

Jerca Vogel

Filozofska fakulteta, Ljubljana

DOI: 10.4312/SSJLK.59.29-38

Mladi in sporazumevanje v digitalnem svetu

V prispevku skušamo utemeljiti pomen digitalne sporazumevalne zmožnosti in njenega razvijanja v šoli. Kljub povezanosti s splošno sporazumevalno zmožnostjo jo kot posebno področje opredeljujeta predvsem večpredstavnost in interaktivnost digitalnega sveta, kar od uporabnika, ki je prisiljen nenehno izbirati in reflektirati različne vloge, diskurze, žanre, informacije ..., zahteva prožnost in kritičnost. Kot kažejo nekateri podatki raziskav Eurostata in Pisa 2018, zmožnosti digitalnega sporazumevanja med mladimi ne zagotavlja pogosta raba IKT, saj so rezultati slovenskih prebivalcev oz. dijakov občutno nižji kot rezultati njihovih finskih vrstnikov. Eden od razlogov za slabšo razvitost je (ne) vključenost digitalnega sporazumevanja v UN za SLO ter s tem manj načrtno in manj celostno razvijanje v šoli.

digitalna sporazumevalna zmožnost, interaktivnost, kritičnost, pouk prvega jezika, učni načrt

This article establishes the importance of digital communication skills and their development in school. Despite being connected with general communicative competence, these skills are a special area primarily defined by the multimedia and interactive character of the digital world, which demands flexibility and a critical attitude from users, who are forced to constantly select and reflect on various roles, discourses, genres, information, and so on. According to some of the results of Eurostat's studies and the Pisa 2018 survey, digital communication skills among young people do not depend on the frequent use of ICT because the scores achieved by Slovenians or Slovenian secondary-school students were significantly lower than those of their Finnish peers. One of the reasons for their skills being more poorly developed is the lack of inclusion of digital communication in the Slovenian language curriculum and the resulting lower level of its planned and comprehensive development in school.

digital communication skills, interactivity, critical attitude, first-language instruction, curriculum

1 Uvod

Digitalna zmožnost je v 21. stoletju eden ključnih pojmov v razpravah o tem, katero znanje potrebujemo v sodobni družbi (Ilomäki 2011: 1). Tudi Svet Evrope jo umešča med osem ključnih zmožnosti za vseživljenjsko učenje in jo v Poročilu (Svet Evrope 2018) opredeljuje kot zmožnost, ki vključuje samozavestno, kritično in odgovorno uporabo digitalnih tehnologij ter interakcijo z njimi pri učenju, delu in družbenem udejstvovanju. Njene sestavine so informacijska in podatkovna pismenost, sporazumevanje in sodelovanje, medijska pismenost, ustvarjanje digitalnih vsebin, varnost, vprašanje intelektualne lastnine, reševanje problemov in kritično mišljenje. Gre torej za kompetenco, ki je kompleksna in po mnenju nekaterih bolj politični kot strokovni pojem.

Prav zaradi kompleksnosti digitalne zmožnosti so znanstvene raziskave pogosteje usmerjene v njene specifične vidike: ko govorimo o jeziku in njegovi rabi, je tak pojem digitalna sporazumevalna zmožnost. Izhodišče zanjo je sporazumevalna zmožnost, ki pa se v digitalnem svetu tudi sama spreminja. Če je npr. bralna zmožnost v 20. stoletju poudarjala razumevanje, interpretiranje in uporabo informacij iz dokončno oblikovanih besedil (učence smo lahko, na primer, usmerili v enciklopedije, kjer so poiskali zanesljive in preverjene informacije), v 21. stoletju v ospredje postavlja izbiranje, oblikovanje, preverjanje in vrednotenje informacij, saj spletni iskalniki učencem

ponujajo na tisoče odgovorov, nihče pa jim ne pove, kaj je resnično in kaj ne.¹ Hkrati za digitalno zmožnost potrebujemo določene digitalne spretnosti, vendar te, tudi ko govorimo o višjih ravneh digitalnega sporazumevanja, niso povezane z razvijanjem programske opreme, aplikacij ali programiranja, uporabe računalniških jezikov ali statistične obdelave svežnjev informacij, temveč z uporabo digitalnih orodij, s kritičnim iskanjem, razumevanjem, vrednotenjem, preoblikovanjem, povezovanjem, posredovanjem informacij, stališč in prepričanj; pa tudi z razumevanjem vloge spletnih orodij pri oblikovanju učinkovitih družbenih odnosov (Hwang 2011: 925).

Ko razmišljamo o tem, ali moramo digitalno sporazumevalno zmožnost umestiti tudi v pouk prvega jezika (J1), se moramo tako vprašati predvsem dvoje:

- ali se digitalno sporazumevanje razlikuje od nedigitalnega in
- ali ga je treba v šoli razvijati, čeprav učenci uporabljajo IKT več ur na dan.

2 Digitalna sporazumevalna zmožnost

Tako kot opredelitve sporazumevalne zmožnosti na sploh so tudi opredelitve digitalne sporazumevalne zmožnosti ožje ali širše. Med prve sodi npr. opredelitev Haguea in Williamsona (2009: 5), ki jo razumeva kot zmožnost razumevanja ter »branja in pisanja digitalnih besedil«, torej kot splet spretnosti. Po Leu, Kinzer, Coiro in Cammack (2004: 1572) »vključuje spretnosti, strategije in dispozicije, potrebne za uspešno rabo in prilagajanje na hitro spreminjajoči se IKT, ki vpliva na vsa področja naših osebnih in poklicnih življenj,« s čimer strategijo spretnosti dopolnjuje z znanjem in metakognicijo, dispozicije pa vključujejo tudi vrednotne oz. motivacijske razsežnosti. Še izrecneje jo kot večrazsežnostno opredeljuje Erstad (2010), ko jo poveže s pojmom medijske zmožnosti ter predlaga pet vidikov, ki bi jih morali usvajati v šoli. To so 1. spretnosti, ki omogočajo sodelovanje v digitalnem komuniciranju, 2. mediji kot predmet analize oz. predmetnospecifično znanje, 3. grajenje znanja na izbranem predmetnem področju oz. aktivna uporaba usvojenih spretnosti in poznavanje strategij za samostojno učenje, 4. učne strategije, ki jih lahko razumemo kot strategije branja in hkrati metakognitivne strategije, ter 5. digitalna kulturna zmožnost, ki se povezuje z emotivno-vrednostno razsežnostjo.

Splošne definicije torej utemeljujejo digitalno sporazumevanje kot kompleksno zmožnost, a same po sebi ne razložijo, zakaj se kljub številnim stičnim točkam ne razvija dovolj z razvijanjem branja, poslušanja, pisanja in tvorjenja govornih predstavitev pri pouku J1. To pojasnjujejo šele opredelitve razlik med obema vrstama sporazumevanja.

Po Merchantu (2007: 121) je pomembno, da v središče digitalne sporazumevalne zmožnosti postavimo zapisano besedilo, vendar se moramo zavedati, da je to posredovano prek nove tehnologije. Kot bistveno lastnost te tehnologije po navadi poudarjamo večpredstavnost, tj. sprejemanje informacij prek različnih medijev, ki ga nadzira, upravlja in krmili računalnik ter ki pri uporabniku spodbujajo različna čutila (prim. Gerlič 2016). Uporabnik pa lahko v to dogajanje posega, ga spreminja in prilagaja svojim željam, zmožnostim in potrebam. Ena bistvenih značilnosti večpredstavnostnega sporazumevanja je torej interaktivnost, ki se v spletnem sporazumevanju uresničuje

¹ Avtorji poročila OECD 2021 (3) tako celo govorijo o »post-resničnem« svetu, v katerem kot dejstvo sprejmemo tisto, kar se zdi, da je resnično, čeprav za to nimamo nobene podlage. Poleg tega nas algoritmi razvrščajo v skupine enako mislečih posameznikov ter tako homogenizirajo mnenja in polarizirajo družbe.

na različnih ravneh: kot medsebojno komuniciranje med uporabniki (Kiousis 2002); kot uporabnikovo izbiranje ponujenih medijskih vsebin in nizov informacij; z uporabnikovo zahtevo po vsebinah in podatkih, ne le z izbiro izmed tistih, ki jih ponudi strežnik; s sistemskim preverjanjem uporabnikovega delovanja in odzivanjem nanj; z interakcijo med različnimi družbenimi skupinami; s posameznikovim poustvarjanjem, soustvarjanjem in ustvarjanjem vsebin. Hkrati transakcijsko razmerje med sporazumevanjem in tehnologijo (prim. Leu idr. 2004) ter različna interakcijska razmerja omogočajo prehajanje in združevanje različnih sporazumevalnih vlog, vrst besedil, žanrov in diskurzov, kar vpliva tudi na temeljne procese sprejemanja in tvorjenja besedil.

2.1 Prožnost kot temeljno načelo digitalnega sporazumevanja

Ena temeljnih zahtev digitalnega sporazumevanja je prožnost pri izbiri sporazumevalnih strategij. Ob branju zapisanih besedil po navadi govorimo o treh fazah – pred branjem, med branjem, ko spremljamo svoje razumevanje in miselno predelujemo vsebino, ter po branju, ko dopolnimo praznine v razumevanju, besedilo interpretiramo, ga ovrednotimo, se nanj odzovemo in branje reflektiramo. Ob branju spletnih besedil pa procesi razumevanja, interpretacije in vrednotenja potekajo sočasno. Spletno branje nam namreč omogoča lažje sprotno preverjanje pomena manj znanih besed, podatkov; ob publicističnih besedilih krmarimo med povezavami in se odločamo, ali jih bomo odprli, besedilo se prekinja z videoposnetki, pri čemer moramo sproti povezovati vsebino zapisanega in posnetega besedila, ob odpiranju povezav presojava, ali so relevantne, zanesljive, smiselne ... (prim. Haryanto 2019: 397). Končno imamo v spletu veliko večjo možnost odziva – bodisi besednega bodisi izraženega drugače, npr. z deljenjem, sledenjem, blokiranjem. Podobno velja za tvorjenje, kjer ni več tako jasne ločnice med zbiranjem, izbiranjem in urejanjem gradiva ter njegovim končnim oblikovanjem ali med predstavitvijo in soočanjem z odzivi nanjo.

Enaka prožnost je potrebna pri prehajanju med vlogami, diskurzi in žanri. Strukturna značilnost spletnih virov je namreč spodbujanje govorcev k neposrednemu delovanju: od odzivanja s kliki, vstopanja v skupine in deljenja objav do pisanja komentarjev, lastnega objavljanja, vključevanja v neposredno objavljanje ali v spletni dogodek. Možnost izmenjave vlog, vstopanje zasebnih tem v javno dostopne diskurze,² komentiranje vsebin in anonimnost vodijo tudi k prepletanju diskurzov, žanrov, zvrsti, tona znotraj istega sporazumevalnega dogodka in/ali na istem kanalu (prim. Hwang 2011: 926). V takem komunikacijskem prostoru zgolj naučeni vzorci rabe, shematični opisi razmerij med pomeni, zaznamovanostmi in tipičnimi položaji ter razumevanje strukture priročnikov ne zadostujejo več.

2.2 Kritičnost kot temeljno načelo sporazumevanja

V zadnjih desetletjih se v didaktiki J1 vse pogosteje izraža potreba po razvijanju kritične sporazumevalne zmožnosti. Tako je Vogel (2021) kot cilj izobraževanja v J1 opredelila razvito sporazumevalno zmožnost, ki vključuje funkcionalno in kulturno zmožnost ter ju nadgradi s kritičnim mišljenjem. A če je, ko govorimo o sporazumevanju na splošno, kritična sporazumevalna zmož-

² Na primer primerjava telefonskega pogovora s pogovorom v katerem izmed spletnih omrežij, kjer naše replike niso dostopne samo specifičnemu sogovorniku, temveč so vidne vsem udeležencem pogovora ali članom skupine, kot to ponazarja Hwang (2011: 925).

nost razumljena kot nadgradnja funkcionalne in kulturne, postavlja Merchant (2007) kritičnost v središče razmisleka o digitalnem sporazumevanju (prim. tudi Leu idr. 2004). Šele kritičnost namreč omogoča, da uporabljamo IKT za prepoznavanje pomembnih vprašanj, iskanje informacij, kritično ovrednotenje teh informacij, sintetiziranje informacij ter tako odgovarjanje na zastavljena vprašanja, predstavljanje odgovorov drugim (Merchant 2007). Hkrati pa mladim ponuja orodje za razumevanje in interpretiranje skonstruirane narave popularne kulture in njeno kritično raziskovanje (Hague, Williamson 2004). Zaradi sočasnosti procesov razumevanja in vrednotenja moramo kritičnost vključevati v celoten proces sporazumevanja.

3 Razvijanje digitalne sporazumevalne zmožnosti in digitalni domorodci

Ko razmišljamo o potrebi po razvijanju digitalne sporazumevalne zmožnosti, se moramo ustaviti ob pojmu t. i. digitalne ločnice. Ta je sprva označeval razkorak med tistimi z dostopom do IKT-opreme in svetovnega spleta in tistimi brez njega ter zaznamoval razlike med svetovnim severom in jugom, v najbolj razvitih državah pa opozarjal na družbene skupine, ki so z vidika digitalne zmožnosti v podrejenem položaju (Helsper, Reisdorf 2017), kar s seboj prinaša različne oblike prikrajšanosti. Ker so ena takih skupin starejši, je ločnica prispevala k oblikovanju pojmov *digitalni domorodci* in *digitalni priseljenci*. Prvi so v okviru projekta *Polet* (2019) opredeljeni kot tisti, ki »so rojeni, ko je digitalna tehnologija že obstajala, so torej domorodci v e-svetu; zanje je to materinščina – tekoče obvladajo »jezik« računalnikov, videoiger, interneta, mobilnikov ...«, digitalni priseljenci pa »s(m)o rojeni pred pojavom digitalne tehnologije in s(m)o se z njo srečali na neki točki svojega življenja.«

A zdi se, da predvidevanje, da se digitalni domorodci digitalnega sporazumevanja dovolj naučijo samo skozi rabo, ni utemeljeno. Na to kažejo predvsem razlike med pripadniki istih generacij v družbah, ki vse sodijo med tehnološko razvite. Tako je bil po raziskavi Eurostata (2022) med državami Evropske unije v letu 2021 največji delež digitalno pismenih prebivalcev, starih od 16 do 74 let, na Finskem in Nizozemskem (79 %), Slovenija pa se s 50-odstotno osnovno digitalno pismenostjo umešča šele na 20. mesto med 27 državami članicami).³ Ker so v raziskavo zajeti tudi mladi, lahko torej predvidevamo, da digitalne ločnice ne moremo povezovati samo z dostopom do tehnologij, temveč tudi z razlikami v digitalni (sporazumevalni) zmožnosti, ki omogoča učinkovito uporabo tehnologij za izobraževanje, delo in družbeno vključenost.

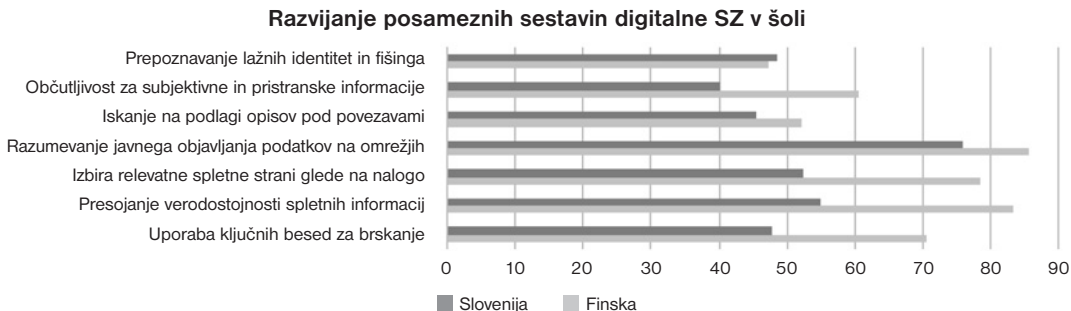
Ker je prostor, ki lahko zmanjšuje digitalno ločnico, šola (Ilomäki idr. 2004), smo razmišljanje o tem, zakaj so Finci (torej tudi dijaki) pri digitalnem sporazumevanju uspešnejši kot Slovenci, čeprav z vidika splošne sporazumevalne zmožnosti za njimi le malo zaostajajo, usmerili v pouk J1. Pri tem bomo primerjalno pogledali nekatere ugotovitve iz raziskave bralne pismenosti Pisa 2018 ter splošne cilje učnih načrtov (UN) za pouk J1.

3.1 Raziskava bralne pismenosti Pisa 2018

Raziskava bralne pismenosti Pisa (OECD 2021) je leta 2018 merila tudi nekatere sestavine spletnega sporazumevanja. Pokazalo se je, da je učenec iz območja OECD v letu 2018 na spletu povprečno preživel 35 ur na teden. Kot je razvidno iz Grafa 1, slovenski učenci po svojem mnenju

³ Pred njo so na primer tudi po ekonomskih kazalcih primerljive Hrvaška (63 %), Slovaška (55 %) in Češka (60 %).

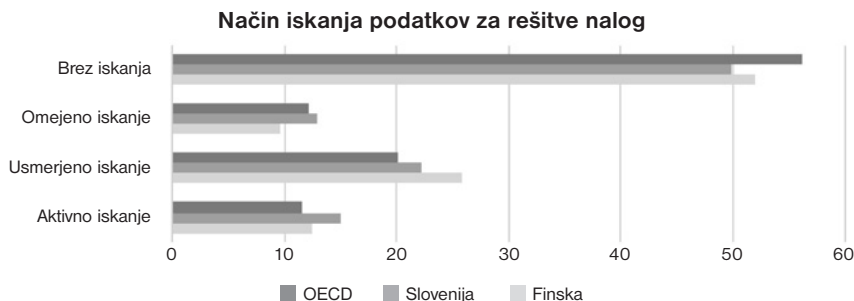
na spletu preživijo manj časa, kot je povprečje učencev v državah OECD, finski učenci pa s 36 urami ta čas presegajo. A tudi slovenski so preživeli za računalniki 30 ur na teden in po obdobju korone 35 in več. Ker se hkrati čas, v katerem se finski (9 ur) in slovenski učenci (7 ur) srečujejo z računalnikom v šoli, ne razlikuje veliko, pa lahko sklepamo, da razlike bolj kot iz količine dejavnosti izhajajo iz njihove načrtnosti. Ta predvidevanja potrjuje mnenje učencev (Graf 1).



Graf 1: Mnenje učencev o tem, ali so se pri pouku srečevali z razvijanjem posameznih sestavin digitalne sporazumevalne zmožnosti

Rezultati kažejo, da se po lastnem mnenju učenci slovenskih šol v primerjavi s finskimi enako ali več srečujejo z ozaveščanjem o nevarnostih spletne komunikacije, občutno manj pa z neposrednim razvijanjem spretnosti, potrebnih za iskanje, izbiranje in odločanje o stopnji zaupanja ponujenim informacijam. Zato smo v nadaljevanju primerjali še način iskanja dodatnih/potrditvenih informacij po spletu ob delu z več viri.

V analizi so bili učenci razdeljeni v 4 kategorije: 1. tisti, ki med delom z več viri niso dodatno brskali po spletnih straneh; 2. tisti, za katere je bilo značilno omejeno iskanje, tako da so po spletu brskali le ob enem izmed virov; 3. tisti, ki so iskali usmerjeno in po spletu brskali ob več virih; ter 4. tisti, ki so razširjeno oz. aktivno brskali po spletu (OECD 2021). Graf 2 kaže, da je za večji delež slovenskih učencev kot finskih značilno omejeno in aktivno brskanje, torej táko, ki za rešitev naloge ni potrebno, je manj usmerjeno in natančno.



Graf 2: Načini iskanja podatkov, potrebnih za rešitev naloge ob delu z več viri

3.2 Učna načrta za pouk J1

Raziskava Pisa je bila usmerjena predvsem v informacijsko zmožnost in je pokazala, da na tem področju razlike med obojimi učenci sicer so, a vendarle ne tolikšne, da bi v celoti pojasnjevale razliko v digitalni sporazumevalni zmožnosti med prebivalci obeh držav. Zato smo v analizo vključili še splošne cilje pouka J1, kot so opredeljeni v učnih načrtih za pouk slovenščine (UN SLO) in finščine (UN FIN) (Tabela 1).

Razlike, ki se pokažejo že ob splošnih ciljih, so predvsem v tem, da so cilji v UN SLO usmerjeni samo v razvijanje informacijske zmožnosti, ne pa tudi v sporazumevanje v spletnem kontekstu, ki mu je v UN FIN namenjene enako pozornosti. Hkrati je kritičnost omejena na razmislek o lastni jezikovni sporazumevalni zmožnosti in presojo informacij, medtem ko je v UN FIN v ospredje postavljeno konstruktivno, odgovorno in etično sporazumevanje; ob informacijski pismenosti pa sta v ospredju znanje oz. primerjalni opis v razmerju z »navadno« sporazumevalno zmožnostjo, kar implicira njuno vzporednost, in deloma raba z metakognicijo, ne pa tudi oblikovanje stališč in spodbujanje k aktivnemu preizkušanju v realnih kontekstih. Na tej podlagi lahko predvidimo, da je delni razlog za razliko med slovenskimi in finskimi uporabniki IKT tudi v bolj celostni vključenosti digitalnega sporazumevanja v UN FIN, v postavitve učencev v njegovo razvijanje v zanj značilnih kontekstih ter v izhajanju iz procesa, ne iz končnega produkta.

Tabela 1: Vključenost načela kritičnosti in sestavin digitalne sporazumevalne zmožnosti v splošne cilje UN za pouk J1

	UN SLO	UN FIN
Kritičnost	<ul style="list-style-type: none"> • Oblikovanje kritičnosti; 	<ul style="list-style-type: none"> • Spodbujanje h konstruktivni in odgovorni komunikaciji v različnih okoljih; • usmerjanje v razmislek o posledicah njihovih jezikovnih in sporazumevalnih odločitev za druge ter s tem etični komunikaciji;
Informiranje	<ul style="list-style-type: none"> • uzaveščanje temeljnih podobnosti in razlik na ravni tvorjenja tiskanih in elektronskih sporočil; • uzaveščanje znanja za uspešno tvorjenje, sprejemanje, razumevanje, doživljanje in vrednotenje besedil v novih, dolgoročno nepredvidljivih medijih in oblikah, ki jih prinaša elektronska doba; • varno, ustvarjalno in kritično pridobivanje informacij, ustrezna uporaba in po potrebi dopolnjevanje; • ozaveščanje in presojanje tako svoje kot širše uporabe digitalne in druge tehnologije ter prek nje pridobljenih informacij; • raba elektronskih priročnikov. 	<ul style="list-style-type: none"> • interpretiranje in tvorjenje večpredstavnostnih besedil; • pridobivanje in deljenje informacij; • spodbujanje k učenju učenja; • iskanje, raba in predstavljanje informacij v kompleksnih besedilih, tudi v multimedijskih okoljih; • podpiranje in razvijanje jezikovne zavesti in zmožnosti opazovati jezik; • preučevanje jezikovnih struktur v okoliščinah, ki so primerne za učence določene starosti, ter v žanrih, ki so jim blizu;

	UN SLO	UN FIN
Sporazumevanje v spletnem kontekstu		<ul style="list-style-type: none"> • usmerjanje k udeležbi v različnih interaktivnih situacijah in multimedijskih okoljih; • zavest o lastni komunikaciji; • prispevanje h konstruktivnemu sporazumevanju; • sooblikovanje učenčevih jezikovnih in kulturnih identitet v večkulturni in medijski družbi; • spodbujanje k varnemu in odgovornemu ravnanju v medijskem okolju; • tvorjenje besedil, tudi z rabo informacijske in komunikacijske tehnologije; • spodbujanje učenčeve jezikovne in kulturne zmožnosti v raznovrstnih komunikacijskih okoljih.

4 Kako naprej?

Digitalnemu sporazumevanju bi bilo bolj celostno in načrtno pozornost smiselno nameniti tudi pri pouku slovenščine kot J1, kar zahteva najprej oblikovanje operativnih ciljev. Pri tem se lahko opremo na analitične predstavitve zmožnosti, ki opozarjajo predvsem na to, da dejavnosti ni mogoče ločevati glede na sprejemanje in tvorjenje ustnih oz. pisnih besedil, kar je izhodišče za strukturo veljavnega UN. Hkrati v spletnem sporazumevanju besedil ne moremo obravnavati izolirano, ampak so vedno postavljena v niz, v katerem tudi pobudno besedilo ni dokončno. Zato so raziskovalci kot temeljno razvrstitveno merilo izbrali prevladujočo vlogo govornega dejanja (Pegrum idr. 2022), kot osnovna enota pa je besedilo kot izdelek zamenjal sporazumevalni dogodek kot proces, v katerega vstopamo in v njem sprejemamo, se odzivamo, ustvarjamo različna besedila.

Kot temeljni področji smo tako tudi mi opredelili *informiranje*, ki je v ospredju pri govornih dejanjih⁴ s poudarjeno predstavitveno vlogo, in *sporazumevanje v spletnem okolju*, ki je v ospredju ob govornih dejanjih s poudarjeno vplivanjsko in povezovalno vlogo.⁵ Hkrati smo zaradi usklajenosti z UN SLO skušali upoštevati delitev na kognitivno, jezikovno in kontekstualno sestavino, le da so prikazane vzporedno.

1. Informiranje obsega zmožnost iskanja, izbiranja in označevanja virov, hiperbesedilno zmožnost; sprotno predelavo, interpretacijo in vrednotenje podatkov oz. vsebine; povezovanje informacij iz več prenosnikov in razumevanje njihove vloge v interakciji; tvorjenje informativnih prispevkov.

⁴ Ker se v govornem dogodku povezujejo govorna dejanja (besedila) različnih govorcev z različnimi vlogami, je izhodišče posamezno dejanje, postavljeno v okvir govornega dogodka.

⁵ Poleg njiju se kot poseben sklop pogosto opredeljuje poustvarjanje, ki se povezuje tudi z ekspresivno in estetsko vlogo.

2. Sporazumevanje v spletu pa obsega zmožnost sočasnega sporazumevanja z več ljudmi, ki prevzemajo različne vloge; ločevanje podatkov in stališč, izraženih v različnih kodih; mreženje, tj. vključevanje v skupine; nadzorovanje oblikovanja lastne spletne podobe; zagotavljanje spletne varnosti. Tesno povezan preplet ciljev ponazarjamo ob razvijanju zavestnega oblikovanja lastne spletne podobe v Tabeli 2.

Tabela 2: Cilji, povezani z nadzorovanjem oblikovanja lastne spletne podobe

Kognitivna zmožnost	Jezikovna (kodna) zmožnost	Kontekstualna zmožnost
<ul style="list-style-type: none"> • Oblikovanje zelene spletne podobe kot izhodišča za sodelovanje z drugimi v realnem svetu, na spletu v različnih vlogah in v različnih skupinah; • oblikovanje morebitnih dodatnih oziroma identitetno zakritih podob v posameznih omrežjih; • razumevanje vloge izbranih vizualnih elementov pri podpori zelene spletne podobe in izbira ustreznih elementov (naslovne in osebne slike ipd.); večpredstavnostnih objav ...); • zavest o nedopustnosti potvarjanja podatkov za prikaz lažne podobe; • razmislek o sporočilu lastne podobe, kot se oblikuje prek objav na spletu, drugim udeležencem, s katerimi stopamo (nameravamo stopati) v različne odnose, in predvidevanje njenih posledic oziroma odzivov. 	<ul style="list-style-type: none"> • Izbiranje najustreznejših vrsti in diskurzov glede na to, ali je sporazumevanje umeščeno na javni ali zasebni, strokovni ali vsakdanji diskurz ipd.; • preklapljanje med diskurzi, vrstmi, načini razvijanja teme ... znotraj posameznega sporazumevalnega dogodka glede na izbrano identiteto; • razumevanje vloge kontekstualnih označevalcev (ki vključujejo emotikone, ekspresivno rabo ločil, ključnike); • uporaba teh elementov z različnimi nameni: izraziti čim več s čim manj znaki; preprečevanje nesporazumov prek čustvenih in kontekstualnih signalov. 	<ul style="list-style-type: none"> • Predvidevanje zelenih učinkov in posledic svojih govornih dejanj ter razmislek o njihovi etičnosti; • razumevanje razmerja med anonimnostjo in odgovornostjo za sporazumevalna dejanja; • zmožnost pozitivnega delovanja na podlagi zavesti o etičnem pluralizmu.

5 Sklep

Zmožnost digitalnega sporazumevanja je z vidika posameznika in družbenih skupin danes vse pomembnejša, saj so tisti, ki je ne razvijejo (dovolj), deprivilegirani in omejeni pri polnem sodelovanju v družbenem, družabnem, poklicnem, izobraževalnem življenju. Ob tem se moramo zavedati, da je digitalna sporazumevalna zmožnost sicer tesno povezana s splošno sporazumevalno zmožnostjo, a se zaradi spletnega sveta, v katerem se udejanja, od nje tudi bistveno razlikuje. Če se ob razvijanju prve v ospredje postavlja načelo ustreznosti, ki zahteva poznavanje tipičnega

besedilnega dogodka s predvidenimi vlogami udeležencev, temami, diskurzi, jezikovnimi zvrstmi in celo prvinami, zahteva digitalno sporazumevanje prožno prehajanje med vsemi navedenimi elementi ter kritični odnos, ki zagotavlja konstruktivno, odgovorno in etično rabo jezika.

Te razlike ne nazadnje odseva dejstvo, da mladi v Sloveniji preživijo za računalnikom po obdobju korone vsak teden 35 ur ali več, a kot kažejo raziskave, po katerih v bralni pismenosti dosegajo relativno visoke rezultate, njihovo digitalno sporazumevanje ni tako uspešno kot pri finskih vrstnikih. Predvidevamo lahko, da je delni razlog za razliko tudi v bolj celostni vključenosti digitalnega sporazumevanja v UN FIN, v njegovem razvijanju v zanj značilnih kontekstih ter v izhajanju iz procesa, ne iz končnega produkta. Zato se zdi, da je prvi korak, ki ga moramo narediti v slovenskih šolah, določitev ciljev, povezanih z digitalno sporazumevalno zmožnostjo. Toda da bi učence usmerjali k zavestnemu srečevanju z jezikovno dejavnostjo v spletnem okolju, cilji niso dovolj. V šoli moramo hkrati upoštevati dejansko prakso, to pa zahteva pogostejše izbiranje procesnih oblik pouka. Ena takšnih je Bartonovo učenje jezika kot socialne prakse (Barton, Potts 2013), pri katerem učenci stopajo v sporazumevanje v različnih vlogah in ob različnih dejavnostih, s cilji in z namerami, s kakršnimi se sporazumevajo v življenju.

Literatura

- BARTON, David, POTTS, Diane, 2013: Language Learning Online as a Social Practice. *TESOL Quarterly* 47. 10.1002/tesq.130.
- ERSTAD, Ola, 2010: Educating the Digital Generation. *Nordic Journal of Digital Literacy* 1. 56–70.
- Eurostat, 2022: How many citizens had basic digital skills in 2021? Products Eurostat News, Eurostat (europa.eu). <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220330-1> (dostop 14. 4. 2023)
- FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, 2016: *National core curriculum for basic education*. 2. izdaja.
- GERLIČ, Ivan, 2016: *Informatika v zdravstvu. II. del. (Mreže, internet in multimedija)*. <http://www.uni-nm.net/igerlic/v02/index.html> (dostop 2. 4. 2023)
- HAGUE, Cassie, WILLIAMSON, Ben, 2009. Digital participation, digital literacy and school subjects. A review of the policies, literature and evidence. <https://www.nfer.ac.uk/digital-participation-digital-literacy-and-school-subjects-a-review-of-the-policies-literature-and-evidence> (dostop 14. 8. 2022)
- HARYANTO, Eddy, SULISTIYO, Urip, FRANSISKA, Povi, YOSE, Imelda, 2019: English Exposure from Digital Media and its Influence on Communicative Competence: Students' Perspectives and Experiences. *IRJE* 2/3. 387–406.
- HELSPER, Ellen J., REISDORF, Bianca C., 2017: The emergence of a »digital underclass« in Great Britain digital exclusion. *LSE: Helsper_The emergence of a digital underclass.pdf* (lse.ac.uk) (dostop 2. 4. 2023)
- HWANG, Yoosun, 2011: Is communication competence still good for interpersonal media? Mobile phone and instant messenger. *Computers in Human Behavior* 27/2. 924–934.
- ILOMÄKI, Liisa, KANTOSALO, Anna, LAKKALA, Minna, 2011. What is digital competence? *Linked portal*. Brussels: European Schoolnet. <http://linked.eun.org/web/guest/in-depth3> (dostop 23. 7. 2022)
- KIUOSIS, Spiro, 2002: Interactivity: a concept explication. *New media & society* 4/3. 355–383. http://rcinib.ir/articles/pdfs/cd1%5CIngenta_Sage_Articles_on_194_225_11_89/Ingenta866.pdf
- LEU, Don, KINZER, Charles K., COIRO, Julie, CAMMACK, Dana, 2004: Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. R. Ruddell, N. Unrau (ur.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, USA: International Reading Association. 1570–1613.
- MERCHANT, Guy, 2007: Writing the future in the digital age. *Literacy* 41. 118–128.
- OECD, 2021: 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA. Paris: *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en> (dostop 14. 4. 2023)
- PEGRUM, Mark, HOCKLY, Nicky, DUDENEY, Gavin, 2022: *Digital literacies*. New York, London: Routledge.
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca idr., 2018: *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*. Ljubljana: ZRSZ. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf (dostop 24. 8. 2022)

Slovenski jezik, literatura, kultura in digitalni svet(ovi)

Projekt Polet, 2019. <https://projekt-polet.si/digitalni-domorodci-in-digitalni-priseljenci/> (dostop 2. 4. 2023)

Svet Evrope: Priporočilo sveta Evrope o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2018:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=NL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=NL) (dostop 2. 4. 2023)

VOGEL, Jerca, 2021: Kritična sporazumevalna zmožnost – osrednji koncept sodobnega pouka prvega jezika. *Jezik in slovo* 1/2021. 3–16.