912	1121	3,7
	8%	7%	24%	33%	28%	100%			
grem zvečer ven, v lokal, klub, na zabavo	194	164	290	219	44	911	911	1121	2,7
	21%	18%	32%	24%	5%	100%			

Q64 KAKO POGOSTO Z VRSTNIKI PO POUKU POČNEŠ KAJ OD NASLEDNJEGA:										
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje	
	nikoli	nekajkrat letno	nekajkrat mesečno	nekajkrat tedensko	enkrat dnevno	večkrat dnevno				Skupaj
se družite na družbenih omrežjih	101	35	84	205	173	303	901	901	1121	4,4
	11%	4%	9%	23%	19%	34%	100%			
se družite v živo	54	54	130	243	179	240	900	900	1121	4,3
	6%	6%	14%	27%	20%	27%	100%			
si na družbenih omrežjih delite zanimive vsebine	59	48	87	232	157	310	893	893	1121	4,5
	7%	5%	10%	26%	18%	35%	100%			
sodelujete v šolski ali razredni skupini na družbenih omrežjih	104	65	139	264	160	166	898	898	1121	3,9
	12%	7%	15%	29%	18%	18%	100%			
skupaj igrate videoigre	338	114	132	150	76	90	900	900	1121	2,8
	38%	13%	15%	17%	8%	10%	100%			
si predlagate za ogled filme, igre, posnetke, glasbo	127	103	224	242	93	105	894	894	1121	3,4
	14%	12%	25%	27%	10%	12%	100%			
skupaj posnamete fotografije ali videe	187	131	192	201	88	98	897	897	1121	3,2
	21%	15%	21%	22%	10%	11%	100%			
si na družbenih omrežjih delite šolske naloge, zapiske	65	43	133	318	157	175	891	891	1121	4,1
	7%	5%	15%	36%	18%	20%	100%			
skupaj hekate, programirate	585	59	87	89	33	41	894	894	1121	1,9
	65%	7%	10%	10%	4%	5%	100%			

Q65 V KOLIKŠNI MERI SPODNJE TRDITVE VELJAJO ZATE:									
Podvprašanja	Odgovori						Veljavni	Št. enot	Povprečje
	sploh ne velja	ne velja	niti velja niti ne velja	velja	zelo velja	Skupaj			
rad/ja berem knjige	243	148	214	177	112	894	894	1121	2,7
	27%	17%	24%	20%	13%	100%			
berem samo, kar je potrebno za šolo	142	178	210	256	106	892	892	1121	3,0
	16%	20%	24%	29%	12%	100%			
nisem še našel/la knjige, ki bi me res zanimala	257	237	175	136	90	895	895	1121	2,5
	29%	26%	20%	15%	10%	100%			
veliko raje uporabljam družbene medije, kot pa berem knjige	86	94	229	273	207	889	889	1121	3,5
	10%	11%	26%	31%	23%	100%			

Q77 KOLIKO KNJIG PA JE V TVOJI SOBI? (VPIŠI Približno število.)						
Veljavno	Št. enot	Povprečje	Std. odklon	Minimum	Maksimum	
591	1121	80,3	523,3	100	8000	

Q78 KOLIKO KNJIG Približno si poleg obveznih branj v šoli prebral/a v zadnjem mesecu?						
Veljavno	Št. enot	Povprečje	Std. odklon	Minimum	Maksimum	
732	1121	31,7	370,38	1	6879	

Q67 ALI LAHKO POVEŠ, KJE OZ. V KAKŠNI STANOVANJSKI ENOTI PREBIVAŠ?					
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa	
1 (lastniško stanovanje v bloku/stolpnici/hiši)	280	25%	32%	32%	
2 (najemniško stanovanje v bloku/stolpnici/hiši)	100	9%	11%	43%	
3 (lastniška hiša/dvojček/vrstna hiša)	461	41%	53%	96%	
4 (drugo:)	35	3%	4%	100%	
Skupaj	876	78%	100%		

Q61 KJE OBIČAJNO ŽIVIŠ V ČASU ŠOLANJA?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (v kraju, kjer se tudi šolam)	267	24%	30%	30%
2 (v drugem kraju, kot se šolam)	472	42%	54%	84%
3 (v dijaškem domu v kraju, kjer se tudi šolam)	89	8%	10%	95%
4 (v bivalni enoti zavoda, ustanove v kraju, kjer se šolam)	12	1%	1%	96%
5 (drugje:)	36	3%	4%	100%
Skupaj	876	78%	100%	

Q68 S KOM PA ŽIVIŠ DOMA? ČE ŽIVIŠ V RAZLIČNIH DRUŽINAH, IZBERI TISTO, V KATERI SI NAJVEČ DNI V TEDNU:				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (živim z obema staršema)	638	57%	73%	73%
2 (živim z enim od staršev)	122	11%	14%	87%
3 (živim v sestavljeni družini (z enim od staršev in njegovim partnerjem/ko))	66	6%	8%	95%
4 (drugo:)	47	4%	5%	100%
Skupaj	873	78%	100%	

Q69 V KATEREM JEZIKU PA SE NAJVEČ POGOVARJATE DOMA? ČE JIH GOVORITE VEČ, USTREZNO IZBERI OZ. NAPIŠI:							
Podvprašanja	Enote					Navedbe	
	Frekvence	Veljavni	% – Veljavni	Ustrezni	% – Ustrezni	Frekvence	%
slovenski	828	903	92%	1121	74%	828	62%
albanski	35	903	4%	1121	3%	35	3%
angleški	97	903	11%	1121	9%	97	7%
bosanski	71	903	8%	1121	6%	71	5%
črnogorski	23	903	3%	1121	2%	23	2%
francoski	18	903	2%	1121	2%	18	1%
hrvaški	50	903	6%	1121	4%	50	4%
italijanski	20	903	2%	1121	2%	20	2%
madžarski	20	903	2%	1121	2%	20	2%
nemški	47	903	5%	1121	4%	47	4%
srbski	54	903	6%	1121	5%	54	4%
španski	21	903	2%	1121	2%	21	2%
drugo:	43	903	5%	1121	4%	43	3%
SKUPAJ		903		1121		1327	100%

Q70 KAKŠEN PA JE BIL TVOJ LANSKI ŠOLSKI USPEH?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (nezadosten)	18	2%	2%	2%
2 (zadosten)	33	3%	4%	6%
3 (dober)	247	22%	28%	33%
4 (prav dober)	341	30%	38%	71%
5 (odličen)	255	23%	29%	100%
Skupaj	894	80%	100%	

Q71 KATERO STOPNJO IZOBRAZBE JE DOSEGLA TVOJA MAMA?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (osnovno šolo)	40	4%	5%	5%
2 (srednjo šolo ali gimnazijo)	308	27%	35%	40%
3 (višjo šolo ali fakulteto)	310	28%	35%	75%
4 (magisterij ali doktorat)	162	14%	18%	93%
5 (ne vem)	61	5%	7%	100%
Skupaj	881	79%	100%	

Q72 KATERO STOPNJO IZOBRAZBE JE DOSEGL TVOJ OČE?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (osnovno šolo)	51	5%	6%	6%
2 (srednjo šolo ali gimnazijo)	384	34%	44%	49%
3 (višjo šolo ali fakulteto)	241	21%	27%	77%
4 (magisterij ali doktorat)	125	11%	14%	91%
5 (ne vem)	78	7%	9%	100%
Skupaj	879	78%	100%	

Q73 ALI JE TVOJA MAMA ZAPOSLENA ALI KAJ DRUGEGA?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (zaposlena)	760	68%	87%	87%
2 (brezposelna)	31	3%	4%	90%
3 (upokojena)	17	2%	2%	92%
4 (gospodinja)	40	4%	5%	97%
5 (drugo:)	27	2%	3%	100%
Skupaj	875	78%	100%	

Q74 ALI JE TVOJ OČE ZAPOSLEN ALI KAJ DRUGEGA?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (zaposlen)	751	67%	86%	86%
2 (brezposeln)	32	3%	4%	89%
3 (upokojen)	31	3%	4%	93%
4 (gospodinjec)	10	1%	1%	94%
5 (drugo:)	53	5%	6%	100%
Skupaj	877	78%	100%	

Q75 ČE SE PRIMERJAŠ S SVOJIMI SOŠOLCI ALI PRIJATELJI, KAKO BI REKEL/LA, DA ŽIVITE PRI VAS DOMA V FINANČNEM SMISLU?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (precej slabše kot drugi)	29	3%	3%	3%
2 (slabše kot drugi)	79	7%	9%	12%
3 (enako kot drugi)	531	47%	61%	74%
4 (bolje kot drugi)	179	16%	21%	94%
5 (precej bolje kot drugi)	51	5%	6%	100%
Skupaj	869	78%	100%	

Q87 ALI IMAŠ NA RAZPOLAGO KATEREGA OD SPODNJIH VIROV DOHODKOV?					
Podvprašanja	Odgovori			Veljavni	Št. enot
	da	ne	Skupaj		
štipendijo (republiško, za nadarjene, kadrovske)	478	384	862	862	1121
dohodke iz občasnega dela, dela prek študentskega servisa ipd. (tudi dohodki od nudenja inštrukcij)	374	480	854	854	1121
socialne prejemke (denarno nadomestilo, socialna pomoč, invalidnina, pokojnina po starših ipd.)	163	685	848	848	1121
drugo:	55	281	336	336	1121
	16%	84%	100%		

Q76 ALI IMAŠ SVOJO SOBO?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (da)	774	69%	88%	88%
2 (ne)	107	10%	12%	100%
Skupaj	881	79%	100%	

Q80 KOLIKO RAČUNALNIKOV IMATE PRI VAS DOMA?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (nobenega)	17	2%	2%	2%
2 (enega)	95	8%	11%	13%
3 (dva)	266	24%	30%	43%
4 (tri ali več)	505	45%	57%	100%
Skupaj	883	79%	100%	

Q81 KAJ OD NAŠTETEGA IMATE DOMA?					
Podvprašanja	Odgovori			Veljavni	Št. enot
	imamo	rimamo	Skupaj		
pametno televizijo	739	136	875	875	1121
	84%	16%	100%		
Netflix, Voyo, Amazon Prime ...	598	281	879	879	1121
	68%	32%	100%		
VR/AR sistem, VR očala ipd.	98	772	870	870	1121
	11%	89%	100%		
igralno konzolo (Xbox, PlayStation ipd.) ali poseben računalnik za igre	437	437	874	874	1121
	50%	50%	100%		
umetniška dela (slike, kipe, inštalacije ...)	595	275	870	870	1121
	68%	32%	100%		
savno, jacuzzi, bazen	207	662	869	869	1121
	24%	76%	100%		
telovadnico, fitnes	149	716	865	865	1121
	17%	83%	100%		
vikend oz. še kakšno dodatno nepremičnino	382	484	866	866	1121
	44%	56%	100%		

Q82 PRIBLIŽNO KOLIKO KNJIG (VKLJUČNO Z E-KNJIGAMI) IMATE DOMA?					
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa	
1 (nič ali zelo malo (0-10 knjig))	145	13%	17%	17%	
2 (za eno knjižno polico (11-25 knjig))	140	12%	16%	33%	
3 (za eno knjižno omaro (26-100 knjig))	276	25%	32%	65%	
4 (za dve knjižni omari (101-200 knjig))	167	15%	19%	84%	
5 (za tri ali več knjižnih omar (več kot 200 knjig))	134	12%	16%	100%	
Skupaj	862	77%	100%		

Q79 KOLIKOKRAT STE V ZADNJIH 12 MESECIH ODŠLI KAM Z DRUŽINO NA POČITNICE?					
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa	
1 (nikoli)	114	10%	13%	13%	
2 (enkrat)	194	17%	23%	36%	
3 (dvakrat)	242	22%	28%	64%	
4 (trikrat ali več)	311	28%	36%	100%	
Skupaj	861	77%	100%		

Q88 ALI SO SE TVOJI STARŠI UDELEŽILI VOLITEV V DRŽAVNI ZBOR LETOS APRILA?					
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa	
1 (da)	645	58%	75%	75%	
2 (ne)	106	9%	12%	87%	
3 (ne vem)	114	10%	13%	100%	
Skupaj	865	77%	100%		

Q89 ALI SI SE TUDI SAM/A UDELEŽIL/A VOLITEV V DRŽAVNI ZBOR?					
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa	
1 (da)	224	20%	26%	26%	
2 (ne)	641	57%	74%	100%	
Skupaj	865	77%	100%		

Q90 ALI BI PODPRL/A PREDLOG ZA ZNIŽANJE STAROSTI VOLILNIH UPRAVIČENCEV S SEDANJIH 18 LET NA 16 LET?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (da)	221	20%	26%	26%
2 (ne)	399	36%	47%	72%
3 (ne vem)	236	21%	28%	100%
Skupaj	856	76%	100%	

Q91 KAM PA BI SE TI UVRSTIL/A NA INTERVALU LEVO–DESNO GLEDE NA POLITIČNO ORIENTACIJO?													
Podvprašanja	Odgovori										Veljavni	Št. enot	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Skupaj		
levo	57	37	50	51	89	32	36	30	13	46	441	441	1121
	13%	8%	11%	12%	20%	7%	8%	7%	3%	10%	100%		

Q92 KAJ NAMERAVAŠ PO KONČANI SREDNJI ŠOLI?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (nadaljevati s šolanjem na katerem od strokovnih programov)	148	13%	17%	17%
2 (nadaljevati s šolanjem na fakulteti, univerzi v Sloveniji)	423	38%	50%	67%
3 (nadaljevati s šolanjem na fakulteti, univerzi v tujini)	93	8%	11%	78%
4 (se samozaposliti, ustvariti lastno podjetje, obrt)	78	7%	9%	87%
5 (iskati delo v gospodarstvu, podjetju, pri zasebniku)	28	2%	3%	90%
6 (iskati delo v javnih službah, upravi, državnih ustanovah)	26	2%	3%	93%
7 (drugo:)	58	5%	7%	100%
Skupaj	854	76%	100%	

Q93 KJE PA SI SEBE PREDSTAVLJAŠ V PRIHODNOSTI, KAJ JE TVOJA TRENUTNA ŽELJA?				
Odgovori	Frekvenca	Odstotek	Veljavni	Kumulativa
1 (ostati doma v Sloveniji in tu tudi delati)	361	32%	43%	43%
2 (ostati doma v Sloveniji in delati v tujini)	94	8%	11%	54%
3 (živeti in delati v kateri od sosednjih držav)	60	5%	7%	61%
4 (živeti in delati kjerkoli v Evropi)	214	19%	25%	86%
5 (živeti in delati kjerkoli zunaj Evrope)	50	4%	6%	92%
6 (drugo:)	67	6%	8%	100%
Skupaj	846	75%	100%	



## VI O avtoricah in avtorjih







*BARBARA NEŽA BREČKO* je znanstvena sodelavka na Centru za družboslovno informatiko na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Glavno področje njenega dela je metodologija družboslovnega raziskovanja, v raziskovalnem delu pa se posveča uporabi informacijske tehnologije med mladimi, digitalnim kompetencam, uporabi digitalnih tehnologij v izobraževanju ter varni rabi interneta.

*TJAŠ DEBELJAK* je psiholog, zaposlen v Službi za otroško psihiatrijo na Pediatrični kliniki UKC Ljubljana. V sklopu svojega dela izvaja celostno psihološko obravnavo otrok in mladostnikov z duševnimi motnjami ter vodi psihoedukacijske skupine. Aktivno sodeluje tudi pri raziskovalnem delu, pri čemer ga še posebej zanimajo povezave med sodobno tehnologijo in duševnim zdravjem. Ob tem se kontinuirano izobražuje iz vedenjsko-kognitivne terapije.

*SLAVKO GABER* je izredni profesor na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njegova strokovna področja zajemajo sociologijo edukacije, pravičnost in socialno vključenost ter študije edukacijskih politik.

*DEJAN JONTES* je izredni profesor na Katedri za medijske in komunikacijske študije na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se osredotoča na televizijske študije in študije občinstev, kritične pristope k novinarstvu in zadnje čase na komuniciranje znanosti. Med njegove zadnje objave sodijo zbornik, ki ga je souredil, *The ecosystem of science communication in the post-truth era: perspectives, contexts, dynamics* (2024) in znanstvena članka v soavtorstvu, in sicer *Conceptualising liveness and visibility in the news repertoires of adolescents in a polymedia environment* v *Media & Communication* (2023) in *From criticism to anger and hate: the vulgarisation of digital anti-press criticism on news outlets' Facebook pages* v *Digital Journalism* (2024).

*KATJA KOREN OŠLJAK* je asistentka na Katedri za medijske in komunikacijske študije in raziskovalka komuniciranja in digitalnih medijev na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Proučuje tehnološke transformacije v digitalni kulturi, predvsem spremembe v edukaciji in vsakdanjem življenju mladih. V doktorski disertaciji nastavlja premislek o rekonceptualizaciji medijske edukacije v času intenzivne mediatizacije in datafikacije otroštva.

*TINA LENGAR VEROVNIK* je docentka na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani, na kateri predava na dodiplomskem in magistrskem študiju novinarstva, kot gostujoča predavateljica pa sodeluje tudi na dodiplomskem študiju slovenistike na Univerzi v Celovcu. Je znanstvena sodelavka na Inštitutu za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Raziskovalno se ukvarja s pravopisom in z normativnimi vprašanji sodobnega knjižnega jezika, s pisno in z govorno kulturo medijskih besedil, s stilistiko radijskih novinarskih žanrov in z drugimi radijskimi temami.

*BREDA LUTHAR* je profesorica na Katedri za medijske in komunikacijske študije Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani. Diplomirala je iz sociologije in doktorirala na področju komunikologije. Raziskovalno se ukvarja s sodobno materialno in potrošno kulturo, medijsko in popularno kulturo ter s kulturno-sociološkim vprašanjem vloge kulturnih praks v konstrukciji razrednih distinkcij.

*TANJA OBLAK ČRNIČ* je profesorica na Katedri za medijske in komunikacijske študije na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja s političnimi vidiki digitalnih tehnologij in mediji v vsakdanjem življenju, v zadnjem obdobju pa proučuje tehnokulture družin in mladostnikov. Je avtorica dveh monografij (Izzivi e-demokracije, 2003, in Mladost na zaslonu, 2020), soavtorica knjige Splet kot medij in mediji na spletu (2005) ter sourednica zbornika Mobilni telefon in transformacija vsakdana (2010). Med njena zadnja odmevnejša dela, napisana v soavtorstvu, sodijo Enhancing sociality, self-presentation, and play: a case study of digital scenarios among schoolchildren in an epidemic context v Information, communication & society (2022) ter Conceptualising liveness and visibility in the news repertoires of adolescents in a polymedia environment v Media & Communication (2023). Od leta 2021 je sourednica revije Družboslovne razprave.

*NINA PERGER* je docentka za področje sociologije na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja s študijami vsakdanjega življenja, s posebnim poudarkom na preučevanju spola, seksualnosti in marginaliziranih družbenih pozicij in skupin.

*MARUŠA PUŠNIK* je profesorica za medijske študije na Fakulteti za družbene vede, na kateri predava zgodovino in teorijo medijev, komuniciranja in popularne kulture. Raziskovalno se udeležuje na področjih medijev, kolektivnega spomina in nacionalizma, kulturne zgodovine medijev, vsakdanjega življenja in popularne kulture ter medijskih tehnologij v digitalnih okoljih. Med njena zadnja odmevnejša dela sodijo zbornik, ki ga je souredila, The Media of Memory (2020), in izvirna znanstvena članka, ki ju je napisala v soavtorstvu, in sicer The nation as an imagined commodity: branding Melania v European journal of cultural studies (2022) in Ephemerality in personal memory travel: encountering the changing environment v Leisure sciences (2023).

*NIKA ŠUŠTERIČ* je asistentka za področje sociologije edukacije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja s temami na področju inkluzije in personalizacije v edukaciji ter z razmerjem med družbenimi spremembami in edukacijo.

*ALENKA ŠVAB* je profesorica za sociologijo na Katedri za analitsko sociologijo in raziskovalka na Centru za socialno psihologijo Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani. Njena pedagoška in raziskovalna področja so družine in družinska politika, vsakdanje življenje, življenjski poteki ter intimna razmerja in seksualnost. Souredila je dva zbornika s področja etike skrbi in socialne politike ter enega s področja študij vsakdanjega življenja.

*VERONIKA TAŠNER* je izredna profesorica sociologije edukacije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z meritokracijo, s pravičnostjo in z neenakostjo v edukaciji, s spoli in z edukacijo, s primerjavo šolskih sistemov, z nasiljem in s šolo, s prihodnostjo edukacije ter z zasebnim šolstvom. Je urednica in sourednica različnih znanstvenih monografij, med njimi: Brez spopada: kultur, spolov, generacij, Prihodnost šole v družbah dela brez dela, Zasebno šolstvo v Sloveniji, Misliti socialne inovacije in idejna vodja knjige Nepozabne.

*ANA VOGRINČIČ ČEPIČ* je izredna profesorica sociologije kulture. Predava na Oddelku za sociologijo ter Oddelku za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Njeno raziskovanje se je iz družbene in kulturne zgodovine knjige in branja usmerilo v preučevanje sodobnih bralnih praks z izkustvenega vidika. Zanimajo jo predvsem vloga in prisotnost branja v vsakdanjem življenju in kako osebne in družbene okoliščine spreminjajo bralno vedenje. Je avtorica monografije *Družabno življenje romana: Uveljavljanje branja v Angliji 18. stoletja* (2008), različnih poglavij in člankov: *Books, comfort and discomfort* (v soavtorstvu 2020), *Bralni pogovori s starejšimi kot oblika učenja, pripovedovanja in povezovanja – priložnost in izziv* (2023), *Reading for pleasure: a review of current research* (v soavtorstvu 2024).

*ANDREJA ŽIVODER* je docentka za področje sociologije na Katedri za analitsko sociologijo in raziskovalka na Centru za socialno psihologijo Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani. Pedagoško in raziskovalno se ukvarja s temami življenjskih in izobraževalnih potekov, vsakdanjega življenja, z mladimi in zdravjem. Je soavtorica dveh monografij na področju zdravja vojaških družin; ena izmed teh je izšla pri tuji založbi.

*MOJCA ŽVEGLIČ MIHELIČ* je asistentka za področje pedagoške metodologije in statistike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Temeljna področja njenega raziskovanja so: ocenjevanje znanja z vidika merskih karakteristik in pravičnosti, metodologija pedagoškega raziskovanja in izobraževanje učiteljev. Med drugim je preučevala metodološke vidike učiteljevega ocenjevanja znanja v osnovni šoli, s sodelavci pa izvaja tudi raziskave na področjih inkluzivne edukacije, motivov izbire pedagoškega poklica in digitalne zrelosti mladih.





## VII Stvarno kazalo



**A**

algoritem 37, 39, 142, 152, 325  
 AM/FM radio 159  
 anketa 9, 17, 19, 21, 22, 23, 46, 57, 58, 84,  
 155, 116, 143, 147, 166, 167, 168, 170,  
 176, 179, 180, 196, 198, 220, 250, 275,  
 278, 304  
 anonimnost 20, 21, 145  
 aplikacija za glasbo 167, 171, 172, 180,  
 292, 317  
 aspiracije 14, 23, 24, 26, 27, 53, 90, 110,  
 161, 168, 211, 231, 239–262  
 avdio kultura 159, 166  
 avdio praksa 159, 160, 166, 167, 182, 183, 184  
 avdio vsebina 159, 162, 163, 166, 167, 183,  
 295, 321  
 avtomobil 161, 163, 167, 168, 171, 180, 190

**B**

branje 13–16, 22, 24, 25, 29, 39–43, 49–69,  
 71–73, 75, 84, 96, 104, 109, 111, 113,  
 115, 117, 118, 125, 128–134, 142, 150,  
 166, 175, 177, 178, 182, 181, 185, 194,  
 218, 235, 244, 256, 257, 260, 261, 270,  
 301, 328, 337  
 bralna pismenost 24, 49–52, 63, 70  
 bralne prakse 24, 42, 53, 68, 337  
 bralno vedenje 49, 53, 337  
 branje za užitek 24, 62, 63, 65,

**Č**

časopisi 65, 129, 141, 150, 167, 175, 176,  
 180, 182, 269, 296, 323

**C**

covid-19 17, 18, 20, 50, 144, 153, 188, 253

**D**

digitalna pismenost 77, 196  
 digitalna tehnologija 19, 22, 75, 79, 81, 219  
 digitalni mediji 26, 34, 37, 39, 80, 82, 84,  
 85, 87, 95, 96, 97, 99, 101, 139, 141, 143  
 dijaki 9, 12, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 27,  
 29, 34, 46, 49, 71, 84, 85, 87, 89, 93,  
 104, 110, 116, 117, 119, 120, 124, 125,  
 127, 130, 132, 140, 145, 147, 149, 160,  
 164, 166, 169–172, 174–181, 183, 185,  
 195, 196, 219, 242, 248, 249, 250, 251,  
 253–262

Discord 16, 40, 117, 118, 119, 120, 123,  
 125, 129, 147, 148, 149, 151, 193, 196,  
 197, 203, 208, 278, 279, 290, 292, 305,  
 316, 318

dnevna rutina 141, 160, 163, 171

dom 9, 11, 18, 21, 22, 25, 40, 41, 50, 56,  
 57, 58, 59, 60, 61, 63, 73, 76, 78, 80, 82,  
 83, 84, 89, 92, 95, 98, 100, 112, 125, 128,  
 136, 137, 145, 152, 154, 160, 163, 167,  
 171, 178, 179, 180, 182, 189, 196, 200,  
 206, 217, 249, 253, 254, 256, 259, 260,  
 270, 296, 299, 301, 302, 303, 323, 325,  
 328, 329, 330, 331, 332

domače okolje 82, 159, 160, 163, 171

družbena omrežja 12, 13, 19, 54, 90, 91,  
 97, 109, 111, 113, 117, 146, 147, 150,  
 176, 181, 182, 196, 219, 269, 270, 298,  
 300, 320, 321, 324, 327

družbena diferenciacija 239

družbene domene 19, 24, 112, 113, 211

družbene platforme 11, 25, 27, 29, 39, 72,  
 104, 109, 113, 114, 131, 142, 185, 235

družbene prakse 13, 14, 17, 24, 25, 27, 38,  
 79, 107, 142

družbeni mediji 12, 13, 14, 19, 33, 38, 39,  
 41, 110, 129, 131, 142, 143, 150, 152, 162

družbenost 11, 12, 13, 14, 16, 24, 33, 34,  
 38, 40, 41, 43, 44, 45, 109, 114, 121, 123,  
 125, 130, 131, 132, 139, 142, 154

družine 18, 21, 56, 57, 76, 78, 79, 83, 96,  
 115, 133, 161, 163, 213, 214, 215, 216,  
 217, 218, 220, 224, 225, 226, 227, 228,  
 229, 230, 231, 232, 236, 243, 249, 252,  
 253, 254, 256, 259, 296, 322, 336

**E**

e-knjige 42, 61, 256, 303, 317, 331

ekonomski kapital 230, 242, 243, 244, 247,  
 249, 251, 252, 253, 254, 258, 259, 260,  
 262

epidemija 17, 18, 20, 50, 51, 53, 148, 154

etnografija 19

**F**

Facebook 15, 28, 29, 33, 44, 45, 113, 131,  
 132, 133, 135, 147, 155, 271, 278, 280,  
 290, 305, 306, 316, 335

- familializacija 216, 221, 222, 231
- film 11, 40, 56, 65, 93, 95, 115, 121, 123, 167, 188–190, 192, 201, 272, 292, 294, 295, 299, 300, 318, 320, 321, 322, 325, 326, 327
- fokusne skupine 9, 19, 20, 21, 34, 46, 55, 59, 61, 65, 85, 91, 143, 144, 145, 162, 183, 269
- G**
- generacija 11, 13, 16, 21, 23–28, 33–38, 40–44, 52, 60, 67, 68, 71, 104, 110, 128, 131, 132, 141, 154, 159, 177, 182, 189, 219, 220, 231, 235, 236, 336
- gimnazija 23, 83, 163, 164, 165, 166, 248, 254, 255, 256, 302, 329
- glasba 12, 36, 37, 40, 121, 125, 128, 147–149, 160–164, 166–168, 171, 172, 175–178, 180, 182, 183, 188, 244, 250, 257, 258, 261, 270, 272, 292, 294, 295, 298, 300, 317, 320, 321, 324, 327
- globoka mediatizacija 15, 33, 46, 76
- I**
- igranje videoiger 26, 98, 187, 188, 189, 191–196, 197–201, 203–207
- individualizacija 109, 220, 221, 223, 239, 243
- informiranje 12, 25, 125, 129, 139, 142, 147, 148, 150, 160, 164, 165, 166, 168
- intenzivno starševanje 222, 224, 225
- interakcija 11, 24, 38, 44, 61, 64, 65, 75, 114, 121, 123, 141, 142, 152, 154, 188, 190, 192, 194, 207, 227
- Internet 12, 24, 33, 36, 43, 44, 45, 56, 65, 70, 80, 81, 82, 98, 99, 103, 111, 134, 135, 141, 146, 147, 205, 208, 270, 271, 335
- Instagram 11, 12, 13, 15, 16, 29, 40, 41, 44, 114, 117–121, 123, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 147, 148, 149, 151, 203, 269, 274, 279, 282, 290, 292, 305, 307, 318
- izolacija 17, 18, 50, 51
- K**
- knjige 13–15, 21, 24, 27, 34, 40, 41–43, 49, 51–69, 71–73, 83, 111, 125, 128, 132, 136, 137, 144–149, 151, 162, 164, 166, 178, 188, 196, 219, 220, 241, 244, 250, 256, 257, 260, 269, 270, 294, 301, 303, 317, 328, 331, 336, 337
- komunikacijske figuracije 21, 112, 144, 120, 122, 124, 128, 130, 131
- kvalitativna raziskava 162, 166
- kvantitativna raziskava 26, 83, 98, 188, 219, 248
- kultura 13, 14, 16, 17, 23–27, 29, 33, 35, 37–44, 49, 51, 58, 63, 66, 67, 71, 72, 97, 104, 110, 111, 112, 114, 116, 125, 129, 130, 131, 132, 134, 140, 141, 143, 150, 151, 152, 154, 159, 166, 176, 177, 178, 182, 185, 208, 214, 217, 221, 235, 242, 243, 260, 265, 335, 336
- kulturni kapital 25, 27, 42, 132, 154, 228, 239, 241, 242, 244, 246, 247, 249, 250, 251, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262
- L**
- linearni radio 170, 179
- M**
- medgeneracijska razmerja 214, 220
- mediatizacija 15, 33, 36, 46, 68, 76, 110, 219, 335
- mediji 7, 9, 11–17, 19, 22, 29, 33, 34, 37, 38, 41, 54, 68, 72, 75, 76, 81, 82, 83, 89, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 111, 112, 121, 129, 130, 131, 139, 140, 141, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 154, 162, 164, 166, 171, 182, 185, 193, 201, 205, 221, 235, 269, 270, 292, 326, 336
- medijska pismenost 23, 25, 36, 54, 75, 76, 77, 81, 82, 84, 90, 94, 99, 133
- medijska večopravnost 159
- medijske prakse 13, 14, 15, 17, 19, 21, 24, 25, 27, 29, 33, 34, 35, 37, 42, 52, 54, 61, 69, 71, 76, 79, 80, 83, 84, 85, 87, 93, 95, 96, 98, 99, 101, 104, 110, 111, 113, 125, 128, 130, 139, 141, 143, 146, 154, 156, 168, 179, 185, 196, 269
- medijske skice 9, 20, 21, 25, 26, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 160, 164, 165, 166
- medijski dnevnik 142, 143, 144

medijski repertoarji 9, 12, 13, 15–17, 19, 21, 22, 24, 25, 29, 43, 46, 49, 53, 59, 62, 71, 104, 109–112, 114–117, 128, 130, 131, 134, 139, 140–144, 150, 153, 156, 160, 162, 164, 167, 182, 185, 196, 219, 235, 277

meritokracija 245, 246, 265, 336

mladi 7, 9, 11–14, 16–18, 20–27, 29, 33–38, 41–44, 46, 49, 51–54, 58, 59, 63, 67, 68, 69, 71, 72, 75–77, 80–85, 87–92, 94, 96–101, 104, 109–116, 118, 120, 125, 129–131, 133, 134, 139, 140–143, 151, 154, 159–168, 170, 171, 176–185, 196, 198, 199, 208, 214, 216, 219, 220–222, 225–231, 234, 235, 237, 239, 240, 242–249, 251–257, 259, 260–262, 265, 277, 335, 337

mladostniki 9, 12, 14, 15, 16, 19, 22–26, 67, 110–115, 121, 128, 130–132, 139, 141, 143, 144, 147, 148, 152, 153, 154, 160–163, 168, 171, 188, 189, 191, 192, 194–201, 203–207, 229, 230, 335, 336

## N

nastajajoča odraslost 226, 227, 228, 229, 230, 231

novice 11, 16, 25–7, 39, 40, 54, 60, 115, 139, 140–143, 146, 150–152, 154, 167, 176, 177, 181, 270, 274, 276, 295, 296, 322, 323

novičarski repertoarji 21, 26, 139, 140, 141, 143, 147, 150–153

novinarstvo 13, 43, 140, 154, 167, 326, 335

## O

osnovnošolci 9, 12, 16, 17, 19, 20, 22–25, 29, 34, 46, 49, 52, 53, 55, 57, 58, 62, 63, 68, 71, 83–85, 87, 88–93, 95, 99, 104, 110, 116–119, 121, 122, 125, 126, 129–132, 140, 145, 146, 147, 149, 160, 163, 164, 166, 168–172, 174–181, 183, 185, 195, 198, 200, 205, 219

osnovna šola 20, 22, 23, 53, 59, 61, 65, 71, 72, 83, 86, 87, 88, 89, 94, 95, 100, 116, 196, 197, 201, 278

otroci 42, 50, 68, 78, 80, 98, 162, 169, 187, 188, 194, 201, 206, 218, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 235, 236, 269

## P

pametni telefon 12, 26, 33, 40, 67, 113, 121, 172, 181, 187, 192, 194, 291, 292, 293, 317, 318, 319

participacija 14, 154, 237, 246

platforme 12, 14, 25, 34, 37, 38, 39, 41, 111, 114, 115, 118, 123, 125, 128, 139, 141, 142, 150, 151, 152, 154, 166, 175, 270, 278, 302,

platformni repertoarji 111, 118, 120, 121, 125, 126, 127, 131

podkast 26, 69, 109, 121, 123, 129, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 171, 172, 173, 176, 179, 180, 183, 292, 293, 295, 317, 319

polimediji 110

poslušanje radia 160, 161, 163, 166, 168, 172–176, 182

postpismenost 40, 41, 43, 44

pozna modernost 27, 213, 214, 215, 217, 218, 222, 223, 236

pretočne vsebine 26, 121, 192

protektivno otroštvo 27, 214, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 225, 236

protrošnja 34, 38, 40, 44

pedagogika branja za užitek 25, 63, 64, 66

PISA 50, 52, 72, 96, 242, 244, 254, 256, 258, 261, 265

PIRLS 50, 51, 52, 70, 71

poglobljeno branje 49, 51, 68

prostočasno branje 63

## R

računalnik 18, 19, 36, 40, 55, 79, 81, 84, 85, 86, 90–93, 98, 99, 111, 121, 123, 125, 129, 146–149, 151, 153, 164, 167, 172–174, 181, 187, 190–194, 198, 200, 219, 225, 249, 252–254, 259, 272, 274, 291–294, 296, 297, 303, 317, 318, 320, 322–324, 325, 330, 331

računalniške igre 37, 56, 182

radio 26, 123, 125, 130, 146, 147, 151, 159–171, 176, 179, 180, 181–185, 270, 291, 293, 317, 318, 319, 326

radijski program 159, 164, 170, 180

reprodukcija 25, 78, 79, 102, 132, 239, 240, 242, 243, 246, 248, 258, 260, 262, 263, 264



**S**

skupinski intervju 89, 94, 95, 142, 144, 145, 153, 162  
 slušalke 161, 162, 193  
 Snapchat 11, 12, 15, 16, 41, 117–121, 123, 129, 130, 133, 146–49, 151, 152, 203, 269, 279, 284, 290, 292, 305, 310, 316, 318  
 spolne distinkcije/razlike 75, 79, 80, 83, 84, 85, 88, 93, 94, 95, 98, 100, 169, 191, 202, 246, 251  
 srednješolci 12, 23, 83, 85, 87, 88, 90, 91, 93, 96, 100, 116, 145, 146, 149, 166–172, 175–181, 195, 197, 200, 204, 205, 206, 219, 239  
 srednja šola 9, 20, 22, 23, 34, 40, 41, 83, 86, 87, 88, 93, 94, 95, 100, 101, 116, 119, 137, 147, 149, 152, 162, 163, 164, 196, 197, 201, 248, 249, 250, 304  
 starševski nadzor 26, 195, 197, 203, 204, 206, 207, 224, 225,  
 starševsko omejevanje 200, 204, 206  
 starševstvo 18, 27, 214, 216, 217, 220–225, 227, 229  
 subjektivacija 24, 33, 34, 37, 40, 44, 45, 79, 134, 154

**Š**

šola 9, 13, 14, 17, 18, 19–23, 25, 28, 29, 38–42, 45, 50, 53, 55, 59, 61, 63, 65, 71, 72, 76, 78, 81, 82, 84, 85–89, 93–95, 97, 99, 100, 101, 104, 112, 116, 128, 130, 131, 133, 137, 145, 149, 152, 153, 154, 163, 164, 167, 185, 196, 197, 201, 217, 222, 240–242, 244, 248, 249, 250, 262, 271–273, 279, 280–290, 305–314, 326, 328, 336  
 šolski uspeh 115, 136, 137, 196, 197, 200, 247, 302, 329  
 šolsko/obvezno branje 54, 55, 59, 62, 65, 69, 301, 328

**T**

tehnologija 11–15, 19, 20, 22, 24–28, 33–37, 40, 43, 45, 53, 66, 67, 68, 72, 75, 79–83, 89, 92, 93, 95, 97–101, 104, 111, 113, 114, 131, 140, 143, 145, 146, 160, 162, 164, 166, 167, 168, 170, 181, 185,

187, 188, 194, 196, 207, 214, 218, 219, 220, 223, 225, 265, 270, 271, 272, 274, 276, 299, 326, 335, 336

televizija 11, 39, 40, 41, 80, 98, 109, 110, 115, 121, 123, 125, 130, 146–152, 164, 165, 167, 171, 174, 175, 176, 179, 180, 182, 187, 188, 191, 269, 270, 274, 291, 292, 293, 295, 296, 303, 317, 318, 319, 322, 323, 331

tisk 56, 68, 110, 130, 151, 326

tiskani mediji 121, 123, 125, 141

TikTok 12, 15, 16, 29, 37, 41, 59, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 129, 130, 131, 132, 135, 147, 149, 151, 153, 203, 269, 279, 286, 290, 292, 305, 311, 316, 318

toksično starševstvo 26, 223, 224, 225

**U**

učenci 17, 20, 21, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 63, 83, 100, 116, 119, 120, 149, 196, 242, 246, 299, 326

učitelji 18, 19, 22, 66, 81, 93, 94, 95, 99, 100, 113, 131, 177, 181, 223, 242, 271, 273, 299, 325, 326

umetnost 125, 176, 244

ustvarjalnost 129, 131, 194, 207

**V**

večopravnost 24, 39, 159

video vsebine 295, 321

videoigre 23, 80, 187, 188–196, 198, 199–207, 300, 327

vidnost 25, 38, 39, 41, 141, 142, 143, 151, 152, 154

vsakdanje življenje 17, 18, 23, 33, 34, 35, 45, 80, 125, 139, 152, 159, 214, 218, 220, 224, 336, 337

vsakdan 9, 12, 14, 16–19, 21, 24, 25, 27, 29, 34, 37, 54, 72, 76, 104, 107, 111–114, 116, 125–128, 134, 139, 140, 144, 152, 159, 160, 166, 167, 168, 170, 183, 184, 185, 208, 224, 235, 265, 273, 277, 336

**Z**

zabava 21, 24, 56, 58, 68, 131, 146, 164, 165, 176, 189, 190, 207, 224, 279, 299, 326, 327

zaslon 12, 16, 18, 50, 51, 52, 60, 66, 68, 71,  
114, 121, 134, 161, 296, 322, 336  
zvočna vsebina 162  
zvočno ozadje 163, 170, 171  
zvrsti videoiger 189, 190

## Ž

živost 39, 141, 142, 143, 154

## Y

YouTube 19, 28, 37, 39, 40, 42, 59, 69, 93,  
109, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 125,  
129, 130, 131, 132, 147, 148, 149, 151,  
164, 192, 196, 203, 269, 270, 272, 279,  
290, 292, 305, 315, 316, 318



Znanstvena monografija *Mediji in mladi* večplastno analizira vlogo in pomen novih medijev in vsesplošne digitalizacije za vsakdanja življenja mladih, pa tudi širše družbe. Prikazuje različne načine, kako nove tehnologije in mediji oblikujejo in preoblikujejo sodobne generacije mladih, njihove življenjske stile in poteke; predstavljajo kontinuiteto in hkrati prelom s predhodnimi kulturnimi praksami, predstavljajo pa tudi medgeneracijski izziv. Ugotovitve se pri tem opirajo na perspektivo mladih, kar pomeni, da o njihovih izkušnjah z mediji ne sodijo odrasli, ampak so v prispevkih utelešene izkušnje, doživljanja, zgodbe in prakse mladih samih. Kar je ključno, da se izognemo pasti »medgeneracijske vrzeli« ter odraslocentrični in s tem pokroviteljski obravnavi medijske potrošnje mladih.

### **Mateja Sedmak**

Monografija ponuja pomembne konceptualne premisleke, ki jih družbena realnost pospešenih transformacij medijskih okolij zahteva za razumevanje delovanja in samorazumevanja mladih v sodobni digitalni kulturi, obenem pa s prečenjem različnih kontekstov gradi utemeljene empirične uvide v kompleksne in navzkrižne medijske rabe ter spremljajoče predrugačene prakse znotraj digitaliziranega vsakdana mladih. Ob pretanjenem odstiranju specifik generacijske »strukture občutenja« slovenskih mladostnikov pa delo ne prezre pluralnosti pomenov in raznolikosti medijskih izbir skupaj z različnimi stopnjami in načini vpetosti mladih v digitalno, kot tudi ne spreminjajočih se hierarhijskih praks in njihovih kontekstov.

### **Andreja Trdina**



**Tanja Oblak Črnič** je profesorica na Katedri za medijske in komunikacijske študije ter raziskovalka na raziskovalnem programu Politološke raziskave na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani.



**FDV**

UNIVERZA V LJUBLJANI  
Fakulteta za družbene vede