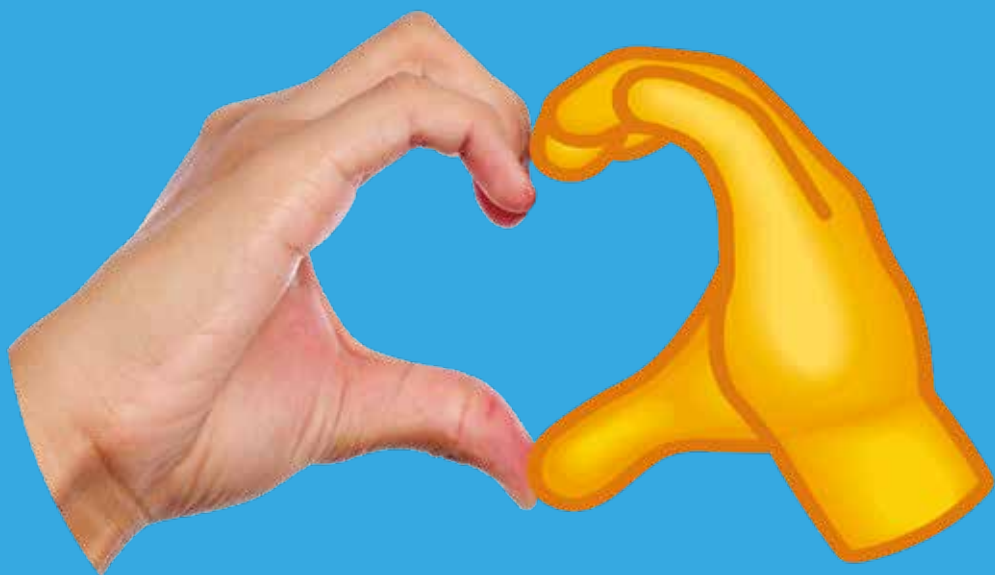


Uredili
Katja Koren Ošljak
in Nika Šušterič

MLADI IN DIGITALNO

FRAGMENTI VSAKDANJIH ŽIVLJENJ



Mladi in digitalno: fragmenti vsakdanjih življenj

Uredili: Katja Koren Ošljak in Nika Šušterič

Recenzenta: Dejan Jontes in Živa Kos

Jezikovni in tehnični pregled: Miha Šuštar

Naslovnica, oblikovanje in prelom: Rok Marinšek

Založili: Fakulteta za družbene vede in Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Za izdajateljici: Samo Uhan, dekan Fakultete za družbene vede UL in Karmen Pižorn, dekanja Pedagoške fakultete UL



To delo je objavljeno pod pogoji dovoljenja Creative Commons Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav 4.0 Mednarodna./This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International.

Publikacija je brezplačna.

Izid knjige sta sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije ter Ministrstvo za digitalno preobrazbo v okviru ciljnega raziskovalnega projekta Digitalne zrelost mladih: družbene potrebe in neformalno izobraževanje mladih v digitalni dobi (V5-2329).

Prva e-izdaja

Ljubljana, 2026

Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na: ebooks.uni-lj.si

DOI: 10.26529/9789612533700

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

COBISS.SI-ID 282377987

ISBN 978-961-253-370-0 (Pedagoška fakulteta, PDF)

MLADI IN DIGITALNO

Fragmenti vsakdanjih življenj

Uredili Katja Koren Ošljak in Nika Šušterič

Zahvala

Monografija *Mladi in digitalno: fragmenti vsakdanjih življenj* je, kakor to pritiče slehernemu znanstvenemu delovanju, skupni rezultat raziskovalne ekipe in širše raziskovalne skupnosti. Vsaki in vsakemu, ki je sodeloval/a pri ustvarjanju te knjige in v predhodnem raziskovanju, sva urednici posebej hvaležni. V okviru ekipe ciljnega raziskovalnega projekta Digitalna zrelost mladih: družbene potrebe in neformalno izobraževanje mladih v digitalni dobi V5-2329 (B) so to sodelavke in sodelavec, ki so z dragocenim znanjem in nasveti prispevali k izidu tega zvezka (po abecednem vrstnem redu): Barbara N. Brečko, Nuša Detiček, Tanja Oblak Črnič, Jure Plaskan, Anamarija Šiša in Mojca Žveglič Mihelič. Naše skupno delo in izid te knjige sta finančno podprla Ministrstvo za digitalno preobrazbo (MDP) ter Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost (ARIS) Republike Slovenije.

Za skrbno branje in priporočila se posebej zahvaljujema recenzentoma dr. Dejanu Jontesu s Fakultete za družbene vede Univerze v Ljubljani in dr. Živi Kos s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Omeniti morava vsaj še zaposlene na srednjih šolah ter uslužbenke Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje, ki so se odzvali vabilu in pomagali pri rekrutaciji ter izvedbi raziskave. Najbolj pa smo raziskovalke in raziskovalci hvaležni vsem mladim, ki so sodelovali v različnih delih našega raziskovanja in so nam – kot tudi bralcem in bralkam te knjige – dovolili vstopiti v svoja življenja.

Uvodnik	11
Katja Koren Ošljak in Nika Šušterič	
RAZISKOVALNI PRISTOP	13
KVALITATIVNA RAZISKAVA S POGLOBLJENIMI FOKUSNIMI INTERVJUJI	13
KVANTITATIVNA RAZISKAVA S SPLETNIM ANKETIRANJEM	16
VSEBINA KNJIGE	22
VIRI	24

Interna protislovja in konceptualne omejitve digitalne zrelosti mladih	27
---	-----------

Tanja Oblak Črnič in Jure Plaskan

UVOD	28
KONCEPTUALIZACIJA DIGITALNE ZRELOSTI: OD AVTONOMIJE DO ODGOVORNIH INTERAKCIJ	30
MEDIJSKA ODVISNOST KOT INDIKATOR MEDIATIZACIJE VSAKDANJEGA ŽIVLJENJA	31
DRUŽBENO PRILAGAJANJE IN INDIVIDUALNA RAST V DIGITALNEM KONTEKSTU	32
ŠTUDIJA DIGITALNE ZRELOSTI NA VZORCU SLOVENSКИH DIJAKOV IN MLADIH ODRASLIH	34
INDIKATORJI DIGITALNE ZRELOSTI IN SOCIO-KULTURNIH OZADIJ	35
METODA ZBIRANJA PODATKOV, IZVEDBA ANKETIRANJA IN VZOREC	38
STATISTIČNA ANALIZA PODATKOV	39
REZULTATI: KJE IN KDO JE DIGITALNO ZRELEJŠI IN KJE SO MLADI (NAJ)BOJ RANLJIVI?	40
DIFERENCIARNE ZAZNAVE DIGITALNE ZRELOSTI ZNOTRAJ GENERACIJE MLADIH	40
DIMENZIJE DIGITALNE ZRELOSTI V LUČI SOCIO-DEMOGRAFSKIH SPECIFIK	45
VLOGA KULTURNEGA KAPITALA PRI FORMIRANJU DIGITALNE ZRELOSTI	50
DISKUSIJA IN POSKUS REFORMULACIJE DIGITALNE ZRELOSTI	52
SKLEP	54
VIRI	55

Digitalne potrebe mladih skozi zahteve digitalne družbe 67

Katja Koren Ošljak in Anamarija Šiša

UVOD	68
IMPERATIVI SODOBNIH DRUŽB IN NJIHOVI SUBJEKTI	69
RAZISKOVALNI PRISTOP IN METODE	72
REZULTATI: PREVLAJUJOČE TENZIJE DIGITALNEGA VSAKDANA MLADIH	74
INFORMIRANOST KOT IMPERATIV IN INFORMACIJSKA PREOBREMENJENOST	74
ZAHTEVA PO DIGITALNI KOMPETENTNOSTI OB POMANJKANJU INSTITUCIONALNE PODPORE	79
STALNA PRISOTNOST KOT AFEKTIVNA ZAHTEVA IN NJENA REGULACIJA	85
»DIGITALNA PREOBREMENJENOST«	87
DISKUSIJA	89
SKLEP	93
VIRI	95

(Digitalni) prostori izobraževanja 99

Niša Šušterič in Mojca Žveglič Mihelič

UVOD	100
EDUKACIJA MED TNALOM IN NAKOVALOM	101
OBLJUBE IN IZZIVI DIGITALIZACIJE V POLJU EDUKACIJE	103
METODA: SODELUJOČI V RAZISKAVI, ZBIRANJE PODATKOV IN POSTOPKI ANALIZE PODATKOV	107
REZULTATI	107
DISKUSIJA	115
SKLEP	118
VIRI	119

Med kliki in kritiki: mladi in UI pismenost kot infrastruktura vsakdanjosti **121**

Nuša Detiček in Jure Plaskan

UVOD	122
MLADI IN (GENERATIVNA) UMETNA INTELIGENCA	123
UI PISMENOST KOT DEL DIGITALNE ZRELOSTI	125
MED TEORIJO ...	125
... IN PRAKSO	126
METODE ANALIZE PODATKOV	128
REZULTATI	128
PRAKTIČNA KONFIGURACIJA ORODIJ GENERATIVNE UMETNE INTELIGENCE MED MLADIMI V SLOVENIJI	128
RAZUMEVANJE VLOGE UMETNE INTELIGENCE IN OBLIKOVANJE STALIŠČ MED MLADIMI V SLOVENIJI	133
SINTEZA REZULTATOV IN OMEJITVE MODELA UI PISMENOSTI	135
SKLEP: MED EPISTEMOLOŠKIM PREMIKOM IN IZOBRAŽEVANJEM – REDEFINICIJA UI PISMENOSTI	139
VIRI	140

Skupne priloge **145**

A: PRIMER VABILA K RAZISKAVI	146
B: PRIMER SOGLASJA	147
C: PROTOKOL Z VPRAŠALNIKOM ZA INTERVJUJE	148
D: ANKETNI VPRAŠALNIK (SREDNJE ŠOLE)	153
E: ANKETNI VPRAŠALNIK (PANEL)	175
RECENZIJI	198
O AVTORICAH IN AVTORJU	200
STVARNO KAZALO	201

Uvodnik

Katja Koren Ošljak
in Nika Šušterič



MLADI IN
DIGITALNO

UVOD

Monografija *Mladi in digitalno: fragmenti vsakdanjih življenj* v središče postavlja mlade (odrasle) in njihovo vpetost v digitalizirano družbeno stvarnost ter razpetost med razno-terimi imperativi glede njihovega izobraževanja, zaposlovanja, družbenega vključevanja, skrbi zase, druženja in negovanja čustvenih vezi. Delo predstavlja zaključno dejanje ciljnega raziskovalnega projekta Digitalna zrelost mladih: družbene potrebe in neformalno izobraževanje mladih v digitalni dobi, V5-2329 (B), ki je od leta 2023 potekal kot del sodelovanja Fakultete za družbene vede UL v okviru Enote za medijske študije in digitalno kulturo na Centru za proučevanje kulture in religije¹ ter Pedagoške fakultete UL. Projekt, v katerem raziskujemo mlade in mlade odrasle v kontekstu digitaliziranega vsakdana, pa predstavlja tudi nadaljevanje raziskovanja medijskih praks, digitalne kulture in medijske edukacije osnovno- in srednješolske mladine² znotraj projekta Medijski repertoarji mladih. Tako je tudi monografijo *Mladi in digitalno* mogoče brati kot nadaljevanje tiste iz predhodnega projekta, ki nosi naslov *Mediji in mladi* (Oblak Črnič, 2025) in v kateri so v ospredju značilnosti medijskih kultur otrok in mladostnikov; medtem ko tukaj pod drobnogled jemljemo nekoliko starejšo populacijo mladih, starih od 16 do 24 let, ter njihovo digitalno zrelost in dobrobit, (digitalne) prostore izobraževanja in pismenost za uporabo orodij generativne umetne inteligence.

V tej knjigi raziskujemo tiste rabe digitalne tehnologije in medijskih praks mladih, ki jim posebej javni diskurzi pogosto ne namenjajo kritične – ali pa kakršnekoli – pozornosti. S tem želimo dopolniti vsakdanje predstave o digitalnih medijskih praksah mladih kot tudi pogosto ozko (in utilitarno) usmerjeno znanstveno raziskovanje, ki se nemalokrat posveča izoliranim vidikom digitalnih rab mladih, kot so merjenje časa, preživetega pred zasloni, zasvojenost in digitalne veščine. Kakor namreč pritiče znanosti, je njena naloga, če se opremo na Bourdieuja in Wacquanta (1992), narediti tuje domače in domače tuje. Znanstvena vednost je tista, ki pomanjkljivosti in omejitve vsakdanje, praktične vednosti dopolnjuje in zamika. Predstavljene študije zato posegajo po konceptih in analitičnih pristopih, s katerimi odpirajo pogosto ozke, zaščitniške ter individualizirane poglede na izobraževanje, zaposlovanje in dobro počutje mladih v digitaliziranem vsakdanu ter tako prispevajo k razumevanju digitalne zrelosti, sodobnih prostorov izobraževanja, pismenosti in digitalne dobrobiti.

V nadaljevanju uvodnika predstavljamo raziskovalni pristop, s katerim smo pridobivali podatke, ter vzorce, na katerih slonijo študije, ki jih predstavljamo. Vsa besedila namreč slonijo na podatkih, pridobljenih v istih raziskavah, zato smo se – v izogib ponavljanju – odločili, da skupne metodološke parametre popišemo na enem mestu. Avtorice in

1 Projekt sta financirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS) ter Ministrstvo za digitalno preobrazbo Republike Slovenije.

2 Več o obeh raziskovalnih projektih in publikacijah ter ugotovitvah raziskovalnih ekip preberite na spletnem mestu medijimladih.si.

avtor posameznih poglavij pa bodo v svojih besedilih navedli, iz katerih vzorcev črpajo podatke v dotičnem poglavju ter opisali konkretne pristope k analizi podatkov.

V sklepnem delu uvoda pa bralka in bralca na kratko peljemo skozi orise štirih poglavij, ki tematizirajo različne vidike našega dela na področju proučevanja življenja mladih v globoko mediatiziranih družbah v preteklih letih.

RAZISKOVALNI PRISTOP

Kompleksnost digitalnih neenakosti in razlike v digitalni zrelosti ter (digitalni) medijski pismenosti raziskujemo s kombiniranim raziskovalnim pristopom, ki ju podrobneje predstavljamo v nadaljevanju, izčrpna predstavitev pa je na voljo v treh metodoloških poročilih, ki so nastala v okviru projekta (Oblak Črnič in drugi, 2024; Brečko in drugi, 2025a; 2025b).

KVALITATIVNA RAZISKAVA S POGLOBLJENIMI FOKUSNIMI INTERVJUJI

V kvalitativnem delu raziskave smo podatke zajemali med aprilom in junijem 2024 z metodo skupinskih fokusnih intervjujev oziroma fokusnih skupin, ki smo jih izvedli prek spleta.

Polstrukturirani vprašalnik za izvedbo poglobljenih intervjujev smo oblikovali z namenom pridobivanja podatkov o digitalnih praksah in družbenih potrebah mladih, njihovem preteklem izobraževanju o tehnologijah in pričakovanih glede »digitalnega« izobraževanja, problemih, s katerimi se soočajo v kontekstu digitaliziranega vsakdana, ter o poznavanju digitalne medijske krajine. S polstrukturiranim vprašalnikom smo med drugim tako zbrali podatke o izkušnjah in potrebah mladih na področjih informiranja, zaposlovanja, izobraževanja, političnega udejstvovanja, dobrega počutja in zdravja, prostega časa, zabave in sprostitve ter nakupovanja.

VZORČNI OKVIR IN REKRUTACIJA

Z vzorčenjem smo sledili cilju, da v kvalitativni del raziskave vključimo mlade, ki izhajajo iz različnih družinskih in šolskih okolij, imajo različne zaposlitvene statuse ter jih zaznamujejo specifične družbene okoliščine. Digitalne oziroma medijske prakse mladih, vključno z njihovo medijsko pismenostjo in kompetentnostjo v povezavi z zahtevami digitaliziranega vsakdana, se namreč različno oblikujejo glede na družbena ozadja posameznikov in posameznikov (Robinson in drugi, 2020a; 2020b; 2020c). Ob tem je socialno-demografska raznolikost respondentov pomembna tudi zato, ker smo s kvalitativno raziskovalno fazo želeli pridobiti uvid v kar se da raznolike oblike digitaliziranega vsakdana mladih in njihovih medijskih življenj. Glede na specifične populacije mladih in mladih odraslih

med 16. in 24. letom starosti smo načrtovali tretjino fokusnih skupin z dijaki in dijakinjami različnih srednjih šol, tretjino s študentkami in študenti ter tretjino z zaposlenimi ali brezposelnimi mladimi. V iskanje sodelujočih smo si prizadevali vključiti udeležence iz več različnih slovenskih krajev iz obeh kohezijskih regij, torej iz urbanih, primestnih in ruralnih okolij, ter zagotoviti spolno uravnoteženost sodelujočih in pestrost njihovih statusov glede na izobrazbo, zaposlenost ter dohodek.

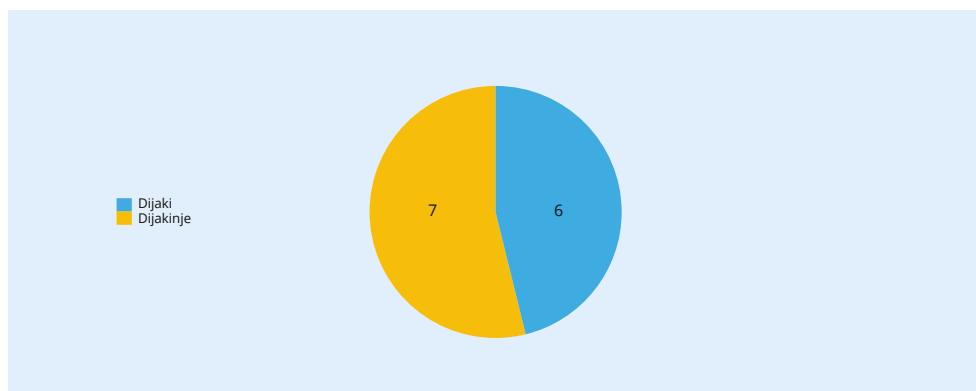
Pri rekrutaciji dijakov in dijakinj so nam pomagala vodstva in svetovalne službe večjih izobraževalnih centrov. Po izboru dijakov in dijakinj ter pridobitvi obveščenih soglasij (tudi staršev) so svetovalne službe posredovale še pri organizaciji izvedbe intervjujev.

Rekrutacijo študentov, zaposlenih in brezposelnih mladih je – predvsem zaradi težke dosegljivosti zaposlenih in brezposelnih mladih – opravilo podjetje Valicon. Poskrbeli so za organizacijske vidike izvedbe intervjujev (pridobivanje obveščenega soglasja, usklajevanje terminov), intervjuje pa smo opravili člani in članice raziskovalne skupine. Sodelujoči so v zahvalo prejeli darilne bone v vrednosti 20 EUR. Zaradi zahtevnosti kontaktiranja nezaposlenih mladih odraslih smo se v zadnji fazi rekrutiranja obrnili tudi na Zavod RS za zaposlovanje.

VZOREC

S terenskim delom smo dosegli vzorec 13 dijakov in dijakinj, med katerimi je 6 fantov in 7 deklet, ki so v času izvedbe intervjujev obiskovali različne srednješolske programe po Sloveniji.

Slika1: Število dijakov in dijakinj glede na spol (n = 13)



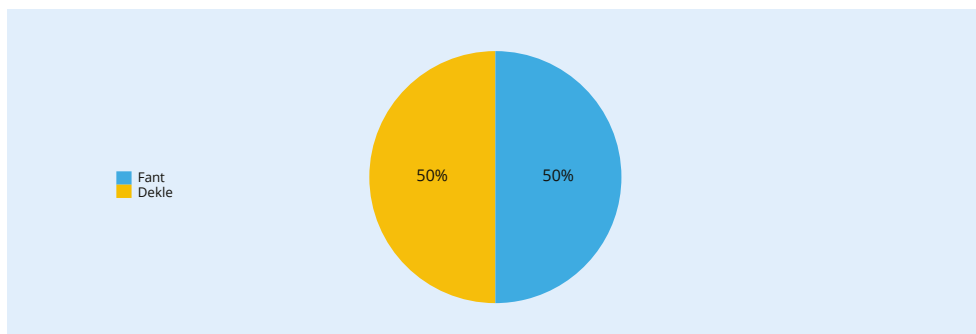
Dijaki in dijakinje so obiskovali 1., 2. ali 3. letnik srednje šole, pri čemer je imela najmlajša dijakinja 16 let, najstarejši dijak pa 18 let. Večina jih je obiskovala 3. letnik enega izmed srednješolskih štiriletnih strokovnih programov ali gimnazij. Dijakov in dijakinj poklicnih šol nam žal ni uspelo zajeti.

Tabela 1: Število dijakov in dijakinj po letnikih

	n
1. letnik	4
2. letnik	2
3. letnik	7
Skupaj	13

V primerjavi z dijaki smo uspeli v vzorec mladih odraslih, ki študirajo, so zaposleni ali brezposelni, pridobiti večje število sodelujočih, skupno 32. Med njimi je bilo 16 žensk in enako število moških.³

Slika 2: Delež mladih odraslih glede na spol (n = 32)



Od tega je bilo 25 študentov (78 %), štirje zaposleni mladi (13 %) ter trije mladi nezaposleni (9 %).

Tabela 2: Delež študentov, zaposlenih in brezposelnih mladih glede na status

	n	%
študenti	25	78,1 %
zaposleni	4	12,5 %
nezaposleni	3	9,4 %
Skupaj	32	100,0 %

Mladi odrasli, ki so sodelovali v raziskavi, so bili stari od 19 do 24 let, povprečna starost pa je bila 22 let. Dvaindvajset (67 %) jih je v času opravljanja intervjuja živel v zahodni kohezijski regiji, preostalih 11 oziroma 33 % pa v vzhodni kohezijski regiji.

3 Ta numerus vključuje tri študentke in enega študenta, ki so sodelovali v pilotnem intervjuju.

KVANTITATIVNA RAZISKAVA S SPLETNIM ANKETIRANJEM

Strukturirani anketni vprašalnik smo razvili tudi s pomočjo uvidov, pridobljenih v kvalitativni fazi raziskovanja. Pri zasnovi smo sledili namenu, da bi pridobili podatke o digitalni kompetentnosti ter prostorih njenega formiranja, »digitalnih« izobraževalnih vsebinah in pridobljenih znanjih ter identificiranih pomanjkljivostih oziroma pričakovanih mladih glede digitalnega opismenjevanja, pa tudi o njihovi družbeni participaciji skozi digitalne medije oziroma z njihovo uporabo.

Digitalne kompetence smo merili posredno, za kar smo nekoliko prilagodili merski instrument iz referenčnega okvira DigComp 2.2 (Vuorikari in drugi, 2023). Tako kot v izvornem instrumentu so tudi v našem vprašalniku respondenti in respondentke sami opredeljevali oziroma ocenjevali svoja znanja in spretnosti.

VZORČNI OKVIR IN REKRUTACIJA

Raziskavo smo načrtovali s pomočjo dvojnega vzorčnega okvira, in sicer smo ločeno vzorčili srednješolsko populacijo (mladi) in populacijo mladih odraslih, ki smo jo strukturirali podobno kot v kvalitativni raziskavi, da bi zajeli študente ter zaposlene in nezaposlene mlade, ki so že zapustili prostore formalnega izobraževanja.

Dijaška populacija (mladi): Z verjetnostnim stratificiranim vzorčenjem smo v vzorčni okvir vključili 54 srednjih šol, ki so ustrezale populacijskim parametrom (reprezentativnost po regiji in program). Odzvalo se je 21 srednjih šol (38 %). Sodelujoče šole so izbrale koordinatorje, ki so izbrali po en razred v vsakem letniku (1., 2., 3., 4. in 5. letnik, odvisno od programa) ter poskrbeli za izvedbo anketiranja. Dijakinje in dijaki so anketo izpolnjevali prek spletne platforme 1ka.arnes.si. Anketiranje v srednjih šolah se je pričelo 18. novembra 2024 in končalo 26. januarja 2025.

Študenti, zaposleni in nezaposleni (mladi odrasli): Zasnovali smo panelno raziskavo, h kateri je bilo povabljenih 800 prebivalcev Republike Slovenije (reprezentativni vzorec, 18–24 let) in 383 obstoječih panelistov iste starostne skupine iz verjetnostnega spletnega panela 1KA. Po koncu zbiranja podatkov smo podatkovno zbirko utežili (spol, starost, regija, tip naselja in izobrazba).⁴ Vabila k sodelovanju v raziskavi so bila poslana po pošti skupaj z edinstvenimi kodami za dostop do spletne ankete⁵. Vsi vabljeni k raziskavi so prejeli darilne kartice za nakup v višini 5 EUR. Zbiranje podatkov je potekalo od 29. novembra 2024 do 7. januarja 2025 v okviru raziskovalnega programa Centra za družboslovno informatiko UL FDV.

4 Če so uteži presegle vrednost 5, je bil uporabljen postopek rezanja uteži, ki je zagotovil, da nobena vrednost uteži ni presegla nastavljenih meja. Uteži so bile tudi vselej reskalirane oziroma normirane, da se je ohranilo povprečje uteži 1 in vsota uteži, ki je enaka velikosti vzorca. Vzorčni učinek (angl. »design effect«) je 1,7, porast vzorčne variance zaradi uteževanja pa 70 % (Praček in Vehovar, 2024).

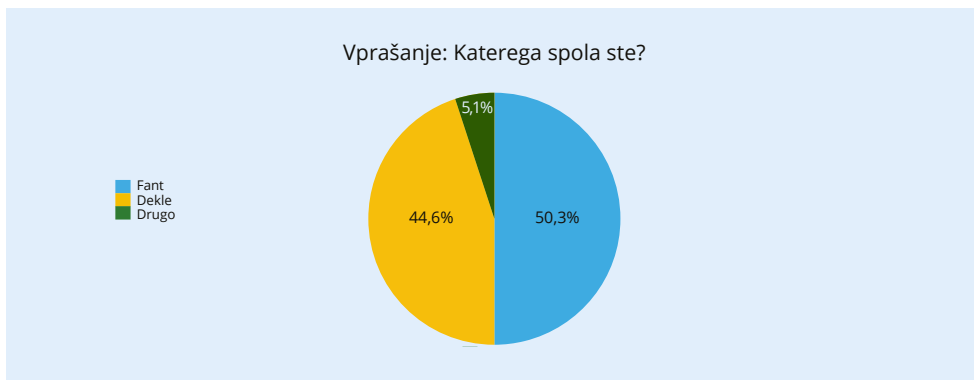
5 Panelisti so prejeli pisno vabilo in do tri opomnike po e-pošti, novi respondenti in tisti panelisti, za katere ni bilo e-pošte, pa so dobili pisno vabilo in do dva pisna opomnika.

Ker smo z verjetnostnim vzorčenjem v populaciji 18–24 let zajeli tudi dijake in dijakinje, smo tako pridobili tri vzorce (D, MD in M), ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

VZOREC DIJAKOV IN DIJAKINJ (VZOREC D)

Vzorec dijaške populacije (vzorec D) vključuje 1476 oseb, med katerimi jih je nekaj več kot polovica moškega spola (50,3 %), 44,6 % ženskega, 5,1 % pa jih je pri vprašanju glede spola označilo »drugo« (glej Sliko 3).

Slika 3: Spol anketiranih (N = 1476)



Večina dijakov in dijakinj (več kot 90 %), ki so sodelovali v anketi, je bila med izpolnjevanjem ankete stara od 15 do 18 let, pri čemer je bila razporeditev približno enakomerna. V vzorcu je tudi 2 % anketiranih, ki so stari 14 let, ter dobrih 5 %, ki so starejši od 18 let (Tabela 3).

Tabela 3: Starost anketiranih (N = 1482)

Vprašanje: Koliko let imate?

	n	%
14	30	2,0 %
15	336	22,7 %
16	374	25,2 %
17	332	22,4 %
18	329	22,2 %
19	47	3,2 %
20	5	0,3 %
21 ali več	29	2,0 %
Skupaj	1482	100 %

Največ dijakov in dijakinj (66 %) obiskuje enega izmed štiriletnih srednjih strokovnih programov, 28 % je gimnazijcev in gimnazijk, medtem ko manjši delež – skupno dobrih 6 % – obiskuje poklicno-tehniški, srednji poklicni ali pa nižji poklicni program.

Tabela 4: Srednješolski program, ki ga anketirani obiskujejo

Vprašanje: Kateri srednješolski program obiskujete?

	n	%
Nižji poklicni (2-letni)	15	1,0 %
Srednji poklicni (3-letni)	47	3,2 %
Poklicno-tehniški (3+2)	32	2,2 %
Srednji strokovni (4-letni)	967	65,7 %
Gimnazijski (4-letni)	411	27,9 %
Skupaj	1472	100 %

Glede na letnik šolanja so anketirani dijaki in dijakinje precej enakomerno razporejeni, in sicer jih vsakega izmed prvih štirih letnikov srednje šole obiskuje med 22 % in 26 %. Izjema je 5. letnik, ki ga obiskuje 2 % anketiranih.

Tabela 5: Letnik šolanja anketiranih

Vprašanje: Kateri letnik obiskujete?

	n	%
1. letnik	394	26,7 %
2. letnik	389	26,4 %
3. letnik	323	21,9 %
4. letnik	338	22,9 %
5. letnik	31	2,1 %
Skupaj	1475	100 %

VZOREC MLADIH ODRASLIH Z DIJAKI IN DIJAKINJAMI (VZOREC MD)

Vzorec MD smo pridobili s panelno raziskavo, v kateri je sodelovalo 545 oseb, ki so vprašalnik izpolnile v celoti, in 34 oseb, ki vprašalnika niso izpolnile do konca. Dobra polovica je bila moških (52 %) in nekoliko manj žensk (48 %). Število odgovorov »drugo« je bilo nizko (0,9 %).

Slika 4: Spol anketiranih (N = 536)



Tabela 1.4 prikazuje zaposlitveni oziroma izobraževalni status anketirancev. Za potrebe nadaljnjih analiz smo odgovore združili v štiri kategorije: dijaki, študenti (kamor so spadali tudi pavzerji oziroma tisti, ki začasno nimajo študentskega statusa), zaposleni (kamor so spadali tudi samozaposleni) ter brezposelni. Odgovore »drugo« smo, kjer je bilo to primerno, prekodirali in združili z drugimi kategorijami ali pa jih izključili iz nadaljnjih analiz.

Tabela 6: Status anketiranih

Vprašanje: Kakšen je vaš status?

	n	%
Dijak	131	24,1%
Študent	255	46,9%
Zaposlen	116	21,3%
Brezposeln	28	5,1%
Drugo	14	2,6%
Skupaj	544	100,0%

V spodnji tabeli prikazujemo starost anketirancev. Starosti udeležencev so bile med 18 in 24 let, 5 respondentov pa je bilo starih 25 let. Nekaj več respondentov je bilo starih 18 (18 %) in 22 (19 %) let, sicer pa se udeleženci glede na starost razporejajo precej enakomerno.

Tabela 7: Starost anketiranih

Vprašanje: Leto rojstva.
(Vpisano letnico smo preračunali v starost v času izpolnjevanja vprašalnika.)

Starost	n	%
18	92	17,7 %
19	61	11,7 %
20	80	15,4 %
21	71	13,7 %
22	97	18,7 %
23	59	11,3 %
24	55	10,6 %
25	5	1,0 %
Skupaj	520	100,0 %

VZOREC MLADIH ODRASLIH (VZOREC M)

Vzorec mladih odraslih predstavlja vzorec mladih (vzorec M), ki smo ga rekrutirali skozi panel in iz katerega smo izključili dijake in dijakinje, ki smo jih zajemali tudi s posebno rekrutacijo. Ta vzorec tako vključuje 413 mladih, od tega 53 % moških in 47 % žensk.

Slika 5: Spol anketiranih (N = 413)

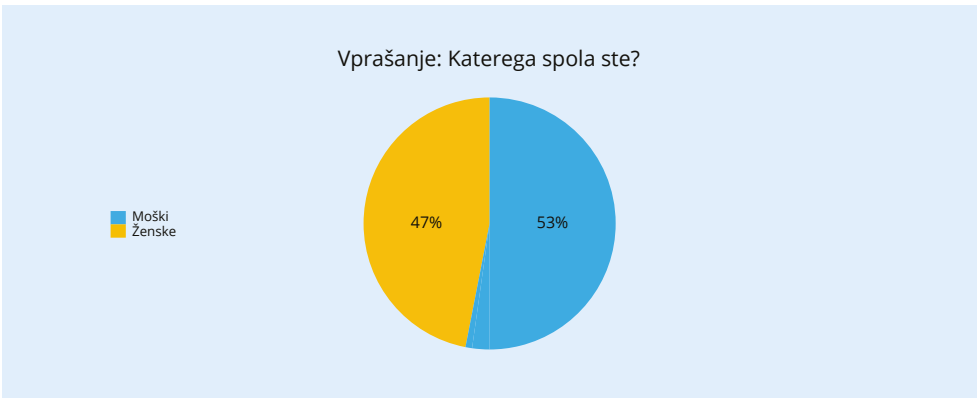


Tabela 8: Status anketiranih

Vprašanje: Kakšen je vaš status?

	n	%
Študent	255	61,7 %
Zaposlen	116	28,1 %
Brezposeln	28	6,8 %
Drugo	14	3,4 %
Skupaj	413	100,0 %

Tabela 9: Starost anketiranih

Vprašanje: Leto rojstva.

(Vpisano letnico smo preračunali v starost v času izpolnjevanja vprašalnika.)

Starost	n	%
18	3	0,7 %
19	44	10,7 %
20	69	16,7 %
21	75	18,2 %
22	98	23,7 %
23	62	15,0 %
24	57	13,8 %
25	5	1,2 %
Skupaj	413	100 %

VSEBINA KNJIGE

Jedro knjige predstavljajo štiri izvirne znanstvene raziskave, ki skupaj prispevajo k razumevanju izbranih področij digitaliziranega vsakdana mladih, ki so v slovenskem prostoru slabše ali sploh še niso raziskana. Prvi dve poglavji tematizirata širše družbene pogoje, s katerimi se soočajo sodobni mladi na vseh življenjskih področjih, najsi gre za njihov osebni razvoj, družbeno vključevanje, odnose z bližnjimi, dobro počutje ali njihovo občo dobrobit. Tretje in četrto poglavje pa se posvečata razumevanju (neformalnega) izobraževanja v digitaliziranih družbah ter s tem povezanih potreb in pričakovanj ter, ne nazadnje, pismenosti mladih, specifično na področju uporabe umetne inteligence.

Prvo poglavje z naslovom *Interna protislovja in omejitve digitalne zrelosti mladih*, sta zapisala Tanja Oblak Črnič in Jure Plaskan. Poglavje ponuja svež pogled pri proučevanju vpetosti mladih v digitaliziran socialni kontekst. Konstrukti *digitalne zrelosti* so razvili Laaber, Florack, Koch in Huber in ga opredeljujejo kot kombinacijo »zmožnosti in odnosov, ki posameznikom omogočajo rabo digitalnih tehnologij na načine, ki podpirajo individualni razvoj (rast) ter integriranost v družbo (prilagoditev)« (2003, str. 2). V opredelitvi digitalne zrelosti torej tiči dobrodošla ambicija po celovitejši obravnavi posameznik in posameznikov v kontekstu digitalnega in njihove opolnomočenosti za vključevanje v digitaliziran vsakdan, ki presega obče normative digitalne kompetence (glej na primer Vuorikari in drugi, 2023). Na ozadju omenjene konceptualizacije so Laaber in sodelavci razvili še instrument za merjenje digitalne zrelosti, ki ga predstavlja tudi Oblak Črnič in Plaskan. V nadaljevanju razgrneta rezultate prvega merjenja digitalne zrelosti na vzorcu dijakov (vzorec D) in na vzorcu mladih odraslih (vzorec M) v Sloveniji ter izpostavita nekatere pomembne razlike v digitalni zrelosti mladih glede na spol, status in starost. Kakor opozarjata, digitalno zrelost mladih zaznamujejo številne napetosti in protislovja, ki se odražajo v različnih stilih digitalne zrelosti, oziroma, "da je digitalnih zrelosti več, njihov družbeni značaj pa označujejo interne relacije med posameznimi dimenzijami" (Oblak Črnič in Plaskan, 2026, str. 53).

Poglavje *Digitalne potrebe mladih skozi zahteve digitalne družbe*, ki ga podpisujeta Katja Koren Ošljak in Anamarija Šiša, nadalje razgrne kompleksnosti vsakdana mladih v kontekstih digitalizacije, pri čemer študijo digitalnih potreb mladih, ki vznikajo tudi kot odzivi na zahteve digitaliziranih družb, umešča v širše sociološke razprave o strukturiranosti sodobnih družb. Avtorici tako najprej eksplicirata objektivne družbene zahteve, ki uokvirjajo življenja (mladih) posameznikov in posameznic v sodobnih družbah in presegajo naše subjektivne zaznave ter anekdotično znanje o njih. Nato pa, na osnovi podatkov, pridobljenih v kvalitativnem delu raziskave, predstavlja konkretne medijske prakse, ki se pogosto izražajo v obliki specifičnih potreb, kakor jih zaznavajo tudi mladi sami in ki, kakor pokažeta avtorici, pogosto porajajo številne napetosti, ki zadevajo njihova življenja. Med njimi denimo izstopajo naslednje napetosti: med potrebo po informiranosti na eni

strani ter informacijsko preobremenjenostjo na drugi; med izrazito zahtevo po digitalni kompetentnosti in hkratni odsotnosti institucionalnih podpor za njen razvoj; ter med zahtevo po stalni prisotnosti in dosegljivosti prek digitalnih platform ter potrebo po odklopu. Omenjeno poglavje tako predstavlja jasno opozorilo pred poenostavljanjem in individualizacijo odgovornosti, ki prepogosto pogojujeta javne in znanstvene diskurze o (digitalnih) medijskih praksah mladih. Kot avtorici zapišeta v zaključku, so protislovja, ki izhajajo iz dejstva, da »je digitalna infrastruktura postala nujni pogoj delovanja v vsakdanjem življenju, pri izobraževanju, delu in prostem času«, pri čemer »se od posameznikov in posameznic pričakuje, da svojo rabo tehnologij nenehno nadzorujejo, omejujejo in reflektirajo«, ključna »za razumevanje izkušenj mladih v digitalizirani družbi. Zahteve, kot so stalna povezanost, dosegljivost, odzivnost, informiranost in digitalna kompetentnost, mladim ne predstavljajo zunanjih zapovedi, temveč so to ponotranjeni in zanje zato samoumevni pogoji vsakodnevnega delovanja« (Koren Ošljak in Šiša, 2026, str. 90).

Če prvi dve poglavji pozornost posvečata raznolikim medijskim praksam v kontekstu današnjih družbenih pogojev, se tretje in četrto poglavje posvečata specifičnim medijskim praksam oziroma, natančneje, izobraževalnim dejavnostim mladih v digitalnih in digitaliziranih kontekstih ter njihovi uporabi umetne inteligence.

Tretje poglavje, ki sta ga pripravili Nika Šušterič in Mojca Žveglič Mihelič ter nosi naslov (*Digitalni*) prostori izobraževanja, se ukvarja s temo, ki je pogosto spregledana ali pa povezana z izjemnim, čeprav običajno neustrezno utemeljenim optimizmom, to je z izobraževalnimi praksami mladih v odnosu do digitalnih orodij in medijev. Avtorici se proučevanja teme lotevata skozi njeno umestitev v širše družbene trende, povezane s poznomodernimi družbami, t. i. družbami znanja, in njihovo stavo na vseživljenjsko učenje, ki s povečevanjem dostopnosti do interneta in digitalnih orodij pridobiva dodaten zagon. Na tem ozadju nato ponujata vpogleda v učne in izobraževalne prakse mladih, s posebnim poudarkom na njihovi digitalni posredovanosti. Rezultati, pridobljeni na vzorcu mladih odraslih z dijaki in dijakinjami (vzorec MD), kažejo na razpršenost in priloženost tovrstnih praks v odnosu do prostorov in orodij, ki jih mladi uporabljajo za prisvajanje znanja. Šušterič in Žveglič Mihelič pri tem opozarjata tudi na nekatere razlike v medijskih rabah na področju neformalnega izobraževanja, ki so povezane s specifičnimi družbenimi kategorijami, ki jim mladi pripadajo, kot so denimo spol, izobrazba in izobrazbeni ali zaposlitveni status. Te velja med drugim misliti v odnosu do potencialnih družbenih neenakosti med mladimi, najprej z vidika njihovih izhodišč in nato še koristi, ki jih pri tovrstnih dejavnosti lahko žanjejo.

V četrtem in zaključnem poglavju z naslovom *Med kliki in kritiki: mladi in UI pismenost kot infrastruktura vsakdanjosti* Nuša Detiček in Jure Plaskan obravnavata eno od bolj aktualnih tem v javnem diskurzu o mladih in digitalnem: uporabo (generativne) umetne inteligence med mladimi. Njuno razumevanje tozadevnih praks uokvirja konceptualizacija pisme-

nosti na področju umetne inteligence oziroma UI pismenosti, ki predstavlja »razširitev in silo preoblikovanja digitalne pismenosti«, čeprav »njen konceptualni status v medijskih in komunikacijskih študijah ostaja nedorečen« (Detiček in Plaskan, 2026, str. 125). Skozi analizo, kako mladi v Sloveniji uporabljajo generativno umetno inteligenco in kakšen odnos imajo do nje – kakor se ti vzorci razkrivajo v kvalitativnem delu raziskave ter v vzorcu dijakov (vzorec D) in v vzorcu mladih odraslih (vzorec M) –, pokažeta na raznovrstne razloge, ki mlade spodbujajo k uporabi generativne umetne inteligence in odvrčajo od nje, na spretnosti oziroma kompetence, ki jih potrebujejo za smiselno rabo tovrstnih orodij, ter na nekatere posledice tovrstnih rab za posameznike in družbo kot tako. Na ozadju teh vpogledov odpirata vprašanja, na katera bomo morali odgovoriti kot družba in ki nimajo opravka le z opremljanjem mladih z ustreznimi veščinami, ki jih zajemajo obstoječe opredelitve UI pismenosti, pač pa s širšimi družbenimi premenami, denimo v odnosu do potencialne (dodatne) destabilizacije tradicionalnih epistemoloških avtoritet, ki so bile do nedavnega vezane na ekspertizo ter na osebo in na katerih so slonele družbene institucije, kot sta edukacija in delo.

Na tem mestu bralko in bralca vabimo, da skupaj z avtoricami in avtorjem poglavij vstopijo v digitalizirane življenjske svetove sodobnih mladih ter jih odkrivajo skozi njihove oči, pri tem pa spoznavajo tudi pritiske, s katerimi se soočajo, in priložnosti, ki jih prepoznavajo v digitalnem.

VIRI

Bourdieu, P. in Wacquant, L. (ur.). (2004). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.

Brečko, B. N., Plaskan, J., Oblak Črnič, T., Koren Ošljak, K., Razboršek, M. in Šiša, A. (2025a). *Poročilo kvantitativne raziskave digitalna zrelost mladih: anketa na vzorcu dijakov: metodološko poročilo kvalitativnega raziskovalnega načrta pri projektu Digitalna zrelost mladih (CRP V5-2329)*. Fakulteta za družbene vede.

Brečko, B. N., Plaskan, J., Oblak Črnič, T., Razboršek, M. in Šiša, A. (2025b). *Poročilo kvantitativne raziskave digitalna zrelost mladih: anketa na vzorcu mladih odraslih: metodološko poročilo kvalitativnega raziskovalnega načrta pri projektu Digitalna zrelost mladih (CRP V5-2329)*. Fakulteta za družbene vede.

Oblak Črnič, T. (ur.). (2025). *Mediji in mladi*. Založba Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.51936/978961295108>

Robinson, L., Ragnedda, M. in Schulz, J. (2020a). Digital inequalities: Contextualizing problems and solutions. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 18(3), str. 323–327. <https://doi.org/10.1108/JICES-05-2020-0064>

Robinson, L., Schulz, J., Blank, G., Ragnedda, M., Ono, H., Hogan, B., Mesch, G. S., Cotten, S. R., Kretchmer, S. B., Hale, T. M., Drabowicz, T., Yan, P., Wellman, B., Harper, M.-G., Quan-Haase, A., Dunn, H. S., Casilli, A. A., Tubaro, P., Carvath, R., ... Khilnani, A. (2020b). Digital inequalities 2.0: Legacy inequalities in the information age. *First Monday*, 25(7). <https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10842>

Robinson, L., Schulz, J., Dunn, H. S., Casilli, A. A., Tubaro, P., Carvath, R., Chen, W., Wiest, J. B., Dodel, M., Stern, M. J., Ball, C., Huang, K.-T., Blank, G., Ragnedda, M., Ono, H., Hogan, B., Mesch, G. S., Cotten, S. R., Kretchmer, S. B., ... Khilnani, A. (2020c). Digital inequalities 3.0: Emergent inequalities in the information age. *First Monday*, 25(7). <https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10844>

Vuorikari, R., Punie, Y. in Kluzer, S. (2023). *Okvir digitalnih kompetenc za državljane z novimi primeri rabe znanja, spretnosti in stališč: DigComp 2.2* (R. Šimec, prev.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/08/DigComp-2-2-Okvir-digitalnih-kompetenc.pdf>

Interna protislovja in konceptualne omejitve digitalne zrelosti mladih

Tanja Oblak Črnič
in Jure Plaskan

MLADI IN
DIGITALNO

UVOD

V medijskih zapisih, ki skušajo nasloviti težave trenutnega pospešenega časa, nemalo-krat naletimo na naslove, kot so »Med mladimi strmo narašča digitalna zasvojenost« (STA, 2022) ali »Katastrofa: učenci z možgani v žepih!« (Dnevnik, 2019) ali »Posledice digitalne zasvojenosti že pri malčkih: Otroci begajo naokoli, ne morejo se umiriti« (RTVSLO, 2025), ki podobe otrok in mladostnikov slikajo precej enoznačno. Medijsko disproportionalne reakcije na družbena tveganja, kamor porast soodvisnosti od medijskih zaslonov gotovo sodi, imajo v javnem diskurzu posebno moč: spopade mladih s tehnološko odvisnostjo posplošujejo, tehnologije pa enoznačno označujejo kot družbeno nevarne. Critcher začetke moralne panike pojasnjuje kot odzive na hitre spremembe: »dogajajo se slabe stvari, ki se prej niso« (2008, str. 7). Cilj tukajšnje razprave sicer ni raziskati, v kolikšni meri je medijsko poročanje o digitalnem življenju mladih že podleglo logiki moralne panike, skušamo pa preseči črno-bele poglede na tehnologije in mlade.

Ni dvoma, da vsesplošna prisotnost digitalnih medijev spreminja načine, kako prakticiramo in doživljamo vsakdanje življenje, vendar izkušnje z njimi niso niti samoumevne niti poenotene (Bengtsson in drugi, 2021). Pritiski nenehne prisotnosti se tako manifestirajo v raznolikih vzorcih, ki se jih poslužujemo pri spopadanju z medijskim preobiljem. Raznolikim doživljanjem ne nazadnje botruje »kultura nenehnega posodabljanja« (Bucher, 2018, str. 149): algoritmi, prilagojeni klikom, delitvam in všečkom, se nenehno revidirajo in prilagajajo, logika omrežij in algoritmičnih procesov personalizacije pa skrbi, da na zaslonih ne vidimo enakih vsebin, kot jih naši prijatelji. Ker družbene platforme utripajo od anticipacije, od pričakovanja, da se vsak trenutek lahko zgodi nekaj novega (Beer, 2019), okolja družbenih medijev delujejo kot prostor, kjer preprosto ne smemo manjkati (Luthar in drugi, 2025, str. 39).

Toda nenehno ujetost mladih v zaslone velja umeščati v specifike sodobnega mediatiziranega in dataficiranega sveta. Dosedanje raziskovanje digitalnih kultur mladih, predvsem zgodnjih najstnikov in adolescentov, kaže namreč na številna protislovja, ki jih doživljajo v digitalnih prostorih (Oblak Črnič, 2020; Jontes in Tašner, 2022; Oblak Črnič, 2025). Z veliko gotovostjo že vemo, da mobilne naprave uporabljajo od prvih sekund svoje budnosti, saj so močno usidrane v njihove vsakdanje rutine: z njimi preverjajo urnike in utrujejo medosebne stike, rešujejo šolske obveznosti, nakupujejo, naročajo hrano, načrtujejo počitnice. Ker so naprave prenosljive in obogatene z aplikacijami, ki jih je težko odložiti, v zaslone strmijo povsod in ves čas (Oblak Črnič, 2025, str. 12). Kako torej tematizirati medijsko in tehnološko odvisnost mladostnikov, ne da bi jo vnaprej opredelili kot pretirano, nedopustno ali celo nevarno?

Izziva se lotevamo s pristopom, ki tehnologije prepoznava kot družbeno koristne infrastrukture, ki odražajo t. i. »digitalno zrelost«. V zelo poenostavljenem jeziku se digitalna zrelost nanaša na »sposobnosti in stališča, ki omogočajo uporabo digitalnih tehnologij na način, da podpirajo posameznikov razvoj (*rast*) in njegovo vključevanje v družbo (*prilagajanje*)« (Laaber in drugi, 2023, str. 2). Tehnologije torej niso deviantne, temveč družbeno koristne, digitalna zrelost kot večplasten konstrukt pa skupek zmožnosti rab in odzivov nanje. Ker pojem v slovenskem prostoru predstavljamo prvič, z njim razrešujemo deficitarnost raziskav t. i. »zrelostnih rab«, zlasti med mladimi. Izhodiščna odpoved negativnim vidikom digitalnih tehnologij vendarle ne pomeni, da premisleki in zajeti podatki ne omogočajo tudi kritičnega razumevanja tehnologij v življenju mladih.

Privzeta študija¹ digitalno zrelost natančneje opredeli in empirično meri (Laaber in drugi, 2023), zato je cilj tukajšnjega prispevka najprej opisati, na kaj se digitalna zrelost konceptualno nanaša in kako se ji lahko približamo empirično. Avtorji se pri operacionalizaciji koncepta naslanjajo na empirično raziskavo med adolescenti, starimi od 12 do 18 let. Originalna študija zrelost v digitalnem okolju prepoznava kot znak osebne avtonomije pri uporabi digitalnih tehnologij, zmožnost soočenja z izzivi, s katerimi se srečujemo v digitalnih okoljih, ter formiranja odgovornih reakcij in spoštljivih odnosov do drugih. Ali še konkretnije, študija proučuje, kako mladi v digitalnih okoljih delujejo v relacijah z drugimi: so pri tem spoštljivi, se vedejo odgovorno do sebe in drugih? Nadalje se sprašuje, kako se soočajo s problemi: so pri tem samostojni ali iščejo oporo druge? In končno, sprašuje se, ali so na zaslonih prvenstveno zato, ker si to želijo, in ali tam spremljajo, kar jim je všeč ali kar jim tehnologija vsiljuje. Večja spretnost, da se na našeto odzovejo pozitivno, poenostavljeno rečeno pomeni višjo stopnjo rasti in prilagajanja v digitalnih okoljih, torej tudi višjo digitalno zrelost.

Konceptualizacija digitalne zrelosti sodi v perspektivo razvojnih socialno-psiholoških teorij, na tem mestu pa jo pojmuje tudi širše in sicer kot resurs digitalnega opolnomočenja, in obratno – njeno morebitno odsotnost kot vir digitalne ranljivosti. Oba vidika umeščamo v družbene okoliščine, ki zmožnosti za pridobivanje digitalnih spretnosti uokvirjajo. Distinkcije med mladimi – najsi gre za njihov odnos do tehnologij (Luthar in drugi, 2025), praks in motivov, ki jih tam udejanjajo (Koren Ošljak in drugi, 2025; Oblak Črnič in drugi, 2025), ali aspiracij in poklicnih imaginarijev (Perger in drugi, 2025) – so rezultat »družbenih kapitalov«, predvsem v kombinaciji kulturnega in ekonomskega kapitala družin. Že v formacijah primarnega habitusa se denimo odslikujejo uspoljene specifike mladih v odnosu do digitalnih tehnologij (Koren Ošljak in drugi, 2025, str. 99). Z navezavo na družbeno raznolike okoliščine formiranja mladih in ob upoštevanju dinamičnosti medijske krajine ter večplastnosti digitalnih prostorov zato digitalne

1 Raziskava v Nemčiji je v vzorec vključila 406 najstnikov, od tega 51 % deklet in 49 % fantov, katerih povprečna starost je bila 14,7 let. Pri pripravi merske lestvice je sodelovalo 14 strokovnjakov s področja psihologije, sociologije, informacijskih ved in nevroznanosti. Rezultati so bili objavljeni leta 2023 v reviji *Computers in Human Behaviour*.

kompetence razumemo kot resurse digitalnega kapitala, ki vključuje niz sposobnosti in nadarjenosti ter zunanjih virov, ki se zgodovinsko kopičijo in prenašajo z enega področja na drugo (Ragnedda, 2019, str. 2367). Posledično se v prispevku sprašujemo tudi, v kakšnem odnosu so ti »prenosi« z digitalno zrelostjo. Ker predpostavljamo, da gre za notranje diferencirana razmerja, kjer so poleg starostnih mej na delu še druge distinkcije – od spola, programa šolanja in socialnega statusa do kulturnega kapitala – se sprašujemo tudi, kako ekonomske in kulturne okoliščine odraščanja formirajo digitalno zrelost. S tovrstnim bolj sociološko naravnanim fokusom se distanciramo od študij, ki se pogosteje usmerjajo na psihološke in socialne težave mladostnikov zaradi prisotnosti tehnologij v njihovem vsakdanu ter redkeje na njihove koristi.

Pri iskanju odgovorov se v empiričnem delu naslanjamo na izvirno kvantitativno študijo, ki je bila izvedena med letoma 2024 in 2025 na dveh vzorcih mladih: na dijakih različnih srednješolskih programov ter na panelu mladih odraslih, v katerem smo zajeli študente, zaposlene in brezposelne mlade v Sloveniji. Vzorca sta podrobneje opisana v uvodnem poglavju. Zanimajo nas mladi v obdobju od 16. do 24. leta, saj ugotavljamo, da je osnovnošolska populacija še podvržena medijski regulaciji in relativno univerzalni izobraževalni izkušnji z digitalnimi tehnologijami, medtem ko so dijaki, študenti in mladi (ne)zaposleni v digitalnih rabah bolj avtonomni, a tudi raznoliki.

KONCEPTUALIZACIJA DIGITALNE ZRELOSTI: OD AVTONOMIJE DO ODGOVORNIH INTERAKCIJ

Da imajo digitalne tehnologije raznotere učinke na življenje mladih, ni nikakršnega dvoma (Twenge in Campbell, 2018). Študije prepričljivo dokazujejo negativne vidike pretirane izpostavljenosti zaslonским napravam, velja pa tudi obratno: zasloni so gradniki veščin in prostori identitet kot ključni generatorji vrstniških interakcij. Kljub temu ostajajo odrasli nad rabo mobilnih naprav mladostnikov večinoma zaskrbljeni. Pristop digitalne zrelosti skuša fokus usmeriti na »zrelostne« rabe digitalnih tehnologij – ne le kot odsotnost odvisnosti od tehnologij, temveč kot večplastno strukturo, ki vključuje niz različnih kompetenc. Vztraja namreč na prepričanju, da imajo digitalna okolja »specifične zahteve, ki predvidevajo posebne zmogljivosti za uporabo digitalnih tehnologij na način, ki bi podpirala psihološko rast in družbeno prilagoditev uporabnikov« (Laaber in drugi, 2023, str. 143).

Pri tem pa zanemarja strukturne spremembe, ki medijsko odvisnost narekujejo. Digitalizacija in podatkovna transformacija v času globoke mediatizacije (Andersen, 2018; Couldry in Hepp, 2016) pomeni namreč »povečano odvisnost *vseh družbenih procesov* od komunikacijskih infrastruktur« (Couldry in Hepp, 2016, str. 37). (Ne)avtonomne rabe tehnologij, afektivne reakcije ter (ne)sposobnost spopadanja z izzivi v digitalnih okoljih so odsev širše in splošne umeščenosti medijskih tehnologij v vsakdanjem

življenju (glej Bengtsson in drugi, 2021, str. 277), kar pomeni, da velja tudi digitalno zrelost mladih razumeti v kontekstu globoke mediatizacije. Mediatizacija je družbeno diferenciran proces (Ekström in drugi, 2016) in omogoča prepoznavanje različnih stanj znotraj določene mikrogeneracije.

MEDIJSKA ODVISNOST KOT INDIKATOR MEDIATIZACIJE VSAKDANJEGA ŽIVLJENJA

Pri raziskovanju odzivov in vedenj mladih v digitalnih okoljih pristop digitalne zrelosti sledi razvojni paradigmi; prvenstveno je namreč usmerjen v analizo uporabniških »reakcij« na posamezne medije in digitalne tehnologije. Razvojne študije pogosto proučujejo »problematične« medijske učinke ali negative posledice specifičnih platform – denimo na počutje ali samozavest posameznika, na njegove vzorce povezanosti in prijateljevanja ali vzpostavljene tehnike samorazkrivanja v družbenih omrežjih (Oblak Črnič, 2020, str. 47). Veliko pozornosti namenjajo raziskovanju kompulzivnih rab in zasvojenosti s tehnologijo.² Bolj kritično usmerjene raziskave (Meerkerk, Van den Eijnden, Vermulst in Garretsen, 2009) vendarle opozarjajo, da so tudi »problematične rabe« tehnologij (Caplan, 2010) večdimenzionalne: posamezniki niso odvisni toliko od določene tehnologije, temveč od konkretnih aktivnosti in praks, ki jih z njihovo pomočjo udejanjajo (Griffiths in Szabo, 2013).

Nedavna raziskava o medijski odvisnosti, izvedena na vzorcu 3850 respondentov, starih od 16 do 85 let, je prepričljivo opozorila ne le, da so pomeni medijev generacijsko specifični (Bengtsson in drugi, 2021), temveč tudi, da je vse bolj razširjena medijska odvisnost eden od ključnih indikatorjev mediatizacije vsakdanjega življenja. Mediji so denimo uko-reninjeni v vsakdanje rutine mladih, kjer večopravilnost in druge simultane aktivnosti nastopajo kot povsem običajna vedenja (Bengtsson in drugi, 2021). Mediji so nadalje pomembni viri pridobivanja znanj in ohranjanja stikov in kot komunikacijske prakse, usmerjene v širši svet, preprosto nepogrešljivi (2021, str. 286). Medijske tehnologije tako zadovoljujejo tri tipe »osnovnih potreb« (Reiss, 2004), in sicer (re)produktivne potrebe, potrebe po (javni) prepoznavnosti in državljanske potrebe, vsaka pa je družbeno strukturirana in se s starostjo spreminja: pomen medijev za uresničevanje (re)produktivnih potreb (v smislu doseganja miru in tišine, uživanja, skrbi za telesno kondicijo) se po raziskavi sodeč s starostjo povečuje (2021, str. 288), mlajšim generacijam pa mediji služijo kot orodje za družbeno priznanje, saj z njihovo rabo pridobivajo in utrjujejo družbeni status, krepijo občutke prepoznavnosti, ohranjajo odnose in nanje celo vplivajo. Mladi so v medijskih orientacijah torej bolj usmerjeni navzven – v vrstniške, skupnostne in javne strukture –, medtem ko starejša občinstva medije internalizirajo v osebno in intimno sfero (Bengtsson in drugi, 2021).

2 Kar nekaj študij obravnava dileme, povezane s pretirano prisotnostjo pametnih zaslonov v življenju mladih: od proučevanja t. i. »screen time« in psihološkega počutja (Twenge in Campbell, 2018) do razmerij med aktivno rabo družbenih medijev, emocionalno izčrpanostjo in odlašanjem spanca (Maksniemi in drugi, 2022).

Tudi pristop digitalne zrelosti opozarja, da se skozi življenjske faze družbene potrebe in tehnološke rabe spreminjajo, zato se sprašuje, kakšna znanja in pričakovanja digitalna okolja zahtevajo od mladih (Laaber, 2023, str. 2). V ospredju torej ni toliko dilema, ali se mladi predolgo zadržujejo na zaslonih, temveč njihove zmožnosti družbenih prilagajanj in osebne rasti: kako zaznavajo sebe v odnosu do tehnologij, kako se spopadajo s problemi, na katere naletijo, in kako prek medijskih naprav formirajo odnose z drugimi. S tem odstopa od poenostavljenih razumevanj o »škodljivih« ali »demonskih« učinkih medijev na mlade (Starker, 1989) in se umika od razprav, ki medije stereotipizirajo kot kanale za »indoktrinacijo otrok« (Winn, 1984).

DRUŽBENO PRILAGAJANJE IN INDIVIDUALNA RAST V DIGITALNEM KONTEKSTU

V teoretskem okviru zrelost zaobjema dva medsebojno soodvisna procesa, in sicer prilagajanje, ki se nanaša na učinkovito funkcioniranje posameznika znotraj družbe, ter individualno rast, ki se nanaša na osebni razvoj in integracijo posameznika v družbene strukture. Gre torej za socialno-psihološko dožemanje zrelosti pri rabah digitalnih tehnologij:

»Konceptualizacijo digitalne zrelosti utemeljujemo na ideji, da sta rast in prilagajanje stebra psihološke zrelosti, vendar to perspektivo razširjamo na področje uporabe digitalne tehnologije, saj digitalna okolja za posameznike predstavljajo posebna tveganja in tudi izzive.« (Laaber in drugi, 2023, str. 2)

Ko torej zrelost apliciramo na digitalna okolja, v ospredje stopi vprašanje učinkov na procese osebne rasti in družbenega prilagajanja. Laaber in drugi (2023) izpostavijo tri nove okoliščine, ki jih prinašajo digitalna okolja in ki posledično spreminjajo sposobnosti ter veščine, ki jih morajo uporabniki udeležati:

1. Prva okoliščina zadeva status digitalnih tehnologij, ki določajo načine rab, kar odpira tveganja za njihovo pasivno rabo. Zahteve ekonomije pozornosti in nenehne dosegljivosti namreč ne spodbujajo aktivnih in reflektiranih odzivov uporabnikov, ki bi v digitalnih svetovih delovali avtonomno, pač pa so izbire tehnološko »vrinjene«. Ker so številne aplikacije in platforme zasnovane na način, da lovijo našo pozornost, smo kot uporabniki izpostavljeni tveganjem, da tehnologijo uporabljamo na pasiven način (Cara, 2020). Tehnologija torej vpliva na uporabnike ter z njimi manipulira, obenem pa prinaša posebne izzive za samoodločanje o lastnih rabah (Cara, 2020; Gaggioli in drugi, 2017).

2. Učinkovito in varno delovanje v digitalnih okoljih nadalje zahteva nabor specifičnih znanj in sposobnosti, ki presegajo samoreglativne zmožnosti posameznikov, kot so digitalna pismenost in veščine za digitalno reševanje problemov (Livingstone in

Helsper, 2010). Ne gre zgolj za vprašanje kompetenc za zaščito pred nevarnostmi ali tveganji, ampak za sposobnost prepoznavanja potencialnih groženj in tveganj ter tehnik iskanja ustrezne pomoči za reševanje digitalnih izzivov.

3. Tretja specifika digitalnih okolij zadeva vzorce družbenih interakcij. V digitalno posredovanih stikih so možna nesoglasja in nerazumevanja, pogosta so tudi stopnjevanja negativnih emocij zaradi pretirane količine informacij (Kim in Florack, 2021). Ker gre komunikacijsko gledano za specifična okolja, so določene reakcije na vedenja in občutja pogojene z občutkom večje psihološke distance.

Digitalna zrelost je zato večdimenzionalen konstrukt, ki ga tvorijo zmožnosti avtonomnih in samoizpolnjujočih rab digitalnih tehnologij, obvladovanja digitalnih izzivov in reševanja problemov ter sposobnost vzpostavljanja interakcij, ki vodijo v smeri družbene dobrobiti in medsebojne odgovornosti. Vsak niz sposobnosti vključuje specifične dimenzije, kar prikazujemo v spodnji sliki (Slika 1) in podrobneje opišemo v nadaljevanju.

Slika 1: Konceptualizacija digitalne zrelosti

I.	Sposobnost uporabe digitalnih tehnologij na avtonomen in samoizpolnjujoč način	1. Avtonomna izbira pri uporabi mobilnih naprav 2. Avtonomija znotraj digitalnih kontekstov
II.	Sposobnost obvladovanja digitalnih izzivov in reševanja problemov	3. Digitalna pismenost* 4. Individualna rast v digitalnih kontekstih 5. Zavedanje digitalnih tveganj 6. Iskanje podpore pri digitalnih težavah
III.	Sposobnost odgovornih interakcij z drugimi in prispevanja k družbi	7. Regulacija negativnih emocij v digitalnih kontekstih 8. Regulacija impulzov v digitalnih kontekstih 9. Spoštovanje drugih v digitalnih kontekstih 10. Digitalno državljanstvo*

Vir: Laaber in drugi (2023, str. 2)

Avtonomne in samoizpolnjujoče rabe tehnologij vključujejo avtonomno izbiro in rabo mobilnih naprav ter avtonomijo znotraj digitalnih kontekstov. Ta raven zrelosti je kot sposobnost uporabe tehnologij na avtonomen in samodeterminirajoč način pogojena z dvema vidikoma: najprej z avtonomno izbiro, ki se kaže v tem, v kolikšni meri mladi uporabljajo mobilne naprave predvsem po lastni izbiri in ne toliko zaradi občutka obveznosti ali prisile. Nadalje pa se avtonomna raba kaže v načrtnem izbiranju vsebin in uresničevanjem takšnih ciljev v digitalnem okolju, ki so v skladu z interesi in vrednotami uporabnikov. Avtonomija znotraj digitalnih kontekstov torej opisuje sposobnost izbiranja in uresniče-

vanja ciljev, ki so skladni z interesi in vrednotami posameznika (Laaber in drugi, 2023, str. 3). Sposobnost *obvladovanja digitalnih izzivov in reševanja problemov* vključuje digitalno pismenost, individualno rast v digitalnih kontekstih, zavedanje digitalnih tveganj ter iskanje pomoči pri reševanju problemov. Sposobnost naslavljanja digitalnih izzivov in reševanja problemov se torej nanaša na digitalne veščine, ki jih hitro spreminjajoča se digitalna okolja zahtevajo. Poleg digitalne pismenosti vključuje še zmožnost izkoriščanja digitalnih kontekstov za učenje in osebno rast. Digitalna zrelost na tej ravni vključuje sposobnost upravljanja s tveganji, povezanimi z mobilnimi napravami in spletnim okoljem, in aktivno iskanje podpore v primeru težav ali izzivov (Laaber in drugi, 2023, str. 3). Sposobnost *odgovornih interakcij z drugimi in prispevanja k družbi* se nanaša na regulacijo negativnih čustev, odzivov in impulzov, spoštljivost do drugih ter digitalno državljanstvo. Ta raven vključuje samoregulacijske sposobnosti in zmožnosti vzpostavljanja odnosov z drugimi, saj se usmerja predvsem na socialni kontekst uporabe mobilnih naprav, pri čemer pozornost posveča zmožnostim uravnavanja čustev. Digitalna zrelost vključuje zmožnost nadzora in uravnavanja negativnih čustev ter hitrih impulzov, saj so, kot poudarjajo Laaber in drugi (2023, str. 3), za pozitivne digitalne interakcije pomembni spoštljivi odnosi in občutek družbene soodgovornosti.

Orisana konceptualizacija digitalne zrelosti nudi okvir za ocenjevanje razvojnih sprememb pri rabah digitalnih naprav. Kot empirično priročen koncept dopušča ne le merjenje fenomena med mladimi, temveč tudi spremljanje digitalne zrelosti skozi čas (Laaber in drugi, 2023, str. 6–7). Originalna študija pri tem izpostavlja predvsem pomen psiholoških dejavnikov, kot so specifične osebnostne karakteristike, omenja pa tudi identifikacijo in razumevanje t. i. intervencij, ki lahko digitalno zrelost ojačajo ali ošibijo. Poleg socio-demografskih značilnosti, kot so starost, spol, izobrazba, nacionalnost, socialni status ter tip družine, med dejavnike večje ali manjše zrelosti uvršča še subjektivno oceno porabljenega časa na napravah (npr. povprečni čas uporabe naprav v tednu), problematične rabe mobilnih naprav (npr. lestvice digitalne zasvojenosti ali zasvojenosti z določenim omrežjem) ter osebnostne tipe (npr. ekstrovertiranost, prijaznost, vestnost, odprtost itd.).

ŠTUDIJA DIGITALNE ZRELOSTI NA VZORCU DIJAKOV IN MLADIH ODRASLIH

Zgoraj omenjene dejavnike digitalne zrelosti smo upoštevali tudi v tukajšnji izvirni kvantitativni raziskavi, ki jo podrobneje prikazujemo v nadaljevanju. Pri njenem snovanju smo izhajali iz opozoril predhodnih študij, ki enoglasno opozarjajo na metodološke ovire na področju raziskovanja digitalnih tehnologij (Valkenburg in drugi, 2016; Kaye in drugi, 2020). Valkenburg (2016, str. 479) denimo izpostavlja, da področje družbenih medijev zaznamujejo nenehne spremembe, saj se platforme neprestano razširjajo z novimi interaktivnimi funkcijami ali pa jih nadomestijo nove. Težava empiričnega proučevanja je

zato visoka fragmentacija področja, ki se še posebej kaže pri obravnavi »digitalne odvisnosti«. Instrumenti, usmerjeni v merjenje odvisnosti od družbenih medijev hitro zastarajo, pri njihovi operacionalizaciji pa se posledično uporabljajo različni kriteriji, kar ovira primerljivost rezultatov in povzroča še večjo fragmentacijo področja (več v Valkenburg in drugi, 2016).

Model digitalne zrelosti smo v empiričnem smislu prevzeli v celoti in ga implementirali na izbrano mikrogeneracijo, da bi odgovorili na več vprašanj: *kakšna je digitalna zrelost med slovensko mladino, na katerih dimenzijah digitalne zrelosti so mladi bolj opolnomočeni, kje pa bolj ranljivi ter kakšne specifične prevladujejo na posameznih dimenzijah digitalne zrelosti glede na njihov spol, starost in tip šolanja oz. zaposlitveni status?* Ker so študije že pokazale na povezavo med digitalnimi izkušnjami in kulturnim kapitalom, znotraj katerega mladi odraščajo (Oblak Črnič in drugi, 2022; Luthar in drugi, 2022; Oblak Črnič in Brečko, 2025), predvsem na povezanost medijskih preferenc v povezavi z odnosom do branja in izobrazbe staršev, smo v merski instrumentarij socio-demografskih specifik vključili tudi vprašanja o dostopu do knjig in izobrazbi staršev. Implementacijo merjenja digitalne zrelosti na kategorijo mladih smo vendarle nekoliko prilagodili – tako zmožnostim raziskave in njeni izbrani vzorčni populaciji kot že znanim ugotovitvam s področja raziskovanja medijskih praks med slovensko mladino.

INDIKATORJI DIGITALNE ZRELOSTI IN SOCIO-KULTURNIH OZADIJ

Digitalno zrelost smo merili s sklopom že izdelanih vprašanj (t. i. »Digital Maturity Inventory«). V empiričnem smislu je namreč digitalna zrelost konstrukt drugega reda, oblikovan kot kombinacija posamičnih dimenzij.³ Dimenzije so torej tiste, ki opredeljujejo značilnosti digitalne zrelosti, morebitne spremembe v dimenzijah pa povzročajo spremembe celotnega konstrukta (glej Laaber in drugi, 2023). Posledično je vsaka dimenzija latentna spremenljivka, kar se odraža v več indikatorjih, ki predstavljajo specifična vedenja posameznikov pri rabah mobilnih naprav (glej Tabelo 1).

3 V izvorni raziskavi (Laaber in drugi, 2023) so s pomočjo pilotne posvetovalne študije s strokovnjaki ter dodatne raziskave, ki je vključevala testiranje zanesljivosti in veljavnosti instrumenta, prvotni nabor indikatorjev skrčili na 32 trditev, ki so sovpadale z desetimi pripadajočimi dimenzijami.

Tabela 1: Izbrani indikatorji in dimenzije digitalne zrelosti⁴

	Dimenzija	Ko uporabljam napravo ...
AVTONOMNE IN SAMOIZPOLNJUJOČE RABE	Avtonomna raba mobilnih naprav*	sem vedno povezan/a z internetom, da ne bi česa zamudil/a.
		imam občutek, da moram biti ves čas dosegljiv.
		imam občutek, da naprava nadzoruje moje življenje.
	Avtonomija znotraj digitalnih okolij	samostojno izbiram vsebine, ki si jih želim ogledati.
		počnem stvari, ki so mi všeč.
		sam/a odločam, kaj bom počel/a.
REŠEVANJE DIGITALNIH IZZIVOV	Individualna rast v digitalnih kontekstih	se naučim kaj koristnega.
		pridobivam nove veščine.
	Zavedanje o digitalnih tveganjih	se naučim kaj novega.
		mi je moja varnost zelo pomembna.
	Iskanje podpore glede digitalnih težav	in naletim na problem z drugo osebo, prosim nekoga za pomoč.
		in naletim na tehnično težavo, prosim nekoga za pomoč.
VZPOSTAVLJANJE ODGOVORNIH INTERAKCIJ	Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih*	in me pri tem kaj razjezi, sem še dolgo slabe volje.
		in me pri tem kaj razjezi, potrebujem veliko časa, da se spet počutim bolje.
		in me pri tem kaj razjezi, me je težko spraviti v boljšo voljo.
	Regulacija impulzov v digitalnih okoljih*	in me kdo kritizira, se običajno odzovem takoj, ne da bi pomislil/a na posledice.
		in me kdo užali, mu poskusim to tudi vrniti.
		in me pri tem kaj razjezi, običajno odreagiram prehitro, kar kasneje tudi obžalujem.
	Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih	mi je mar za čustva drugih.
		in če se s kom ne strinjam, pazim, da nisem nesramen/na.
		poskrbim, da fotografije, ki jih objavim ali pošiljam, ne bi koga užalile ali spravile v težave.
		spoštujem mnenja in znanje drugih.

4 Z zvezdico so označene kategorije, ki so bile v analizi podatkov naknadno rekodirane na način, da so vrednosti povprečij vsebinsko primerljive z ostalimi.

Vsako trditev so anketiranci ocenjevali na petstopenjski lestvici od 1 do 5 v obliki odgovora na vprašanje, kako pogosto se jim omenjena stvar zgodi ali dogaja ob uporabi digitalnih naprav. Ker vse trditve niso pomensko enake, smo nekatere naknadno rekodirali na tak način, da so vsebinsko primerljive (višja vrednost je tako vedno pomenila tudi višjo raven zrelosti). Po testiranju vprašalnika in v izogib morebitnemu podvajanju smo v anketni raziskavi nekatere indikatorje izpustili. Za razliko od izvirne študije tudi nismo zajeli vseh 10 dimenzij, ampak po skupnem premisleku zgolj 8; prav tako imajo nekatere dimenzije več izvornih trditev kot druge in s tem večjo težo.⁵ Ker smo v empiričnem delu digitalno zrelost testirali na dveh ločenih vzorcih mladih, je bil to še dodaten razlog, zakaj smo določene dimenzije izpustili, ponekod pa vključili več indikatorjev. Takšno delno ali, bolje rečeno, »pomanjkljivo« merjenje digitalne zrelosti posledično onemogoča preverbo pojasnjevalne moči celotnega instrumentarija na zbranih podatkih, vendar to niti ni bil izhodiščni cilj tukajšnje študije.

Analiza zanesljivosti merjenja (s Cronbach alfa in vrednostjo nad 0,7) pri obeh vzorcih je vseeno pokazala zadovoljivo notranjo konsistentnost,⁶ medtem ko je bil v opravljeni eksplorativni faktorski analizi delež pojasnjene variance s prvim faktorjem slabih 20 % (pri vzorcu mladih odraslih pa dobrih 21 %). Pri eksplorativni faktorski analizi smo zato podrobneje preverjali, v kolikšni meri se izoblikujejo enaki faktorji in z njimi enake dimenzije, kot so bili definirani v izvorni študiji. Rezultati v večji meri kažejo zelo visoke ali vsaj zadovoljive faktorske uteži za posamezne trditve, posebej pri vzorcu dijakov, le v nekaj primerih pa se pokažejo določena odstopanja.⁷ V obeh vzorcih je denimo na dimenziji »avtonomna raba mobilnih naprav« ena od trditev šibkejša, saj je prikazala nizko faktorsko utež oziroma se je izrazila na ločenem faktorju. Dimenzija »zavedanje o digitalnih tveganjih«, ki smo jo v naši študiji skrčili zgolj na eno samo trditev, na vzorcu dijakov nima visoke faktorske uteži, pri vzorcu mladih odraslih pa se v enoten faktor poveže s trditvijo pod drugo dimenzijo, in sicer »spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih«.⁸

5 V praksi to pomeni, da smo v primerjavi z originalno mersko lestvico drugače zajeli dimenziji iskanja podpore glede digitalnih težav in zaznave digitalnih tveganj, dve dimenziji, tj. digitalno pismenost in digitalno državljanstvo, pa smo iz izvirnega modela izpustili: digitalno pismenost smo namreč nadomestili z merjenjem nabora digitalnih kompetenc, vprašanja na temo digitalnega državljanstva pa so bila vsebinsko gledano težko prenosljiva na slovenske razmere. Poleg tega je izvirna študija pokazala njihovo nizko vrednost oz. šibko konsistentnost (glej Laaber 2023, str. 9).

6 Rezultati testa zanesljivosti s kratkim pojasnilom so iz glavnega besedila namenoma izvzeti in dodani v prilogi A v Tabeli A1.

7 Podrobni rezultati faktorske analize s kratkim pojasnilom so dodani v prilogi A (Tabela A2). V tabeli so dodane še faktorske uteži iz izvirne študije, ki nazorno pokažejo posamezna odstopanja, kar je lahko v pomoč tako pri nadaljnjih analizah tukaj zbranih podatkov kot tudi pri morebitnem zajemanju novih podatkov na drugačnih vzorcih.

8 Ti dve trditvi bi, denimo v nadaljnjih statistično bolj poglobljenih analizah, veljalo izločiti, vsaj na vzorcu mladih odraslih. Ker pa smo skušali model prvič preslikati na mlade v nacionalnem okolju (skladno z vnaprej opisanimi omejitvami v vprašalniku), smo ju v vseh deskriptivnih analizah obdržali. Dimenzij v analitičnem smislu nismo vzporejali v kakršnakoli medsebojna razmerja, temveč smo jih skladno z napotki izvirne študije interpretirali kot ločene latentne spremenljivke.

Morebitni razlogi za navedena odstopanja so lahko specifike v uporabljenem jeziku oz. niansah, ki se izgubijo v prevodu, v večji meri pa predvsem v drugačni starostni sestavi naših anketirancev: tako vzorec dijakov kot mladih odraslih je namreč zajemal drugačne anketirance kot izvirna študija, ki se je omejila na najstnike od 12. do 18. leta. Čeprav je torej naš nabor latentnih spremenljivk zanesljiv, ne moremo reči, da v celoti meri celosten konstrukt, kar je še dodaten argument, da smo se v analizah in vsebinskih interpretacijah osredotočili predvsem na deskripcijo posameznih dimenzij digitalne zrelosti.

Iz vseh trditev smo ustvarili še skupno povprečje, ki ga prikažemo kot novo spremenljivko, katero smo poimenovali »indeks digitalne zrelosti«. Indeks v našem primeru ni povsem primerljiv z meritvijo digitalne zrelosti iz izvirne študije (Laaber in drugi, 2023), kjer je bila končna vrednost indeksa utežena glede na mnenje strokovnjakov v preliminarni študiji. Namesto tega gre za poenostavljeno spremenljivko, ki združuje povprečne vrednosti vseh 22 indikatorjev iz našega merjenja.

Pri analizi podatkov smo preverjali povezanost digitalne zrelosti z izbranimi socio-demo-grafskimi specifikami respondentov. Predvsem so nas zanimale razlike v posameznih dimenzijah digitalne zrelosti glede na spol, starost in status respondentov (razlikovanje dijakov glede na izobraževalni program ter mladih odraslih glede na zaposlenost/nezaposlenost). Skušali smo zajeti še raznolikost socialnih in ekonomskih okoliščin odrasčanja, ki smo jih merili z naborom 10 trditev na vzorcu dijakov in 5 trditev na vzorcu mladih odraslih.⁹ V primeru, da anketiranci izobrazbe svojih staršev niso poznali, jih pri analizi nismo upoštevali. Pri nadaljnjih analizah neodvisnih spremenljivk smo sledili zakonitostim pridobljenega vzorca (podrobneje v naslednjem poglavju), pri analizi podatkov pa smo uporabili različne statistične teste (glej Statistična analiza podatkov).

METODA ZBIRANJA PODATKOV, IZVEDBA ANKETIRANJA IN VZOREC

K raziskavi smo pristopili skozi kvantitativni pristop, skladno z modelom digitalne zrelosti kot večplastnega konstrukta, ki zahteva oblikovanje ustreznega merskega instrumenta. Kot metodo zbiranja podatkov smo izbrali anketno raziskovanje na izbrani populaciji. Pri formulaciji vprašanj smo bili pozorni na merske lestvice in vrsto spremenljivk. Kjer je bilo mogoče, smo skušali ohraniti ordinalne lestvice, ki bi omogočale naprednejše statistične analize. Vprašalnik smo testirali na manjšem vzorcu dijakov, po opravljeni evalvaciji in prilagoditvi vprašalnika pa smo pričeli s terenskim delom.

Anketiranje na srednjih šolah je potekalo od novembra 2024 do januarja 2025. V vzorčni okvir je bilo vključenih 54 srednjih šol, v sami anketi pa je na koncu sodelovalo 21 srednjih šol. Ob koncu anketiranja smo zabeležili 1612 sodelujočih, od tega 50 % fantov, 45 %

9 Celoten nabor trditev je dodan v prilogi C v Tabeli C3.

deklet, 5 % se jih je označilo kot drugo; 6 % dijakov se šola na nižjih, srednjih poklicnih ter poklicno-tehniških šolah, 66 % dijakov na srednjih strokovnih šolah in 28 % na gimnazijskih programih. Na segment vprašanj o digitalni zrelosti je sicer odgovarjalo 1544 dijakov. Anketiranje panelnega vzorca mladih odraslih je prav tako potekalo od novembra 2024 do januarja 2025. V anketo je bil povabljen reprezentativen vzorec populacije med 18. in 24. letom starosti ($n = 800$), v končnem vzorcu pa je sodelovalo 579 respondentov, od tega 52 % moških, 48 % žensk; 47 % študentov, 21 % zaposlenih, 5 % brezposelnih, 24 % dijakov – te smo v tukajšnji študiji izključili iz analize in jih nismo upoštevali kot del vzorca. Na segment vprašanj o digitalni zrelosti v panelu je odgovarjalo skupaj 559 oseb.

STATISTIČNA ANALIZA PODATKOV

Pri analizi anketnih podatkov smo se naslonili tako na univariatne kot bivariatne statistične analize. Vrednost digitalne zrelosti smo prikazali kot povprečja na petstopenjski lestvici, kjer je 1 predstavljala odgovor »nikoli«, 5 pa »vedno«. Določene trditve smo reko dirali tako, da je višja vrednost vedno pomenila tudi višjo zrelost za posamezno dimenzijo (npr. višjo regulacijo impulzov, večjo spoštljivost do drugih, večjo avtonomijo ipd.). Povprečja za posamezne dimenzije smo primerjali glede na različne skupine anketirancev. Statistično značilne povezanosti smo ugotavljali s pomočjo programa IBM SPSS, v katerem smo izvedli t-test za neodvisne vzorce za primerjavo povprečij med spoloma ter analizo variance (ANOVA) za primerjavo povprečij med različnimi srednješolskimi programi (vzorec dijakov in dijakinj) ter glede na zaposlitveni status (vzorec mladih odraslih).¹⁰ Opravili smo tudi različne bivariatne korelacijske analize. Korelacijski koeficienti zajemajo vrednosti od -1 do 1 .

Kombinacijo socio-ekonomskih okoliščin odraščanja in kulturnega kapitala na obeh vzorcih smo konstruirali še s pomočjo metode razvrščanja v skupine (podrobneje o vlogi kulturnega kapitala v zadnjem delu poglavja z rezultati). Za namen analize socialnih in kulturnih kategorij mladih smo uporabili metodo razvrščanja v skupine (ang. »cluster analysis«). Sprva smo opravili eksplorativno razvrščanje s pomočjo hierarhične metode, končno razvrščanje v tri skupine pa je bilo na obeh vzorcih opravljeno z metodo razvrščanja K-means. Spremenljivke, ki smo jih uporabili v končni analizi, so izobrazba staršev (ločeno mame in očeta) ter število knjig v domačem okolju. Kolikor so nam podatki dopuščali, smo namreč skušali identificirati morebitne povezave med digitalno zrelostjo in kontekstom, v katerem mladi odraščajo, da bi vsaj delno lahko opozorili na morebitne strukturne okoliščine, ki jih usmerjajo k boljšim (ali slabšim) pogojem za formiranje lastne digitalne zrelosti.

¹⁰ Tabele z opravljenimi testi so za statistično bolj pozorne bralce vidne v Prilogi B, najbolj relevantne ocene pa so dodane že v sprotih opombah ali v glavnem besedilu.

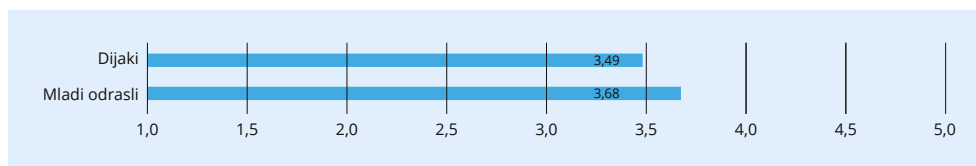
REZULTATI: KJE IN KDO JE DIGITALNO ZRELEJŠI IN KJE SO MLADI (NAJ)BOLJ RANLJIVI?

V nadaljevanju prikazujemo ključne ugotovitve na obeh vzorcih, se pravi primerjalno med dijaki in mladimi odraslimi. Najprej podamo splošne uvide v fenomen digitalne zrelosti, kjer prikažemo generalizirane podatke v obliki indeksa digitalne zrelosti, tudi glede na socio-demografske specifičnosti respondentov. V istem delu nato rezultate prikažemo še na posameznih dimenzijah digitalne zrelosti, kakor predlaga izvorna študija (Laaber in drugi, 2023), da bi na ta način dobili boljši vtis o tem, na katerih trditvah znotraj posamičnih dimenzij digitalne zrelosti prihaja do morebitnih odstopanj med dijaki in mladimi odraslimi. Šele v drugem delu se podrobneje lotevamo analize dimenzij digitalne zrelosti, kot jih zaznavajo mladi, zato podatke na tej ravni odstiramo glede na spol, starost in status respondentov. V zadnjem delu se lotevamo še pregleda tipičnih kategorij mladih v smislu socialno-kulturnih ozadij.

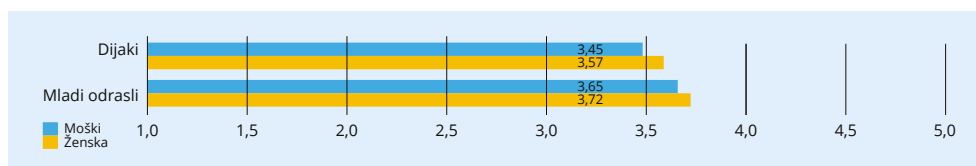
DIFERENCIARNE ZAZNAVE DIGITALNE ZRELOSTI ZNOTRAJ GENERACIJE MLADIH

Kakšna je torej zaznava digitalne zrelosti med izbrano mikropopulacijo? Z namenom tvorbe bolj generaliziranega pogleda na digitalno zrelost smo oblikovali »indeks digitalne zrelosti«, ki vse pripadajoče trditve združeno zajame v eno spremenljivko. Gre za posplošeno, generalizirano oceno digitalne zrelosti kot skupnega vzorčnega povprečja:¹¹ manjša je njena vrednost, nižja je raven zrelosti v izbrani populaciji, in obratno.¹² V nadaljevanju so tako prikazani indeksi digitalne zrelosti glede na tip vzorca (Slika 2), spol (Slika 3), program šolanja (Slika 4) in status respondentov (Slika 5).

Slika 2: Indeks digitalne zrelosti med dijaki in mladimi odraslimi



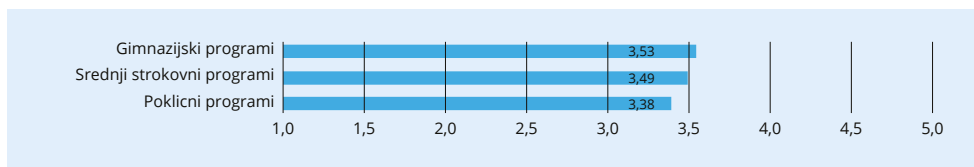
Slika 3: Indeks digitalne zrelosti v obeh kategorijah mladih glede na spol



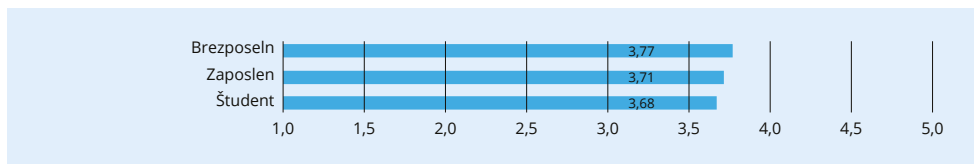
11 Pri čemer so bile predhodno vse trditve oz. indikatorji rekodirani na način, da so vsebinsko primerljivi (višja vrednost predstavlja višjo raven zrelosti).

12 Namen analitične konstrukcije skupnega indeksa je bil lažje primerjati generalizirane rezultate različnih skupin respondentov, vendar je analiza pokazala, da razlike obstajajo zgolj pri določenih dimenzijah digitalne zrelosti, zato generaliziran indeks ne daje poglobljenih rezultatov in je podatke smotrneje razlikovati glede na dimenzije digitalne zrelosti.

Slika 4: Digitalna zrelost dijakov glede na srednješolski program



Slika 5: Digitalna zrelost mladih odraslih glede na zaposlitveni status

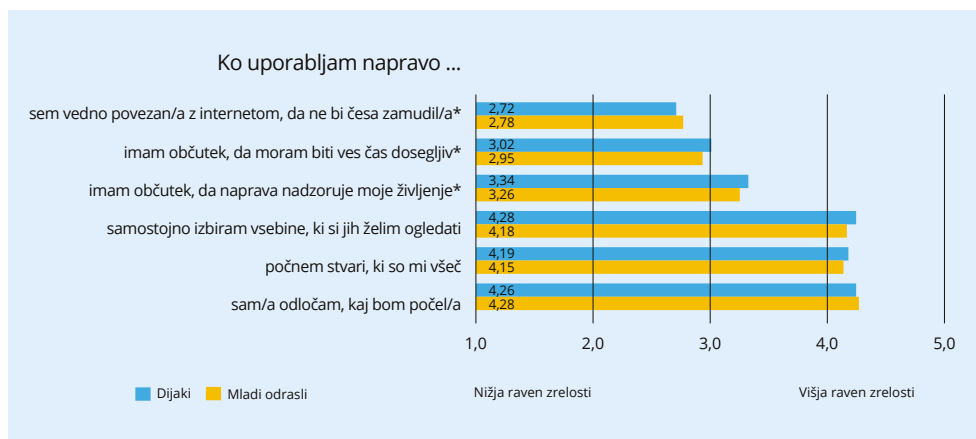


Generalizirana analiza po svoje pričakovano ne pokaže bistvenih statistično značilnih razlik med skupinami.¹³ Nekoliko negativno izstopa le najnižja vrednost digitalne zrelosti med dijaki in dijakinjami poklicnih programov, vrednosti mladih odraslih pa so pričakovano višje od srednješolskih. Rahlo bolje se ocena digitalne zrelosti izraža med dekleti oz. ženskami, in sicer pri obeh kategorijah mladih. Boljši uvid o tem, kako se mladi odzivajo na merjene trditve, pokažejo rezultati na posameznih dimenzijah digitalne zrelosti. Te prikazujemo kot primerjavo med obema vzorcema v obliki skupnih povprečij. Sprašujemo se, kje se mladi dojemajo kot bolj »suvereni«, kje imajo morebitne omejitve ali celo ovire. Zanima nas torej, kako zrelostno zmorejo mladi avtonomno delovati v digitalnih okoljih, reševati digitalne težave ter oblikovati odgovorne interakcije z drugimi.

ZMOŽNOST AVTONOMIJE IN SAMOIZPOLNJUJOČIH RAB TEHNOLOGIJ

Prva od ravni digitalne zrelosti se nanaša na subjektivno oceno samostojnosti in opolnomočenosti v digitalnih okoljih. Gre torej za vprašanje, kako se mladi počutijo v odnosu do naprav, praks in vsebin, ki jih tam konzumirajo, ter v kolikšni meri so pri tem samostojni. Ali se v digitalnem okolju nahajajo po lastni izbiri in željah ter potrebah ali jih k temu bolj napeljujejo zahteve digitaliziranega sveta?

13 Opravljene so bile statistične analize povezanosti, in sicer t-test za neodvisne vzorce, s katerim smo primerjali povprečja med spoloma, ter analiza variance (ANOVA), s katero smo primerjali povprečja med različnimi srednješolskimi programi (vzorec dijakov in dijakinj) ter glede na zaposlitveni status (vzorec mladih odraslih).

Slika 6: Sposobnost uporabe digitalnih tehnologij na avtonomen in samoizpolnjujoč način¹⁴

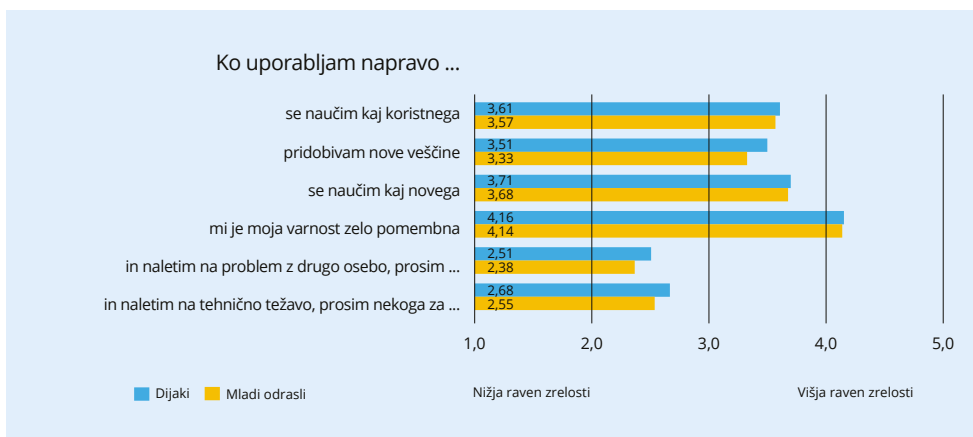
Glede na podane samoocene je najbolj opazna visoka stopnja soglasja med mladimi na vseh treh indikatorjih avtonomije *znotraj* digitalnih okolij: to pomeni, da na napravi praviloma počnejo stvari, ki so jim všeč, in enako samostojni so pri izbiri vsebin, ki jih spremljajo. Opazno je, da skorajda ni omembe vrednih razlik med skupinami, kar kaže na generacijsko že ponotranjeno občutenje. Zato ocenjujemo, da je *avtonomija znotraj digitalnih okolij zelo visoka*. Povsem drugačne pa so ocene mladih o samostojni rabi naprav. Ker so ocene na trditvah že rekodirane, jih velja brati obratno: nižje kot so povprečne vrednosti trditve, bolj se mladi z njo strinjajo, kar posledično pomeni nižjo stopnjo samoizpolnjujočih rab. Po podatkih sodeč se torej mladi po večini strinjajo, da so z internetom vedno povezani, da ne bi česa zamudili; enako močno je med dijaki zaznan občutek, da morajo biti nenehno dosegljivi. *Samoizpopolnjujoče rabe tehnologij so torej redkejš*e, kar kaže, da mladi izražajo manj zrelostna razmerja, ki pa so generacijsko poenotena, saj so razlike med dijaki in mladimi odraslimi zanemarljive.

ZMOŽNOST NASLAVLJANJA DIGITALNIH IZZIVOV IN REŠEVANJA PROBLEMOM

Naslednja raven se nanaša na sposobnost soočanja s problemi v digitalnih okoljih in strategijami spopadanja z njimi. Kako mladi sploh zaznavajo morebitna tveganja, kaj storijo glede težav in kako pomembna se jim zdijo digitalna okolja za razvoj novih veščin in znanj? So zanje koristna okolja, se skozi njih naučijo kaj novega? Gre torej za individualno rast v obliki pridobivanja novih kompetenc ter sposobnost prilagajanja tveganim situacijam, ki v tehničnih okoljih niso enostavna.

¹⁴ Z zvezdico so označene trditve, ki smo jih rekodirali tako, da višja vrednost pomeni višjo izkazano zrelost oz. sposobnost uporabe digitalnih tehnologij na avtonomen način. Če torej mladi ne čutijo odvisnosti od nenehne dosegljivosti, delujejo bolj zrelo kot obratno.

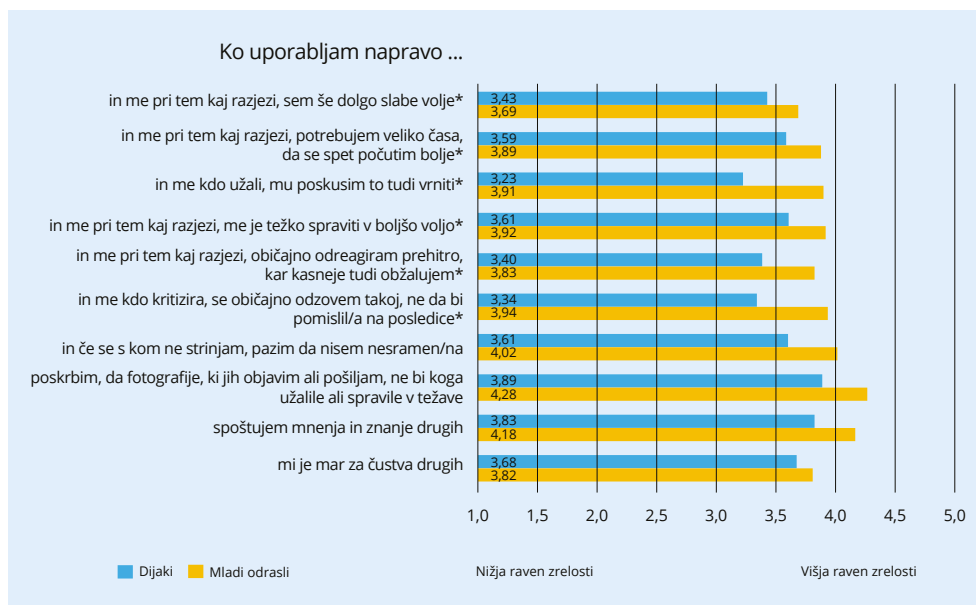
Slika 7: Sposobnost obvladovanja digitalnih izzivov in reševanja problemov



Najbolj izrazito soglasni so mladi glede tega, da v digitalnih okoljih visoko cenijo varnost, kar velja tako za dijake kot za mlade odrasle. Podatki nadalje kažejo na »koristnost« naprav pri pridobivanju novih znanj, dijaki pa celo poročajo, da z njimi pridobivajo nove veščine. V luči teh ocen sta torej najvišje ovrednotena individualna rast v digitalnih okoljih (veščine, znanja, koristi) in zavedanje digitalnih tveganj. Kot tretja dimenzija z najnižjimi povprečji se umešča zmožnost za reševanje težav v digitalnih okoljih. Še posebej mladi odrasli v teh primerih ne iščejo pomoči, prav tako to ni pogosta praksa dijakov. Lahko bi rekli, da je med mladimi *soglasno visoko zavedanje digitalnih tveganj*, vendar *pri tem ne iščejo pomoči* pri drugih, ampak morebitne probleme in težave najverjetneje rešujejo sami.

ZMOŽNOST VZPOSTAVLJANJA ODGOVORNIH INTERAKCIJ

Zadnja karakteristika digitalne zrelosti se nanaša na sposobnost izoblikovanja odgovornih, spoštljivih odnosov z drugimi in na načine, kako se mladi soočajo z morebitnimi napetostmi v relacijah z drugimi. Gre za pomemben vidik, ki poudarja (ne)zmožnost spoštljivega komuniciranja in samoregulacije odzivov v manj prijetnih situacijah. Kako mladi odreagirajo, ko jih nekdo užali ali razjezi? Kako se vedejo do drugih? Spoštujejo njihovo zasebnost? Koliko jim je to sploh mar?

Slika 8: Sposobnost odgovornih interakcij z drugimi in prispevanja k družbi¹⁵

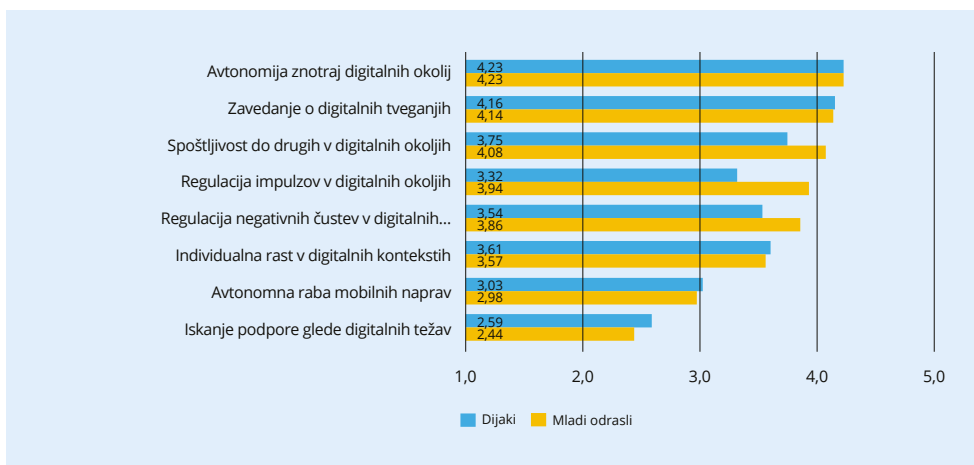
Iz Slike 8 je razvidno, da med skupinama obstajajo bistveno večje razlike, saj se na vseh trditvah kot »zrelejši« dokazujejo mladi odrasli. To se izrazito kaže denimo pri trditvi »ko uporabljam napravo in me nekdo užali, mu poskusim to tudi vrniti«: ker je lestvica že obrnjena, jo je treba interpretirati obratno, in sicer da se dijaki z njo bistveno bolj strinjajo kot mladi odrasli. Enako velja za vse ostale trditve, ki merijo negativne čustvene odzive ali nepremišljene oz. prenačljive impulze. Rahlo večje soglasje med skupinama je zaznati le pri skrbi za čustva in varnost drugih: to nakazuje strinjanje s trditvijo »poskrbim, da fotografije, ki jih dobim ali pošiljam, ne bi koga užalile ali spravile v težave«, ki je izrazito predvsem za mlade odrasle. V največji meri pa se udeleženci strinjajo, da jim je mar za čustva drugih. Gre torej za zaznano *visoko občutljivost glede osebnih integritete in emocij do drugih*. Prav tako se zdijo mladi relativno usklajeni pri zmožnostih formiranja odnosov, čeprav to bolj izražajo mladi odrasli: poročajo namreč, da mnenja in znanje drugih spoštujejo ter da cenijo njihova čustva in pazijo nanje. Ta pozornost izkazuje čustveno zrelost, ki jo nasploh sicer izražata obe skupini mladih. V konkretnih »impulzih« oz. odzivih na konkretnije situacije so slabše opremljeni dijaki: težko se zadržijo v primeru kritik, jeze ali slabih izkušenj v digitalnih okoljih in tudi hitreje ter za dlje časa jih to spravi v slabo voljo. Lahko bi rekli, da so *dijaki* v zanje *manj prijetnih situacijah*, ki so rezultat presenečenja, neznanja, jeze ali negativnih emocij, *zrelostno manj opremljeni* kot v okoliščinah, ko ne gre nič zares narobe.

15 Z zvezdico so označene trditve, ki smo jih rekodirali tako, da višja vrednost pomeni višjo izkazano zrelost oz. sposobnost odgovornih interakcij.

DIMENZIJE DIGITALNE ZRELOSTI V LUČI SOCIO-DEMOGRAFSKIH SPECIFIK

Tovrstni »mešani« rezultati vsaj delno že nakazujejo, da mladi izkazujejo različne »stopnje digitalne zrelosti«: tehnologije jim omogočajo visoko avtonomijo in občutek osebne rasti, a obenem predstavljajo polje manj spoštljivih odnosov ter težav pri regulaciji čustev. Zato smo v naslednjih korakih podrobneje posvetili *razlikam med mladimi na posameznih dimenzijah digitalne zrelosti*. Analiza posamičnih dimenzij namreč pokaže na bolj kompleksna razmerja, predvsem pa se distinkcije med obema vzorcema okrepijo (glej Sliko 9).

Slika 9: Dimenzije digitalne zrelosti med dijaki in mladimi odraslimi

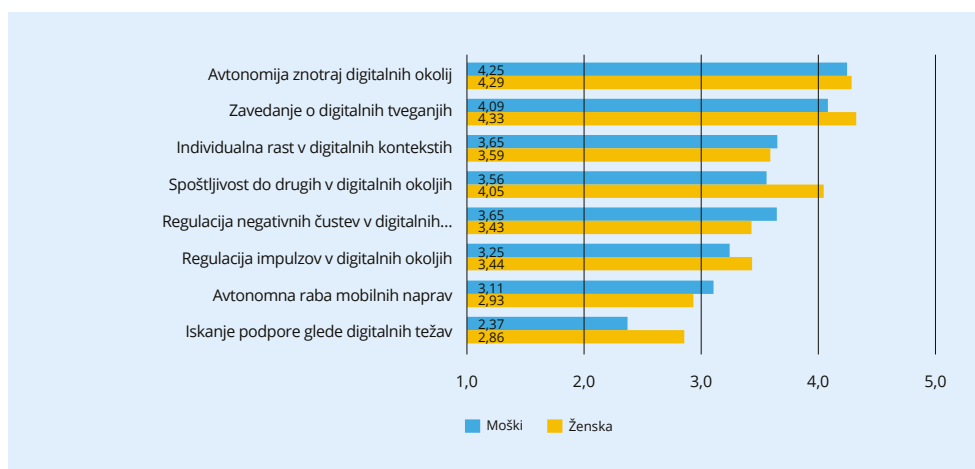


Na ravni avtonomnih in samoizpopolnjujočih rab je na obeh vzorcih najvišje ocenjena *avtonomija znotraj digitalnih kontekstov*; na ravni obvladovanja digitalnih izzivov in reševanja problemov *zavedanje digitalnih tveganj*, delno pa tudi individualna rast; medtem ko se najnižje umešča *iskanje podpore glede digitalnih težav*. Zdi se, da mladi visoko ocenjujejo svojo avtonomijo glede izbire in delovanja znotraj digitalnih okolij, prav tako se visoko zavedajo morebitnih digitalnih tveganj. Tu se torej stikata dve ravni digitalne zrelosti – sposobnost avtonomije in prepoznavanja digitalnih problemov. Najmanj opremljeni se kažejo na ravni iskanja pomoči v primeru težav, pri čemer so še posebej šibki mladi odrasli, ter pri zmožnosti avtonomne rabe mobilnih naprav. Mladi odrasli se, nasprotno, zelo visoko ocenjujejo na vseh dimenzijah družbeno odgovornih interakcij – predvsem visoko na spoštljivem vedenju do drugih in emocionalnih odzivih v digitalnih interakcijah. V nadaljevanju zato prikazujemo, kako se dimenzije razlikujejo znotraj vzorcev glede na socio-demografske specifične, pri čemer se najprej osredotočamo na dijake.

DIGITALNA ZRELOST DIJAKOV GLEDE NA SPOL IN VRSTO ŠOLANJA

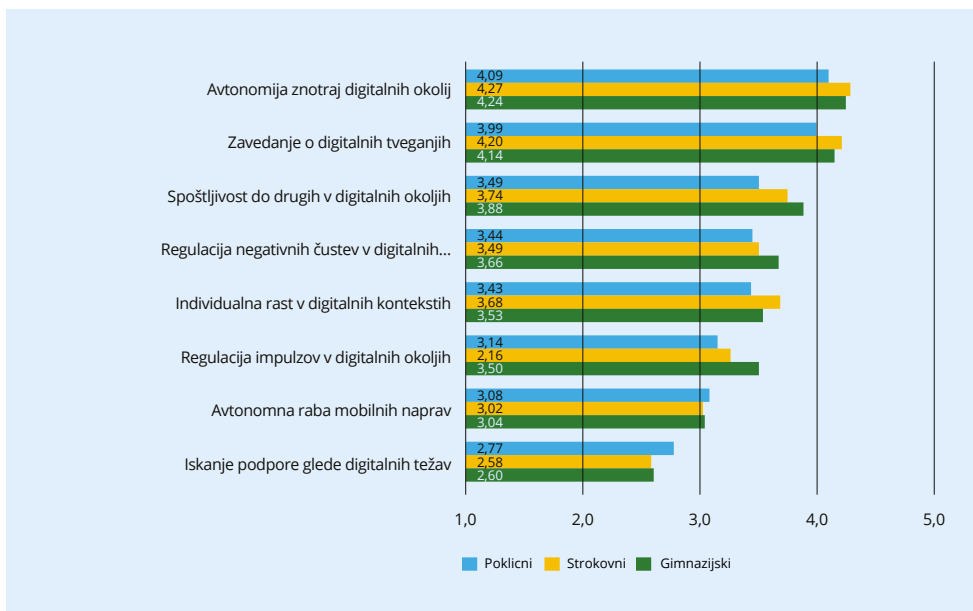
Izkaže se, da so med dijaki po spolu največje razlike pri zavedanju o digitalnih tveganjih, spoštljivosti do drugih in iskanju podpore glede digitalnih težav. Manjše, a vseeno statistično značilne razlike zaznavamo pri regulaciji impulzov v digitalnih kontekstih, regulaciji negativnih čustev v digitalnih okoljih ter oceni avtonomne rabe naprav – pri zadnjih dveh so v prednosti fantje, pri ostalih pa so »bolj zrela« dekleta (Slika 10).¹⁶ Preverili smo tudi distinkcije glede na tip srednješolskega programa, kjer pa se izkaže, da so statistično pomembne razlike pri spoštljivosti do drugih, regulaciji negativnih čustev, individualni rasti ter regulaciji impulzov in avtonomiji znotraj digitalnih okolij (Slika 11).

Slika 10: Dimenzije digitalne zrelosti dijakov glede na spol



¹⁶ Opravljena je bila analiza t-testov za neodvisne vzorce, ki je pokazala na statistično razliko med spoloma, pri čemer negativna vrednost koeficienta pomeni, da imajo fantje na vzorcu nižje povprečje kot dekleta. Statistična razlika glede na spol se je pojavila pri dimenzijah: zavedanje o digitalnih tveganjih ($t = -4,7$, $p < 0,000$), avtonomna raba mobilnih naprav ($t = 3,8$, $p < 0,000$), iskanje podpore glede digitalnih težav ($t = -10,0$, $p < 0,000$), spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih ($t = -10,9$, $p < 0,000$), regulacija impulzov v digitalnih okoljih ($t = -3,7$, $p < 0,000$), regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih ($t = 4,4$, $p < 0,000$). Statistično značilna povezanost ni bila ugotovljena pri ostalih dimenzijah (glej Tabelo B1 v Prilogi B).

Slika 11: Dimenzije digitalne zrelosti dijakov glede na vrsto programa



Ker pa razmerja niso povsem enoznačna – ponekod izstopajo denimo gimnazijci, spet druge dijaki poklicnih šol –, smo povezanost spola, vrste šolanja in digitalne zrelosti preverili še drugače. Rezultate prikazujemo v Tabeli 2, kjer modra okenca prikazujejo višjo zrelost oz. opolnomočenost, medtem ko rumena izkazujejo nižjo stopnjo zrelosti.

Tabela 2: Dimenzije digitalne zrelosti glede na vrsto srednješolskega programa in spol dijakov

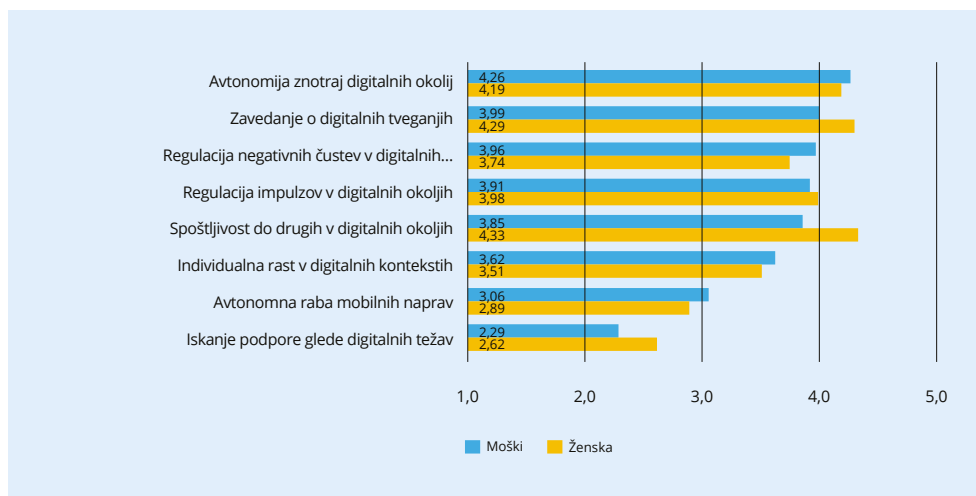
		Individualna rast v digitalnih kontekstih	Zavedanje o digitalnih tveganjih	Avtonomna raba mobilnih naprav	Avtonomija znotraj digitalnih okolij	Iskanje podpore glede digitalnih težav	Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih	Regulacija impulzov v digitalnih okoljih	Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih
Moški	poklicni (n = 45)	3,48	4,00	3,11	4,16	2,59	3,38	2,99	3,48
	srednji strokovni (n = 533)	3,68	4,12	3,07	4,25	2,40	3,60	3,24	3,61
	gimnazijski (n = 158)	3,63	4,04	3,22	4,28	2,22	3,53	3,34	3,83
Ženske	poklicni (n = 38)	3,28	4,05	3,08	3,99	3,03	3,88	3,46	3,32
	srednji strokovni (n = 396)	3,68	4,36	2,94	4,32	2,83	3,98	3,30	3,35
	gimnazijski (n = 223)	3,50	4,32	2,90	4,28	2,89	4,21	3,67	3,59

Ko spol in srednješolski program namreč interpretiramo skupaj, se opolnomočene in bolj ranljive skupine dijakov izostrijo: pri avtonomiji znotraj digitalnih kontekstov med opolnomočene skupine sodijo dijaki strokovnih šol in gimnazij, medtem ko so glede zavedanja o digitalnih tveganjih najbolj opremljene dijakinje strokovnih šol in gimnazije. Diakinje so nadalje izraziteje opolnomočene pri spoštljivosti do drugih v digitalnih okoljih, kar velja še posebej za gimnazijke. Na drugi strani pa dijaki kažejo šibkost pri regulaciji impulzov v digitalnih okoljih, kar še posebej velja za dijake poklicnih šol, čeprav so obenem bolje opremljeni za regulacijo negativnih čustev, celo bolje kot dekleta. Pri avtonomni izbiri in rabah mobilnih naprav med ranljivejše sodijo dijakinje, medtem ko so pri iskanju pomoči pri reševanju problemov šibkejši dijaki. Nezmožnost iskanja opore v primeru težav je med dijaki najbolj izrazit deficit digitalne zrelosti, in tu so težave obratno sorazmerne s prevideno zahtevnostjo šole – pomoč najmanj prakticirajo dijaki višjih izobraževalnih programov, torej gimnazijci.¹⁷

DIGITALNA ZRELOST MLADIH ODRASLIH SKOZI ZAPOSLOITVENI STATUS IN SPOL

Enake statistične analize smo izvedli še na vzorcu mladih odraslih. Izkaže se, da so statistične razlike glede na spol razvidne pri zavedanju digitalnih tveganj, spoštljivosti do drugih, iskanju podpore v primeru težav, avtonomnih rabah mobilnih naprav ter regulaciji negativnih čustev (Slika 12). Povprečja na teh ravneh so praviloma višja pri ženskah, pri čemer je razlika največja pri spoštljivosti do drugih ($t\text{-test} = -7,0$; $p < 0,00$). Izjema je regulacija negativnih čustev, kjer imajo moški nekoliko višjo vrednost ($t\text{-test} = 2,7$; $p < 0,01$).¹⁸

Slika 12: Dimenzije digitalne zrelosti mladih odraslih glede na spol

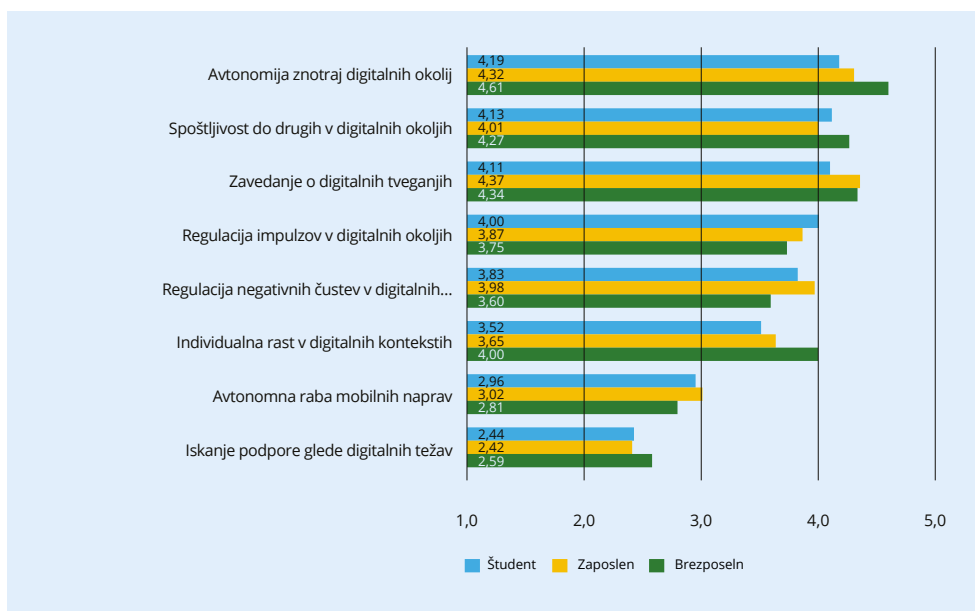


17 Testi povezanosti so dodani v Prilogi B v Tabelah od B3 do B5.

18 Testi povezanosti so dodani v Prilogi B v Tabeli B2.

Če pogledamo ugotovitve glede na zaposlitveni status (Slika 13), se statistično značilne razlike kažejo pri avtonomiji znotraj digitalnih okolij, zavedanju o digitalnih tveganjih ter pri spoštljivosti do drugih. Nekje izstopajo predvsem brezposelni, a zaradi manjšega vzorca razlika ni statistično značilna. Med mladimi odraslimi bi veljalo izpostaviti sledeče: glede avtonomije znotraj digitalnih kontekstov pozitivno izstopajo mladi brezposelni, medtem ko pri zavedanju digitalnih tveganj izraziteje izstopajo ženske, prav tako pri spoštljivosti do drugih. Med ranljivejše skupine pri avtonomni izbiri in rabah tehnologije bi med moškimi lahko umestili predvsem brezposelne, medtem ko so pri iskanju pomoči pri reševanju problemov ponovno šibkejši moški – tako študenti kot zaposleni.¹⁹

Slika 13: Dimenzije digitalne zrelosti mladih odraslih glede na zaposlitveni status



Toda podobno kot na vzorcu dijakov se tudi tu kažejo bolj zapletena razmerja, ko funkciji spola in statusa povežemo (Tabela 3). Močna povezanost se izrazi predvsem pri avtonomiji znotraj digitalnih okolij, kjer prevladujejo brezposelni moški in brezposelne ženske. Status brez zaposlitve pa ima obratno pri obeh spolih pomembno vlogo v odnosu do neavtonomnih rab: brezposelni bolj uporabljajo naprave zato, ker tam morajo biti, in manj po lastni izbiri. Močnejša povezanost se kaže pri zavedanju digitalnih tveganj, a v prid brezposelnih žensk. Mladi odrasli so najšibkejši pri iskanju podpore v primeru težav, kar najizraziteje velja za brezposelne ženske, študente in zaposlene moške.²⁰

¹⁹ Testi povezanosti so dodani v Prilogi B v Tabeli B6.

²⁰ Testi povezanosti so dodani v Prilogi B v Tabelah od B7 in B8.

Tabela 3: Dimenzije digitalne zrelosti mladih odraslih po zaposlitvenem statusu in spolu

		Individualna rast v digitalnih kontekstih	Zavedanje o digitalnih tveganjih	Avtonomna raba mobilnih naprav	Avtonomija znotraj digitalnih okolij	Iskanje podpore glede digitalnih težav	Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih	Regulacija impulzov v digitalnih okoljih	Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih
Moški	študent (n = 112)	3,60	3,98	3,04	4,27	2,12	3,92	3,98	4,01
	zaposlen (n = 74)	3,68	4,27	3,11	4,30	2,36	3,76	3,87	4,01
	brezposeln (n = 14)	4,18	4,23	2,80	4,70	3,16	4,27	3,65	3,58
Ženske	študentka (n = 138)	3,45	4,21	2,91	4,11	2,70	4,29	4,02	3,71
	zaposlena (n = 39)	3,59	4,53	2,85	4,35	2,54	4,48	3,90	3,92
	brezposelna (n = 14)	3,83	4,46	2,83	4,52	2,04	4,28	3,84	3,62

VLOGA KULTURNEGA KAPITALA PRI FORMIRANJU DIGITALNE ZRELOSTI

V zadnjem koraku nas je zanimalo še, kako se digitalna zrelost povezuje s socialnim in kulturnim okoljem, iz katerega izhajajo anketiranci. Na podlagi indikatorjev kulturnega kapitala smo mlade uvrstili v tri skupine: v »nižjo«, »srednjo« ali »višjo« raven kulturnega kapitala, pri čemer višja raven pomeni v povprečju višje vrednosti indikatorjev v skupini (torej v povprečju večje število knjig v domačem okolju ter višjo izobrazbo staršev).²¹ Ker gre pri tem za skupine, ki so nastale zgolj na podlagi določenih indikatorjev kulturnega kapitala, smo opravili dodatno preverjanje socio-demografskih lastnosti nastalih skupin. Pričakovati je bilo, da bodo anketiranci, ki so glede na omenjena indikatorja uvrščeni v višjo raven kulturnega kapitala, dosegali višje vrednosti tudi pri ostalih indikatorjih kulturnih in ekonomskih ozadij. Ta domneva se je potrdila, kar kažejo rezultati, ki so natančneje predstavljeni v prilogi (Tabeli C3 in C5 v Prilogi C).

Kot je razvidno, se dijaki še posebej močno razlikujejo pri tem, kako pogosto radi berejo sami, kako pogosto berejo njihovi starši oz. skrbniki ter koliko jim starši/skrbniki svetujejo, kako smiselno porabiti svoj čas. Kulturni kapital in socialno-ekonomske okoliščine odraščanja so torej med dijaki učvrščeno povezani, kar kaže na vlogo strukturno neenakih položajev med mladimi. Podobna slika je razvidna na vzorcu mladih odraslih, čeprav

²¹ Ločeno na obeh vzorcih je bila opravljena analiza razvrščanja v skupine, sprva eksplorativno po metodi hierarhičnega razvrščanja, nato pa po metodi K-means. V končni analizi sta bili za oba vzorca upoštevani spremenljivki izobrazba staršev ter število knjig, ki jih imajo anketiranci doma na policah. Skozi analizo so se oblikovale tri skupine, ki jih poimenujemo kot »nižja raven«, »srednja raven«, ter »višja raven« kulturnega kapitala. Anketiranci z višjo ravniyo kulturnega kapitala imajo v povprečju bolj izobražene starše in lažji dostop do knjig, anketiranci z nižjo ravniyo kulturnega kapitala pa v povprečju najmanj izobražene starše in manj knjig v domačem okolju.

zaradi njihove specifične družbene situacije niso odgovarjali na povsem enaka vprašanja (Tabela C5).

Posledično nas je zanimalo, kakšna je vloga kulturnega kapitala do posamičnih dimenzij digitalne zrelosti. Ali kulturne distinkcije igrajo pomembno vlogo pri formiranju digitalne zrelosti? So dijaki iz bolj izobraženih družinskih okolij denimo bolj opolnomočeni kot drugi? Rezultati nakazujejo nekoliko presenetljivo sliko, saj se je vloga kulturnega kapitala kot potencialnega »ojačevalca« digitalne zrelosti potrdila le v manjšem segmentu. Če pogledamo najprej dijake, so povprečne vrednosti dimenzij digitalne zrelosti zelo podobne v vseh treh skupinah kulturnega kapitala (Tabela 4): statistično značilna razlika nastane zgolj pri regulaciji impulzov v digitalnih okoljih, kjer negativno izstopajo dijaki in dijakinje v skupini z nižjo ravnijo kulturnega kapitala. Pri mladih odraslih (Tabela 5) so razlike med dimenzijami digitalne zrelosti podobne: statistično značilna razlika je ponovno zgolj pri regulaciji impulzov v digitalnih okoljih, pri čemer so splošne ravni zrelosti bistveno višje kot pri dijakih/-injah.

Tabela 4: Povezanost dimenzij digitalne zrelosti z izbranimi indikatorji kulturnega kapitala dijakov²²

	Individualna rast v digitalnih kontekstih	Zavedanje o digitalnih tveganjih	Avtonomna raba mobilnih naprav	Avtonomija znotraj digitalnih okolij	Iskanje podpore glede digitalnih težav	Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih	Regulacija impulzov v digitalnih okoljih	Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih
Nižja raven kulturnega kapitala	3,65	4,18	2,95	4,25	2,63	3,72	3,20	3,47
Srednja raven kulturnega kapitala	3,59	4,15	3,09	4,24	2,60	3,82	3,40	3,58
Višja raven kulturnega kapitala	3,61	4,20	3,05	4,23	2,53	3,81	3,43	3,59

Tabela 5: Povezanost dimenzij digitalne zrelosti z izbranimi indikatorji kulturnega kapitala mladih odraslih

	Individualna rast v digitalnih kontekstih	Zavedanje o digitalnih tveganjih	Avtonomna raba mobilnih naprav	Avtonomija znotraj digitalnih okolij	Iskanje podpore glede digitalnih težav	Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih	Regulacija impulzov v digitalnih okoljih	Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih
Nižja raven kulturnega kapitala	3,66	4,19	2,86	4,30	2,54	4,20	3,78	3,72
Srednja raven kulturnega kapitala	3,55	4,09	2,98	4,21	2,32	4,04	4,03	3,91
Višja raven kulturnega kapitala	3,60	4,11	3,05	4,20	2,50	4,14	4,01	3,95

22 Odebeljene številke v tabeli 4 in tudi 5 označujejo statistično značilne razlike glede na indikatorje kulturnega kapitala.

Z nekaj zadržka bi torej lahko sklenili, da je višji kulturni kapital družin vsaj delno povezan s formiranjem odgovornih interakcij z drugimi, vendar le v razmerju do zmožnosti samoregulacije impulzov. Višji kulturni kapital namreč ni enoznačen ojačevalec digitalne zrelosti; vsaj tukajšnji podatki tega ne potrjujejo. Lahko pa deluje kot določena »uravnilovka« načinov, kako se mladi odzivajo v zanje manj prijetnih situacijah. Spomnimo: regulacija impulzov zajema situacije, povezane z jezo, frustracijo ali neznanjem v digitalnih okoljih, in zdi se, da so v teh okoliščinah bolje opremljeni tisti, ki prihajajo iz družin z višjim in srednjim kulturnim kapitalom, kar velja tako za dijake kot mlade odrasle.

DISKUSIJA IN POSKUS REFORMULACIJE DIGITALNE ZRELOSTI

Po pregledu obširne količine podatkov in medsebojnih razmerij velja na kratko najprej povzeti ključne ugotovitve. Zelo na splošno bi lahko zapisali, da je digitalna zrelost med zajetimi segmenti mladih dobra, malce višja je med mladimi odraslimi kot med dijaki. Med slednjimi se zdijo v prednosti dijaki gimnazijskih programov, med mladimi odraslimi pa brezposelni. Pri obeh skupinah ženske oz. dekleta izkazujejo nekoliko višjo stopnjo digitalne zrelosti. Spol, zaposlitveni status oz. izobrazbeni program in starost stopajo v ospredje internih distinkcij pri obeh kategorijah mladih, vendar pa »zakonitosti« digitalne zrelosti tudi zapletajo, zato je pri sklepanju ali generalizaciji potrebna previdnost.²³

Kaj lahko torej sklenemo o digitalni zrelosti dijakov? Nakazuje se, denimo, da so v odnosu do lastne avtonomije v digitalnih okoljih nekateri dobro opremljeni, sočasno pa delujejo manj »zrelo« v interakcijah z drugimi; gre za paradoks, ki se kaže v zreli osebni avtonomiji, a nezreli odgovornosti do drugih. Tovrstna protislovja zaznavamo predvsem med dijaki poklicnih šol: ti najpogosteje poročajo, da na napravah počnejo stvari, ki so jim všeč, in se pri tem, kaj bodo počeli, odločajo sami. Na drugi strani isti dijaki poročajo, da jim je za čustva drugih v digitalnih okoljih najmanj mar: ko se z nekom ne strinjajo, niso pozorni na svoja vedenja, prav tako ne pazijo, da bi druge zaščitili pred morebitnimi neprijetnostmi. Po našem mnenju gre za konsistentno trenje, ki se manifestira skozi visoko, a predvsem vase usmerjeno avtonomijo, značilno za specifično podskupino dijakov, ki v digitalnih razmerah počnejo, kar si želijo, uresničujejo predvsem osebne želje in lastne potrebe, ne da bi se ozirali na počutje drugih. Gre za skupino, ki se družbeno manj prilagaja, a sledi lastnim potrebam. Pri nekaterih je situacija drugačna: večina dijakinjen denimo poroča o zelo visokem zavedanju digitalnih tveganj; tu še posebej izstopajo gimnazijke, a visoko soglasje izražajo tudi dijakinje drugih programov. Dijakinje praviloma izražajo visoko avtonomijo znotraj digitalnih okolij – se pravi, da tam počnejo to, kar in kadar si želijo –, kar najizraziteje velja za dijakinje srednjih strokovnih šol. Vendar ista skupina deklet sočasno izkazuje visoko spoštljivost do drugih, kar jih razlikuje od

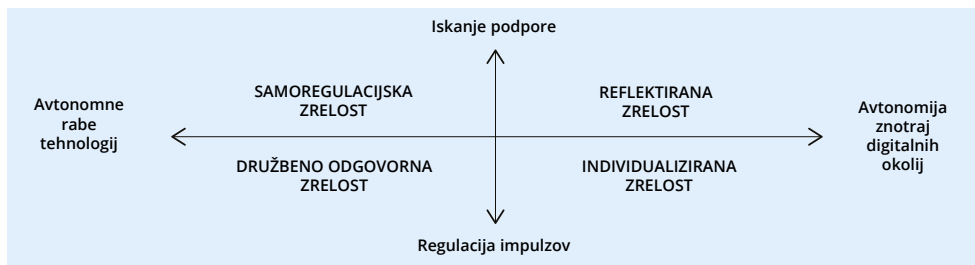
23 Zaradi majhnega odziva določenih podskupin so še posebej tvegane posplošitve v zvezi z vzorcem mladih odraslih, v katerem je kljub obteženim podatkom o brezposelnih mladih zelo malo podatkov, zato smo se v razpravi namenoma omejili le na dijake.

prej omenjenih sovrstnikov. Zadovoljujejo torej lastne potrebe, a se v digitalnih prostorih obenem prilagajajo pričakovanjem in potrebam drugih.

Tu torej trčita dve tematsko specifični, a spolno diferencirani »zrelostni kulturi«, ki zahtevata dodaten premislek. Zaznane distinkcije v sicer visoki avtonomiji obeh spolov, a očitno večjemu družbenemu prilagajanju deklet, so lahko razvojno pogojene, vendar le delno, saj tudi »digitalna zrelost ni rezultat splošnega zorenja, ki bi se odražalo v vseh dimenzijah hkrati« (Laaber in drugi, 2023, str. 3). Prej bi domnevali, da gre za funkcijo vnaprejšnjih spolno diferenciranih družbenih pričakovanj, ki jih dekleta očitno ponotranjajo tudi v spletnih okoljih. Digitalna zrelost kot večplasten konstrukt sicer omogoča proučevanje razlik pri razvoju posamičnih dimenzij, saj se te ne spreminjajo sočasno (Laaber in drugi, 2023, str. 10). To dokazujejo tudi naši rezultati: med močnejše razvite dimenzije digitalne zrelosti sodita predvsem avtonomija znotraj digitalnih okolij ter zavedanje digitalnih tveganj, medtem ko se med šibke umeščata avtonomna raba naprav ter iskanje podpore. Izvorna študija v teh primerih, ko je digitalna zrelost na nekaterih dimenzijah visoka, na drugih pa izrazito nizka, sugerira, da se osredotočimo na podrobnejšo analizo izbranih dimenzij (Laaber in drugi, 2023, str. 10).

Prav zato v premislek ponujamo poskus konceptualne reformulacije izvirnega modela digitalne zrelosti. Pri njeni tvorbi smo upoštevali funkcije tistih dimenzij, ki v naših podatkih kažejo bodisi visoko bodisi nizko zrelost med respondenti, in jih nato povezali v nove »alternative tipe« ali »kategorije« digitalne zrelosti. Novi konceptualni model v primerjavi z izvirno študijo namreč predpostavlja, da je digitalnih zrelosti več, njihov družbeni značaj pa označujejo interne relacije med posamičnimi dimenzijami; te bodisi producirajo družbene tenzije, ki izhajajo iz individualnega (ne)prilagajanja zakonitostim digitalnih prostorov, ali pa, nasprotno, privedejo do družbenih (ne)soglasij, ki temeljijo na večji težnji po osebni rasti. Prevladujoča trenja med slovenskimi dijaki, ki se kažejo na štirih dimenzijah digitalne zrelosti, smo preslikali na dve premici, v vsako polje pa kot njun presek umestili svojstven tip zrelosti, ne da bi jih v tej točki tudi empirično preverili (glej Sliko 14). Ko gre za trenja, so relacije med dimenzijami torej v napetosti, ko gre za soglasja, pa so, obratno, relacije med dimenzijami harmonične. Posledično nova razmerja konstruirajo svojstvene kategorije zrelosti, ki jih podrobneje opišemo v nadaljevanju.

Slika 14: Kategorije digitalnih zrelosti



Samoregulacijska zrelost se nanaša na situacije, kjer prevladuje visoka stopnja avtonomnih in samoizpopolnjujočih rab tehnologij, a nizka stopnja iskanja podpore v primeru težav. Posamezniki imajo občutek, da tehnologije sicer ne nadzorujejo njihovih življenj, vendar se pri težavah zanašajo izključno na lastne kompetence in ne na pomoč drugih. V digitalnih prostorih torej delujejo samoregulacijsko. *Reflektirana zrelost* opisuje nasprotno: visoko avtonomijo znotraj digitalnih okolij in sočasno iskanje podpore v primeru težav. Ti posamezniki koristijo tehnologije predvsem za uresničevanje lastnih potreb in koristi, a se ob težavah znajo tudi obrniti na druge. Ker torej kljub suvereni navigaciji v digitalnih okoljih poiščejo pomoč, smo ta tip poimenovali reflektirana zrelost. *Družbeno odgovorna zrelost* zajema dimenziji avtonomne rabe digitalnih tehnologij in odzivov v digitalno neprijetnih situacijah. Visoka stopnja na obeh kaže na družbeno odgovorno zrelost: posamezniki razumejo strukturne omejitve vseprisotnih tehnologij in pritiskov po prisotnosti ne prenašajo na osebna bremena; posledično se v primeru frustracij, jeze ali negativnih situacij ne odzovejo »na prvo žogo«, temveč s premislekom o posledicah lastnih vedenj do drugih. *Individualizirana zrelost* se kot zadnji tip nanaša na situacije, ko velja nasprotno: zmožnost regulacije negativnih impulzov do drugih je nizka, vendar so posamezniki visoko avtonomni v digitalnih okoljih. Ker tam počnejo, kar jim zapovedujejo osebne potrebe, in uresničujejo predvsem lastne ambicije, a pri tem ne pazijo na druge, delujejo skladno z vase usmerjenimi visoko individualiziranimi potrebami.

SKLEP

Kako pa nam tukajšnji premisleki lahko služijo pri iskanju rešitev v »opismenjevanju« mladih, tako na ravni formalnega kot neformalnega izobraževanja? Ugotovitve nakazujejo, da bi veljalo sedanjio prevlado edukacije o digitalnih tveganjih, ki jo očitno ponotranjajo predvsem dekleta, dopolniti s skrbjo za dvig avtonomije, ki se pri vseh kategorijah kaže kot ponotranjena težava tako dijakov kot dijakinj. Četudi mladi »živijo« visoko suverenost znotraj digitalnih okolij, te avtonomije ne doživljajo v odnosu do tehnoloških pritiskov. Mladi izražajo visoko samostojnost in užitke pri tem, kaj v digitalnih okoljih počnejo, a obenem čutijo pritiske ujetosti in neizbežnosti digitalnega sveta. Tu se kot pomemben dejavnik distinkcij pokaže spol, kjer se dekleta v primerjavi s sovrstniki zdijo bolj pasivno ujeta v svet digitalnih platform. Pripravljenost na digitalna tveganja naj se zato dopolni z opolnomočenostjo pri iskanju podpore, kjer bi veljalo vzpostaviti institucionalno podprte sisteme pomoči, na katere bi se mladi lahko obrnili v primeru stisk, težav ali neznanja. Pri tem naj se naslavlja interna raznolikost mladih, saj bi napore za zagotavljanje opore veljalo sistematično usmeriti k tistim družbenim kategorijam mladih, ki so ranljivejše ali zrelostno šibkejše. To pa zahteva poglobljeno razumevanje družbenih potreb ranljivih skupin ter ciljno usmerjeno iskanje strategij za njihovo opolnomočenje.

Sedanjo prepuščenost individualni skrbi bi veljalo korigirati na način, da se mladim medijske tehnologije približa ne zgolj kot orodja ali tehnike za opravljanje specifičnih nalog, temveč predvsem kot družbene, kulturne in socialne infrastrukture. Da bi povečali odpornost mladih proti pasivni prisotnosti v digitalnem okolju, bi večjo pozornost veljalo nameniti tudi družbeno koristnim vidikom tehnologij, v edukacijskem sistemu pa več prostora nameniti skrbi za njihovo avtonomno rabo. Mlade bi morali opremiti z izkušnjami, kako naj v digitalnih okoljih delujejo kot »prorabniki«, ki za zasloni niso zato, ker jih naprave in aplikacije v to silijo, ampak ker spletna okolja lahko koristno, učinkovito in ustvarjalno uporabijo; ne le za osebne, temveč tudi civilno-družbene in skupnostne cilje. V praksi bi to pomenilo, da se pozornost iz pasivnih ali pretežno preventivnih rab preusmeri v aktivno proročo in več pozornosti nameni njihovih družbenim potrebam. »Zasvojljivost« kot evidentno ujetost mladih gre namreč razumeti celostno – kot odziv na zahteve sodobne digitalne kulture, ki ji mladi ne podlegajo prostovoljno, jo pa po ugotovitvah tukajšnje študije kritično že naslavljaajo.

V jeziku tu privzetega modela digitalne zrelosti, ki smo ga skušali kritično nadgraditi, prispevek zaključujemo z naslednjo mislijo: učenje o tehnologijah naj ne bo toliko podvrženo »trenutni relevantnosti«, temveč usmerjeno k trajnejši edukaciji »digitalno zrelih državljanov«, ki se znajo prilagoditi izzivom sodobnih družb, a pri tem tudi osebnostno rasti. Ključno torej ni toliko vprašanje, kako tehnologije umestiti v sodobne kurikule, temveč »kaj bi moral – idealno gledano – izobraženi državljan vedeti, da se bo lahko kosal z izzivi sodobnega sveta«, kakor je še pred pohitrenim pohodom družbenih platform, algoritmov in umetne inteligence v življenja otrok predlagal Furedi (2009). Hkrati pa bi veljalo sistemsko podpreti napore in dosedanji trud organizacij s področja neformalnega izobraževanja, ki tovrstne deficite že izpolnjujejo.

VIRI

Andersen, J. (2018). Archiving, ordering, and searching: search engines, algorithms, databases, and deep mediatization. *Media, Culture & Society*, 4(8), str. 1135–1150.

Beer, D. (2019). *Popular culture and new media: the politics of circulation*. Palgrave Macmillan.

Bengtsson, S., Fast, K., Jansson, A. in Lindell, J. (2021). Media and basic desires: an approach to measuring the mediatization of daily human life. *Communications*, 46(2), str. 275–296.

Bucher, T. (2018). *If ... then: algorithmic power and politics*. Oxford University Press.

Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalised problematic internet use. *Computers in Human Behaviour*, 26(5), str. 1089–1097.

Cara, C. (2020). Dark patterns in the media: a systematic review. *Network Intelligence studies*, 7(14), str. 105–113.

Couldry, N. in Hepp, A. (2016). *The mediated construction of reality*. Polity Press.

Critcher, C. (2008). *Moral Panics and the media*. Open University Press.

Furedi, F. (2009). *Zapravljeno: zakaj šola ne izobražuje več*. Založba Krtina.

- Griffiths, M. in Szabo, A. (2013). Is excessive online usage a function of medium or activity? *Journal of behavioural addictions*, 3(1), str. 74–77.
- Jontes, D. in Tašner, V. (2022). Uvodnik: medijski repertoarji mladih v času globoke mediatizacije. *Družboslovne razprave*, 100, str. 11–22.
- Kaye, L. K., Orben, A., Ellis, D. A., Hunter, S. C. in Houghton, S. (2020). The conceptual and methodological mayhem of »screen time«. *Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, str. 1–10.
- Kim, H. in Florack, A. (2021). When social interaction backfires. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Koren Ošljak, K., Šušterič, N. in Tašner, V. (2025). Uspoljeni vidiki formiranja medijske pismenosti mladih v družini in šoli. V T. Oblak Črnič (ur.), *Mediji in mladi* (str. 75–106). Založba FDV.
- Laaber, F., Florack, A., Koch, T. in Hubert, M. (2023). Digital maturity: development and validation of the Digital Maturity Inventory (DIMI). *Computers in Human Behaviour*, 143, str. 1–12.
- Livingstone, S. in Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, 12(2), str. 309–329.
- Luthar, B., Jontes, D. in Pušnik, M. (2022). Branje v polimedijskem okolju in nove oblike generacijske subjektivacije. *Družboslovne razprave*, 100, str. 85–108.
- Luthar, B., Jontes, D. in Pušnik, M. (2025). Postpismena generacija? Tehnološke spremembe in vprašanje generacijsko specifičnega digitalnega subjekta. V T. Oblak Črnič (ur.), *Mediji in mladi* (str. 33–48). Založba FDV.
- Maksniemi, E., Hietajarvi, L., Ketonen, E., Lonka, K., Puukko, K. in Salmela-Aro, K. (2022). Intraindividual associations between active social media use, exhaustion, and bedtime vary according to age. *Journal of adolescence*, 94(3), str. 402–414.
- Meerkerk, G. J., Van den Eijnden, R. J. M., Vermulst, A. A. in Garretsen, H. F. (2009). The compulsive internet use scale (CIUS). *CyberPsychology & Behaviour*, 12(1), str. 1–6.
- Oblak Črnič, T. in Brečko, B. N. (2022). Enhancing sociality, self-presentation, and play: a case study of digital scenarios among schoolchildren in an epidemic context. *Information, Communication & Society*, 25(4), str. 552–569.
- Oblak Črnič, T. in Brečko, B. N. (2025). Od zmernih minimalistov do razpršenih tradicionalistov: medijski repertoarji mladih v času družbenih platform. V T. Oblak Črnič (ur.), *Mediji in mladi* (str. 109–137). Založba FDV.
- Oblak Črnič, T. (2020). *Mladost na zaslonu: konteksti in protislovja medijskih kultur mladih*. Založba FDV.
- Oblak Črnič, T. (2025). *Mediji in mladi*. Založba FDV.
- Perger, N. in drugi. (2025). »Od kod kam?« Aspiracije mladih v prepletu ekonomskega in kulturnega kapitala. V T. Oblak Črnič (ur.), *Mediji in mladi* (str. 239–266). Založba FDV.
- Ragnedda, M. (2018). Conceptualizing digital capital. *Telematics and Informatics*, 35, str. 2366–2375.
- Reiss, S. (2004). Multifaceted nature of intrinsic human motivation: the theory of 16 basic desires. *Review of General Psychology*, 8(3), str. 179–193.
- Starker, S. (1989). *Evil influences: crusades against the mass media*. Transactions.
- Twenge, J. M. in Campbell, W. K. (2018). Associations between screen-time and lower psychological well-being among children and adolescents. *Preventive Medicine Reports*, 12, str. 271–283.
- Valkenburg, P. M. in Peter, J. (2009). Social consequences of the internet for adolescents. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), str. 1–5.

Valkenburg, P. M. in Peter, J. (2013). The differential susceptibility to media effects model. *Journal of Communication*, 63(2), str. 221–243.

Valkenburg, P. M., van den Eijnden, R. in Lemmens J. S. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior*, 61, str. 478–487.

Van Rooij, A. J., Schoenmakers, T. M., Van den Eijnden, R. J. J. M. in Van de Mheen, D. (2010). Compulsive internet use. *The Journal of Adolescent Health*, 47(1), str. 51–57.

Winn, M. (1984). *Children without childhood*. Penguin.

PRIOLOGA A: PREVERJANJE MERSKEGA INŠTRUMENTA DIGITALNE ZRELOSTI

Tabela A1 prikazuje vrednosti Cronbach alfa za vse dimenzije, ki smo jih merili z več trditvami, ter za skupni indeks na 22 trditvah. Merjenja so običajno nezanesljiva, če je vrednost α pod 0,5; vrednosti med 0,5 in 0,6 kažejo na šibko zanesljivost, med 0,6 in 0,7 na sprejemljivo, med 0,7 in 0,9 na dobro, nad 0,9 pa odlično zanesljivost. Sodeč po tukajšnji analizi so merjenja z rezultatom med 0,7 in 0,86 na kar petih od sedmih dimenzij dobro zanesljiva, le pri eni dimenziji je zanesljivost sprejemljiva, na eni pa slaba. Za nobeno od merenj ne moremo trditi, da je nezanesljivo.

Tabela A1: Test zanesljivosti merskega inštrumenta digitalne zrelosti (vrednosti Cronbach alfa)

Dimenzije, kjer je vključena več kot ena trditev	Vzorec dijakov N = 1544	Vzorec mladih odraslih N = 412
Individualna rast v digitalnih kontekstih (3 trditve)	0,81	0,86
Avtonomna raba mobilnih naprav (3 trditve)	0,59	0,53
Avtonomija znotraj digitalnih kontekstov (3 trditve)	0,72	0,72
Iskanje podpore glede digitalnih težav (2 trditvi)	0,60	0,66
Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih (4 trditve)	0,79	0,74
Regulacija impulzov v digitalnih okoljih (3 trditve)	0,70	0,82
Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih (3 trditve)	0,80	0,84
Skupni indeks	0,73	0,70

Kljub temu smo kakovost merjenj preverjali še z eksplorativno faktorsko analizo, čeprav je bil cilj tokratne študije v celoti privzeti izvirni merski model digitalne zrelosti. Tabela A2 prikazuje rezultate v obliki vrednosti faktorskih uteži za vsako posamezno trditev na vsakem od vzorcev. Rezultati so pokazali visoko sovpadanje z izvirno študijo: ugotovljene so visoke vrednosti faktorskih uteži pri vseh trditvah na kar petih od osmih dimenzij, ki so ponekod celo višje kot v izvirni študiji. Zaznali pa smo nekatera man-

jša odstopanja, kot recimo: pri dimenziji avtonomna raba mobilnih naprav izstopa ena trditev z nižjo faktorsko utežjo (na obeh vzorcih); pri vzorcu dijakov ima na dimenziji regulacija impulzov v digitalnih okoljih ena trditev nižjo utež; pri vzorcu mladih odraslih se dimenziji regulacija impulzov ter regulacija negativnih čustev povežeta v enoten faktor, pri čemer so vse faktorske uteži znotraj danih faktorjev visoke, ponekod celo višje kot v izvorni študiji.

Tabela A2: Faktorska analiza merskega instrumenta digitalne zrelosti

<i>Dimenzije iz izvorne študije in pripadajoče trditve</i>	Faktorska utež na vzorcu dijakov	Faktorska utež na vzorcu mladih odraslih	Faktorska utež v izvorni študiji
»Ko uporabljam napravo ...«:			
Individualna rast v digitalnih kontekstih			
se naučim kaj koristnega.	0,91	0,93	0,76
pridobivam nove veščine.	0,86	0,85	0,76
se naučim kaj novega.	0,79	0,86	0,79
Zavedanje o digitalnih tveganjih			
mi je moja varnost zelo pomembna.	0,36 ²⁴	0,67 ²⁵	0,77
Avtonomna raba mobilnih naprav			
sem vedno povezan/a z internetom, da ne bi česa zamudil/a.	0,83	0,84	0,78
imam občutek, da moram biti ves čas dosegljiv/a.	0,73	0,79	0,85
imam občutek, da naprava nadzoruje moje življenje.	0,12 ²⁶	0,14 ²⁷	0,57
Avtonomija znotraj digitalnih okolij			
samostojno izbiram vsebine, ki si jih želim ogledati.	0,83	0,76	0,68
počnem stvari, ki so mi všeč.	0,79	0,68	0,65
sam/a odločam, kaj bom počel/a.	0,75	0,84	0,65
Iskanje podpore glede digitalnih težav			
in naletim na tehnično težavo, prosim nekoga za pomoč.	0,85	0,93	0,69
in naletim na problem z drugo osebo, prosim nekoga za pomoč.	0,77	0,71	0,61
Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih			
poskrbim, da fotografije, ki jih objavim ali pošiljam, ne bi koga užalile ali spravile v težave.	0,81	0,17 ²⁸	0,70
in če se s kom ne strinjam, pazim, da nisem nesramen/-na.	0,78	0,70	0,76
spoštujem mnenja in znanje drugih.	0,75	0,50	0,70
mi je mar za čustva drugih.	0,71	0,88	0,79

Regulacija impulzov v digitalnih okoljih ²⁹			
in me kdo kritizira, se običajno odzovem takoj, ne da bi pomislil/a na posledice.	0,85	0,85	0,81
in me kdo užali, mu poskusim to tudi vrniti.	0,83	0,79	0,68
in me pri tem kaj razjezi, običajno odreagiram prehitro, kar kasneje tudi obžalujem.	0,43	0,81	0,71

PRILOGA B: PREVERJANJE STATISTIČNO ZNAČILNE POVEZANOSTI GLEDE NA SPOL, TIP SREDNJE ŠOLE, ZAPOSLOTITVENI STATUS

V tabelah so predstavljeni testi statistično značilne povezanosti, ki velja v primeru, da je p-vrednost manjša od 0,05.

Tabela B1: T-test za neodvisne vzorce: razlike med spoloma (vzorec dijakov, n = 1550)

Dimenzija digitalne zrelosti	Df (stopnje prostosti)	Vrednost t-testa	p-vrednost (signifikanca)
Individualna rast v digitalnih kontekstih	1379	1,473	0,141
Zavedanje o digitalnih tveganjih	1389	-4,696	< 0,000
Avtonomna raba mobilnih naprav	1396	3,792	< 0,000
Avtonomija znotraj digitalnih okolij	1376	-1,125	0,261
Iskanje podpore glede digitalnih težav	1379	-10,029	< 0,000
Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih	1373	-10,932	< 0,000
Regulacija impulzov v digitalnih okoljih	1392	-3,672	< 0,000
Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih	1393	4,394	< 0,000

24 To dimenzijo smo merili samo z enim indikatorjem, ki na vzorcu dijakov ni imel visokih factorskih uteži; še najbolj je povezan z dimenzijo spoštljivosti do drugih v digitalnih okoljih.

25 Ta indikator se poveže z indikatorjem iz druge dimenzije v ločen faktor.

26 Ta indikator se naloži v ločen faktor z utežjo 0,84.

27 Ta indikator se naloži v ločen faktor z utežjo 0,86.

28 Ta indikator se poveže z indikatorjem iz druge dimenzije v ločen faktor.

29 Na vzorcu mladih odraslih sta se dimenziji regulacija impulzov oz. negativnih čustev povezali v enoten faktor.

Tabela B2: T-test za neodvisne vzorce: razlike med spoloma (vzorec mladih odraslih, n = 413)

Dimenzija digitalne zrelosti	Df (stopnje prostosti)	Vrednost t-testa	p-vrednost (signifikanca)
Individualna rast v digitalnih kontekstih	402	1,549	0,122
Zavedanje o digitalnih tveganjih	396	-3,152	0,002
Avtonomna raba mobilnih naprav	406	2,106	0,036
Avtonomija znotraj digitalnih okolij	401	1,082	0,280
Iskanje podpore glede digitalnih težav	405	-3,623	< 0,000
Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih	405	-7,004	< 0,000
Regulacija impulzov v digitalnih okoljih	406	-0,795	0,427
Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih	406	2,677	0,008

Tabela B3: Analiza varianc (ANOVA) za razlike med programom SŠ (vzorec dijakov, n = 1550)

Dimenzija digitalne zrelosti	Stopnje prostosti (med skupinami, znotraj skupin)	F-vrednost	p-vrednost (signifikanca)
Individualna rast v digitalnih kontekstih	2, 1445	8,487	0,000
Zavedanje o digitalnih tveganjih	2, 1456	2,310	0,100
Avtonomna raba mobilnih naprav	2, 1465	0,276	0,759
Avtonomija znotraj digitalnih okolij	2, 1443	3,088	0,046
Iskanje podpore glede digitalnih težav	2, 1443	1,669	0,189
Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih	2, 1438	7,907	0,000
Regulacija impulzov v digitalnih okoljih	2, 1460	10,189	0,000
Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih	2, 1462	5,165	0,006

Tabela B4: Analiza varianc (ANOVA) za razlike glede na program SŠ, samo med fanti (n = 742)

Dimenzija digitalne zrelosti	Stopnje prostosti (med skupinami, znotraj skupin)	F-vrednost	p-vrednost (signifikanca)
Individualna rast v digitalnih kontekstih	2, 721	1,362	0,257
Zavedanje o digitalnih tveganjih	2, 727	0,497	0,609
Avtonomna raba mobilnih naprav	2, 731	1,711	0,181
Avtonomija znotraj digitalnih okolij	2, 719	0,539	0,584
Iskanje podpore glede digitalnih težav	2, 722	3,538	0,030
Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih	2, 716	1,509	0,222
Regulacija impulzov v digitalnih okoljih	2, 729	2,419	0,090
Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih	2, 729	4,287	0,014

Tabela B5: Analiza varianc (ANOVA) za razlike glede na program SŠ, samo med dekleti (n = 659)

Dimenzija digitalne zrelosti	Stopnje prostosti (med skupinami, znotraj skupin)	F-vrednost	p-vrednost (signifikanca)
Individualna rast v digitalnih kontekstih	2, 646	9,390	0,000
Zavedanje o digitalnih tveganjih	2, 650	2,071	0,127
Avtonomna raba mobilnih naprav	2, 653	0,798	0,451
Avtonomija znotraj digitalnih okolij	2, 645	4,594	0,010
Iskanje podpore glede digitalnih težav	2, 645	1,094	0,335
Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih	2, 645	7,363	0,001
Regulacija impulzov v digitalnih okoljih	2, 651	9,862	0,000
Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih	2, 652	4,776	0,009

Tabela B6: Analiza varianc (ANOVA) za razlike glede na zaposlitveni status (vzorec mladih odraslih, n = 413)

Dimenzija digitalne zrelosti	Stopnje prostosti (med skupinami, znotraj skupin)	F-vrednost	p-vrednost (signifikanca)
Individualna rast v digitalnih kontekstih	2, 389	6,178	0,002
Zavedanje o digitalnih tveganjih	2, 383	3,300	0,038
Avtonomna raba mobilnih naprav	2, 394	0,816	0,443
Avtonomija znotraj digitalnih okolij	2, 388	7,051	< 0,001
Iskanje podpore glede digitalnih težav	2, 392	0,390	0,677
Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih	2, 392	1,854	0,158
Regulacija impulzov v digitalnih okoljih	2, 394	1,492	0,226
Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih	2, 394	5,165	0,006

Tabela B7: Analiza varianc (ANOVA) za razlike glede na zaposlitveni status, samo med fanti (n = 216)

Dimenzija digitalne zrelosti	Stopnje prostosti (med skupinami, znotraj skupin)	F-vrednost	p-vrednost (signifikanca)
Individualna rast v digitalnih kontekstih	2, 193	3,787	0,024
Zavedanje o digitalnih tveganjih	2, 188	1,939	0,147
Avtonomna raba mobilnih naprav	2, 197	1,189	0,307
Avtonomija znotraj digitalnih okolij	2, 193	3,562	0,030
Iskanje podpore glede digitalnih težav	2, 196	8,385	0,000
Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih	2, 197	2,997	0,052
Regulacija impulzov v digitalnih okoljih	2, 197	1,002	0,369
Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih	2, 197	2,214	0,112

Tabela B8: Analiza varianc (ANOVA) za razlike glede na zaposlitveni status, samo med dekleti (n = 192)

Dimenzija digitalne zrelosti	Stopnje prostosti (med skupinami, znotraj skupin)	F-vrednost	p-vrednost (signifikanca)
Individualna rast v digitalnih kontekstih	2, 188	2,216	0,112
Zavedanje o digitalnih tveganjih	2, 187	2,597	0,077
Avtonomna raba mobilnih naprav	2, 188	0,105	0,900
Avtonomija znotraj digitalnih okolij	2, 187	4,324	0,015
Iskanje podpore glede digitalnih težav	2, 188	3,822	0,024
Spoštljivost do drugih v digitalnih okoljih	2, 186	1,586	0,208
Regulacija impulzov v digitalnih okoljih	2, 188	0,428	0,653
Regulacija negativnih čustev v digitalnih okoljih	2, 188	0,908	0,405

PRILOGA C: MERJENJE KULTURNEGA KAPITALA IN EKONOMSKIH OZADIJ MLADIH

Tabela C1: Merjenje kulturnega kapitala: dostop do knjig

Približno koliko knjig (brez revij in učbenikov) imate pri vas doma	1	2	3	4	5
	Nič ali zelo malo (0–10 knjig)	Za eno knjižno polico (11–25 knjig)	Za eno knjižno omaro (26–100 knjig)	Za dve knjižni omari (101–200 knjig)	Za tri ali več knjižnih omar (več kot 200 knjig)

Tabela C2: Merjenje kulturnega kapitala: izobrazba staršev

Katero stopnjo izobrazbe je dosegel/-la vaš/a oče/ skrbnik oz. mama/ skrbnica	1	2	3	4	5
	Osnovno šolo	Srednjo šolo ali gimnazijo	Višjo šolo ali fakulteto	Magisterij ali doktorat	Ne vem

Tabela C3: Merjenje kulturnih in ekonomskih okoliščin odraščanja

V kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami (odgovor od 1 – sploh se ne strinjam do 5 – popolnoma se strinjam)?
Med mojim odraščanjem je imela moja družina ponavadi dovolj denarja za stvari.
Odraščal/a sem v razmeroma bogati soseski.
Med odraščanjem sem se počutil/a relativno bogato v primerjavi z drugimi učenci in učenkami na moji šoli.
Imam dovolj denarja, da si kupim stvari, ki jih želim.
Plačevanje položnic me ne skrbi preveč.
Mislim, da mi v prihodnosti ne bo treba pretirano skrbeti za denar.
Rad/a berem.*
Moji starši/skrbniki radi berejo.*
Starši/skrbniki mi svetujejo, kako smiselno porabiti svoj čas.*
S starši/skrbniki se pogovarjam o svoji prihodnosti.*

Tabeli C4 in C5 predstavljata dodatno analizo skupin, ki so nastale z metodo razvrščanja v skupine glede na indikatorja kulturnega kapitala (izobrazba staršev ter dostop do knjig). Ker so skupine nastale s pomočjo zgolj delnih indikatorjev kulturnega kapitala, smo jih želeli preveriti s pomočjo drugih indikatorjev socio-kulturnih ter ekonomskih ozadij.³⁰

Tabela C4: Kulturna in ekonomska ozadja glede na indikatorje kulturnega kapitala med dijaki³¹

	Nižja raven kulturnega kapitala (n = 460)	Srednja raven kulturnega kapitala (n = 424)	Višja raven kulturnega kapitala (n = 309)
Med mojim odraščanjem je imela moja družina ponavadi dovolj denarja za stvari.	3,78	3,95	4,05
Odraščal/a sem v razmeroma bogati soseski.	2,80	2,90	3,07
Med odraščanjem sem se počutil/a relativno bogato v primerjavi z drugimi učenci in učenkami na moji šoli.	2,83	2,81	2,90
Imam dovolj denarja, da si kupim stvari, ki jih želim.	3,63	3,70	3,76
Plačevanje položnic me ne skrbi preveč.	3,43	3,43	3,57
Mislim, da mi v prihodnosti ne bo treba pretirano skrbeti za denar.	3,04	3,07	3,14
Rad/a berem.	2,32	2,74	3,16
Moji starši/skrbniki radi berejo.	2,63	3,11	3,66

30 Za lažjo primerjavo so vrednosti z Likertove lestvice (1–5) pretvorjene v povprečja (vrednost 5 torej označuje, da se s posamezno trditvijo respondenti najbolj strinjajo).

31 Številke so odebeljene tam, kjer velja statistično značilna povezanost glede na ravni kulturnega kapitala za posamezne spremenljivke (trditve).

Tabela C5: Socioekonomska ozadja glede na indikatorje kulturnega kapitala med mladimi odraslimi

	Nižja raven kulturnega kapitala (n = 118)	Srednja raven kulturnega kapitala (n = 156)	Višja raven kulturnega kapitala (n = 99)
Med mojim odraščanjem je imela moja družina ponavadi dovolj denarja za stvari.	3,54	3,79	3,92
Odraščal/a sem v razmeroma bogati soseski.	2,49	2,63	2,61
Med odraščanjem sem se počutil/a relativno bogato v primerjavi z drugimi učenci in učenkami na moji šoli.	2,32	2,56	2,56
Imam dovolj denarja, da si kupim stvari, ki jih želim.	3,39	3,53	3,64
Plačevanje položnic me ne skrbi preveč.	3,11	3,26	3,43
Mislim, da mi v prihodnosti ne bo treba pretirano skrbeti za denar.	2,91	2,80	2,96



MLADI IN
DIGITALNO

Digitalne potrebe mladih skozi zahteve digitalne družbe

Katja Koren Ošljak
in Anamarija Šiša

UVOD

V izhodišče tega poglavja postavlja Millerjevo razumevanje »narave interneta« kot »oblike objektivacije«, ki sega tudi v subjektivnost (2010, str. 167). V digitaliziranih družbenih okoliščinah posameznice in posamezniki ne uporabljajo zgolj digitalnih tehnologij, temveč skozi njih oblikujejo specifične predstave o sebi kot ljudeh, o svojih zmožnostih in družbenih vlogah. Ta »imaginacija o sebi« je po Millerju (2010, prav tam) neločljivo povezana z različnimi protislovji, zlasti z razpetostjo osebe med svobodo in prisilo. Gre za svobodo, da lahko subjekt uporablja katerekoli od mnogoštevilnih digitalnih zmogljivosti in se na ta način formira v kogar želi; hkrati pa so izbire subjekta preddoločene z imperativi družbe, ki sloni na digitalni infrastrukturi.

Millerjeva analiza (ne)materialne kulture se umešča med mnoge pristope, ki medije razumejo kot aktivne sooblikovalce družbenih odnosov in subjektivnosti. Perspektiva globoke mediatizacije (Couldry in Hepp, 2017; Hepp, 2019) to razumevanje razvija s poudarkom, da digitalni mediji niso zunanja plast družbe, temveč infrastrukturni pogoj družbenega delovanja. V globoko mediatiziranih družbah digitalizacija ne pomeni zgolj širjenja tehnoloških zmožnosti, temveč se kaže tudi kot niz strukturnih pritiskov in normativnih pričakovanj. Ta so povezana s stalno povezanostjo, odzivnostjo, informiranostjo in visokimi digitalnimi kompetencami, nastajajo pa v razmerju do prepleta tehnoloških infrastruktur, institucionalnih okvirov in kulturnih norm. Ta pričakovanja in pritiski praviloma ne delujejo kot eksplicitne zahteve, temveč kot ponotranjeni družbeni imperativi, ki oblikujejo predstave o tem, kaj pomeni biti kompetenten, odgovoren in vključen subjekt v sodobni družbi.

Reckwitz (2023, str. 258) to razmerje osvetli skozi analizo družbe singularnosti, v kateri »tehnologija digitalnega računalniškega omrežja« pomembno zamika sebstvo v uporabnika oziroma *userja* digitalnih zaslonov, ki je v njemu prilagojenem digitalnem univerzumu bolj aficiran kakor informiran. Subjekt sodobne digitalizirane družbe je torej razumljen kot *user*, ki mora nenehno upravljati svojo vidnost, odzivnost in afektivnost ter iz sebe oblikovati prepoznaven, prilagodljiv in konkurenčen sveženj možnosti. »Tehnološko spodbujena singularizacija« (prav tam, 2023, str. 260), se kaže v vsakdanjih praksah samoreprezentacije, personalizacije in afektivnega komuniciranja, ki niso zgolj individualne izbire, temveč del širšega kulturnega in ekonomskega režima vrednotenja. Pri mladih se imperativi poznomoderne digitalizirane družbe še posebej jasno izrisujejo na področju informiranja, izobraževanja, dela in vzdrževanja socialnih ter intimnih odnosov. Obstoječe raziskave (Baym in drugi, 2020; Jorge in drugi, 2022; Nguyen, 2021; Ytre-Arne in drugi, 2020) kažejo, da mladi te zahteve živijo ambivalentno. Po eni strani jih sprejemajo kot samoumevne pogoje sodelovanja v družbenem življenju, po drugi pa jih doživljajo kot obremenjujoče, izčrpavajoče ali neskladne z lastnimi možnostmi in življenjskimi okoliščinami. Ta ambivalentnost je relevantna tudi v razpravah o digitalni

dobrobiti (Vanden Abeele, 2021), ki opozarjajo, da izkušenj stalne povezanosti ni mogoče reducirati na individualne psihološke učinke, temveč jih je treba razumeti kot družbeno in kulturno pogojene prakse in zaznave.

V tem prispevku izhajava iz predpostavke, da izkušenj mladih v digitalnem okolju ni mogoče ustrezno razumeti, če imperitive sodobne družbe oziroma zahteve digitalne družbe in z njimi povezane potrebe mladih obravnavamo kot ločeni ali nasprotujoči si kategoriji. Nasprotno, potrebe mladih, kot so prizadevanja za dostop do zanesljivih informacij, razvoj digitalne in medijske pismenosti in prakse digitalnega odklopa, razumeva kot odzive in strategije pogajanja z imperativi, ki spremljajo globoko mediatizirano vsakdanje življenje. Gre za subjektivne in intersubjektivne prakse, s pomočjo katerih mladi poskušajo vzpostaviti avtonomijo ter vzdrževati občutek pripadnosti in obvladljivosti v razmerah, kjer so stalna povezanost, odzivnost in kompetentnost razumljene kot samoumevne družbene zahteve.

Na tej podlagi prispevek zastavi tri izhodiščne teze. Prvič, da se zahteve digitalizirane družbe mladim ne kažejo kot zunanje, jasno opredeljene prisile, temveč kot ponotranjeni družbeni imperativi, ki strukturirajo njihove vsakdanje prakse. Drugič, da se digitalne potrebe mladih ne oblikujejo zunaj teh zahtev ali v preprostem nasprotju z njimi, ampak v stalnem procesu pogajanja. In tretjič, da se prav v teh pogajanjih izrisujejo prevladujoče tenzije digitaliziranega vsakdana mladih, ki omogočajo analitični vpogled v razmerja med strukturnimi pritiski globoke mediatizacije na eni strani ter subjektivnimi in drugimi socialnimi praksami mladih na drugi.

V nadaljevanju najprej predstaviva teoretsko ozadje raziskave, nato raziskovalni pristop in metodo ter nazadnje empirični del, ki je strukturiran okrog treh prevladujočih tenzij, skozi katere analizirava razmerje med zahtevami digitalne družbe in digitalnimi potrebami mladih.

IMPERATIVI SODOBNIH DRUŽB IN NJIHOVI SUBJEKTI

Koncept globoke mediatizacije označuje četrti val mediatizacije (Couldry in Hepp, 2017) kot obliko napredovane digitalizacije, v kateri digitalni mediji delujejo kot infrastrukturni pogoji družbenega komuniciranja, organiziranja in delovanja. Za globoko mediatizirane družbe je značilna visoka stopnja algoritmiziranega urejanja informacijskih tokov in interakcij ter upodatkovljenja posameznic in posameznikov, njihovega vsakdana in družbenega življenja. Med kvantitativne trende, ki zaznamujejo globoko mediatizirano družbeno komuniciranje, Hepp (2019, str. 40) uvršča: množstvo razpoložljivih digitalnih medijev; visoko povezljivost ter številne možnosti za individualno in kolektivno povezovanje; vseprisotnost medijev in naraščajoče možnosti za stalno povezanost; hiter tempo digitalnih inovacij na področjih družbenega komuniciranja in upravljanja; upodatkovljenje. Ti procesi ustvarjajo strukturne pritiske, ki niso omejeni na rabo posameznih tehnologij,

temveč oblikujejo širše družbene norme, pričakovanja in načine delovanja. Strukturni pritiski digitalizacije so tako vseprisotni in vgrajeni v institucionalne in kulturne ureditve, da praviloma ne delujejo kot eksplicitne zahteve, temveč kot samoumevni pogoji (so)-delovanja v sodobni družbi. Digitalna povezanost, informiranost, odzivnost in tehnološka kompetentnost se v tem kontekstu vzpostavljajo kot implicitni normativni standardi, odstopanje od katerih je pogosto razumljeno kot osebni primanjkljaj in ne kot posledica strukturnih razmer.

Reckwitz (2023, str. 258) ta preplet medijskotehnoloških trendov in družbenega komuniciranja opiše s pojmom tehnizacije družbenega. Aktualno obliko tehnizacije družbenega zaznamuje sinergija algoritmizacije, digitalne konvergence in internetnega omrežja, ki skupaj tvorijo tehnologijo digitalnega omrežja. Ta – podobno kot to drugje v zvezi z mediatizacijo in digitalizacijo ugotavljajo Hepp (2019), Couldry (2012) in Krotz (2014) – »vzgoji sebi ustrezna habitus in družbeno figuro: mobilnega uporabnika (*userja*) računalniških zaslonov, ki je vselej tudi v vlogi občinstva, ki se pusti aficirati novim, njemu (skriva) prilagojenim besedilom in slikam in ki obenem v ta digitalni kulturni univerzum sam neprenehoma vnaša svoje lastne kreacije in samoreprezentacije« (Reckwitz, 2023, str. 261–262). V okviru digitalnomedijske infrastrukture se tako formirajo specifični subjekti, ki odgovarjajo vlogi mobilnih uporabnikov računalniških zaslonov in so hkrati vedno tudi v vlogi aficiranih občinstev, ki v svoje – skozi algoritmizacijo in upodatkovljenje – personalizirane digitalne univerzume vnašajo svoje glasove, stvaritve in podobe (glej Reckwitz, 2023).

Uporabniški profili na družbenih omrežjih (TikTok, Snapchat, Instagram ...), v aplikacijah za izmenjavo sporočil (Messenger, WhatsApp, Viber, Signal ...) in drugih digitalnih platformah (YouTube, Spotify, Netflix ...) delujejo kot sidra subjektive vpetosti v digitalno infrastrukturo. Digitalna komunikacijska infrastruktura deluje kot »kulturni stroj«, pri katerem »so v središču proizvodnje, kroženje in sprejemanje – narativnih, estetskih, oblikovalskih, ludičnih – formatov kulture« (Reckwitz, 2023, str. 267). S tem internet prvenstveno podpira afektivnost, vidnost in skupnostno naravnost komunikacije, pogosto v napetosti z informativnostjo. Reckwitz (2023, str. 269–270) afektivnost povezuje z vizualnimi zmogljivostmi in formati vsebin, kot so fotografije in videi oziroma grafika nasploh, ki naj bi krepili čustvenost in zmanjševali informativnost, pri čemer se podobna logika kaže tudi v besedilni spletni komunikaciji, ki je prav tako na račun informativnosti fatična. Naravnost k afektivnosti in skupnostnemu je tako mogoče razumeti kot odraz družbenostrukturnih silnic, ponotranjenih v habitus, skozi katerega te urejajo oziroma »porajajo in organizirajo prakse in predstave« (Bourdieu, 2002, str. 90).

V tem poglavju torej strukturne pritiske opredeljujeva kot zahteve sodobnih družb, ki jih zaznamuje digitalizacija, ki nato dalje reproducira predhodne strukturne sile na področjih izobraževanja, vstopa na trg dela in konkurenčnosti na njem, družbene in poli-

tične participacije, obveščenosti in socialnih stikov. Zahteve digitaliziranih družb, ki jih ponotranjajo in posvajajo mladi in mladi odrasli, se kažejo na področju informiranja, pri uporabi digitalne tehnologije ter medijev v izobraževanju, pri delu, afektivnem in skupnostnem delovanju ter opravljanju dela na sebi, zlasti pri urejanju svojega življenjskega sloga, zdravja in dobrega počutja. Vanden Abeele in Nguyen (2022; 2024) te imperativne digitalizacije razumeta kot strukturne pritiske in jih povezuje s pričakovanji po nenehni povezanosti ter dostopnosti, ki so inherentna mediatiziranim družbam.

Razmerja med strukturnimi in kulturnimi imperativi digitalnih družb ter digitalnimi subjekti Vanden Abeele (2021) raziskuje s pomočjo koncepta digitalne dobrobiti (angl. »digital wellbeing«, tudi »well-being«), ki ga definira kot krhko ravnovesje med prednostmi in slabostmi, ki jih ljudje izkušajo ob vsakodnevni nepretrgani povezanosti. Takšno razumevanje je pomembno, ker poudarja izkustveno dimenzijo digitalnih praks. Vendar pa velik del raziskav digitalno dobrobit še vedno obravnava v okviru individualnih učinkov, samoregulacije in osebne odgovornosti – v povezavi z duševnim zdravjem, produktivnostjo ali prekomerno uporabo zaslonov –, pri čemer širši strukturni pogoji, ki takšne prakse proizvajajo, ostajajo v ozadju.

V tem poglavju se zato odmikava od razumevanja digitalne dobrobiti kot zgolj psihološkega stanja ali normativnega cilja »uravnotežene rabe« tehnologij. Namesto tega predlagava razumevanje digitalne dobrobiti in z njo povezane digitalne prikrasnosti ali oškodovanosti kot družbeno-kulturnih pojavov, ki nastajajo v razmerju med tehnološkimi infrastrukturami, institucionalnimi pričakovanji in ponotranjenimi družbenimi imperativi. Vpetost subjekta v infrastrukturo ima pomembne socialne implikacije, ki segajo onkraj območja psihološkega ali psihopatološkega.¹ Digitalno dobrobit in digitalno oškodovanost zato razumeva kot tisto, kar obstaja v zaznavah in izkušnjah posameznikov in posameznic, pri čemer ne predpostavlja posplošljivih vzročnih učinkov uporabe digitalnih medijev na uveljavljene kazalnike dobrobiti (Vanden Abeele in Nguyen, 2022). Individualna izkustva se glede na kontekst, življenjsko obdobje, zahteve v službi ali izobraževalnih ustanovah ter razpoložljive vire lahko razvrščajo na različna mesta na kontinuumu med dobrobitjo in oškodovanostjo. Ključno pri tem ni zgolj vprašanje, koliko ali kako posamezniki in posameznice uporabljajo digitalne tehnologije, temveč kako subjekt ponotranja in procesira imperativne digitalizacije in družbe nasploh ter kakšne strategije oblikuje za njihovo obvladovanje.

Raziskave (Baym in drugi, 2020; Jorge in drugi, 2022; Nguyen, 2021; Ytre-Arne in drugi, 2020) kažejo, da imajo posameznice in posamezniki do pričakovanj digitalizirane družbe ambivalenten odnos. Po eni strani se zanašajo na nenehno povezanost in dostopnost, na drugi pa so do tega kritični in jih skrbi prekomerna uporaba digitalnih medijev, pred-

1 Kot ugotavljajo Valkenburg in drugi (2022), je bila dobrobit do sredine 20. stoletja razumljena kot odsotnost depresije, anksioznosti in drugih »psihopatologij«, kasneje pa so v ospredje prišle pozitivne konceptualizacije dobrobiti, kot sta na primer zadovoljstvo (hedonistično razumevanje dobrobiti) in uresničevanje potencialov (evdajmonično razumevanje dobrobiti).

vsem zaradi »slabo izkoriščenega časa«. Istočasno makrosociološke analize sodobnih mediatiziranih družb (Couldry in Mejias, 2019; Van Dijck, 2013; Zuboff, 2015) problematizirajo komodifikacijo človeške pozornosti in algoritmično kuriranje digitalnih prostorov – procesov, ki krepita status quo v kapitalistični neoliberalni družbi in prispevata k neenakomerni razporeditvi digitalnih koristi in prikrajšanosti. Reckwitz (2023, str. 130) to logiko dodatno osvetli z analizo družbe singularnosti, v kateri so trgi pozornosti in valorizacije organizirani okrog t. i. singularnih (kar pomeni edinstvenih, posebnih, izstopajočih, redkih, izvirnih) dobrin. Singularne dobrine so predvsem afektne, njihovo bistvo je v njihovih čustvenih učinkih, potrošniki pa so njihovi soustvarjalci, saj si dobrine prilaščajo oziroma jih sestavljajo po kuratorski logiki. Mednje sodijo tudi medijski formati, katerih vrednost nastaja v prepletu digitalnomedijskih infrastruktur in uporabniških praks odbiranja, ustvarjanja, objavljanja, všečkanja in deljenja vsebin.

Zahteve digitalne družbe torej razumeva kot normativna strukturna pričakovanja, ki izhajajo iz delovanja tehnoloških in medijskih infrastruktur, institucionalnih okvirov (npr. trg dela, izobraževalni sistem in družina) ter kulturnih norm družbenega komuniciranja. Gre za normativna družbena pričakovanja, ki temeljijo na nenehni povezanosti, informiranosti in tehnološki kompetentnosti ter so internalizirana v habitus (Bourdieu, 2002; Wacquant, 2016) kot samoumevni pogoji sodelovanja v sodobnem družbenem življenju. Imperativi digitalne družbe zato ne delujejo kot eksplicitne zapovedi, ampak kot ponotranjena družbena pričakovanja, ki jih mladi hkrati izkušajo ali občutijo kot interpelacije (na primer: moraš biti povezan, informiran, dosegljiv, odziven, tehnološko usposobljen ipd.).

»Digitalne zahteve« tukaj razumeva kot dejavnike, ki strukturirajo habitus mladih in mladih odraslih, medtem ko njihove »digitalne potrebe« razumeva kot odzive in strategije pogajanja z njimi. S svojimi digitalnimi praksami mladi skušajo vzdrževati avtonomijo in pripadnost v digitaliziranih družbah, kjer sta stalna povezanost in tehnološka kompetentnost razumljeni kot samoumevni. Praviloma gre za potrebe, ki se izražajo skozi vrednote ali odnos do »digitalnega« ter (inter)subjektivne prakse, kot so digitalni odklop ali odmik od tehnologij, prizadevanja za digitalno in medijsko pismenost ter iskanje občutka povezanosti in pripadnosti v družbi. Na ta način mladi upravljajo lastno digitalno dobrobit, ki ni stabilno stanje, temveč rezultat nenehnega pogajanja med zahtevami digitalne družbe in njihovimi lastnimi potrebami.

RAZISKOVALNI PRISTOP IN METODE

Namen poglavja je raziskati, kakšne zahteve oziroma imperative mladim in mladim odraslim postavljajo sodobne digitalne družbe ter kako jih posameznice in posamezniki zaznavajo, ponotranjajo in prevajajo v vsakdanje prakse. Zato k raziskovanju pristopa s predpostavko, da se razmerje med družbenimi zahtevami in potrebami mladih ne kaže neposredno, temveč skozi napetosti, protislovja in pogajanja, ki se vzpostavljajo

v različnih kontekstih vsakdanjega življenja. Analitično se zato osredotočava na identifikacijo prevladujočih tenzij med imperativi digitaliziranih družb in potrebami mladih, ki jih razumeva kot izraze ponotranjenih zahtev. Zanima naju: 1) na katerih področjih vsakdanjega življenja se izražajo prevladujoče tenzije med zahtevami digitalne družbe in potrebami mladih; 2) katere imperitive digitalizirane družbe mladi in mladi odrasli občutijo kot pritiske; 3) kako se ti pritiski odražajo v potrebah, aspiracijah in praksah, povezanih z »digitalnim«.

Študije se lotevava s kvalitativnim raziskovalnim načrtom. Kvalitativne podatke smo zbrali v okviru projekta Digitalna zrelost mladih s poglobljenimi skupinskimi intervjuji s 13 dijaki in dijakinjami ter 32 mladimi odraslimi (16–24 let). Metoda pridobivanja kvalitativnih podatkov, postopek rekrutacije in pridobljeni vzorec ($n = 45$) so podrobneje predstavljeni v uvodnem poglavju in kvalitativnem poročilu (Oblak Črnič in drugi, 2024), zato na tem mestu predstavlja le pristop, ki sva ga uporabili pri analizi poglobljenih intervjujev.

Prepise intervjujev sva analizirali z induktivno tematsko analizo (Braun in Clarke, 2023; Corbin in Strauss, 1990), ki omogoča prepoznavanje in razvoj konceptov na podlagi zbranih kvalitativnih podatkov. Analiza je potekala v več iterativnih korakih. V prvi fazi sva transkripte kodirali odprto, kar pomeni, da v tekst nisva vstopali z vnaprej oblikovanimi kodami ali kategorijami, ki bi jih nato iskali ali skušali prepoznati v vsebini izjav sogovornikov in sogovornic. Namesto tega sva ob večkratnem prebiranju pogovorov v njih prepoznavali različne teme in vsebinske sklope, ki sva jim pripisovali kode. Te sva združevali in strukturirali po kriteriju vsebinske sorodnosti, pri čemer sva se večkrat vračali k vsebini, preverjali in prilagajali kode ter premeščali izjave sodelujočih med kodami. Pri analizi sva uporabljali orodje MAXQDA, ki omogoča sistematično kodiranje in sprotno dokumentiranje analitičnih odločitev.

Nastala je obsežna kodirna shema, ki sva jo v naslednjem koraku ustrezno usmerili glede na raziskovalna vprašanja prispevka. V analizi sva se osredotočili zgolj na vidike imperativov digitalne družbe in z njimi povezanih potreb ter napetosti med njimi (glej povzetek kodirne sheme v prilogi). Skupaj gre za sedem tem, ki sva jih poimenovali: 1) informiranje v morju dezinformacij, 2) pričakovanja delodajalcev, 3) samonikle digitalne prakse v izobraževanju, 4) digitalno socio-emosivno delo, 5) dostop do zanesljivih informacij, 6) medijskoedukativne potrebe in 7) odklop. Prve štiri teme se nanašajo na dele pogovorov, v katerih izjave sodelujočih odražajo družbene pritiske, ki jih občutijo v kontekstu digitalnega, zaradi digitalizacije in z njo povezanih medijskotehnoloških zmogljivosti. Teme 5–7 pa odražajo tri področja potreb, za katere je mogoče sklepati, da so odraz identificiranih družbenih imperativov. Pomembno je poudariti, da izpostavljene teme ne predstavljajo ločenih ali hierarhično urejenih kategorij, temveč analitični material, na podlagi katerega sva v empiričnem delu razvili tri širše analitične osi oziroma tenzije. Te tenzije predstavljajo osrednji okvir empirične analize in torej ne pred-

stavljajo ločenih tem ali nasprotujočih si kategorij, temveč analitične osi, skozi katere je mogoče razumeti razmerje med zahtevami digitalne družbe in digitalnimi potrebami mladih. Analitična tipologija zahtev digitalne družbe, predstavljena v empiričnem delu, ne temelji na kvantitativnem merjenju pogostosti posameznih tem, temveč na interpretativni analizi ponavljajočih se vzorcev v izkušnjah in narativih sodelujočih. Vrstni red in izbor zahtev ne odražata njihove relativne pomembnosti ali razširjenosti med mladimi, ampak temeljita na analitični odločitvi, ki izhaja iz tega, kako se posamezne zahteve pojavljajo kot strukturno relevantne v različnih kontekstih vsakdanjega življenja (informiranje, izobraževanje, delo, odnosi).

REZULTATI: PREVLAJUJOČE TENZIJE DIGITALNEGA VSAKDANA MLADIH

Empirična analiza je strukturirana okrog treh prevladujočih tenzij, ki so prisotne v digitalnem vsakdanu mladih. Prva tenzija se vzpostavlja med imperativom stalne informiranosti in izkušnjo informacijske preobremenjenosti, ki vodi v selektivne prakse spremljanja in umikanja. Druga tenzija se nanaša na samoumevnost digitalne kompetentnosti kot družbene zahteve ter hkratno pomanjkanje institucionalne podpore za njen razvoj, kar vodi v individualizacijo odgovornosti in samoiniciativno učenje. Tretja tenzija se izrisuje med pričakovanji stalne povezanosti in čustvene razpoložljivosti na eni strani ter potrebo po digitalnem odklopu, omejevanju rabe in vzpostavljanju avtonomije na drugi. V nadaljevanju vsako od teh tenzij podrobneje predstaviva in analizirava na podlagi poglobljenih skupinskih intervjujev z mladimi.

INFORMIRANOST KOT IMPERATIV IN INFORMACIJSKA PREOBREMENJENOST

Ozadja spremljanja novic in pričakovanja, ki jih mladi glede informiranja ponotranjajo, se v empiričnem gradivu kažejo na treh med seboj povezanih ravneh. Informiranje oziroma spremljanje novic poteka bodisi aktivno, ko sodelujoči novice zavestno iščejo in jim sledijo, bodisi pasivno, ko do informacij prihajajo mimogrede, kot del vsakdanjih tokov vsebin na družbenih omrežjih ali prek socialnih stikov. Hkrati interes za informiranje ni enoten, saj mladi razločujejo med globalnimi in lokalnimi temami ter splošno razgledanostjo in bolj pragmatičnim, nišnim informiranjem, ki je neposredno povezano z njihovimi življenjskimi okoliščinami (na primer zaposlitev ali študij). V obeh primerih »biti informiran/a« deluje kot vrednostni kriterij oziroma merilo relevantnosti, s katerim mladi utemeljujejo, kaj je pomembno vedeti ali o čem je treba biti obveščen. Kot kažejo izsledki najine študije, se izpolnjevanje zahteve po informiranosti pogosto prevaja v občutke preobremenjenosti. Preobilje informacij, negativne vsebine in dezinformacije v kombinaciji z vseprisotnostjo pametnih naprav in algoritmičnim posredovanjem vsebin ustvarjajo občutek stalne izpostavljenosti in dvojnega pritiska: najprej, da se informaci-

jam ni mogoče izogniti, ker »prihajajo samodejno« tudi brez iskanja, in hkrati še, da jih je treba nenehno spremljati, da bi bili na tekočem.

MED AKTIVNIM ISKANJEM IN PASIVNIM PREJEMANJEM NOVIC

Iz intervjujev je možno razbrati, da so novice strukturno prisotne v vsakdanjih tokovih vsebin, kar krepi zahtevo po njihovem spremljanju oziroma obveščenosti, četudi ta ni eksplicitno izražena. Kadar mladi aktivno iščejo informacije, je to pogosto povezano s specifičnim motivom, na primer zavoljo izobraževanja, zaposlovanja ali zanimanja za določeno temo. Interes za aktivno spremljanje novic praviloma izražajo mladi z visokošolsko izobrazbo in študenti, pri čemer se imperativ informiranosti lahko povezuje tudi s študijskim področjem. Kot pove ena od sodelujočih študentk, je v njenem primeru študijski program eden izmed zunanjih oziroma družbenih dejavnikov, ki od nje zahtevajo redno informiranje:

»Sicer pa tudi sama veliko zavestno tudi iščem informacije, tako da tudi spremljam na dnevni bazi torej te novičarske portale, slovenske, in to je tudi mogoče, ker sem tudi v taki študijski smeri. Včasih sem tudi veliko gledala Dnevnik, zdaj pa niti ne, ker je veliko manj zamudno, nisi omejen časovno, tako da ja.« (Š2.2, študentka)

V digitaliziranem vsakdanu pa mladi do novic in informacij pogosto prihajajo tudi pasivno in posredno, prek objav oseb, katerim sledijo na spletnih omrežjih:

»Glede tega za splošne informacije se pa strinjam z [ime], da jih glih ne iščem, ampak dobim. Ali prek Instagrama ali pa na YouTubeu.« (Š9.1, študent)

Vir pasivnega informiranja predstavljajo tudi bližnji, na primer družine in prijatelji, ki novice omenjajo med pogovori v živo ali spletnimi klepeti:

»[Starši] skozi vsak dan spremljajo [novice] in tudi se potem o tem pogovarjamo. [...] Tudi en moj kolega je objavil prejšnji teden, kdaj bodo volitve, in sem že obveščena.« (Š11.4, študentka)

»Kar se tiče pa nekega splošnega iskanja informacij, jih ne iščem, jih pa dobim, če je to smiselno. Prek nekih socialnih omrežij in vsake toliko, ko skrolaš tistih 5 nekih neumnih TikTokov, zagledaš enega z neko informacijo. Ali pa na Instagramu pogledaš par objav od svojih prijateljev, malo kasneje pa imaš neko novico o čemerkoli že. Imam veliko prijateljev, ki berejo 24ur in me potem redno obveščajo o tako imenovanih zanimivih novicah [...]« (Š9.4, študentka)

VASE IN V DRUŽBO USMERJENO ISKANJE NOVIC

Čeprav se imperativ informiranosti pojavlja kot razširjena zahteva, se v empiričnem gradivu kažejo različni načini, kako mladi ločujejo, kaj za koga izmed njih sploh šteje kot

relevantna informacija. V gradivu se pojavljata dve jasneje izraženi temi, ki ju interpretirava kot 1) socialno usmerjeno in 2) individualizirano razumevanje imperativa obveščenosti. Kot socialno oziroma v družbo usmerjeno ozadje informiranja opredeljujeva interes posameznic in posameznikov za širše družbeno dogajanje, dogodke po svetu, politične teme in ekonomijo. Individualiziran imperativ po obveščenosti se izraža skozi vase usmerjeno in pogosto ozko utilitaristično razumevanje informacij kot »uporabnih« za vršenje vsakdanjih praks; mladi v tem primeru vrednotijo novice, ki se denimo tičejo njihovega neposrednega življenjskega okolja (domači kraj, zaposlitev, izobraževanje).

Kadar se potreba po informiranosti ne izraža prvenstveno skozi spremljanje političnih ali globalnih tem, temveč skozi iskanje uporabnih in vsakdanjih informacij, ki neposredno vplivajo na življenje, se to izrazi tudi v pogovoru o virih informiranja, na primer takole:

»Pa občasno tudi Facebook, ampak to bolj zato, da pogledam kakšne te skupine, kjer objavljajo novice o prometu, če se kam peljem, da pogledam, če je kaj slučajno na cesti.« (Š3.1, študent)

»Torej, kot sem že povedala, da prek babice, prek kolegov pa mame, radia v avtu izvem, kaj se dogaja na svetovni ravni. Če pa jaz želim, ker vem, da recimo Facebook sem uporabljala s tem namenom, da sem spremljala 24ur, vem, da sem tam imela Maribor 24, so mi tam dali, ne vem, koliko so bile resnični podatki oziroma novice, ampak kaj sem potem pogrešala, da me ozavešča, je v bistvu o spremembi cene goriva, kdaj se bo podražil in kdaj se bo pocenil, recimo. To v bistvu zdaj pogooglam, ko vem, da ob torkih se spreminja na dva tedna, ali pa mi mama pove. Pa potem tudi glede vremena sem se prej spomnila, ko je [ime] omenila, pa vedno grem na radar-sko sliko padavin Arso in tam spremljam. To je vse, kar spremljam od novic trenutno, v tem mojem življenjskem obdobju.« (N6.3, nezaposlena)

Medtem ko se pri nekaterih interes za informiranje veže na lokalno dogajanje in utilitarne vsakodnevne potrebe, pa se pri drugih povezuje z vrednotenjem splošne razgledanosti in spremljanjem globalnih tem:

»[N]as zanimajo te novice in jih rade pač preberemo in dobimo informacije, da pač vemo, kaj se dogaja. Če je to samo pri nas, je mogoče še kje drugje tako. Je v katerih državah mogoče slabše razmerje kot pač pri nas. Tako splošna razgledanost, da vidimo, kaj se dogaja po svetu.« (D14.1, dijak)

»Se trudim, da sem na tekočem s kakšnimi relevantnimi političnimi in ekonomskimi temami, ne pa to, da je bila neka nesreča na avtocesti. To mi je čisto nekoristna in nekvalitetna informacija, ki ne bo izboljšala življenja na noben način, tako da temu se pa probam izogibati.« (Š9.4, študentka)

INFORMACIJSKA PREOBREMENJENOST

Jedro analiziranih tenzij, do katerih prihaja ob imperativu informiranosti, se najjasneje izriše tam, kjer se imperativ informiranosti stakne z doživljanjem čustvene in časovne preobremenjenosti. Več mladih pripoveduje o izogibanju preštevilnim, obremenjujočim ali negativnim novicam, pri čemer nekateri omejujejo svojo izpostavljenost in se poslužujejo medijskih diet, da ne bi podlegli slabemu počutju.

»Jaz novice nerada spremljam tako redno, da bi vsak dan brala, ker je ful velikokrat, se mi zdi, da samo negativno vpliva name, da pač berem o tem, da se tam tisti tolčejo, ono, tretje, in pač mi je samo, ni prijetno. [...] ful velikokrat sama od sebe rečem, da sem tako vesela, da se mi ni še treba ukvarjati s politiko, ker mi je tako stresno.« (D12.1, dijakinja)

»Ja, jaz pa, kot sem že rekla, da s tem namenom, da ne želim prejemati stalno toliko nekih informacij. To pa iz tega razloga, ker se mi drugače v življenju dogaja toliko stvari, da nimam se časa ukvarjati z drugimi stvarmi.« (N6.3, nezaposlena)

Nenehna dostopnost informacij deluje kot digitalna infrastrukturna podlaga imperativa obveščenosti. Ker so novice vedno pri roki, se spremljanje informacij vzpostavlja kot nekaj samoumevnega, kar ne zahteva posebnega napora, hkrati pa otežuje možnost umika ali nesodelovanja.

»Recimo, kar se tiče tega samega dostopa do novic, lahko rečem, da nimam problema, zaradi tega ker itak ... Ali imaš skozi telefon v žepu in imaš praktično celi nabor novic.« (Š11.2, študent)

Raznolike prakse informiranja, ki jih razkrivajo zgornji primeri, je mogoče razumeti kot načine stalnega pogajanja v napetosti med zahtevo po obveščenosti in izkušnjo informacijske preobremenjenosti. Izhodi iz pogajanj oziroma rešitve napetosti niso enoznačni. To se kaže v selektivnem spremljanju novic, primerjanju virov glede na njihove kvalitete (predvsem kredibilnost) in iskanju zanesljivih informacij, ki jih mladi razumejo kot relevantne za njihove življenjske okoliščine. Informiranost je zato hkrati povezana z občutkom družbene vključenosti in z zasledovanjem konkretnih, vsakdanjih interesov.

KRITIČNA POTROŠNJA IN SELEKCIONIRANJE SPLETNIH VSEBIN

Intervjuvani mladi izražajo potrebo po kritični presoji informacij, najdenih na spletu. S tem namenom nekateri preverjajo novice pri uveljavljenih in znanih virih ali se o njih pogovarjajo z bližnjimi; pogosto pa iščejo dodatne informacije, da potrdijo točnost prebranega na spletu, še posebej pri »občutljivih temah«, kot so vojne ali politični dogodki.

V pogovorih, ki razkrivajo potrebo po informiranju, je praviloma prisotna tudi tema zaupanja medijem, novicam in informacijam, dostopnim na spletu. Mnogi izražajo potrebo po previdnosti pri konsumpciji in preverjanju informacij na spletu, vendar se ta ne kaže nujno v sistematičnem preverjanju virov. Pogosto zanesljivost informacij presojuje posredno, na podlagi prepoznavnosti virov, osebnih izkušenj in predstav ali predpostavk o kakovosti posameznih medijev. Takšne hevristične presoje verodostojnosti delujejo kot praktičen način orientacije v preobilju informacij, kot ponazarja naslednji primer:

»Čisto odvisno, ali greš pogledati na Facebook ali greš pač pogledati na ... Ponavadi se jaz predvsem poslužim Googla ali pa teh recimo, kakor sem rekel, spletni portal. Zdaj, kar se tiče samega fact checkanja, ponavadi ne fact checkam, samo vem pa, katere novice in kateri portali naj bi veljali za bolj verodostojne. RTVSLO, če pogledaš na MMC naj bi bil ne. 24ur je tudi ... Naj bi približno bil. Ni ravno rumen časopis ali karkoli. Recimo, če pogledam tuje, pogledam kak Guardian, če me zanima, ali pa kaj takšnega. To pa tudi vemo, da so bolj taki ... Tako da ponavadi niti ne fact checkam. Fact checkam recimo, če gledam recimo kakšen zgodovinski dokumentarec, ki se je že vrtel na kakšnem History Channel in me potem kaj zanima, kakšna dodatna podrobnost ali pa kaj takšnega, in grem potem recimo na Google kaj fact checkat, na kakšen vir, ki se mi zdi, da deluje dokaj zanesljiv.« (Š11.2, študent)

Splet z iskalniki, klepetalniki in družbenimi omrežji mladim omogoča hiter dostop do informacij in učinkovit vir napotkov, vendar empirični podatki kažejo, da ta spletna zmogljivost dostopanja do »vsega« ne pomeni tudi neposrednega privzemanja teh vsebin in njihovega nekritičnega posvajanja. Takšno držo je mogoče razumeti kot poskus ohranjanja (občutka) avtonomije v okolju, zaznamovanem s stalno dostopnostjo vseh informacij (tudi napačnih). Ob tem mladi pogosto poudarjajo, da pridobljene vsebine razumejo kot »usmeritve« in selektivno omejujejo teme, da bi se izognili informacijski obremenjenosti:

»Facebook potem uporabljam samo v ta namen, da mi pokaže te aktualne novice. Imam potem različne lajkane, 24ur, Slovenija, Primorske novice, na tak način – vse možno imam, res. Ker sama načeloma ne gledam poročil po televiziji, se mi zdi, da moraš biti tudi pri tem selektiven, ker tudi to bombardiranje informacij ni nujno najbolj zdravo. In tudi, kadar jaz to potem gledam na Facebooku, tudi jaz selektivno izbiram, kaj bom prebrala, ker nočem zdaj vsega vedeti spet. Tako da na tak način ... Potem pa googlam, če slišim, da se je nek dogodek zgodil, to največkrat pogooglam. Dobim recimo na enem mestu vse. Hkrati pa googlam najrazličnejše ... Lahko so to aktualni pa neki družbeno-politični dogodki, hkrati pa tudi, ne vem, neka razveza dveh vplivnežev recimo.« (Š1.1, študentka)

Vprašanja zaupanja in verodostojnosti se še posebej izrazito pokažejo pri temah, povezanih z dobrim počutjem, telesno pripravljenostjo in (duševnim) zdravjem. Prav na tem

področju se še posebej jasno kaže ambivalenten odnos do spletnih vsebin. Po eni strani mladi izražajo nezaupanje do splošnih in pogosto nekonsistentnih vsebin na internetu, po drugi strani pa pozitivno vrednotijo dostop do osebnih izkušenj drugih uporabnikov spleta, ki se soočajo s podobnimi stiskami. Takšne informacije pogosto razumejo kot orientacijske in podporne, četudi opozarjajo, da so redko lokalno umeščene ali dostopne v slovenskem jeziku:

»Jaz sem se spomnila, da tudi dosti takih informacij v tem kontekstu zasledim na TikToku, samo tam je pa res tako, da je spet ... Da te bombardirajo z informacijami, spet moraš malo razmisliti o tem, čemu boš verjel. Ampak če potem dobiš neke verodostojne, ker tudi dosti ... Tam res dobiš paleto vseh možnih ljudi, od zdravnikov, terapevtov, na tak način recimo. Potem da zaslediš nekoga, ki recimo veš, da podaja konkretne, recimo na podlagi izkušenj informacije. Recimo takim sledim, da tam potem dobim informacije. Sicer v angleščini ... Mogoča pa bi bilo fajn, da bi bilo več tega. Tudi da se to tabu temo na nek način razbije in mogoče kaj bolj tako v slovenskem prostoru, da bi tudi bilo tako na enem mestu in da bi bilo res na tak, kako bi rekla ... Na lep način predstavljeno, da je nek diskreten način, tako ... Mogoče več o spolnosti, skrbi zase. Ker to hočem reči, da je tudi za mlajše generacije to super. Ker če doma ne govorijo o tem, potem kje bodo izvedeli? Če niso veščji o iskanju informacij.« (Š1.1, študentka)

Potreba po zanesljivih in lokalno relevantnih informacijah se torej kaže tudi pri temah, povezanih z zdravjem in dobrim počutjem. Mladi si želijo več kakovostnih virov v slovenščini, ki bi bili dostopni na enem mestu, hkrati pa zaznavajo, da so številne vsebine zasnovane tako, da sprožajo močna čustva, kot sta strah ali jeza, ali promovirajo delne podobe realnosti. Informacije na spletu sicer izbirajo in konzumirajo skladno s svojimi interesi, kar pa je povezano tudi z njihovim znanjem in spretnostmi pri uporabi digitalnih medijev. To neposredno odpira vprašanje o medijskoedukativnih potrebah, o katerih bova govorili v nadaljevanju.

ZAHTEVA PO DIGITALNI KOMPETENTNOSTI OB POMANJKANJU INSTITUCIONALNE PODPORE

Druga tenzija se oblikuje okrog samoumevnosti digitalne kompetentnosti mladih, ki je izrazito sodobna družbena zahteva, povezana s hitrimi razvojnimi cikli digitalnih tehnologij in medijev. Empirični podatki kažejo, da mladi v izobraževanem sistemu in na trgu dela zaznavajo predpostavke oziroma pričakovanja glede lastne digitalne opremljenosti in usposobljenosti; hkrati pa v njihovih pripovedih dosledno izstopa, da jim družbene institucije pogosto ne nudijo podpore, ki bi odgovarjala njihovim dejanskim potrebam in heterogenim ozadjem. Tenzija se tako vzpostavlja med predpostavljeno digitalno usposobljenostjo in izkustvom pomanjkanja sistematične podpore za njen razvoj.

ZAHTEVE TRGA DELA

Mladi pripovedujejo, da so na področju trga dela digitalna orodja postala del vsakdanje delovne rutine. Za organizacijo dela in komunikacijo z nadrejenimi uporabljajo kanale, kot so WhatsApp, Slack in e-pošta, pri čemer sprejemajo pričakovanja delodajalcev, da bodo za opravljanje dela opremljeni z ustreznimi napravami, aplikacijami in znanji. Ti pritiski so redko izrečeni neposredno, temveč se kažejo v neizrečeni normi, v okviru katere digitalna kompetentnost deluje kot samoumevna sestavina profesionalne identitete. Že v fazi iskanja zaposlitve digitalne platforme delujejo kot ključna infrastruktura zaposlovanja, vidnosti in samoreprezentacije. Sodelujoči platforme, kot je LinkedIn, omenjajo kot prostore, kjer se prepletajo iskanje zaposlitve, spremljanje kariernih možnosti in oblikovanje profesionalne podobe:

»Načeloma LinkedIn imam za gledanje, kaj se dogaja v svetu mladih podjetnikov, ker me načeloma zanimajo različne stvari. Tudi že veliko različnih podjetij objavlja na njem prosta delovna mesta. [...] Imam tudi svoj profil, kmalu bom tudi naložila svoj CV, ko bo pripravljen. Tam ti že sami delodajalci že ... Tebe že na splošno pogledajo, si dajo vedeti in ti že odgovorijo ali napišejo, če si zaposlen, nezaposlen. Kar hitro dobiš odgovor. Se kar najde.« (N6.1, nezaposlena)

Poleg tega mladi digitalne platforme razumejo tudi kot prostore kariernih orientacij, mreženja in dostopa do dogodkov, kar dodatno utrjuje predstavo, da je prisotnost na teh platformah pogoj za vključenost v trg dela:

»Veliko ljudi pa tudi objavi, kaj se dogaja, kje se dogaja, kakšne stvari se dogajajo, različna predavanja in večje stvari, ko pridejo iz različnih držav ali pa se iz različnih delov Slovenije ljudje zberejo in predstavljajo različne stvari o svojih podjetjih, iščejo nove ljudi za svoja podjetja ... Različno.« (N6.1, nezaposlena)

Digitalna kompetentnost se pri tem ne kaže zgolj kot tehnično znanje uporabe aplikacij, temveč kot zmožnost vključevanja v platformске infrastrukture in ekonomske mreže. To se še posebej jasno kaže pri samozaposlenih in podjetnikih, ki digitalne platforme razumejo kot ključno infrastrukturo ekonomskega preživetja:

»Te skupine so ... Privatniki so notri. Moraš imeti firmo, mora biti firma 15 let stara, pa moraš imeti toliko pa toliko profita na leto. Potem imaš pa skupine. Imaš mladince, kjer je članarina malo cenejša, potem imaš pa normalne člane. Samo tam so pa že velike firme. Fora tega je, da se firme med sabo spoznavajo. Na primer, tam je en, ki ima prevoz sadja po Ljubljani, bom jaz v tej skupini, se bova midva pogovarjala, pa bom rekel: Jaz imam v Mengšu mehanično delavnico, ti imaš kombije pa mi jih vozi. Jaz bom pa od tebe sadje kupoval pa tam še imam štiri, ki bi tudi.« (zaposlen; Z5.1)

Podobne predpostavke digitalne kompetentnosti se kažejo tudi znotraj delovnih organizacij, kjer delodajalci pričakujejo uporabo različnih digitalnih orodij in tudi udeležbo v internih programih digitalnega izobraževanja:

»So mi dali ful izobraževanja, imamo tudi prek [ime podjetja] celo leto zastonj, to, kako se kliče, ta aplikacija, to e-učilnico imamo, ko se lahko izobražuješ tudi iz drugih stvari, imamo zastonj, se mi zdi, da ni treba plačati nekaj na mesec, in potem imamo izobraževanja [...] kako prodajati, prodajni postopki, vse imamo res dobro.« (Z4.1, zaposlena)

Kot nadaljuje sogovornica, delodajalci digitalno pismenost preverjajo tudi s simulacijami digitalnih prevar, kar dodatno potrjuje, da je digitalna kompetentnost razumljena kot osnovni pogoj za delovanje v organizaciji:

»Ja, namenjajo tem spletnim prevaram ali pa tem mailom ne nasedati, v bistvu dobimo, zdaj sem ravno jaz tisti dan, je bil nek mail, v bistvu sem ga odprla in ne vem, zakaj se je šlo, in potem je kao ja, zdaj smo te kao ulovili, ker si pač poskusila, smo naredili test, da takšnim mailom ne smeš nasedati.« (Z4.1, zaposlena)

PREDPOSTAVKE IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA

Predpostavke glede digitalne opremljenosti in kompetentnosti mladih pa se ne oblikujejo le na področju dela in zaposlovanja. Podobne predpostavke namreč okvirjajo tudi zgodnejša življenjska obdobja, saj so med drugim vgrajene v izobraževalni sistem, iz katerega mladi nato vstopajo na trg dela. Nanašajo se na posedovanje naprav (mladi razpolagajo z napravami in dostopom oziroma uporabniškimi računi na določenih digitalnih platformah) in na sposobnost samostojne uporabe digitalnih orodij (veščine s področja digitalne pismenosti) ter presojanja spletnih vsebin (kritična presoja informacij, prepoznavanje prevar, zaščita zasebnosti in lastnine delodajalcev).

Empirični podatki pa kažejo na razkorak med tem, kar izobraževalne institucije prepoznajo kot digitalno kompetentnost, in tem, kar mladi razumejo kot relevantno znanje za življenje v digitalni družbi. Glede na podatke, ki smo jih zajeli v intervjujih, šole sicer ponujajo določene osnove o specifičnih pisarniških orodjih, kot so urejevalniki besedil, preglednic in drsnic za predstavitve, ter pokrivajo nekatere vidike varne rabe interneta, vendar mladi tovrstna znanja pogosto dojemajo kot osnovna in nezadostna za soočenje s kompleksnostjo digitalnega vsakdana:

»Bolj se mi zdi, da učitelji niso nobene pozornosti posvečali, da bi nas ozaveščali glede pravilne uporabe. Mogoče, da so imeli kakšno predavanje izredno. V srednji šoli se ne spomnim, da bi bilo kaj, na faksu pa tudi ne. Ne vem sicer, kakšna je situacija zdaj v osnovnih in srednjih šolah, sem pa mnenja, da bi se morala pozornost posvetiti pravilni uporabi.« (N6.3, nezaposlena)

Empirični podatki tudi kažejo, da mladi digitalne kompetentnosti ne razumejo kot enotnega in splošnega znanja, temveč kot nabor konkretnih, situiranih zmožnosti. Med njimi izpostavljajo znanja s področij varnosti in zasebnosti, finančne pismenosti in uporabnih življenjskih veščin:

»Tako kot je [ime] rekel, res je, samo osnovno te naučijo v šoli. Ne naučijo pa te tistih skritih, kaj se lahko zgodi, če daš preveč osebnih podatkov. Tiste skrite luknje, kot na primer, ko se z nekom pogovarjaš, če si preveč odkrit, da lahko deli te informacije. Po dveh, treh slikah že lahko ugotoviš, kje je oseba. Nemudoma lahko ugotoviš, ker deliš svojo lokacijo. Še sošolci in učitelji, ki te imajo dodanega na tistih straneh, te lahko spremljajo, kje si dejansko bil.« (N6.1, nezaposlena)

»Pa tudi, ne vem, plačevanje položnic ali pa pač potem uporaba teh mobilnih bank. Ker tu se mi zdi, da se mogoče še najtežje sami naučimo stvari. Tudi potem ko pogooglaš, kaj so, ne vem, različne informacije, pa jih tudi ni oziroma so pomanjkljive. Pa se mi zdi, da je finančni vidik dokaj pač pomemben v življenju.« (Š1.2, študentka)

Vrzeli, h katerim naj bi prispevale pomanjkljivosti izobraževalnega sistema, pogosto mislijo z vidika zaposlovanja in urejanja finančnega položaja. Tako se na primer kažejo v opisu priprav za vstop na trg dela:

»Glede teh študentskih servisov in tega, lahko bi bilo mogoče kaj v tem smislu življenjepisa in, ne vem, priprava na razgovor in to. Ampak to tudi mislim, da se da najti, če se potruдиš, si lahko najdeš ... Ne vem, mislim, da je bila fakulteta oziroma Univerza v Ljubljani, tisto, kaj sem prej omenila, tisto mailing listo, da so bila parkrat izobraževanja na to temo. In potem je spet malo odvisno, koliko si sam želiš najti te stvari. Ampak lahko bi bilo malo bolj tudi to zastopano, da se že prej naučiš to. Bi že lahko bilo, ne vem, v začetku srednje šole.« (Š1.2, študentka)

Posebej jasno se neskladje pojavi pri specializiranih in praktičnih digitalnih znanjih, tudi na tehniških področjih, kot je računalništvo. Šole na teh področjih sicer pričakovano nudijo več »digitalnega« znanja, vendar tudi v teh primerih podatki nakazujejo, da obstaja neskladje med kurikularnimi okviri oziroma predpostavkami šol o tem, kaj naj bi mladi potrebovali, in tem, kar mladi menijo, da bi potrebovali:

»[...] zdaj prav konkretno zame, bolj za programiranje si želim, da bi bil bolj več, kot pa sem. Ti programski jeziki, recimo Java pa C# pa C++ recimo, prav konkretni. Ker na faksu se bolj osnove učimo in ni glih prav neko znanje, nekaj super ekstra. Recimo to je nekaj, kar si želim, da bi v bistvu tudi malo bolj znal pa bi bilo potrebno nadgraditi.« (Š3.1, študent)

»Mogoče za mene osebno bi mi prišlo prav oziroma bi rad znal malo več kakšen

Photoshop, ker zdaj pač ne znam nič, in potem če rabim kakšne obdelave slik in to, moram zmeraj druge prositi. Drugače pa ta program ArcGis, ki ga uporabljam, bi bilo zmeraj dobro več znati, ampak pač res je toliko funkcij, da rabiš pač ogromno izkušenj, da ga sploh lahko osvojiš.» (Š3.2, študent)

»Druga stvar je tako, me malo zanima kibernetska varnost pa veliko teh podjetij je iskalo, da pač imamo izkušnje zdaj z eno platformo, ki se je ne spomnim, in je po mojem zdaj ne bom našel. To je bil eden glavnih razlogov, zakaj nisem oddal CV, pač enemu podjetju.» (Š3.3, študent)

POMEN DOMENSKEGA ZNANJA ZA KOMPETENTNO DELOVANJE NA SPLETU

Ob digitalni kompetentnosti, za katero mladi menijo, da je pomanjkljiva zaradi neustreznih predpostavk izobraževalnega sistema glede njihovih tozadevnih potreb, pa rezultati analize razkrivajo tudi ozaveščenost glede pomena domenskega znanja za avtonomno delovanje v digitaliziranem vsakdanu. Namreč, pomanjkljivo domensko znanje oziroma znanje glede specifičnih tem, ki niso neposredno povezana z mediji ali digitalizacijo – takšna je na primer zdravje –, lahko predstavlja oviro pri dostopu do oziroma odbiranju zanesljivih informacij navkljub (razvitim) osnovnim digitalnim veščinam. Ena izmed študentk je tako omenila domnevno prednost sogovornice, ki študira medicino:

»Ampak po mojem je odvisno tudi od specializacije, ker zdaj se tako razvija specializacija, da nisi tako močen na vsakem področju. Če si šel kot [ime sogovornice] v šolo, potem si zelo močen v medicini, se mi zdi pač. Takšen imam filing. Ti razumeš te sisteme, verjetno te naučijo.» (Š11.4, študentka)

In kot nadaljuje, lahko – ob pomanjkanju domenskega znanja, ki je potrebno za kritično posvajanje vsebin na neko temo – pomanjkljiva digitalna pismenost postane še ena plast izzivov, s katerimi se mladi soočajo v kontekstu digitalnega:

»Recimo veš, kako deluje Instagram, ampak nisi ... Ker zdaj se je toliko tudi razvilo to, da ima Instagram tudi take stvari, da ti sploh ne veš in tudi rabiš neko dodatno izobraževanje. Na primer, jaz sem hotela včeraj objaviti en story, da bi bil background pač lepši, samo nisem znala in nisem objavila.» (Š11.4, študentka)

PONOTRANJENJE ODGOVORNOSTI ZA DIGITALNO KOMPETENTNOST

Čeprav je digitalna kompetentnost strukturno predpostavljena, empirični podatki kažejo, da se odgovornost za njen razvoj postopoma premika na posameznike. Ta premik k individualizaciji odgovornosti se pogosto artikulira skozi diskurz vseživljenjskega učenja, v okviru katerega mladi pomanjkanja institucionalne podpore ne problematizirajo, temveč osebno odgovornost za izobraževanje razumejo kot neizogibno posledico hitrega tehnološkega razvoja:

»Je pa tako, da računalništvo in splet, vse to se zelo hitro spreminja, zelo hitro napreduje in tudi te stvari je treba nenehno posodabljeni svoje znanje. Tudi kar sem se jaz učil v 6. razredu osnovne šole, mogoče zdaj ni več tako aktualno. V šoli mislim, da je ponujena ena osnova, na nas je pa, da se celo življenje izobražujemo in nadgrajujemo to znanje.« (N6.2, nezaposlen)

Takšno ponotranjanje odgovornosti deluje kot način reševanja tenzije, ker normalizira odsotnost sistematične institucionalne podpore za razvoj digitalne pismenosti. Ta je vse bolj razumljena kot naloga, ki jo je treba nenehno nadgrajevati zunaj institucionalnih okvirov.

Tenzija se tako ne razreši z institucionalno podporo, ampak s premikom v neformalne in samoiniciativne prakse učenja. Mladi opisujejo, da znanja pridobivajo prek YouTube, družbenih omrežij ali plačljivih tečajev, pri čemer se pokaže tudi izkušnja preobila, neurejenosti in individualne odgovornosti za orientacijo v množici ponujenih vsebin:

»Saj itak zdaj imaš na Instagramu milijon izobraževanj, tako da lahko najdeš, samo pač je za plačati a ne. Pač si zdaj lahko najdeš, kako se uporablja Photoshop, napredne tehnike za AI, ne vem, pač ... Malo morje a ne ... Tega je res veliko. Ker imaš tako veliko stvari, potem ne veš, kaj ti je sploh všeč, ker pač ne moreš se skoncentrirati na eno stvar. Mene recimo res veliko stvari zanima. Jaz bi se rada naučila Photoshop ... Se pravi, zato moram kupiti program za Photoshop, ki je pač zelo drag in ... Pol iščeš na YouTubeu to ... Skušaj pač priti čim cenejše ... Na YouTubeu je vse tako anarhično, potem pač spet vprašaj nekoga, ne vem ... Ampak je pa tega veliko a ne.« (Š11.4, študentka)

Obenem izkušnje strukturiranega neformalnega okolja pokažejo, da kolektivna refleksija lahko okrepi ponotranjenje »odgovorne informiranosti« in pismenosti. Mlada nezaposlena ženska takole opisuje, kako je ponotranjila potrebo po informiranju v okviru projektnega učenja mladih:

»Enkrat imamo informativni dan, na dan, ki se začne ponavadi z dnevom tedenskih novic. Si pogooglamo in vsak pove svojo novico tedna, in se mi zdi, da sem največ novic zvedla v svojem življenju od [naziv programa], realno povedano. Veliko se da izvedet. Kaj se prenavlja, kaj se dogaja, kaj se v drugih državah dogaja, kar je zanimiva novica današnjih dni, dnevne novice ... Vse tam debatiramo in se mi zdi, da od vseh, vse, kar preberem na telefonu, se mi zdi, da tehnično kar pozabim v tistem trenutku ali pa čez par ur. Zdaj odkar pa hodim na [naziv programa], se mi zdi pa, da se kar malo lepi to na mene, te novice, ker se pogovarjaš z ljudmi in se včasih tudi kaj nasmejimo glede kake presenetljive novice. Tako da bi lahko rekla, da največ zvem tam.« (N6.1, nezaposlena)

Empirični podatki tako pokažejo, da se razkorak med samoumevno zahtevo po digitalni kompetentnosti in pomanjkanjem institucionalne podpore najbolj jasno izrazi v tem, kako mladi sami artikulirajo vrzeli v znanju in spretnostih, ki jih razumejo kot ključne za delovanje v digitalni družbi. Te pomanjkljivosti se ne nanašajo le na uporabo digitalnih orodij, temveč vključujejo tudi presojanje verodostojnosti informacij, finančno pismenost in razumevanje digitalnih platform.

Mladi ocenjujejo, da jim primanjkuje medijske in digitalne pismenosti, zlasti glede kritične presoje spletnih vsebin v okolju, zaznamovanem s hitro produkcijo ter diseminacijo dezinformacij in spletnih prevar. Razloge za neustrezno raven lastne pismenosti vidijo v hitrem medijskem in tehnološkem razvoju in pomanjkljivi vlogi formalnega izobraževanja, zaradi česar se odgovornost za razvoj digitalnih kompetenc vse pogostejše prenaša na posameznike in posameznice.

V odsotnosti sistematične institucionalne podpore mladi znanja in spretnosti pridobivajo predvsem v okviru neformalnih in samoiniciativnih praks učenja, kot so spletne platforme in komercialni tečaji. Ti sicer omogočajo hiter dostop do novih znanj, vendar hkrati utrjujejo individualizacijo odgovornosti in neenakomerno porazdelitev zmožnosti orientacije v digitalnem okolju. Na podlagi tega je mogoče sklepati, da so obstoječa kurikularna izhodišča za razvoj digitalne kompetentnosti mladih nastala ob predpostavkah, da mladi potrebna znanja že imajo ali jih lahko pridobijo drugje, kar pa empirični podatki postavijo pod vprašaj.

STALNA PRISOTNOST KOT AFEKTIVNA ZAHTEVA IN NJENA REGULACIJA

Digitalno okolje je za mlade osnovna infrastruktura vzdrževanja prijateljskih in družinskih odnosov, hkrati pa postopoma vzpostavlja zahtevo po stalni povezanosti in čustveni prisotnosti. Družbena omrežja, kot so Instagram, Facebook, WhatsApp in Discord, delujejo kot temeljna infrastruktura vzdrževanja odnosov, zlasti kadar fizični stik ni mogoč. Iz podatkov izhaja, da se izbira komunikacijskih kanalov prilagaja okoliščinam, torej geografski oddaljenosti, naravi odnosa in pričakovani intenzivnosti stika, pri čemer se digitalna dosegljivost vse bolj prepleta z doživljanjem čustvene bližine.

Hkrati mladi jasno izražajo, da stik v digitalnem prostoru ne nadomešča fizične prisotnosti. Digitalna komunikacija je pogosto razumljena kot začasna, nujna ali funkcionalna rešitev, ki omogoča ohranjanje odnosov, ni pa enakovredna obliki bližine, kot jo omogoča telesna prisotnost oziroma prisotnost oseb v istem fizičnem prostoru. V tem se razkriva osrednja napetost, saj isti mehanizmi, ki omogočajo afektivno bližino na daljavo, hkrati utrjujejo normativno zahtevo po stalni prisotnosti, ki jo je treba nenehno upravljati.

PREMOŠČANJE RAZDALJ IN DIGITALNO POSREDOVANE DRUŽINSKE VEZI

Digitalni mediji in naprave torej prvenstveno omogočajo stike z geografsko bolj oddaljenimi osebami, kar je posebej izrazito v času študija. Kot pojasnjuje študent, digitalna komunikacija pogosto predstavlja edino izvedljivo možnost za ohranjanje odnosov, čeprav je ne dojema enakovredno fizičnemu srečanju:

»Da bi bilo malo bolj težko, da se zdaj ne bi mogli več slišati prek telefonov na primer, da se pač dobiš v živo. Ker tudi smo oddaljeni drug od drugega pa pač ... Mislim, saj je fajn, če si pač z nekom tako v družbi, da pač imaš nek stik. Je drugačno kot prek telefona ... Ampak pač drugače ne gre.« (Š7.2, študent)

Kot posebej pomembno obliko vzpostavljanja bližine mladi izpostavljajo videoklice, ki jih razumejo kot močnejšo in pristnejšo obliko stika v primerjavi z navadnim telefonskim klicem. Vizualna zaznava sogovornikov in sogovornic zmanjšuje občutek razdalje in delno prevzema afektivne dimenzije fizične prisotnosti:

»[...] jaz osebno imam sorodnike v Avstraliji, z navadnim telefonskim klicem oziroma pošto je občutek neke daljave, medtem ko s to digitalno, z digitalizacijo je globalizacija tudi, so bolj tako postala močnejša in je veliko bolj pristen občutek s tem, ko vidiš osebo, se z njo pogovarjaš. Do neke mere se mi zdi, da se da, ampak še vedno, da ima ta digitalizacija mogoče malo več prednosti pri tem, vsaj z mojega vidika.« (Š2.3, študent)

Podatki tako kažejo, da mladi socialnih stikov prek digitalnih naprav ne razumejo kot nadomestil oziroma ustrezne zamenjave za »fizično« bližino, temveč kot mehanizem, ki omogoča delno ohranjanje njenih afektivnih prednosti v okoliščinah prostorske ali časovne razpršenosti. Afektivna prisotnost pa ni vezana samo na eno platformo, temveč zahteva obvladovanje in usklajevanje več komunikacijskih kanalov in prilagajanje različnim odnosom ter preferencam in zmožnostim drugih. Izjava mlade nezaposlene ženske ponazarja kompleksnost tega vsakdanjega afektivnega upravljanja:

»Načeloma jaz uporabljam najraje klice na telefonu, ampak videoklice največ uporabljam na Instagramu za bližnje, za prijatelje. Za družino imam specifično Signal, ker imamo družinsko skupinico, in če se pokličemo, se pokliče direktno cela družina. Če kdo pokliče, se pokliče cela družina. Za Instagram, res je, se uporablja velikokrat za daljne prijatelje, prijateljice, ampak najraje tam pokličem, če se kaj dogaja, če je kaj novega, da se lahko vidiš, da se lahko pogovarjaš. Prek WhatsAppa imam trenutno dve kolegi, s katerima se tam najraje slišimo glede vsega.« (N6.1, nezaposlena)

Razlike v rabi komunikacijskih orodij se kažejo tudi znotraj družin, kjer so izbire platform pogosto generacijsko pogojene. Mladi se v vsakdanji komunikaciji prilagajajo preferen-

cam in zmožnostim staršev, kar dodatno utrjuje razslojenost komunikacijskih praks znotraj istega gospodinjstva oziroma družine:

»Jaz med tednom, ko sem v študentu, se itak z družino ne morem v živo družiti, tako da zato uporabljam smse, klice, najbolj no, to imajo moji doma.« (Š8.3, študentka)

Prakse digitalnega družinjenja se oblikujejo tudi v povezavi z organizacijo dela in časovno razpršenostjo vsakdanjega življenja. Dolgi delovniki in neuskklajeni urniki zmanjšujejo možnosti za redne stike v živo, zato digitalni kanali postajajo ključna prizorišča vzdrževanja bližine in povezanost:

»Pa dosti časa tudi porabim, da komuniciram s starši zaradi tega, ker oni imajo ful dolgo službo, in potem se večino časa pač ... Če jih vidim zjutraj, malo preden grem v šolo, ali pa potem šele bolj proti večeru mogoče. [...] Da se še kaj pogovorimo, ker pač en starš gre v službo že tako ob petih zjutraj in potem pride ob štirih. Ampak je potem fora, da gre potem naprej delat in ga spet ni doma. Potem drugi starš pa gre v službo malo kasneje, ob šestih, ampak je pa potem fora, da ima službo tam nekje do štirih in potem, če še podaljša ... Ker oba delata v Ljubljani in potem pride domov šele ob kakšnih sedmih. Potem res ni več toliko časa, da bi še kaj tako se ...« (D13.2, dijakinja)

Ti opisi kažejo, da digitalna prisotnost ni omejena zgolj na vzpostavljanje stikov, temveč deluje kot afektivna zahteva, ki vključuje stalno razpoložljivost, odzivnost in upravljanje pozornosti. Prav zaradi tega se pri mladih pojavljajo občutki preobremenjenosti. Zahteve digitalnega vsakdana se ne kažejo kot eksplicitna zapoved, temveč kot implicitna norma, ki jo je treba nenehno upravljati.

»DIGITALNA PREOBREMENJENOST«

Mladi opisujejo, da se z »digitalno preobremenjenostjo«, ki je povezana z izobraževanjem, delom in prostim časom, soočajo tako, da se odklopijo od digitalnega komuniciranja, utišajo obvestila, izklopijo telefon in omejijo uporabo družbenih omrežij. Kot opisuje mlad zaposlen moški, neomejena razpoložljivost digitalnih storitev in možnosti povečuje odvisnost od digitalnomedijskih zmogljivosti:

»Mogoče pa bi omenil, da niti ne več odvisnost, ampak dejansko neka potreba po tem. Tudi starejši. Se rabiš nekam peljat, definitivno boš vtipkal v Google navigacijo, da te bo vodila do tja. Dejansko nas ta umetna inteligenca, internet nas je tako ovil, da brez njega ne vemo živeti. Lahko nekdo reče, da ni odvisen od tega, ga boš spremljal 15 minut in bo vsaj nekako imel stik s tem.« (Z5.3, zaposleni)

Pri tem se digitalna preobremenjenost pogosto artikulira skozi diskurz produktivnosti in upravljanja časa. Nekateri mladi izražajo skrb zaradi izgube časa pri »nekoristni« rabi

mobilnih naprav in družbenih omrežij, ki bi moral biti uporabljen koristneje. Gre za ekonomijo osebnega časa, za katero se zdi, da jo poganja ideja povečevanja storilnosti. Kot ponazori izjava študenta, mladi svoj čas razumejo kot sredstvo za »koristno« delovanje, medtem ko je (predolga) »pavza« oziroma sprostitev na družbenih omrežjih nezaželena:

»Jaz bi rekel oziroma bi dodal, da sem pri sebi opazil, da mi to kar odvzame pozornost, kadar delam in se učim nekaj in si vzamem majhno pavzo in grem na Twitter in ta majhna pavza ni več 5 minut, ampak je 25 minut. Ali pa grem nekaj pojest pa si naštirim en video na YouTube, in namesto da bi pojedel v 20 minutah, pojem v eni uri. In to se akumulira čez dan. Če bi dal to na eno mesto, bi lahko bila dovolj velika količina časa, da bi se kaj boljšega dalo narediti.« (Š3.3, študent)

Nekatere skrbi tudi zmožnost vzpostavljanja samokontrole, kot na primer pripoveduje mlada zaposlena ženska:

»Če ni telefona, jaz ne vem, kako bi, pač, jaz ne znam ... Moji starši so pred leti znali komunicirati, jaz vem, da ne bi znala no ... Ker tudi kaj pride vmes, ni več tako, enkrat, ko je bilo trdnega dogovora, zdaj se nekaj zмениš in pride zraven še 100 različnih opcij, tako da ja.« (Z4.1, zaposlena)

Še bolj je glede pomanjkanja samokontrole neposredna dijakinja:

»Ne vem, jaz v bistvu ... Mislim, meni je telefon non stop v rokah, težko se vlečem stran od njega. Mislim, poskušam, ampak neuspešno.« (D13.1, dijakinja)

REGULIRANJE DIGITALNE PRISOTNOSTI IN ODKLAPLJANJE OD DIGITALNEGA

Kljub zgoraj predstavljenim primerom mladi praviloma zavračajo predstavo o domnevni zasvojenosti z digitalno tehnologijo in poudarjajo sposobnost situacijskega odklopa, zlasti v okoliščinah, ko jim je pomembno, da svojo pozornost namenjajo drugim osebam ali okolju, v katerem se nahajajo. Študentka povzema:

»Tudi če greš na potovanje, kamorkoli, da ni signala ... Ampak če si s prijatelji, samo pustiš telefon po strani. Če greš na potovanje, si v trenutku, se sprehajaš po mestu, greš v muzej, greš na plažo in sploh ne gledaš na telefon. Mislim ... Ni nujno, da greš nekam, kjer ni signala.« (Š11.3, študentka)

Drugi se s preobremenjenostjo spopadajo tako, da razvijajo različne mikrostrategije regulacije digitalne prisotnosti: spremljajo čas, preživeti pred zaslonom; na telefonih vklopljajo »nočni način«, s čimer zmanjšajo količino obvestil, ki jih pritegujejo k uporabi; zavestno odlagajo telefon med druženjem ali obroki; brišejo aplikacije, kot je TikTok, ki »kradejo čas«; med izpitnimi obdobji ali med dopusti pa začasno deaktivirajo uporabniške račune na družbenih omrežjih. Kot izpostavi študentka:

»V bistvu imam nastavljene neke opomnike, da me po določenem času, ko sem na družabnem omrežju, obvestijo. Zdaj bolj striktna glede tega sem med izpitnim obdobjem oziroma takrat, ko se rabim učiti. Ker se lahko takoj zgodi, da si čisto preveč na telefonu, ko bi se rabil učiti.« (Š1.2, študentka)

Priložnosti za digitalni odklop mladim predstavljajo tudi potovanja in aktivnosti na prostem, saj nova okolja in izkušnje zmanjšujejo potrebo po uporabi družbenih omrežij, zato telefone takrat uporabljajo predvsem za navigacijo ali fotografiranje:

»Ja, jaz bi pa rekel, ne vem, se mi zdi recimo, ko sem jaz v, če sem v družbi, jaz tudi ne bom pogledal na telefon, tudi če kdaj hočem kaj pogledati na hitro, pač ne bom pogledal. Tako nekako tudi, pač, iz spoštovanja tudi, mislim, ne vem, več razlogov.« (Š2.4, študent)

Empirični podatki tako kažejo, da strategije digitalnega odklopa niso zavračanje digitalnega okolja, temveč mehanizmi njegove regulacije. Prav ta (samo)regulacija mladim omogoča, da je njihova intenzivna afektivna prisotnost sploh vzdržna. Digitalna prisotnost in digitalni odklop se tako ne kažeta kot nasprotujoča si pojava, temveč kot medsebojno prepletena procesa, skozi katera mladi uravnavajo zahteve digitaliziranega vsakdana ter vrednotenje časa, dela in odnosov.

DISKUSIJA

»Jaz bi še dodal, da je itak zahtevano od nas, da znamo uporabljati, da uporabljamo, da smo dosegljivi. Ali je življenje tako, ali je izobraževanje tako, ali je pa služba taka. Temu ne moreš uiti, če pa bi probal uiti, pa bi izpadel čuden. Pa tudi glede odvisnosti, hitro rataš odvisen. Ali od socialnih omrežij, ali direkt od screen tima, ali od komuniciranja prek spleta, ali igrice ... Vse v zmerni meji. Internet je čisto v redu, ampak vse v zmerni meji. Edino to, kar je bilo ful včasih, da mladi, ko gremo ven, se sploh ne pogovarjamo, ampak smo vsi na telefonu. Bi rekel, da to ni res, ampak nekako je res. Ful manj kot pravijo. Ampak je pa tudi zdaj, ko greš v bar, ko greš v restavracijo, ni več menija, ampak je samo QR koda. Zahtevano je od tebe, da sediš tam pa skeniraš s telefonom in gledaš not v telefon. Pravijo ne gledati v telefon, pojdi v bar, da nisi na wifiju, meanwhile, uporabljaš telefon, da vidiš meni.« (Š9.1, študent)

Diskusijo odpirava z izkušnjo, ki zgoščeno ponazori osrednje protislovje globoko mediaiziranega vsakdana. Tako kot v izpostavljenem opisu tudi v izjavah drugih mladih digitalna prisotnost ni prikazana kot izbira ali preferenca, ampak kot nujen pogoj delovanja v sodobnem življenju – pri izobraževanju, na trgu dela ali v prostem času. To je razvidno tudi iz rezultatov kvantitativne študije, ki jo predstavljata Nika Šušterič in Mojca Žveglič Mihelič (2026) v naslednjem poglavju; njuni rezultati kažejo, da 95 % vprašanih mladih znanje pridobiva s pomočjo digitalnih tehnologij. Izjava torej ne opisuje posamezne

prakse, temveč razkriva širši družbeni paradoks: ob tem, ko je digitalna infrastruktura postala nujni pogoj delovanja v vsakdanjem življenju, pri izobraževanju, delu in prostem času, se od posameznikov in posameznic pričakuje, da svojo rabo tehnologij nenehno nadzorujejo, omejujejo in reflektirajo.

Opisano protislovje je ključno za razumevanje izkušenj mladih v digitalizirani družbi. Zahteve, kot so stalna povezanost, dosegljivost, odzivnost, informiranost in digitalna kompetentnost, mladim ne predstavljajo zunanjih zapovedi, temveč so to ponotranje-ni in zanje zato samoumevni pogoji vsakodnevnega delovanja. Kot je razvidno že v empiričnem delu, mladi te zahteve opisujejo z izrazoslovjem nujnosti, denimo »drugače ne gre« (Š7.2, študent), »ampak dejansko neka potreba po tem« (Š2.3, študent), »Če ni telefona, jaz ne vem, kako bi, pač, jaz ne znam« (Z4.1, zaposlena). Takšne formulacije jasno kažejo na ponotranjanje imperativov digitalizirane družbe, ki se skladno z razumevanjem globoke mediatizacije (Couldry in Hepp, 2017; Hepp, 2019) ne uveljavljajo z eksplicitnimi pravili, ampak z vsakdanjimi praksami, institucionalnimi pričakovanji in kulturnimi normami.

Prav ta samoumevnost digitalne vpetosti potrjuje razumevanje interneta, kot ga razvije Miller (2010), in sicer kot oblike objektivacije, ki sega v subjektivnost. Digitalne infrastrukture ne določajo zgolj pogojev delovanja, ampak tudi okvire razumevanja sebe in drugih oziroma tega, kaj pomeni biti kompetenten in družbeno sprejemljiv subjekt. Reckwitzova analiza družbe singularnosti (2023) to dodatno osvetli. Subjekt digitalizirane družbe je razumljen kot *user*, ki mora nenehno upravljati svojo vidnost, odzivnost, afektivnost in kompetence ter iz sebe oblikovati prepoznaven in prilagodljiv sveženj možnosti. Mladi v raziskavi te zahteve ne problematizirajo kot sistemske, temveč jo pogosto sprejmejo kot osebno odgovornost.

Na tem mestu izpostavlja ključen analitični premik, saj potrebe mladih, povezane z informiranostjo, digitalno in medijsko pismenostjo ter digitalnim odklopom, niso zunanje oziroma opozicijske zahteve do digitalne družbe, temveč odzivi nanjo. Gre za strategije pogajanja z imperativi, ki strukturirajo vsakdanje življenje v globoko mediatiziranem okolju. Mladi si prizadevajo biti dovolj informirani, dovolj kompetentni in dovolj prisotni, hkrati pa ne »preveč« – ne preveč izpostavljeni, ne preveč preobremenjeni, ne preveč odvisni. Takšna logika ni kakšna individualna posebnost nekaterih, temveč je odraz socialnega okolja oziroma kulturnega režima, ki odgovornost za uravnavanje tveganj prelaga na posameznike in posameznice.

Potreba mladih po dostopu do verodostojnih in relevantnih informacij se oblikuje v okolju informacijske zasičenosti ter neenakih pogojev za presojo zanesljivosti in relevantnosti virov. Čeprav se zavedajo pomena kritične rabe – kot to še dodatno potrjujejo ugotovitve iz zadnjega poglavja o rabi generativne umetne inteligence (glej Detiček in Plaskan, str. 127) –, so mladi v praksi pogosto prepuščeni lastnim strategijam prever-

janja, izbiranja in samoregulacije. Informiranost se zanje kaže kot pogoj družbene vključenosti, a tudi kot breme, povezano s skepticizmom do medijev, utrujenostjo od novic ter občutkom preobremenjenosti. Zaupanje v informacije se zato vzpostavlja predvsem z osebnimi mrežami, izkustvenimi vsebinami in v neformalnih učnih okoljih.

Od mladih se pričakuje, da bodo sami filtrirali presežek informacij, presojali njihovo verodostojnost ter nosili posledice napačnih odločitev, pri čemer so širše sistemske razmere, kot so algoritmično strukturirani informacijski tokovi, komercialni interesi platform in neenak dostop do virov, praviloma naturalizirane in umaknjene iz neposredne odgovornosti institucij. Imperativ odgovorne informiranosti tako deluje kot mehanizem subjektivizacije, ki mlade ne le interpelira kot stalno informirane subjekte, temveč jih hkrati zavezuje k nenehnemu delu na sebi in k regulaciji lastnih meja izpostavljenosti.

Takšna informiranost je podrejena logiki učinkovitosti in samooptimizacije ter se ujema s prevladujočimi koncepcijami odgovornosti v neoliberalnem družbenem redu, kjer je posameznik razumljen kot podjetnik samega sebe. Reckwitz (2023, str. 232–237) ta premik opiše kot zamenjavo kvalifikacij s kompetencami. Formalne izobrazbene in poklicne kvalifikacije postanejo zgolj nujen, ne pa več zadosten pogoj vključenosti, medtem ko se od posameznikov in posameznic pričakuje tudi, da razvijejo kompetence, med drugim digitalne. Mladi to logiko ponotranjajo predvsem kot osebno nalogo, pri čemer je odgovornost za pridobivanje, vzdrževanje in upravljanje teh kompetenc izrazito individualizirana. Institucionalni akterji, denimo šolski sistem, delodajalci, mediji in digitalne platforme, pri tem pogosto nastopajo kot implicitni in ne aktivni nosilci odgovornosti za postavljanje pogojev informiranja mladih, ti pa vključujejo razvoj zmožnosti kritične presoje ter kolektivno razporeditev tveganj, povezanih z napačnimi informacijami in informacijsko preobremenjenostjo.

Mladi v raziskavi jasno izražajo potrebo po sistematičnem razvoju medijske in digitalne pismenosti, ki bi presegla osnovna tehnična znanja in bila bolj umeščena v formalno izobraževanje. Opozarjajo na vrzeli med šolskimi kurikulumi in dejanskimi kompetencami, potrebnimi za vsakdanje in poklicno življenje, kar vodi v individualizacijo odgovornosti za lastno digitalno usposobljenost. Ker formalni izobraževalni sistemi teh potreb ne naslavlajo v dovoljni meri, mladi znanje pogosto pridobivajo samostojno – prek YouTube, spletnih tečajev ali neformalnih izobraževalnih programov, kot je PUM-O, kjer skupno delo z novicami in refleksija informacij prispevata k razumevanju medijev in razvoju kritične pismenosti.

Empirični podatki kažejo, da mladi vrzeli v formalnem izobraževanju zaznavajo predvsem tam, kjer digitalne veščine niso nujno neposredno povezane z vsebinskim razumevanjem, saj znati uporabljati orodja ne pomeni nujno znati presojati informacije, razumeti sisteme ali sprejemati informirane odločitve. To je nazorno tudi v zadnjem poglavju (Detiček in Plaskan, 2026), ki pokaže na zahtevo mladih, »da naj edukacija

preseže le opozarjanje na tveganja in se osredotoči na razvoj kompetentne, kritične in etične rabe generativne UI. Na tej točki se razkriva pomembna napetost, saj mladi izražajo visoka utilitarna pričakovanja do izobraževalnega sistema, ki naj bi jih opremil za prihodnjo zaposljivost, po drugi strani pa v istem institucionalnem okviru še vedno iščejo orientacijo, razlago in podporo pri razumevanju kompleksnih družbenih in informacijskih okolij. Razkoraka med institucionalnimi pričakovanji in izkušnjami mladih zato ni mogoče reducirati zgolj na napačne predpostavke o digitalni usposobljenosti, temveč ga je treba razumeti v kontekstu širših strukturnih omejitev izobraževalnega sistema (od kurikularnih zasnov in vizij šolstva do kadrovskih in organizacijskih pogojev), znotraj katerih hkrati prihaja do reprodukcije gospodarskega utilitarizma in vztrajanja pri določeni obliki zaupanja v izobraževalne institucije.

Na področju vzdrževanja socialnih in intimnih odnosov digitalno okolje deluje kot infrastruktura afektivnega dela, ki omogoča ohranjanje bližine na daljavo, a hkrati ustvarja normo stalne dosegljivosti in odzivnosti. Načini in kanali komuniciranja se pogosto prilagajajo razmerju med čustvenimi potrebami in tehnološkimi možnostmi – od bližnjih, vsakodnevnih stikov do vzdrževanja odnosov na daljavo. Mladi se v empiričnem delu jasno distancirajo od ideje, da bi digitalni stiki lahko nadomestili fizično prisotnost, vendar pa obenem priznavajo, da digitalne prakse – zlasti videoklici – delno prevzemajo njene afektivne funkcije. To razkriva protislovje, da isti mehanizmi, ki omogočajo občutek bližine, hkrati proizvajajo preobremenjenost in potrebo po umiku.

Prakse digitalnega odklopa je zato treba razumeti onkraj zavračanja digitalnega in kot obliko samoregulacije v razmerah, kjer je stalna povezanost normativno pričakovana. Mladi se zavedajo prekomerne rabe telefonov in družbenih omrežij, ki vpliva na koncentracijo, razpoloženje in občutek časa, ter kot nujno strategijo za ponovno vzpostavitev nadzora nad časom, pozornostjo in čustvenim ravnovesjem opisujejo odklop – omejevanje obvestil in časovnih opomnikov, prostovoljni izklop in osredotočanje na neposredne, fizične stike. Vseeno pa je tudi odklop pogosto podrejen logiki učinkovitosti in samooptimizacije, kjer je odmik od zaslona razumljen kot priložnost za bolj »koristne« dejavnosti. Digitalni odklop se torej ne vzpostavlja zunaj obstoječega družbenega reda, temveč deluje kot njegov sestavni del.

Vendar te prakse niso enako dostopne vsem. Njihova »uspešnost« je odvisna od življenjskih okoliščin, delovnih in študijskih obveznosti, kulturnega in digitalnega kapitala ter institucionalnih pričakovanj. Digitalni odklop se tako kaže kot individualizirana rešitev za strukturno proizvedene pritiske, kar odpira vprašanja neenakosti in pravičnosti v globoko mediatiziranih družbah.

V diskusiji tako potrjujeva izhodiščno tezo poglavja: digitalnih potreb mladih ni mogoče razumeti ločeno od imperativov sodobnih digitaliziranih družb. Gre za medsebojno konstitutiven odnos, v katerem strukturne zahteve digitaliziranega okolja oblikujejo habi-

tus, potrebe pa nastajajo kot odzivi nanje. Prav v teh odzivih (pogajanjih, protislovjih in praksah samoregulacije) se razkrivajo temeljne značilnosti globoke mediatizacije in neo-liberalne ideologije, vključno z individualizacijo odgovornosti, afektivno naravnanoostjo komuniciranja in neenako razporeditvijo digitalnih koristi in bremen. S tem prispevek izkušenj mladih ne obravnava kot odklonskih ali problematičnih, temveč jih jemlje kot analitično prizmo za razumevanje sodobnega družbenega reda. Digitalni dobrobit in oškodovanost se v tem okviru ne kažeta kot psihološki stanji, temveč kot družbeno pogojeni izkušnji, ki nastajata v nenehnem razmerju med strukturnimi imperativi in subjektivnimi strategijami njihovega obvladovanja.

SKLEP

V poglavju izhaja iz predpostavke, da zmogljivosti poznomoderne medijske in tehnološke infrastrukture ter digitalna kultura, ki se oblikuje ob družbenem posvajanju teh zmogljivosti, ne ustvarjajo zgolj novih možnosti delovanja, temveč tudi specifična normativna ozadja v obliki družbenih imperativov. Digitalna »tehnizacija družbenega« (Reckwitz, 2023, str. 258), značilna za globoko mediatiziran (Hepp, 2019) vsakdan, v katerem odraščajo sodobni mladi, s svojimi imperativi strukturira habitus subjektov, in ti imperativi se izražajo skozi vsakdanje prakse na področjih informiranja, izobraževanja, dela, socialnih in intimnih odnosov ter skrbi za dobro počutje. Empirična analiza izkušenj mladih in mladih odraslih (16–24 let) je pokazala, da se ti imperativi ne uveljavljajo kot eksplicitne zahteve, temveč kot samoumevni pogoji vključenosti in normalnosti.

Rezultati raziskave so razkrili tri prevladujoče tenzije digitalnega vsakdana mladih. Prva se vzpostavlja med imperativom stalne obveščenosti ob hkratnem izkustvu informacijske preobremenjenosti, na kar se mladi odzivajo s praksami selekcioniranja vsebin, odpovedovanja informiranosti in umikanja od virov novic. Druga tenzija izhaja iz samoumevnosti digitalne kompetentnosti ob sočasnem pomanjkanju institucionalne podpore za formiranje digitalne in medijske pismenosti, kar vodi v individualizacijo odgovornosti za pridobivanje kompetenc. To lahko povežemo z ugotovitvami iz prejšnjega poglavja (glej Oblak Črnič in Plaskan, 2026), ki govorijo o razviti avtonomiji mladih znotraj digitalnih okolij ob hkrati manj razvitih praksah iskanja podpore. Tretja tenzija se kaže med pričakovanji stalne povezanosti in (čustvene) razpoložljivosti ter potrebo po digitalnem odklopu, omejevanju rabe in vzpostavljanju avtonomije. Skupni imenovalec teh tenzij je internalizacija odgovornosti mladih za lastno digitalno dobrobit oziroma ponotranjenje odgovornosti mladih za opremljenost z znanji in spretnostmi za ustrezno (avtonomno, odgovorno, etično, uspešno, zdravo itd.) upravljanje lastnih življenj ob vseprisotni in intenzivni digitalizaciji, v odnosu do nje, z njeno pomočjo ter njej navkljub. Mladi digitalne pritiske razumejo kot nekaj, s čimer se je treba naučiti živeti in kar je treba obvladovati ter uravnavati predvsem na individualni ravni. Digitalna dobrobit se v tem okviru oblikuje kot rezultat nenehnega dela na sebi, pri čemer širši strukturni

pogoji – algoritmčno urejeni informacijski tokovi, komercialni interesi platform in institucionalna pričakovanja – ostajajo večinoma neproblematizirani in ne prevzemajo neposredne odgovornosti kot družbeni akterji.

Ob razmisleku glede izobraževanja za digitalno dobrobit je glede na izsledke predstavljene študije v ozir prvenstveno treba vzeti razkorak med znanjem in kompetencami, ki jih kot relevantne za sodobne generacije pričakujejo izobraževalne institucije, in tistim, kar kot relevantno prepoznava mladi. Pred vstopom v odraslost (če to razumemo kot obdobje, ko ima oseba redno zaposlitev in je finančno neodvisna), ko so ključne motivacije vezane na dosego izobrazbe in izpolnitev pogojev za zaposlitev in/ali finančno varnost, se temu pridružujejo tudi nekatere izražene edukacijske potrebe. Še več, to neskladje presega ranljivost, ki jo mladi občutijo zaradi pomanjkanje že omenjenih vidikov medijske pismenosti, ki bi jim omogočili, da se kritično informirajo ter prepoznajo oblikovne in algoritmčne pasti zapletenih sistemov digitalnih platform.

Mladi torej čutijo potrebo po pridobivanju specifičnih znanj in spretnosti, ki prispevajo h kompetentni rabi digitalnih medijev in tehnologije ter avtonomiji posameznik in posameznikov v digitaliziranih družbenih kontekstih. Kompetence, ki jih kot pomembne prepoznava predvsem na področjih opravljanja študijskih obveznosti in priprave na zaposlitev, si prizadevajo pridobiti sami, bodisi v neformalnih kontekstih na digitalnih platformah (pri vlogerjih ali vplivnejih ipd.) bodisi v okvirih spletnih kanalov profesionalnih združenj in specializiranih izvenšolskih programov za opolnomočenje ranljivih skupin mladih. Kot razbirava iz praks in strategij, s katerimi se odzivajo na ponotranjene socialne imperitive glede izobraževanja, avtonomije in digitalne kompetence ter afektivnega angažmaja, bi poznavanje digitalnomedijskega ekosistema prispevalo h kvalitativnemu preskoku za avtonomnejšo pozicijo mladih napram digitalnim platformam in spretnejše navigiranje v informacijsko zasičenem digitaliziranem vsakdanu. Onstran uporabniških znanj, kibernetske varnosti in programiranja ter drugih specialističnih digitalnih znanj, za katera so danes vsaj nekateri mladi že motivirani ter jih v skladu s svojimi zmožnostmi že pridobivajo, obstaja še pomembno nepokrito področje. To manjkajoče razumevanje ne dopolnjujejo digitalne in tehnične kompetence, temveč reference s področij sociologije medijev in medijskih študij. Te namreč omogočajo poznavanje politično-ekonomskih in drugih družbenih okoliščin ter normaliziranih in zato nevidnih ideoloških okvirov, v katerih je nastal digitalni produkt ali je bila napisana, razširjena in sprejeta medijska vsebina. Poznavanje teh okoliščin je ključno za tehtanje zanesljivosti informacij in kredibilnosti virov, sprejemanje avtonomnih odločitev glede rabe digitalnih platform in druge vidike kritičnega posvajanja ter konsumpcije digitalnih tehnologij in medijev.

VIRI

- Baym, N. K., Wagman, K. B. in Persaud, C. J. (2020). Mindfully scrolling: rethinking Facebook after time deactivated. *Social Media + Society*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2056305120919105>
- Bourdieu, P. (2002). *Praktični čut (vol. 1)*. Studia humanitatis.
- Braun, V. in Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), str. 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Corbin, J. in Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift Für Soziologie*, 19(6), str. 418–427. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1990-0602>
- Couldry, N. (2012). Media, society, world. V *Social theory and digital media practice*. Polity.
- Couldry, N. in Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Polity.
- Couldry, N. in Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection*. Stanford University Press.
- van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity*. Oxford University Press.
- Hepp, A. (2019). *Deep mediatization: key ideas in media & cultural studies*. Routledge.
- Jorge, A., Amaral, I. in Alves, A. de M. (2022). »Time well spent«: the ideology of temporal disconnection as a means for digital well-being. *International Journal of Communication*, 16(0), str. 1551–1572.
- Krotz, F. (2014). Media, mediatization and mediatized worlds: a discussion of the basic concepts. V *Mediatized worlds: culture and society in a media age* (str. 72–87). <https://doi.org/10.1057/9781137300355>
- Miller, D. (2016). *Materialna kultura*. Studia humanitatis.
- Nguyen, M. H. (2021). Managing social media use in an »always-on« society: exploring digital well-being strategies that people use to disconnect. *Mass Communication & Society*, 24(6), str. 795–817. <https://doi.org/10.1080/15205436.2021.1979045>
- Oblak Črnič, T., Šušterič, N., Žveglič Mihelič, M., Plaskan, J., Koren Ošljak, K. in Šiša, A. (2024). Digitalna zrelost mladih. V *Skupinski intervjuji s ciljnim skupinami mladih: metodološko poročilo kvalitativnega raziskovalnega načrta pri projektu Digitalna zrelost mladih (CRP V5-2329)*. Fakulteta za družbene vede, Center za proučevanje kulture in religije.
- Reckwitz, A. (2023). *Družba singularnosti: o strukturnih spremembah moderne*. Krtina.
- Valkenburg, P. M., Beyens, I., Meier, A., in Vanden Abeele, M. M. P. (2022). Advancing our understanding of the associations between social media use and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 47, 101357. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101357>
- Vanden Abeele, M. M. P. (2021). Digital well-being as a dynamic construct. *Communication Theory*, 31(4), str. 932–955. <https://doi.org/10.1093/ct/ctaa024>
- Vanden Abeele, M. M. P. in Nguyen, M. H. (2022). Digital well-being in an age of mobile connectivity: an introduction to the special issue. *Mobile Media & Communication*, 10(2), str. 174–189. <https://doi.org/10.1177/20501579221080899>
- Vanden Abeele, M. M. P. in Nguyen, M. H. (2024). Digital media as ambiguous goods: examining the digital well-being experiences and disconnection practices of Belgian adults. *European Journal of Communication*, 39(2), str. 122–144. <https://doi.org/10.1177/02673231231201487>
- Wacquant, L. (2016). A concise genealogy and anatomy of habitus. *The Sociological Review*, 64(1), str. 64–72. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12356>
- Ytre-Arne, B., Syvertsen, T., Moe, H. in Karlsen, F. (2020). Temporal ambivalences in smartphone use: conflicting flows, conflicting responsibilities. *New Media & Society*, 22(9), str. 1715–1732. <https://doi.org/10.1177/1461444820913561>
- Zuboff, S. (2015). Big other: surveillance capitalism and the prospects of an information civilization. *Journal of Information Technology*, 30(1), str. 75–89. <https://doi.org/10.1057/jit.2015.5>

PRILOGA A

Tabela: kodirna shema

Kategorija kod	Primeri izjav
Imperativi	
1. Informiranje v morju dezinformacij	
Občutijo določena pričakovanja glede lastne obveščenosti o dogajanju v svoji okolici in po svetu. V pogovoru percepcije teh pričakovanj oziroma zahtev sicer ne izpostavljajo izrecno, so pa prisotne oziroma dostopne v refleksijah o tem, kako in zakaj se informirajo.	Druga stvar so pa nasploh te novice, kaj se okoli sveta dogaja. Bi pa tudi rekla, da je dvorezni meč. Mediji nasploh nam poročajo to, kar oni hočejo. Se mi zdi, da včasih, če hočeš bolj objektivno izvedeti kakšne informacije, moraš malo bolj globinsko iti. Mogoče včasih prek Reddita izveš bolj iz prve roke zadeve ali pa prek Twitterja, Instagrama. Po drugi strani pa se mi zdi, da ti Facebook pametnjakoviči svoje teorije zarote trosijo okoli. Moraš imeti neki filter pri sebi in tukaj to upoštevati, kaj je realno pa kaj ni. (Š9.2)
2. Pričakovanja delodajalcev	
Številni uporabljajo digitalne platforme, kot so WhatsApp, Slack in e-pošta, za organizacijo dela in komunikacijo z nadrejenimi, še posebej pri delu na daljavo ali v večjih organizacijah. Izjave razkrivajo pričakovanja delodajalcev, da bodo za namen opravljanja dela materialno in kognitivno opremljeni z digitalnimi tehnologijami in mediji.	Ja, pri nas tudi. Pač mislim, jaz delam v gostinstvu, v kavarni. Imamo praktično za komunikacijo prav prek Messengerja skupino narejeno in si pač v bistvu raznorazni updejti, kar je treba pač narediti ... Ne vem, tudi za šefa razna sporočila pa to, tudi šef potem urnike nam pošlje v skupino, tako da ja ... Predvsem za komunikacijo. (Š7.1)
3. Samonikle digitalne prakse v izobraževanju	
Pri izobraževanju se v veliki meri zanašajo na spletne vire, kot so Google, YouTube in Pinterest, ter generativna orodja, kot je ChatGPT, za pridobivanje različnih veščin in znanja. Spletne vire torej uporabljajo ne le pri študiju oz. učenju, temveč tudi med tem, ko sledijo zanimanju oz. se ukvarjajo s hobiji, kot sta urejanje fotografij in risanje. Predvsem študenti uporabljajo tudi različne digitalne platforme za komunikacijo/informiranje o študiju dostop do študijskih virov. Upabljajo tudi spletne učilnice in nekatere digitalne platforme po priporočilih šol (npr. Messenger ali Discord).	Na primer pri matematiki, če kaj ne razumem, grem na YouTube in pogledam kakšen video, da mi podrobneje razložijo postopek, in mogoče si s tem včasih pomagam. (D14.1)

Kategorija kod	Primeri izjav
Potrebe	
4. Digitalno socialno-emotivno delo	
Digitalne platforme predstavljajo način, da ostanejo v stiku s prijatelji, družino in znanci, še posebej s tistimi, ki živijo daleč stran. Tako z njimi delijo, kaj je novega, tudi če se ne morejo redno srečevati v živo. Nekateri dajejo prednost bolj osebnim oblikam komunikacije, kot so telefonski klici, videoklici in aplikacije za sporočila, saj omogočajo intimnejše pogovore s tesnimi prijatelji in družino.	Pa dosti časa tudi porabim, da komuniciram s starši zaradi tega, ker oni imajo ful dolgo službo, in potem se večino časa pač ... Če jih vidim zjutraj, malo preden grem v šolo, ali pa potem šele bolj proti večeru mogoče. (D13.2)
5. Dostop do zanesljivih informacij	
Pametni telefoni omogočajo enostaven dostop do novic, vendar ta prinaša tudi izzive, kot je razlikovanje med resničnimi in lažnimi novicami. Ko naletijo na nove informacije, pogosto najprej sami ocenijo njihovo verodostojnost. Nekateri še posebej kritično sprejemajo digitalne vsebine, zlasti če niso argumentirani ali prihajajo od manj uglednih virov.	Načeloma jaz uporabljam najraje klice na telefonu, ampak videoklice največ uporabljam na Instagramu za bližnje, za prijatelje. Za družino imam specifično Signal, ker imamo družinsko skupnico, in če se pokličemo, se pokliče direktno cela družina. Če kdo pokliče, se pokliče cela družina. Za Instagram, res je, se uporablja velikokrat za daljine prijatelje, prijateljice, ampak najraje tam pokličem, če se kaj dogaja, če je kaj novega, da se lahko vidiš, da se lahko pogovarjaš. Prek WhatsAppa imam trenutno dve kolegici, s katerima se tam najraje slišimo glede vsega. (N6.1)
6. Medijskoedukativne potrebe	
Študentje redno posegajo po spletnih virih za pridobivanje digitalnih znanj in spretnosti, naj gre za reševanje težav z napravami in programjem, nadgradnjo uporabe družbenih omrežij in angažmaja na njih ali za pridobivanje drugih specifičnih veščin, kot je urejanje digitalnih fotografij. Večkrat sta tudi izraženi potreba po iskanju/prepoznavanju zanesljivih informacij in kompetenca za varno rabo digitalnih medijev.	Je pa tako, da računalništvo in splet, vse to se zelo hitro spreminja, zelo hitro napreduje in tudi te stvari je treba nenehno posodabljati svoje znanje. Tudi kar sem se jaz učil v 6. razredu osnovne šole, mogoče zdaj ni več tako aktualno. V šoli mislim, da je ponujena ena osnova, na nas je pa, da se celo življenje izobražujemo in nagrajujemo to znanje. (N6.2)
7. Odklop	
Zaradi zasičenosti z informacijami in digitalnimi praksami uporabljajo različne strategije za odklop od digitalnih naprav, od samonadzora do aktivne prekinitve uporabe. Mnogi spremljajo čas, preživeti pred zaslonom, pogosto z začudenjem ob doseženih količinah časa, kar jih spodbuja k razmisleku o zmanjšanju uporabe. Nekateri uporabljajo vgrajene funkcije operacijskih sistemov na telefonih, kot so časovne omejitve uporabe zaslona ali »nočni način« za zmanjšanje količine obvestil. Pogosta praksa je tudi zavestno odlaganje telefonov v socialnih situacijah.	Ko greva s punco na potovanje, si rečeva, da ugasneva internet. Ampak potem spet rabiš za Garmina, za informacije in si spet tam. Probaš čim manj. Recimo na potovanju. Kolikor je tega zemljevida pa da si pomagaš pri potovanju. Probaš dat na stran in se mi zdi, da se ful bolj sprostiš in spočiješ. Da ti skozi nekaj piska pa opominja, pa maš to pa tisto za naredit, se ne moreš prav odklopit, da daš res možgane na off. (Z5.1)



MLADI IN
DIGITALNO

(Digitalni) prostori izobraževanja

Nika Šušterič
in Mojca Žveglič Mihelič

UVOD

Leta 1932 je, takrat še ne nobelovec, logik in filozof Bertrand Russell spisal esej z naslovom *In praise of idleness* oziroma *Brezdelju v čast*, ki smo ga leta 1985 dobili tudi v slovenskem prevodu (Russell, 1985). Russellov naslov ne zavaja, avtor v besedilu zares sistematično predstavlja različne razloge, zakaj je vsesplošno čaščenje dela v zahodnih družbah zmotno, pri tem pa si dovoli tudi optimističen pogled v prihodnost, ko si bodo predvsem po zaslugi razvoja tehnologije ljudje lahko mirno privoščili več brezdelja. V zaključku eseja tako zapiše:

»Sodobne metode proizvodnje nam dajejo možnost udobja in varnosti za vse. Moramo ju izrabiti namesto garanja za nekatere in gladovanja za druge. Doslej smo bili še naprej enako podjetni, kot smo bili pred nastopom strojev – v tem smo bili nespametni, vendar ni nobenega razloga, da ostanemo nespametni za vedno.«
(Russell, 1985, str.105)

Skoraj sto let po nastanku omenjenega eseja uživamo številne ugodnosti, ki so povezane s sodobnimi metodami proizvodnje, natančneje s specifično sprego med poljema ekonomije in socialnega, pri čemer ekonomska sfera omogoča proizvodnjo bogastva, ki se vsaj v delu transformira v socialne dobrine, kot sta zdravstvo in edukacija, kar sfero ekonomije oskrbuje z delovno silo (glej Donzelot, 2008). Bolj vprašljivo pa je, če smo se znebili naše nespametnosti v odnosu do dela in podjetnosti. Čeprav se je količina delovnih ur na delavca v zadnjih sto letih vsaj v zahodnem svetu približno razpolovila (Feenstra in drugi, 2025), v veliki meri tudi po zaslugi tehnoloških razvojev, pa sodobne zahodne družbe, tako kot za časa Russlla, ostajajo delocentrične (glej Gaber in Tašner, 2017), intenziven tehnološki razvoj zadnjih desetletij pa pogosto ostaja usmerjen predvsem na krepitev ekonomske moči držav in družb ter temu podreja tudi druge podsisteme, med njimi edukacijo. Ta namreč iz privilegija in pravice praviloma postaja dolžnost, ki naj bi jo bile posameznice in posamezniki zmožni realizirati prav zaradi intenzivno razvijajočih se digitalnih tehnologij, ki naj bi posameznicam in posameznikom ponujale hipen dostop do znanja. Na tem ozadju se v zadnjih desetletjih krepi tudi raziskovanje digitalnega opismenjevanja posameznic in posameznikov na eni strani ter z njim povezanih načinov učinkovite in produktivne rabe digitalnih tehnologij za prisvajanje novih znanj in veščin izven formalne edukacije na drugi.

V pričujočem poglavju se tako osredotočamo na vprašanje, ali in kako slovenski mladi med 16. in 24. letom starosti digitalne tehnologije uporabljajo za pridobivanje novih znanj. V izogib temu, da bi njihove prakse na tem področju prehitro interpretirali v normativnem pomenu, pa se bomo najprej ustavili pri vprašanju, kako je učenje izven šole, pogosto v okviru diskurza vseživljenjskega učenja in pomena nenehnega učenja, postalo temeljni diskurz sodobnih zahodnih družb in torej ne predstavlja normativno nevtral-

nega družbenega dejstva, pač pa deluje kot zgodovinsko specifičen način družbene regulacije in oblikovanja subjektivnosti. Temu sledi kratek oris razmerja med vseživljenjskim, neformalnim učenjem in digitalnimi tehnologijami, prispevek pa sklepamo s predstavitvijo rezultatov raziskave, ki je v jedru pričujoče monografije, in razpravo.

EDUKACIJA MED TNALOM IN NAKOVALOM

Kot opozarjata Depaepe in Smeyers (2008), je za moderno, torej za obdobje približno od 19. stoletja dalje, pa tudi za sodobne družbe, med drugim značilen pojav, ki ga avtorja imenujeta edukacionalizacija, to je družbeno pričakovanje, da bo edukacija ponudila rešitve za družbene probleme. Natančneje, edukacija je v teh družbah problematizirana kot institucija,

»ki je, med drugim, odgovorna za reševanje družbenih neenakosti (povezanimi z razredom, raso in s spolom); za zmanjševanje smrti v prometnih nesrečah, debelost, najstniški seks in uničevanje okolja ter za izboljšanje javnega zdravja, ekonomske produktivnosti, državljanstvo in celo nastope na športnih tekmovanjih, kot so olimpijske igre. Potiskanje takšnih 'družbenih odgovornosti' na šolo je proces, ki je na delu že dolgo časa in sovpada z vlogo edukacije v formaciji modernih nacionalnih držav.« (Depaepe in Smeyers, 2008, str. 379)

Čeprav je edukacija v najširšem pomenu kot prenos kulture v takšni ali drugačni obliki prisotna v vseh družbah, pa je masovna, obvezna, celo javna edukacija in z njo povezana institucija – šola – v okvirih nacionalnih držav pridobitev zadnjih nekaj stoletij. Prav specializacija in institucionalizacija edukacije ter njena sistemizacija oziroma integracija različnih delov edukacije (Ringer, 1989) pa so bile in še vedno so gonilna sila procesa edukacionalizacije, ki ga popisujeta Depaepe in Smeyers.

V 19. stoletju smo tako v številnih evropskih državah priča vzpostavljanju edukacijskih sistemov, s tem pa tudi prvemu valu masifikacije edukacije (Brown, 1990), ko v šolo množično vstopajo otroci vseh družbenih razredov, četudi je ta vstop selektiven in neenak in imajo od njega sprva koristi predvsem fantje delavskega razreda (Tašner, 2017). To pa ne pomeni, da je edukacija od 19. stoletja dalje potekala le še v šolah. Kot v analizi razvoja izobraževanja odraslih pokaže Govekar Okoliš (2024), že v tem obdobju, posebej v odnosu do edukacije odraslih, obstaja cela vrsta dodatnih formalnih in neformalnih izobraževalnih dejavnosti, ki se odvijajo v kontekstih ponavljalnih nedeljskih šol, strokovnih šol, društev, čitalnic in taborov.

Skozi naslednja desetletja je ob siceršnjih prekinitvah obeh vojn edukacija zgolj pridobivala na veljavi. V obdobju po drugi svetovni vojni, ko se sicer dokončno utrdijo institucije socialne države, edukacija ohranja svoje večplastne vloge. Med drugim tako predstavlja osrednji mehanizem družbene mobilnosti; osrednjo točko produkcije delovne sile in s

tem moči nacionalnih držav; pa tudi osrednji mehanizem reprodukcije obstoječih družbenih neenakosti. Predvsem slednje pogosto predstavlja osrednjo ost kritik edukacije, namreč da kljub svojim meritokratskim obljubam uspeha za zaslužne ohranja in utrjuje družbene neenakosti ter skozi različne mehanizme selekcije in nagrajevanja omogoča njihovo reprodukcijo (Tašner, 2023).

V istem obdobju pa se intenzivno razvijajo tudi edukacijske dejavnosti izven formalnega sistema edukacije, ki se vse bolj konsolidira v sintagmi neformalno izobraževanje oziroma neformalna edukacija. Kot pokažejo Colley in sodelavci (2006), se neformalno izobraževanje razvija po vsaj treh oseh. Prva os ima opravka z edukacijo v tako imenovanih državah tretjega sveta, ki naj bi skozi neformalno izobraževanje »nadoknadile zaostanek« za razvitim svetom. Drugo os tvorijo vznikajoča družbena, manjšinska gibanja, ki oblikujejo neformalne oblike izobraževanja kot korektiv reproduksijskih elementov obveznega šolanja. Tretja os, vsaj v našem okolju, pa je povezana z neformalnim izobraževanjem na delovnem mestu, ki je v obdobju po drugi svetovni vojni v posebnem razcvetu (glej Govekar Okoliš, 2024).

Z vstopom zahodnih družb v ero družb znanja se pomen edukacije ponovno okrepi, pri čemer prihaja tudi do pomembnih premen v razumevanjih znanja in edukacije. Znanje se na eni strani komodificira, na drugi strani pa se besedišče edukacije umika besedišču učenja, ki skozi pojem vseživljenjskega učenja začne privzemati osrednje mesto v edukacijskih in političnih diskurzih (glej EC, 2001; Biesta, 2022).

Z vseživljenjskim učenjem prisvajanje znanja več ni omejeno le na prostore in čase šolanja, pač pa naj bi sodobne družbe in družbe prihodnosti zahtevale posameznike, ki si znanje prisvajajo skozi celo življenje. Pri tem je za nas zanimivo predvsem dvoje. Prvič, kot denimo izpostavlja Biesta (2022), element vseživljenjskega učenja oziroma poudarek na njem v odnosu do edukacije ni nov, temveč mu lahko sledimo vsaj v obdobje po drugi svetovni vojni; Govekar Okoliš (2024) celo pokaže, da ideje o vseživljenjskosti v povezavi z edukacijo zasledimo že pri nekaterih mislecih 19. stoletja. Še pomembnejši pa je zamik poudarkov. Vseživljenjska edukacija v obdobju po drugi svetovni vojni se namreč praviloma nanaša na osebne in demokratične cilje, medtem ko sintagma vseživljenjskega učenja sovпада z zamikom od osebnega, emancipatornega potenciala vseživljenjske edukacije k ekonomskemu potencialu vseživljenjskega *učenja*, ki se kaže kot ključna značilnost posameznikov prihodnosti, ki bodo zmogli dohajati družbene in ekonomske transformacije – in, kakor kasneje pokaže Biesta, ta zamik tudi konsolidira. Colley in sodelavci (2006) opozarjajo, da je do podobnega zamikanja poudarkov prišlo tudi na področju specifično neformalne edukacije in učenja. Slednje je bilo namreč predvsem v 60. in 70. letih 20. stoletja močno povezano s prizadevanji na področju družbene pravičnosti, medtem ko smo od 80. let istega stoletja do danes v odnosu do te sfere edukacije priča nadvladi ekonomskega instrumentalizma.

Drugič, če je neformalna, vseživljenjska edukacija v prvih desetletjih po drugi svetovni vojni predstavljala predvsem *pravico* posameznic in posameznikov do tovrstne edukacije (in *dolžnost države*, da takšno edukacijo zagotavlja), pa je razmerje med pravicami in dolžnostmi v diskurzu vseživljenjskega učenja danes kvečjemu obrnjeno – posameznik v sodobnih družbah je namreč zavezan vseživljenjskemu učenju, če naj obstane predvsem na trgu dela (Muršak, 2015), oziroma vseživljenjsko učenje postaja njegova dolžnost v odnosu do države, družbe in preostalih posameznikov.

Ob siceršnji stavi na vseživljenjsko učenje, pa edukacijo še vedno pestijo ključne stare težave, ki so povezane z reprodukcijo družbenih neenakosti. Podobna dinamika obstaja tudi v odnosu do neformalne edukacije – raziskave (glej npr. Horrigan, 2016; Becker Patterson, 2017) namreč kažejo, da tudi neformalna edukacija ali učenje ostajata zaznamovana z družbenimi neenakostmi, pri čemer neformalne edukacijske priložnosti dobro izkoriščajo predvsem tisti, ki so tudi sicer bolj formalno izobraženi ipd.

Omenjeni zamiki so posledica širših družbenih sprememb – tako gospodarskih in političnih, ki jih mislimo v okvirih neoliberalizma, kot tudi kulturnih, med katere sodi imenovana »tiha eksplozija« družbe učenja kot družbe, v katerih posamezniki življenje posvečajo učenju izven konteksta šolanja ali dela, in sicer kot element dela na sebi (Field, 1998). Če Field omenjeno tematizira v začetku 90. let 20. stoletja, pa se z vse intenzivnejšo digitalizacijo, na čelu z internetom, problem učenja in edukacije nasploh ter vseživljenjskega učenja in edukacije posebej zastavi še drugače.

OBLJUBE IN IZZIVI DIGITALIZACIJE V POLJU EDUKACIJE

Nastanek, predvsem pa širitev interneta ter vzporeden razvoj novih digitalnih tehnologij naj bi obljubljali radikalne družbene spremembe. Digitalne tehnologije so, pogosto skozi intenziviranje mediatizacije sodobnih družb, zares temeljito posegle v različne vidike življenja družb in posameznic, vse od dela do oblikovanja in ohranjanja socialnih vezi.

Digitalna preobrazba v polju edukacije, tako formalne kot neformalne, je bila sploh sprva pogosto razumljena predvsem vzdolž dveh medsebojno povezanih osi. Prvič, digitalne tehnologije naj bi omogočile radikalen prelom v dostopu do znanja in informacij. Z nastopom interneta naj bi človeštvo prvič v svoji zgodovini imelo neposreden dostop do lastne preteklosti in repozitorija praktično vse človeške vednosti. Na tem ozadju se pojavljajo številna upanja, da naj bi digitalnim tehnologijam v desetletju ali dveh uspelo tisto, česar šoli v dobrih sto letih ni – zagotoviti enak dostop do vednosti, s tem pa tudi priložnosti, za vse. Deloma kot posledica tega razumevanja naj bi se neizbežno spremenila formalna edukacija oziroma šola. Tozadevno morda najbolj znamenit je prispevek Prenskyja o digitalnih domorodcih kot tistih mladih, ki so z digitalnimi tehnologijami že

odraščali, zaradi česar »razmišljajo in procesirajo informacije bistveno drugače od [svojih] predhodnikov« (2001, str. 1), ki jih Prensky imenuje digitalni priseljenci. Omenjene bistvene spremembe v razmišljanju in obdelavi informacij naj bi terjale tudi bistveno spremembo edukacije in šole.

In drugič, čeprav digitalna preobrazba obljublja veliko, se relativno hitro pojavijo tudi zahteve po tem, da je treba posameznike, v kolikor naj ti in družba širše optimalno izkoristijo priložnosti, ki jih nudijo digitalne tehnologije, opremiti z ustreznimi digitalnimi veščinami, za kar naj bi vsaj deloma poskrbela tudi šola.

Na tem ozadju smo v zadnjih desetletjih priča povečanemu političnemu in raziskovalnemu zanimanju za razmerje med digitalizacijo in edukacijo ter prisvajanjem znanja, ki ga lahko vsaj za potrebe tega poglavja razvrstimo vzdolž treh osi.

Ena os zanimanja in proučevanja zadeva digitalne kompetence oziroma pismenost, redkeje tudi medijsko pismenost.¹ Tovrstni pristopi so pogosto značilni za sfero oblikovanja nacionalnih in mednarodnih politik. Morda najbolj znamenit predstavnik tega tipa zanimanja za razmerje med edukacijo in digitalizacijo v našem prostoru je sedaj že peta različica okvira digitalne kompetentnosti Evropske komisije oziroma DigCompa, ki je nastal leta 2013 in se prilagaja spreminjajočim se potrebam ter dogajanjem na ravni tehnoloških novosti in družbenih okoliščin. V to skupino lahko uvrstimo tudi proučevanje in raziskovanje digitalne pismenosti oziroma digitalnih kompetenc različnih družbenih skupin, ki lahko vključuje tudi spremljanje uresničevanja teh omenjenih politik. Takšen primer je na primer Indeks digitalnih spretnosti (DSI), s katerim Evropska komisija spremlja in meri, ali njene politike dosegajo zastavljene mejnike (npr. cilje, povezane s programom Digitalnega desetletja), in ki je konceptualno zasnovan prav na okviru DigComp (Bertoni in drugi, 2024). Sem sodijo tudi različne velike mednarodne primerjalne raziskave, kakršna je Mednarodna raziskava računalniške in informacijske pismenosti (ICILS) ali pa posamezni zajemi raziskave PISA, ki je v letu 2025 merila kompetence, povezane z učenjem v digitalnem svetu, v letu 2029 pa se bo osredotočala na medijsko pismenost in pismenost na področju umetne inteligence.

Druga in tretja os zanimanja sta morda bolj neposredno povezani z domnevno digitalno preobrazbo edukacije in učenja, pri čemer med njima sicer obstajajo številna presečišča, vendar se razlikujeta predvsem v odnosu do specifičnih poudarkov. Druga os tako pretežno zadeva proučevanje vpeljave digitalnih tehnologij v šole, pogosto z namenom olajševanja učenja, večje personalizacije ali krepitve uporabe digitalnih tehnologij v šolah. Kot opozarja Erstad (2012, str. 27), pa so tovrstne študije pogosto precej omejene, saj proučujejo predvsem, kako vpeljava informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) v šole vpliva na učne dosežke učenk in učencev, pri čemer ne upoštevajo »bolj celovitih učinkov IKT na učenje in poučevanje«. Tej kritiki velja dodati, da nekatera proučevanja

1 Za analizo distinkcij med digitalno in medijsko pismenostjo glej Koren Ošljak, 2025.

v tem polju, denimo na temo vpeljave tehnologij v edukacijo z namenom personalizacije, nastajajo pod pokroviteljstvom velikih tehnoloških podjetij, kot so Microsoft, Meta in Google, ter drugih akterjev vznikajoče industrije edukacijske tehnologije, za katere bi vpeljava digitalnih tehnologij v šole lahko pomenila zelo konkretne finančne koristi (glej npr. Reckhow in Snyder, 2014; Šušterič, 2024).

Tretja os pa zadeva raziskovanje razmerja in pomena digitalnih in medijskih tehnologij v odnosu do tega, kar imenujemo neformalno in/ali priložnostno učenje. Ta os pogosto naslavlja omejenost osredotočanja na digitalizacijo formalnega šolanja in – tudi ob naslonitvi na v pričujoči monografiji predstavljeno mediatizacijo družb – opozarja na globoko prepletenost digitalnih medijev in tehnologij z vsakdanjimi življenji posameznikov in posameznikov (glej npr. Erstad, 2012; Sefton-Green, 2004). Sefton-Green tako opozarja na ozkoglednost razumevanja, po katerem naj bi bilo učenje mladih v digitalnih družbah omejeno zgolj na šolsko učenje in že leta 2004 zapiše, da študije vse bolj jasno kažejo, »da je uporaba in interakcija mladih z IKT izven formalne edukacije kompleksna ,edukacijska' izkušnja«, ki »dopolnjuje in nadgrajuje učenje, ki se odvija v šolah«. Iz tega izpelje dve posledici: prvič, odrasli – učitelji in starši – bodo morali razširiti svoje opredelitve učenja, tako da bodo te lahko zajele tudi tovrstno neformalno učenje mladih; in drugič, sodobni izobraževalni sistem »mora najti način povezovanja s tovrstnim učenjem kot z legitimnim učnim ciljem«, ker naj bi prav tovrstno neformalno in priložnostno učenje predstavljajo tudi pomembno sredstvo oblikovanja sodobne delovne sile. (Sefton-Green, 2004, str. 31)

Na podobno potrebo po bolj intenzivnem prepletanju šolskega učenja z učenjem izven šole, posebej v odnosu do digitalnih tehnologij, opozarja tudi Erstad (2012), ki že omenjeno vseživljenjsko učenje (ang. »lifelong learning«) poveže z Reischmannovo (1986) idejo učenja v različnih življenjskih *okoljih* (ang. »lifewide learning«) v pristop učečih življenj (ang. »learning lives«). Rečeno drugače, Erstad opozarja, da mladi s pomočjo digitalnih tehnologij živijo življenja, ki jih učenje ne preči le vzdolž njihovega celotnega življenjskega poteka, temveč hkrati tudi čez različne družbene kontekste, kot so dom, šola, vrstniške skupine in podobno.

Znotraj te osi tako najdemo širok spekter raziskav, ki se osredotočajo na presečišča med digitalnim in učenjem izven formalnih sistemov edukacije, deloma pa tudi učenjem kot dopolnilnim, a ne integralnim delom tovrstnih sistemov. Gre za proučevanja, ki se pogosto poslužujejo raznovrstnih kvantitativnih in kvalitativnih metodologij in ki se osredotočajo na različno formalizirane oziroma strukturirane oblike učenja z digitalnimi tehnologijami, kot so uporaba spletnih forumov, družbenih omrežij ali množičnih prosto dostopnih odprtih tečajev (MOOC) (glej npr. Dron in Anderson, 2023; Pereira, Fillol in Moura, 2019; Bonk, Kim in Xu, 2016). V veliki meri prav tovrstne raziskave opozarjajo na dejstvo, da je raba digitalnih tehnologij, natančneje medijev, med mladimi bistveno bolj

raznolika, kakor bi lahko sklepali iz prevladujočih moralno paničnih diskurzov o mladih in medijih v odnosu do prisvajanja znanja, ki se pogosto omejujejo na opozorila o denimo vplivih digitalnih medijev na pozornost, spomin in druge relevantne zmožnosti posameznic za učenje.

Kljub začetnemu optimizmu pa so se skoraj vzporedno začela pojavljati tudi svarila glede realnosti obljub digitalne preobrazbe. Še več, kritike niso opozarjale le na ambicioznost tovrstnih napovedi, pač pa tudi na neposredno negativne posledice digitalizacije družb. Študije digitalnih razkorakov so tako denimo pokazale, da digitalne tehnologije niso prinesle zgolj ali predvsem demokratizacije in izenačevanja dostopa do informacij ali edukacije, pač pa so pogosto prispevale h krepitvi obstoječih družbenih neenakosti (glej npr. Robinson in drugi, 2020a; 2020b; 2020c). Medtem ko še vedno drži, da edukacija ohranja vlogo reproduciranja družbenih neenakosti, ki se nadaljujejo tudi v odnosu do neformalnega ali vseživljenjskega učenja (Horrigan, 2016), in ko študije kažejo, da se vzdolž družbenih kategorij reproducirajo tudi digitalne neenakosti na ravni dostopa, veščin in koristi (glej npr. Robinson in drugi, 2020a; 2020b; 2020c), pa je raziskav, ki bi proučevale razlike med mladimi v odnosu do njihovih neformalnih in priložnostni učnih praks s pomočjo digitalnih tehnologij, malo. Med njimi morda še najbolj izstopajo določeni segmenti v okvirih velikih mednarodnih raziskav na področju digitalizacije, ki praviloma kažejo na medgeneracijske razlike v tovrstnih praksah. Tako je denimo zajem PISA iz leta 2022 vključeval tudi vprašanje o uporabi spleta za iskanje praktičnih informacij in učenje o tem, kako nekaj narediti, pri čemer približno 80 % slovenskih 15-letnikov poroča, da splet uporabljajo tudi za te namene (OECD, 2025). Nekatere osnovne podatke o uporabi interneta za namene učenja v Sloveniji zbira tudi SURS, ki poroča, da za namene učenja na daljavo internet uporablja 9 % posameznikov in posameznic starih med 16 in 74 let (SURS, 2024). Med tovrstnimi raziskavami o internetnih rabah, ki lahko vključujejo tudi učne rabe, se morda najpogosteje analizirajo distinkcije vzdolž starosti sodelujočih, v določenem delu pa tudi razlikovanja po spolu, pri čemer denimo raziskave, ki se ukvarjajo s spolom, kažejo, da dekleta digitalne tehnologije pogosteje uporabljajo za šolsko delo, fantje pa za krepitev specifičnih kompetenc, povezanih z digitalnimi tehnologijami, kot je programiranje (Kwon in drugi, 2025; Gebhardt, 2019).

Ravno zaradi relativno maloštevilnih raziskav, posebej v našem prostoru, se v nadaljevanju posvečamo nekaterim primarnim ugotovitvam na tem področju v Sloveniji, pri čemer si zastavljamo dve osnovni raziskovalni vprašanji:

1. Kje mladi, ki odraščajo v digitalnem vsakdanu, pridobivajo znanje oziroma ideje za tisto, kar jih zanima?
2. Katere spletne aplikacije uporabljajo mladi za tisto, kar jih zanima, in katere spletne aktivnosti so izvedli v zadnjem obdobju v okviru izobraževanja, za potrebe dela ali za zasebne namene?

Odgovore na obe vprašanji smo iskali glede na spol mladih, njihov status (dijak, študent, zaposlen, brezposeln), stopnjo izobrazbe mame in očeta, oceno ekonomskega statusa primarne družine in število knjig, ki jih imajo doma, kot potencialne indikatorje pomembnih družbenih razlikovanj med mladimi.

METODA: SODELUJOČI V RAZISKAVI, ZBIRANJE PODATKOV IN POSTOPKI ANALIZE PODATKOV

V raziskavi smo sledili kvantitativnemu raziskovalnemu pristopu in med slovenskimi mladimi, starimi med 16 in 24 let ($N = 545$),² z anketo med drugim zbrali podatke o tem, kje običajno pridobivajo znanja oziroma ideje za stvari, ki jih trenutno zanimajo v vsakdanjem življenju. Vprašanje je bilo zastavljeno kot vprašanje s šestimi možnimi odgovori. Mlade, ki so pri tem vprašanju odgovorili, da to znanje oziroma ideje pridobivajo na spletu, smo vprašali tudi, katere spletne aplikacije pri tem uporabljajo; tudi tu so lahko izbrali vse ustrezne odgovore med osmimi ponujenimi. Nazadnje smo jih vprašali, katere izobraževalne aktivnosti v okviru izobraževanja, službe ali za zasebne namene so izvedli na internetu v zadnjih treh mesecih – med petimi odgovori so lahko izbrali vse ustrezne.

Podatke ankete smo analizirali s programom IBM SPSS Statistics 29 na ravni opisne in inferenčne statistike. Odgovore vzorca mladih predstavljamo z absolutnimi in relativnimi frekvencami. Za analizo povezanosti med nominalnimi spremenljivkami smo izvedli HI-kvadrat preizkus neodvisnosti, moč učinka pa ugotavljali s Cramerjevim kontingenčnim koeficientom V (0,1 – majhen učinek; 0,3 – srednje velik učinek; 0,5 – velik učinek). Rezultate analiz prikazujemo grafično, nekatere predstavljamo le v besedilu, rezultate analiz statistične pomembnosti pa navajamo v opombah.

REZULTATI

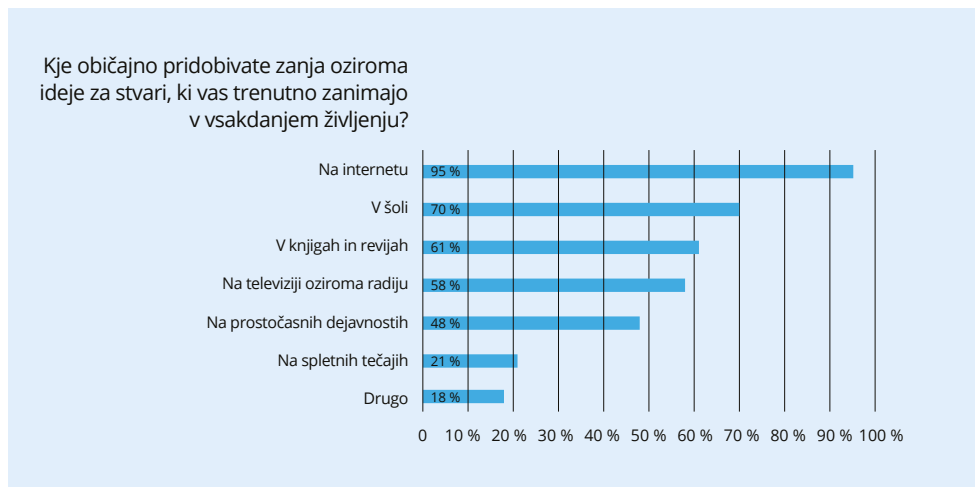
V nadaljevanju predstavljamo rezultate analiz v dveh sklopih, kot si sledita raziskovalni vprašanji.

1. Kje mladi, ki odraščajo v digitalnem vsakdanu, pridobivajo znanje oziroma ideje za tisto, kar jih zanima?

Mlade smo vprašali, kje vse pridobivajo znanje oziroma ideje za stvari, ki jih zanimajo v vsakdanjem življenju. Podatki so prikazani na Sliki 1.

2 Vzorec je podrobneje predstavljen v uvodu.

Slika 1: Struktura odgovorov mladih o tem, kje vse pridobivajo znanje oziroma ideje za stvari, ki jih zanimajo v vsakdanjem življenju (N = 579)



Velika večina mladih je odgovorila, da znanje oziroma ideje za stvari, ki jih zanimajo v vsakdanjem življenju, pridobivajo na spletu – na družbenih omrežjih, forumih ipd. (95 %) – ter v šoli (70 %), več kot polovica pa (tudi) v knjigah in revijah (61 %) oziroma na televiziji ali radiu (58 %). Približno polovica jih to znanje in ideje pridobiva na prostočasnih dejavnostih, kot so tečaji, treningi, delavnice (48 %), le 21 % pa (tudi) na spletnih tečajih.

Med mladimi so se statistično pomembne razlike pokazale glede na spol in status, v manjši meri pa tudi v odnosu do kazalnikov socialno-ekonomskega statusa in kulturnega kapitala.

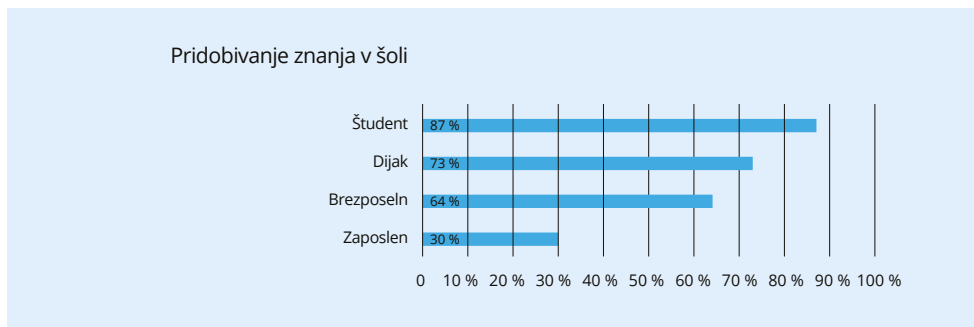
Ženske tako pogosteje kot moški znanje in ideje pridobivajo iz knjig in revij (68 % proti 54 %)³ ter po televiziji ali radiu (67 % proti 50 %)⁴.

Glede na status so se statistično pomembne razlike pokazale v deležu mladih, ki znanje in ideje za stvari, ki jih zanimajo v vsakdanjem življenju, pridobivajo v šoli,⁵ na televiziji oziroma radiu⁶ – ki se ju najpogosteje poslužujejo brezposelni (70 %), najredkeje pa študenti (49 %) – ter na druge načine,⁷ o čemer najizraziteje poročajo dijaki (35 %), obenem pa le 16 % ali manj mladih, ki spadajo v druge statusne skupine.

3 $\chi^2 = 11,206$; $g = 1$; $p < 0,001$; $V = 0,142$.

4 $\chi^2 = 16,068$; $g = 1$; $p < 0,000$; $V = 0,171$.

Slika 2: Struktura odgovorov mladih o tem, ali znanje in ideje za stvari, ki jih zanimajo v vsakdanjem življenju, pridobivajo v šoli, glede na status (N = 579)



Iz podatkov na Sliki 2 je razvidno, da omenjeno znanje in ideje v šoli pričakovano v bistveno večjem deležu pridobivajo študenti in dijaki (87 % oziroma 73 %), skoraj dve tretjini sta tako odgovorili tudi med brezposelnimi (64 %), medtem ko je ta delež med zaposlenimi 30 %.

Ko gre za povezanost zgoraj omenjenih učnih prostorov in praks s kazalniki ekonomskega in kulturnega kapitala mladih oziroma njihovih družin, so se statistično pomembne povezave pokazale redko in razpršeno. Najvišja dosežena stopnja izobrazbe mame je tako statistično pomembno povezana le s pridobivanjem znanja v šoli.⁸ V šoli tako znanje pridobiva 72 % tistih, ki so poročali, da so njihove mame zaključile srednješolsko izobraževanje, sledijo jim tisti, katerih mame so končale visokošolsko ali univerzitetno izobraževanje (68 %) ter tisti, katerih mame so končale največ osnovno šolo (62 %). Med mladimi, katerih mame so zaključile magistrski ali doktorski študij, jih je o tem, da znanje pridobivajo v šoli, poročalo najmanj (40 %). Pridobivanje znanja v šoli je statistično pomembno povezano še z oceno mladih o tem, ali so imeli med odraščanjem ponavadi dovolj denarja za različne stvari.⁹ O tem, da znanje pridobivajo v šoli, tako najpogosteje poročajo mladi, ki se s trditvijo bodisi niso niti strinjali niti ne strinjali (75 %) bodisi so se z njo strinjali (69 %) ali popolnoma strinjali (74 %). Med tistimi, ki se s to trditvijo niso strinjali, jih o pridobivanju znanja v šoli poroča 58 %, med tistimi, ki se z njo sploh niso strinjali, pa v šoli znanje pridobiva najnižji delež mladih, in sicer 39 %.

Po drugi strani je dosežena stopnja izobrazbe očetov povezana le s pridobivanjem znanja in idej na televiziji ali radiju,¹⁰ pri čemer kaže, da delež mladih, ki za učenje uporabljajo televizijo ali radio, z višino izobrazbe očeta upada. O uporabi teh virov za izobraževanje

5 $\chi^2 = 126,075$; $g = 3$; $p < 0,000$; $V = 0,491$.

6 $\chi^2 = 14,161$; $g = 3$; $p < 0,01$; $V = 0,165$.

7 $\chi^2 = 12,447$; $g = 3$; $p < 0,01$; $V = 0,243$.

8 $\chi^2 = 12,278$; $g = 3$; $p < 0,01$; $V = 0,151$.

9 $\chi^2 = 10,886$; $g = 4$; $p < 0,05$; $V = 0,143$.

10 $\chi^2 = 12,878$; $g = 3$; $p < 0,05$; $V = 0,162$.

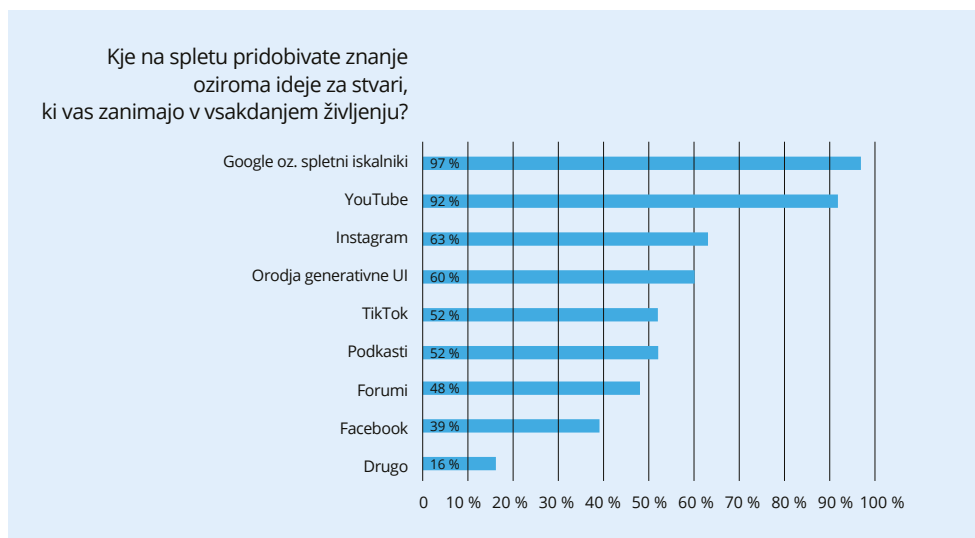
tako poroča 65 % mladih, katerih očetje so dosegli največ srednješolsko izobrazbo, 50 % mladih, katerih očetje so zaključili terciarno izobraževanje, ter 45 % mladih, katerih očetje imajo magistrsko ali doktorsko izobrazbo.

Pogosto se kot kazalnik kulturnega kapitala družin uporablja tudi število knjig v družini. Ko gre za načine pridobivanja znanja mladih, je število knjig v družini statistično pomembno povezano zgolj s praksami učenja, ki so povezane z uporabo knjig in revij¹¹, pri čemer 70 % tistih, ki imajo doma za tri ali več knjižnih omar knjig, knjige in revije uporablja tudi za pridobivanje znanja, kar velja tudi za 63 % tistih, ki imajo doma za dve knjižni omari knjig, za 68 % tistih, ki imajo doma za eno knjižno omaro knjigo ter za približno polovico tistih, ki imajo doma za eno knjižno polico knjig (54 %) ali nič oziroma zelo malo knjig (50 %).

2. Katere spletne aplikacije uporabljajo in katere aktivnosti izvajajo za ta namen?

Mlade, ki so v vprašalniku odgovorili, da znanje ali ideje za stvari, ki jih zanimajo v vsakdanjem življenju, pridobivajo na spletu, smo vprašali tudi, katere spletne aplikacije pri tem uporabljajo. Podatki so prikazani na Sliki 3.

Slika 3: Struktura odgovorov mladih o tem, katere aplikacije oziroma spletna orodja uporabljajo za pridobivanje znanja oziroma idej za stvari, ki jih zanimajo v vsakdanjem življenju (N = 524)



Na spletu skoraj vsi mladi znanje in ideje za stvari, ki jih zanimajo v vsakdanjem življenju, pridobivajo z uporabo spletnih iskalnikov, kot je Google (97 %), ter z ogledom posnetkov na aplikaciji YouTube (92 %). Večina jih je odgovorila, da tovrstno znanje in ideje pridobijo

11 $\chi^2 = 13,235$; $g = 4$; $p < 0,01$; $V = 0,157$.

bivajo na Instagramu (63 %), z orodji umetne inteligence, kot sta Chat GPT in Gemini (60 %), oziroma v podkastih (52 %). Približno polovica jih za ta namen uporablja TikTok (52 %) in spletne forume (48 %), medtem ko jih najmanj za to obišče Facebook (39 %).

V tem kontekstu moški statistično pomembno pogosteje uporabljajo YouTube¹² ter obiskujejo spletne forume¹³. Obratno ženske za namen pridobivanja znanja in idej za stvari, ki jih zanimajo v vsakdanjem življenju, pomembno pogosteje obiskujejo Instagram¹⁴ in TikTok¹⁵ ter poslušajo podkaste¹⁶.

Glede na zaposlitveni oziroma izobraževalni status je obiskovanje forumov za namene učenja statistično pomembno pogostejše med zaposlenimi (63 %) in brezposelnimi (61 %) kot med študenti (47 %) ter dijaki (38 %).¹⁷ Na TikToku znanje in ideje v vsakdanjem življenju pridobiva statistično pomembno več dijakov (65 %) ter brezposelnih (70 %) kot zaposlenih (52 %) in študentov (44 %).¹⁸ Na Facebooku statistično pomembno pogosteje to znanje in ideje iščejo brezposelni (64 %) v primerjavi z zaposlenimi (60 %), študenti (33 %) in dijaki (25 %).¹⁹ Tudi v odnosu do uporabe podkastov v učne namene se pojavljajo statistično pomembne razlike,²⁰ pri čemer jih najpogosteje uporabljajo študenti (58 %), sledijo jim dijaki in brezposelni (oboje v 50 %), najredkeje pa se jih poslužujejo zaposleni (40 %). Nazadnje so statistično pomembne razlike so med mladimi še v pridobivanju znanja in idej z uporabo orodij generativne umetne inteligence (GUI):²¹ uporablja jih večji delež brezposelnih (82 %) kot študentov (67 %), dijakov (55 %) in zaposlenih (49 %).

Tudi tokrat so statistično pomembne razlike v odnosu do kazalnikov ekonomskega in kulturnega kapitala precej razpršene. Dosežena raven izobrazbe mame je tako statistično pomembno povezana zgolj z uporabo TikToka²² in Instagrama²³ kot učnih orodij. TikTok tako najpogosteje uporabljajo tisti, katerih mama je pridobila največ osnovnošolsko izobrazbo (82 %), prav tako pa ga v učne namene uporablja 56 % tistih, katerih mame so dosegle magistrsko ali doktorsko izobraževalno raven, 52 % tistih, katerih mame so dosegle največ srednješolsko izobrazbo raven izobraževanja, ter 42 % tistih, katerih mame so zaključile višješolsko ali univerzitetno izobraževanje. Drugačni deleži se kažejo v odnosu do uporabe Instagrama. To aplikacijo za pridobivanje znanja uporablja 79 % tistih, katerih mame so zaključile največ osnovnošolsko izobraževanje,

12 $\chi^2 = 4,455$; $g = 1$; $p < 0,05$; $V = 0,093$.

13 $\chi^2 = 7,462$; $g = 1$; $p < 0,01$; $V = 0,121$.

14 $\chi^2 = 30,145$; $g = 1$; $p < 0,001$; $V = 0,244$.

15 $\chi^2 = 48,550$; $g = 1$; $p < 0,001$; $V = 0,310$.

16 $\chi^2 = 7,891$; $g = 1$; $p < 0,01$; $V = 0,124$.

17 $\chi^2 = 16,657$; $g = 3$; $p = 0,001$; $V = 0,185$.

18 $\chi^2 = 16,777$; $g = 3$; $p = 0,001$; $V = 0,186$.

19 $\chi^2 = 38,747$; $g = 3$; $p < 0,001$; $V = 0,285$.

20 $\chi^2 = 9,849$; $g = 3$; $p < 0,05$; $V = 0,142$.

21 $\chi^2 = 17,399$; $g = 3$; $p = 0,001$; $V = 0,189$.

22 $\chi^2 = 12,298$; $g = 3$; $p < 0,01$; $V = 0,158$.

23 $\chi^2 = 12,342$; $g = 3$; $p < 0,01$; $V = 0,158$.

v primerjavi s TikTokom pa Instagram za tovrstne namene uporablja kar 66 % tistih, katerih mame so zaključile terciarno izobraževanje, ter 63 % tistih, katerih mame so zaključile srednješolsko izobraževanje. V najmanjšem delu (32 %) se Instagrama kot učnega orodja poslužujejo tisti, katerih mame imajo magisterij ali doktorat. Prav tako je vzorec povezan z uporabo TikToka kot učnega orodja,²⁴ ki ga najpogosteje uporabljajo mladi srednješolsko izobraženih očetov (62 %), sledijo pa jim mladi, katerih očetje so dosegli ali največ osnovnošolsko raven izobraževanja (47 %) ali magistrsko oziroma doktorsko (38 %) ter višješolsko oziroma fakultetno (33 %). Je pa za razliko od izobrazbe mame izobrazba očetov statistično pomembno povezana še z uporabo Facebooka²⁵ in podkastov²⁶ kot učnih virov. Med mladimi, katerih očetje so dosegli največ osnovnošolsko izobrazbo, je tako 35 % takšnih, ki za učne namene uporabljajo Facebook, ter 32 % takšnih, ki za učne namene uporabljajo podkaste. Za razliko od njih je med mladimi, katerih očetje so dosegli srednješolsko izobrazbo približno polovica takšnih, ki za učenje uporabljajo eno ali drugo orodje (50 % za Facebook in 53 % za podkaste). Uporaba Facebooka kot učne platforme je tako najmanj zastopana med mladimi, katerih očetje so dosegli visokošolsko ali fakultetno raven izobraževanja ali pa so opravili magisterij ali doktorat (26 % v obeh skupinah). V zadnji skupini je sicer tudi najvišji delež uporabnikov podkastov za učne namene (63 %), medtem ko ta delež v skupini mladih, katerih očetje so zaključili visokošolsko ali fakultetno izobraževanje, znaša 46 %.

Tudi količina knjig doma kot kazalnik kulturnega kapitala mladih je statistično pomembno povezana z uporabo TikToka,²⁷ Instagrama,²⁸ Facebooka²⁹ in orodij GUI³⁰ za učenje. Kot kaže Slika 4, se najvišji delež uporabnikov TikToka, Instagrama in Facebooka kot učnih orodij nahaja med mladimi, ki imajo doma nič ali zelo malo knjig, najmanjši delež mladih, ki za učenje uporabljajo GUI, pa v skupini mladih, ki imajo doma za dve knjižni omari knjig. Med vsemi mladimi je sicer najnižji delež uporabnikov Facebooka, pri čemer se delež niža s povečevanjem količine knjig, ki jih imajo mladi doma. Prav tako je med mladimi, ki imajo doma za dve knjižni omari knjig ali več, najnižji delež tistih, ki poročajo, da za učenje uporabljajo TikTok, ki ga za tovrstne namene večina teh mladih ne uporablja.

24 $\chi^2 = 31,967$; $g = 3$; $p < 0,001$; $V = 0,266$.

25 $\chi^2 = 24,631$; $g = 3$; $p < 0,001$; $V = 0,233$.

26 $\chi^2 = 9,046$; $g = 3$; $p < 0,05$; $V = 0,140$.

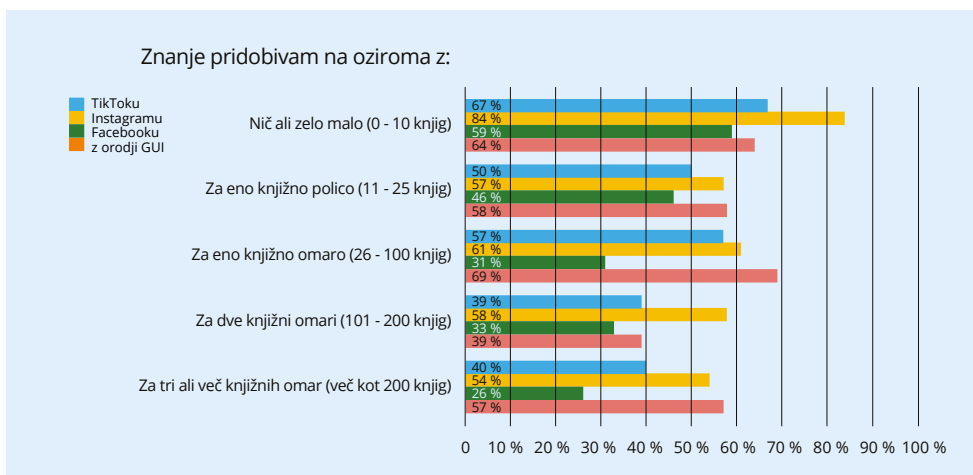
27 $\chi^2 = 16,636$; $g = 4$; $p < 0,01$; $V = 0,184$.

28 $\chi^2 = 20,845$; $g = 4$; $p < 0,001$; $V = 0,206$.

29 $\chi^2 = 25,765$; $g = 4$; $p < 0,001$; $V = 0,231$.

30 $\chi^2 = 15,662$; $g = 3$; $p < 0,01$; $V = 0,178$.

Slika 4: Statistično pomembne povezanosti med številom knjig doma ter uporabo TikToka, Instagrama, Facebooka in orodij GUI za pridobivanje znanja in idej za stvari, ki zanimajo mlade (N = 579)



Ko gre za ekonomski status, je z uporabo nekaterih orodij za učenje povezan le kazalnik, v okviru katerega so mladi ocenjevali, ali so imeli med odraščanjem dovolj denarja za različne stvari. Ta kazalnik je statistično pomembno povezan z učnimi uporabami Googla oziroma iskalnikov,³¹ YouTube³² in Instagrama³³. Čeprav Google oziroma iskalnike za učenje uporablja velika večina mladih, je ta uporaba pomembno manj izrazita med mladimi, ki se z omenjeno trditvijo glede finančnega stanja svoje družine niso (91 %) oziroma sploh niso strinjali (83 %). Nekoliko drugačna je uporaba YouTubea. Najvišji delež mladih, ki za učenje uporabljajo to platformo, beležimo v skupini mladih, ki so se z omenjeno trditvijo glede finančnega stanja družine strinjali (94 %) ali pa se z njo niti so strinjali niti niso strinjali (93 %). V skupini mladih, ki so finančno stanje svoje družine ocenili nižje oziroma se z omenjeno trditvijo niso strinjali, jih YouTube za učenje uporablja 89 %, enak delež tovrstnih uporabnikov pa opazamo tudi v skupini mladih, ki so se s trditvijo, da so imeli med odraščanjem dovolj denarja, popolnoma strinjali. V skupini mladih, ki se s to trditvijo sploh niso strinjali, YouTube za učenje uporablja najnižji delež mladih (69 %). Uporaba Instagrama kaže spet druge vzorce porazdelitve. Tako je med mladimi, ki se s trditvijo glede finančnega stanja svoje družine niso strinjali, delež uporabnikov Instagrama za namene učenja 78 %. Približno dve tretjini skupine mladih, ki so se s trditvijo strinjali ali pa se glede strinjanja niso zmogli opredeliti, za učenje uporablja Instagram. Najnižja deleža uporabnikov Instagrama kot učnega orodja, v obeh primerih približno 50 %, pa se nahajata v skupinah mladih, ki so svoje finančno ozadje opredelili bodisi kot najmanj bodisi kot najbolj ugodno.

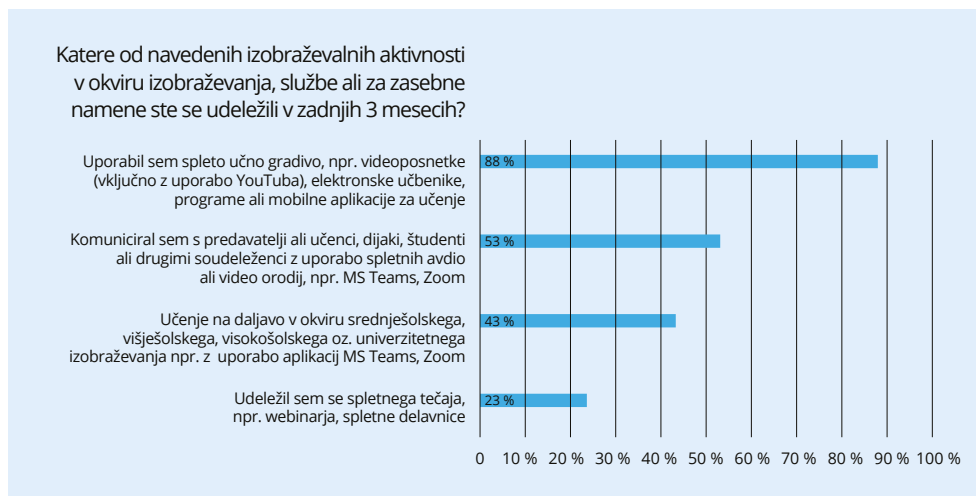
31 $\chi^2 = 16,131$; $g = 4$; $p < 0,01$; $V = 0,180$.

32 $\chi^2 = 12,519$; $g = 4$; $p < 0,05$; $V = 0,158$.

33 $\chi^2 = 10,688$; $g = 4$; $p < 0,05$; $V = 0,148$.

Mladi so v nadaljevanju izbirali med spletnimi aktivnostmi, ki so jih izvedli v zadnjih treh mesecih v okviru izobraževanja, za potrebe dela ali za zasebne namene. Zastopanost posameznih odgovorov je prikazana na Sliki 5.

Slika 5: Struktura odgovorov mladih o spletnih aktivnostih, ki so jih izvedli v zadnjih treh mesecih v okviru izobraževanja, za potrebe dela ali za zasebne namene (N = 579)



Med mladimi je izrazito prevladovala uporaba spletnega učnega gradiva, kot so video-posnetki, elektronski učbeniki, programi ali mobilne aplikacije za izobraževanje (88 %). Več kot polovica jih je tudi za komunikacijo s predavatelji ali soudeleženci uporabila spletna avdio- ali videoorodja, kot sta MS Teams in Zoom (53 %). Slaba polovica se jih je učila na daljavo v okviru formalnega izobraževanja, npr. z uporabo videoorodij MS Teams in Zoom (43 %), najmanjši delež pa se jih je udeležil spletnega tečaja, npr. webinarja oziroma spletne delavnice (23 %).

V odnosu do spola se statistično pomembna povezava kaže zgolj pri spletnih aktivnostih, povezanih s formalnim izobraževalnim procesom,³⁴ pri čemer o tovrstni aktivnosti poroča večji delež žensk (48 %) kot moških (38 %).

Nekatere od navedenih aktivnosti so statistično pomembno povezane tudi s statusom mladih. Za komunikacijo s predavatelji ali soudeleženci je spletna avdio- ali videoorodja uporabljalo 63 % študentov ter 60 % brezposelnih, medtem ko je bilo med dijaki in zaposlenimi takih manj kot polovica (42 % pri dijakih in 35 % pri zaposlenih).³⁵ Tudi pri učenju na daljavo v okviru izobraževanja je največji delež pri skupini študentov (54 %), sledijo

34 $\chi^2 = 4,871$; g = 1; p < 0,05; V = 0,103.

35 $\chi^2 = 24,182$; g = 3; p < 0,001; V = 0,233.

brezposelni (53 %), dijaki (31 %) in zaposleni (26 %),³⁶ medtem ko je pri udeležbi spletnih tečajev oziroma delavnic statistično pomemben večji delež zaposlenih (41 %), sledijo brezposelni (33 %), študenti (20 %), ter dijaki (14 %).³⁷

Učenje na daljavo v okviru formalnega šolanja je bilo statistično pomembno povezano tudi z najvišjo doseženo stopnjo izobrazbe mame.³⁸ O tem tipu dejavnosti v največjem deležu poročajo mladi, katerih mame so dokončale srednješolsko (46 %) ali višješolsko oziroma fakultetno izobraževanje (41 %). O tovrstnih aktivnostih poroča tudi 33 % tistih, katerih mame so dokončale največ osnovnošolsko izobraževanje, in zgolj 6 % tistih, katerih mame imajo magisterij ali doktorat.

Število knjig v družini je prav tako statistično pomembno povezano z učenjem na daljavo v okviru formalnega šolanja, pa tudi z uporabo spletnih učnih gradiv, kot so videoposnetki, elektronski učbeniki in mobilne aplikacije. O učenju na daljavo v okvirih formalnega izobraževanja³⁹ poroča 33 % mladih, ki imajo doma največje število knjig, 38 % mladih, ki imajo doma za eno knjižno omaro knjig, 44 % mladih, ki imajo doma najmanj knjig, ter skoraj enak delež (45 %) tistih, ki imajo doma za dve knjižni omari knjig. Najpogosteje (54 %) pa o tej dejavnosti poročajo mladi, ki imajo doma za eno knjižno polico knjig. Drugačna slika se kaže v odnosu do uporabe videogradiv, mobilnih aplikacij ipd.⁴⁰ Najvišji delež poročanja o teh dejavnostih tako zaznavamo v skupinah mladih, ki imajo doma ali za eno knjižno omaro knjig (92 %) ali za več kot tri knjižne omare knjig (96 %). O tem poroča tudi 86 % mladih, ki imajo doma za eno knjižno polico knjig ali pa za dve knjižni omari knjig, medtem ko o tej vrsti dejavnosti najredkeje poročajo mladi, ki imajo doma najmanj knjig (76 %).

Izkazalo se je, da izobrazba očeta in ocena ekonomskega statusa družine nista statistično pomembno povezana s tovrstnimi spletnimi izobraževalnimi aktivnostmi.

DISKUSIJA

Pridobljeni rezultati ponujajo nekaj zanimivih vpogledov v načine in prakse, s katerimi mladi s pomočjo digitalnih tehnologij pridobivajo znanja oziroma se z njihovo pomočjo učijo. Morda nekoliko pričakovano velika večina mladih (95 %) znanje pridobiva z uporabo digitalnih orodij, pri čemer se med različnimi skupinami mladih statistično pomembne razlike ne pojavljajo. Ta podatek kaže na široko razširjenost in sprejetost dejavnosti učenja izven šole kot sestavnega dela življenjskih trajektorijev mladih v družbah vseživljenjskega učenja, ki potrjuje Fieldovo (1998) tezo o tihi eksploziji učenja. Subjektivnost

36 $\chi^2 = 27,796$; $g = 3$; $p < 0,001$; $V = 0,250$.

37 $\chi^2 = 22,065$; $g = 3$; $p < 0,001$; $V = 0,223$.

38 $\chi^2 = 11,224$; $g = 3$; $p < 0,05$; $V = 0,157$.

39 $\chi^2 = 10,612$; $g = 4$; $p < 0,05$; $V = 0,153$.

40 $\chi^2 = 15,442$; $g = 4$; $p < 0,01$; $V = 0,185$.

sodobnih družb je tako ali drugače učeča se subjektivnost; subjektivnost, ki učenje privzema kot eno od pogostejših in običajnejših – celo samoumevnih – oblik vzpostavljanja odnosa do sebe in drugih oziroma, rečeno s Foucaultem (2007), razširjenost učenja med mladimi izven tradicionalnih kontekstov prisvajanja znanja lahko razumemo kot specifično tehniko sebstva 21. stoletja. Tezo morda še dodatno podkrepijo podatki, ki kažejo, da velik del mladih poleg interneta za pridobivanje znanja oziroma učenje uporablja tudi druge vire, kot so knjige, podkasti, spletni tečaji, pa tudi šola. Kljub široki razširjenosti učenja s pomočjo interneta namreč približno tri četrtine mladih, starih od 16 do 24 let, znanje usvaja tudi v okvirih srednjih šol in fakultet. Videti je torej, da vsaj zaenkrat učenje s pomočjo digitalnih orodij nikakor ne nadomešča formalnega šolanja, pač pa ga za pomemben del mladih predvsem dopolnjuje, pri čemer, kakor kažejo druga poglavja te monografije (glej Detiček in Plaskan, 2026; Koren Ošljak in Šiša, 2026), je učenje z digitalnimi orodji pogosto neposredno povezano s šolskimi obveznostmi, kot so opravljanje domačih nalog, učenje za izpite in podobno. Če je pričakovano, da so dijaki in študenti pomembno pogostejše od zaposlenih in brezposelnih odgovarjali, da znanje o stvareh, ki jih zanimajo, pridobivajo tudi v šolah, pa je morda bolj zanimivo, da v šolah znanje pridobiva več kot 50 % mladih brezposelnih ter dobra tretjina mladih zaposlenih. Na tem ozadju se postavlja vprašanje, za kakšne oblike šolanja dejansko gre in v kolikšni meri te oblike šolanja potencialno sovpadajo s spletnimi tečaji, usposabljanji in šolskimi programi, v vsakem primeru pa kaže na raznolikost kontekstov oziroma prostorov prisvajanja znanja med mladimi.

Ta raznolikost se dodatno izkazuje, ko uporabo spleta za učenje razčlenimo na različne dejavnosti oziroma orodja.

Najpogostejši viri spletnega učenja v tej skupini mladih so iskalniki ter YouTube, po obeh vrstah pa posega več kot 90 % mladih, ki splet uporabljajo za učenje. Približno dve tretjini mladih za učenje uporabljata tudi Instagram in orodja umetne inteligence, nekaj pa jih znanje pridobiva na družbenih omrežjih, kot sta Facebook ali TikTok, ter spletnih forumih. Pri konkretnih digitalnih orodjih, ki jih mladi uporabljajo za učenje, se pojavlja nekaj več statistično pomembnih razlik v odnosu do obravnavanih družbenih kategorij. Mladi moški tako v pomembni meri za učenje pogostejše uporabljajo spletne forume in YouTube, ženske pa družbena omrežja. Te razlike lahko morda pripišemo temu, da tudi sicer mlade ženske v Sloveniji pogostejše od mladih moških uporabljajo družbena omrežja, obratno pa velja za YouTube in spletne forume (glej npr. Koren Ošljak, Šušterič in Tašner, 2025). Poleg tega mlade ženske in dekleta pogostejše od svojih vrstnikov posegajo po tradicionalnih medijih, vključno s knjigami in revijami ter televizijo in radiem, pri čemer predvsem poseganje po knjigah ne preseneča, saj so ženske bolj naklonjene branju ter poleg tega berejo spretnjeje in pogostejše od moških (Ruper in drugi, 2019; Koren Ošljak, Šušterič in Tašner, 2025).

Ko gre za zaposlitveni oziroma izobraževalni status mladih, se zanimive in statistično pomembne razlike kažejo v povezavi z udeležbo spletnih tečajev. Tovrstnih oblik izobraževanja se namreč v pomembno večji meri udeležujejo zaposleni (46 %), morda kot način pridobivanja specifičnih znanj, povezanih s trenutno zaposlitvijo, medtem ko ta delež med študenti znaša 33 %, med brezposelnimi 20 % in med dijaki 14 %. Če naj bi ravno spletni tečaji predstavljali enega od pomembnejših virov neformalnega učenja, tudi zato, ker jih je praviloma lažje certificirati in torej pridobljeno znanje pretvarjati v nove priložnosti, kot so zaposlitvene možnosti, pa predstavljeni podatki opozarjajo, da ti tečaji očitno ne dosegajo vseh mladih v enaki meri. Zaposlitveni oziroma izobraževalni status mladih se v določenih točkah prav tako povezuje z uporabo specifičnih orodij. Te razlike se pogosto nanašajo na konkretna družbena omrežja, ki jih mladi uporabljajo za pridobivanje znanja, pri čemer denimo TikTok bistveno pogosteje od ostalih skupin uporabljajo predvsem dijaki in dijakinje, Facebook pa brezposelni. Pomembna razlika med različnimi skupinami mladih se kaže tudi v odnosu do uporabe orodij GUI, ki jo v pričujoči monografiji podrobneje predstavljata Detiček in Plaskan. Na tem mestu morda zapišemo zgolj to, da je med uporabniki orodij umetne inteligence pomembno večji delež študentov (69 %) kot brezposelnih, dijakov in zaposlenih, med katerimi jih tovrstna orodja uporablja dobra polovica. Čeprav lahko torej rečemo, da v povprečju večina mladih orodja umetne inteligence uporablja za pridobivanje znanja, pa podrobnejši vpogled kaže, da se znotraj posameznih skupin mladih pojavljajo pomembne razlike, ki jih velja imeti v mislih, ko bomo v prihodnjih razpravah na temo šolanja in mladih govorili o generaciji, ki odrašča z orodji umetne inteligence, podobno kot smo nekdaj govorili o mladih kot digitalnih domorodcih.

Rečemo lahko torej, da učenje izven formalnih kontekstov šolanja in posebej na spletu predstavlja del vsakdana sodobnih mladih kot vseživljenjskih učencev, kar pa samo po sebi ne sporoča ničesar o tem, kaj pravzaprav je to znanje, ki si ga mladi prisvajajo, in kakšne razlike se med mladimi porajajo v odnosu do konkretnih vsebin, ki jih iščejo. To vprašanje je še toliko bolj ključno glede na razpršenost neposrednih povezav med različnimi učnimi praksami ter ekonomskim in kulturnim ozadjem mladih. Manka oziroma dozdevne nekoherentnosti teh povezav ne gre nujno brati kot odsotnost povezave ekonomskih neenakosti in digitalnih učnih praks mladih, pač pa ga velja razumeti kot potrditev opozorila Robinson in sodelavcev (2020a; 2020b; 2020c), da je zveza med družbenimi neenakostmi in digitalizacijo kompleksna in se kaže skozi raznovrstne sestave različnih digitalnih praks in družbenih pogojev, v katerih posameznice in posamezniki živijo in ki pričajo tako o specifikah digitalnih neenakosti kot o specifikah strukturiranosti sodobnih družb.

SKLEP

Predstavljeni rezultati kažejo, da učenje, še posebej učenje z uporabo digitalnih orodij, predstavlja integriran del vsakdanjika mladih v digitalnih družbah. Skupno skoraj vsem je, da za prisvajanje znanja uporabljajo internet, vendar pa so konkretne prakse učenja med mladimi raznolike in segajo od pridobivanja znanja na forumih do udeleževanja spletnih seminarjev, obenem pa se mestoma pojavljajo tudi razlike glede na spol ali zaposlitveni oziroma izobraževalni status.

Iz pridobljenih podatkov in njihove analize sta razvidni tudi dve pomembni neznanki, ki jih bo v prihodnje treba intenzivneje nasloviti tako v raziskovanju kot v procesih oblikovanja politik. Prvič, čeprav podatki kažejo, da je učenje s pomočjo digitalnih orodij običajna praksa mladih, pa naša raziskava ni proučevala tega, kaj točno mladi iz tovrstnih dejavnosti pravzaprav pridobivajo. Tako ni jasno, za kakšno in katero znanje gre, niti ni jasno, ali in kako to znanje pretvarjajo v oprijemljive koristi denimo na področju zaposlovanja. Razširjenosti samih praks tako ne gre enačiti ne z njihovo kakovostjo ne z njihovo enakomerno razpršenostjo po populaciji. Rečeno še drugače, če smo lahko upravičeno kritični do poenostavljenih diskurzov o mladih in digitalnih tehnologijah, ki botrujejo tudi predlogom, kot je prepoved uporabe družbenih omrežij za mlade, mlajše od 16 let, potem moramo enako kritično ovrednotiti tudi poenostavitve na drugi strani spektra teh diskurzov, to je diskurzov, ki digitalna orodja razumejo kot (demokratični) ključ do uspeha v sodobnih digitaliziranih družbah znanja.

Drugič, naša analiza z vidika povezanosti (digitalnih) učnih praks mladih s kategorijami, ki pogosto predstavljajo osi reproduciranja družbenih neenakosti, ponuja relativno nejasne rezultate oziroma malo pričakovanih statistično pomembnih povezav. Tudi pri interpretaciji teh podatkov velja ohraniti previdnost. Odsotnost pomenljivih povezav med pripadnostjo družbenim skupinam ter konkretnimi praksami je namreč treba interpretirati na ozadju širših strukturnih specifik sodobnih družb in sprememb znotraj posameznih kategorij, vzdolž katerih se lahko porajajo ali reproducirajo neenakosti, in ki terjajo nove raziskovalne operacionalizacije. Ena od možnih rešitev, ki pa je naša raziskava ni zajela, vendar bi jo v prihodnje veljalo resno obravnavati, je že omenjena konceptualizacija posebej digitalnih neenakosti kot sestavov, ki presegajo tradicionalne kategorije družbenih pozicioniranj, vendar se jim ne odpovedo, pač pa jih mislijo presečno.

VIRI

- Bertoni, E., Cosgrove, J. in Cachia, R. (2024). Digital skills gaps: a closer look at the *Digital Skills Index (DSI 2.0)*. European Commission.
- Biesta, G. (2022). *Vzgoja kot čudovito tveganje*. Krtina.
- Bonk, C. J., Kim, M. in Xu, D. (2016). Do you have a SOLE? Research on informal and self-directed online learning environments. V M. J. Spector, B. B. Lockee in M. D. Childress (ur.), *Learning, design, and technology*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_35-1
- Brown, P. (1991). The »third« wave: education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11, str. 65–85.
- Colley, H., Hodgkinson, P. in Malcolm, J. (2006). European policies on »non-formal« Learning. V R. Edwards, J. Gallacher in S. Whittaker (ur.), *Learning outside the academy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203018385-6>
- Depaepe, M. in Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process. *Educational Theory*, 58, str. 379–389.
- Donzelot, J. (1991). The mobilization of society. V *The Foucault effect: studies in governmentality*. The University of Chicago Press.
- Donzelot, J. (2008). Michel Foucault and liberal intelligence. *Economy and Society*, 37, str. 115–134.
- Dron, J. in Anderson, T. (2023). Informal learning in digital contexts. V O. Zawacki-Richter in I. Jung (ur.), *Handbook of open, distance and digital education*. Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_84
- Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth: beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), str. 25–43. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577940>
- European Commission. (2001). *Communication from the Commission: making a European area of lifelong learning a reality*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Feenstra, R. C., Inklaar, R., Timmer, M. P., Huberman, M. in Minns, C. (2025, 13. oktober). *Annual working hours per worker*. Our world in data. <https://archive.ourworldindata.org/20251013-111729/grapher/annual-working-hours-per-worker.html>
- Field, J. (1998). The silent explosion: living in the learning society. *Adults learning*, 10(4), str. 6–8.
- Foucault, M. (2007a). *Življenje in prakse svobode: izbrani spisi*. ZRC SAZU.
- Gaber, S. in Tašner, V. (ur.). (2017). *Prihodnost šole v družbah dela brez dela*. Pedagoška fakulteta.
- Gebhardt, E. (2019). *Gender differences in computer and information literacy: an in-depth analysis of data from ICILS*. Springer Cham.
- Govekar Okoliš, M. (2024). Razvoj izobraževanja odraslih in andragogike na Slovenskem. *Andragoška spoznanja*, 30(1). <https://doi.org/10.4312/as/13500>
- Horrigan, J. B. (2016, 22. marec). *Lifelong learning and technology*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2016/03/22/lifelong-learning-and-technology/>
- Koren Ošljak, K. (2025). Rekonceptualizacija medijske edukacije v kontekstu mediatiziranega otroštva [doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede]. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=170277>
- Koren Ošljak, K., Šušterič, N. in Tašner, V. (2025). Uspoljeni vidiki formiranja medijske pismenosti mladih v družini in šoli. V T. Oblak Črnič (ur.), *Mediji in mladi* (str. 75–105). Založba FDV.

- Kwon, K., Joon Lee, S. in Kim, K. (2025). Gender disparities in K-12 computer science education: status, contributing factors, and instructional approaches. *Computers and Education Open*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100253>
- Muršak, J. (2015). Vpliv neformalnega izobraževanja na razvoj spretnosti in kompetenc. *Andragoška spoznanja*, 21(2), str. 47–64.
- OECD. (2025). *How's life for children in the digital age?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0854b900-en>
- Patterson, M. B. (2018). The forgotten 90%: adult nonparticipation in education. *Adult Education Quarterly*, 68(1), str. 41–62. <https://doi.org/10.1177/0741713617731810>
- Pereira, S., Fillol, J. in Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: the informal meets the formal. *Comunicar*, 27(58), str. 41–50.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), str. 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Reckhow, S., in Snyder, J. W. (2014). The expanding role of philanthropy in education politics. *Educational Researcher*, 43, str. 186–95.
- Reischmann, J. (1986, 23. oktober). *Learning »en passant«: the forgotten dimension* [prispevek na konferenci]. Conference of the American Association of Adult and Continuing Education, Hollywood, Florida. <http://www.reischmann-fam.de/lit/1986-AAACE-Hollywood.pdf>
- Ringer, F. (1989). On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education, 1865–1920. V D. K. Müller, F. Ringer in B. Simon (ur.), *The rise of the modern educational system: structural change and social reproduction 1870–1920*. Cambridge University Press.
- Robinson, L., Ragnedda, M. in Schulz, J. (2020). Digital inequalities: contextualizing problems and solutions. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 18(3), str. 323–327. <https://doi.org/10.1108/JICES-05-2020-0064>
- Robinson, L., Schulz, J., Blank, G., Ragnedda, M., Ono, H., Hogan, B., Mesch, G. S., Cotten, S. R., Kretchmer, S. B., Hale, T. M., Drabowicz, T., Yan, P., Wellman, B., Harper, M.-G., Quan-Haase, A., Dunn, H. S., Casilli, A. A., Tubaro, P., Carvath, R., ... Khilnani, A. (2020). Digital inequalities 2.0: legacy inequalities in the information age. *First Monday*, 25(7). <https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10842>
- Robinson, L., Schulz, J., Dunn, H. S., Casilli, A. A., Tubaro, P., Carvath, R., Chen, W., Wiest, J. B., Dodel, M., Stern, M. J., Ball, C., Huang, K.-T., Blank, G., Ragnedda, M., Ono, H., Hogan, B., Mesch, G. S., Cotten, S. R., Kretchmer, S. B., ... Khilnani, A. (2020). Digital inequalities 3.0: emergent inequalities in the information age. *First Monday*, 25(7). <https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10844>
- Ruper, P. (2019). *Knjiga in bralci VI: bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*. UMco, d. d.
- Russell, B. (1985). Brezdelju v čast. V T. Kuzmanic (ur.), *Boj proti delu*. KRT.
- Sefton-Green, J. (2004). *Literature review in informal learning with technology outside school* (Futurelab, tehnično poročilo 7). Futurelab. <https://researchonline.lse.ac.uk/id/eprint/41609>
- Statistični urad Republike Slovenije. (2024, 9. oktober). *Uporaba interneta v gospodinjstvih in pri posameznikih, 2024*. Statistični urad RS. <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/13153>
- Šušterič, N. (2024). Personalizacija in edukacija med družbeno regulacijo in subjektivizacijo [doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta]. <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/sl/data/cobib/199368963>
- Tašner, V. (2017). Delo in šola. V S. Gaber in V. Tašner (ur.), *Prihodnost šole v družbah dela brez dela*. Pedagoška fakulteta UL.

Med kliki in kritiki: mladi in UI pismenost kot infrastruktura vsakdanjosti

MLADI IN
DIGITALNO

Nuša Detiček
in Jure Plaskan

UVOD

»Jaz imam vse znotraj ChatGPT, drugega nekako ne rabim.«

(Š2.4, študent)

Smo v obdobju, ki ga zaznamuje globoka avtomatizacija mediatizirane kulture – faza, v kateri digitalne tehnologije intenzivneje oblikujejo naše načine mišljenja, delovanja in družbenega sobivanja kot v preteklosti (Praprotnik, 2024). Mladi v tem okolju ne živijo samo znotraj tehnoloških sistemov, temveč jih soustvarjajo, preoblikujejo in z njimi vzpostavljajo kompleksne odnose. Hkrati pa, če želimo trditi, da je današnja mladina do določene stopnje definirana z orodji, ki jih uporablja, moramo – kot opozarjata Gardner in Davis (2013) – najprej razumeti vlogo tehnologije tako v zgodovinskem kot v sodobnem kontekstu, saj je njihova družbena vloga kompleksna. Delujejo hkrati kot vzrok in posledica družbenih procesov (Wajcman, 1991), čeprav skozi naturalizacijo ideoloških ozadij zakrijejo družbene motivacije, ki so v ozadju njihovega razvoja (Noble, 1979, str. 19; Williams in Edge, 1996, str. 866). Zasnova, širjenje in uporaba tehnologij so tako vedno prepleteni z ekonomskimi, kulturnimi in politično ideološkimi interesi. Sistemi umetne inteligence so v tem pogledu tipičen primer: čeprav temeljijo na znanstvenem razvoju in velikih zbirkah podatkov, odražajo interese tehnoloških korporacij, ki monetizirajo podatke in algoritmično nadzorujejo informacijske tokove (Williamson in drugi, 2023).

V prispevku se osredotočamo na generativno umetno inteligenco (GenUI), ki predstavlja eno najhitreje rastočih tehnologij z izrazitim vplivom na ustvarjalne in učne prakse mladih. V začetku teoretičnega dela zarišemo ločnico med širšim pojmom umetne inteligence (UI) in generativno umetno inteligenco (GenUI), saj se raziskava nanaša prav na slednjo.

Izhajamo iz kvantitativnih in kvalitativnih podatkov raziskav v okviru projekta DZM, vključujemo pa tako vzorec dijakov kot vzorec mladih odraslih. Vsem domačim rezultatom smo dodali še pregled stanja in praks v tujini.

Osrednja raziskovalna vprašanja prispevka so:

1. Kako mladi v Sloveniji uporabljajo orodja UI in za katere namene?
2. Kako razumejo in vrednotijo UI kot del vsakdanjega življenja?
3. Katere kompetence, stališča in etične refleksije se ob tem oblikujejo in kako?
4. Kako se med mladimi kažejo razlike v UI pismenosti in kaj to pomeni za digitalno pravičnost na sploh?

Dosedanje raziskave kažejo, da mladi GenUI najpogosteje razumejo kot večopravilnega asistenta, tutorja in digitalnega sogovorca, pri čemer pričakujejo podporo pri učenju, ustvarjanju in komunikaciji, a hkrati izražajo skrb glede točnosti in pristranskosti teh orodij ter odvisnosti od njih. Na tem ozadju v nadaljevanju teoretičnega dela s kritičnim vpogledom predstavimo različne konceptualizacije UI pismenosti ter izpostavimo model, ki ga privzemamo kot analitični okvir raziskave.

V empiričnem delu poglavja se osredotočamo na mlade v Sloveniji ter njihove rabe in odnose do orodij GenUI. Zanima nas, kako ta orodja vstopajo v njihove vsakdanje prakse, kako jih razumejo, vrednotijo in uporabljajo. Ne osredotočamo se ozko samo na tehnične vidike, temveč tudi na kognitivne in komunikacijske spremembe, ki jih tovrstna orodja prinašajo. V ospredju je vprašanje, kako se ob vsem tem oblikujejo kompetence, vezane na GenUI, ter kako se te kompetence razlikujejo znotraj heterogene skupine mladih.

MLADI IN (GENERATIVNA) UMETNA INTELIGENCA

Sodobni uporabniki, zlasti mladi, se z GenUI srečujejo kot s sredstvom za ustvarjanje, učenje in komunikacijo. Njihova digitalna pismenost se ne meri zgolj s tehničnimi veščinami, temveč tudi s sposobnostjo kritične interpretacije ustvarjenih vsebin, ocenjevanja verodostojnosti in etične uporabe tehnologije. Mladi so s sodobnimi, digitalnimi tehnologijami seznanjeni veliko bolj kot druge generacije, predvsem zaradi večje psihološke fleksibilnosti in sposobnosti prilagajanja (Nikolenko in Astapenko, 2023, str. 1). Tako niso več le uporabniki, temveč soustvarjalci digitalnih medijev in tehnologij (Vartiainen, Kahila, Tedre, López-Pernas in Pope, 2025, str. 5344). Oblak Črnič (2020, str. 81–104) pri tem ločuje učljivo, kompetentno in ranljivo mladino, pri čemer opozarja, da nobena kategorija sama po sebi ne zadošča za razumevanje kompleksnih odnosov mladih do tehnologije. Popularni pojmi, kot so digitalni domorodci (Prensky, 2001), omrežena ali omrežno pametno generacija (Tapscott, 1998; Rheingold, 2012) in »app generacija« (Gardner in Davis, 2013), že več desetletij označujejo mladino kot tehnološko veščo, a hkrati raziskave opozarjajo na razkorak med zaznano in dejansko digitalno kompetenco (Hargittai, 2010; Kirschner in van Merriënboer, 2013; Porat, Blau in Barak, 2018, str. 25–26; Oblak Črnič, 2025). Mladi se srečujejo z izzivi, kot so obvladovanje frustracij, kritično in etično ravnanje v digitalnem okolju ter učinkovita uporaba tehnologij za učenje in ustvarjalno delo (Blau, Peled in Nusan, 2014; Blau in Shamir-Inbal, 2017; Valkenburg in Piotrowski, 2017). Zato je nujno, da razumevanje mladih presega enostavne oznake in vključuje tako njihovo kompetentnost kot tudi ranljivost v digitalni družbi.

Enoznačne definicije, kaj umetna inteligenca je, danes ne poznamo. Sprva je bila definirana kot disciplina računalništva, ki se je ukvarjala s prikazovanjem inteligentnega človekovega obnašanja (van Zuylen, 2012, str. 3). Termin je skoval ameriški računalničar

John McCarthy leta 1956 ob prijavi projekta, katerega namen je bil najti način, da bi bile naprave zmožne uporabe jezika, abstrahiranja in konceptualiziranja, reševanja problemov, ki jih sicer rešujejo ljudje, in da bi bile zmožne same sebe izboljšati (Roszak, 1994). Skozi 20. stoletje smo bili priča različnim valovom razvoja orodij UI; hkrati so to leta, ki so pomembna tudi z družboslovno-komunikološkega vidika, saj so bile formulirane prve humanistično-družboslovne definicije UI. Umetna inteligenca se je tako začela spreminjati iz termina v koncept. Eno prvih konkretnih definicij UI je ponudil Richard Bellman v monografiji *An introduction to artificial intelligence: can computers think?*, kjer jo je opredelil kot »avtomatizacijo dejavnosti, ki jih povezujemo s človeškim razmišljanjem, dejavnostmi, kot so sprejemanje odločitev, reševanje problemov, učenje« (Bellman, 1978). Sodobnejše interpretacije pa UI razumejo kot sposobnost sistema, da pravilno interpretira zunanje podatke, se iz njih uči in ta znanja prilagojeno uporablja za doseganje specifičnih ciljev v družbi (Haenlein in Kaplan, 2019), oziroma kot procese, ki posnemajo človeško inteligenco (Tlili in drugi, 2023).

V splošnem zadnjih 20 let narašča predvsem zanimanje za uporabo in raziskovanje orodij UI, ki jih poganjajo neprogramirani sistemi, torej tisti, ki slonijo na sintezi obsežnih količin podatkov (LeCun, Bengio in Hinton, 2015, str. 439–441). Tako da danes v vsakdanji rabi s terminom umetna inteligenca največkrat pojmujeemo orodja GenUI. Ta zajemajo skupino algoritmov za strojno učenje, ki so zasnovani za generiranje novih vzorcev podatkov (ne pa le analizo, klasifikacijo že obstoječih), ki posnemajo obstoječe podatkovne nize. Gre torej za uporabo naprednih algoritmov, ki z uporabniki lahko komunicirajo skozi izmenjavo naravnega jezika (pogovore) ter se zmorejo učiti vzorcev in ustvarjati nove vsebine, kot so besedila, slike, zvoki, videi in računalniške kode (Chan in Hu, 2023, str. 2; Kim, Yu, Detrick, Li, 2024, str. 1267; Fazi, 2024, str. 32). Vsebine, ki jih podpirajo tako napredni algoritmi kot generativni (v naprej usposobljeni) pretvorniki (angl. »generative pre-trained transformer« oziroma GPT), so pozornost splošne javnosti pritegnile predvsem zaradi preproste rabe (Han in drugi, 2021) in sintetičnih rezultatov (Fazi, 2024), ki pa se od vsebin, ki se od človeško ustvarjenih vsebin skorajda ne razlikujejo (Trilar in Cvar, 2024, str. 35).

Razvoj velikih jezikovnih modelov in drugih algoritmov strojnega učenja je tako v zadnjih dveh desetletjih odprl nova vprašanja o tem, kaj pomeni »razumevanje« in kako sisteme GenUI uporabljamo. Medtem ko trenutni sistemi obvladajo sintakso, vprašanja semantike in kognitivne interpretacije ostajajo odprta (LeCun v Pasquinelli in Joler, 2021, str. 1267; Fazi, 2024, str. 23). Kljub temu GenUI predstavlja novo generacijo interaktivnih orodij z izrazitim transformativnim potencialom, ki vpliva na uporabniške izkušnje in oblikovanje vsebin (Tiwari in drugi, 2023).

UI PISMENOST KOT DEL DIGITALNE ZRELOSTI

MED TEORIJO ...

Če je UI sposobnost digitalne naprave, da opravlja naloge, ki jih tipično izvajajo inteligentna bitja (Chiu, Ahmad, Ismailov in Sanusi, 2024), je UI pismenost sposobnost inteligentnega bitja, da apropiira ta orodja. UNESCO poudarja, da morajo globalni državljani razumeti, kako UI vpliva na družbo, kdaj je njena uporaba smiselna in kdaj je potrebna kritična distanca, kar pa je mogoče le, če usvojijo nova znanja, razširijo razumevanje ter razvijejo nove veščine in vrednote (Miao in Holmes, 2021).

UI pismenost je tesno povezana z medijsko pismenostjo, ki jo v akademski sferi prepoznavamo kot širšo paradigmo, pod katero spadajo tudi kompetence za kritično delo z informacijami, mediji in digitalnimi tehnologijami. Odnos med digitalno in UI pismenostjo je tako hierarhičen in komplementaren kot tudi problematičen. UI pismenost lahko razumemo kot razširitev in silo preoblikovanja digitalne pismenosti, vendar njen konceptualni status v medijskih in komunikacijskih študijah ostaja nedorečen.

Digitalna pismenost že dolgo vključuje sposobnosti iskanja, ocenjevanja in ustvarjanja informacij na digitalnih platformah – veščine, ki so bile uveljavljene že dolgo pred pojavom UI. Ko pa UI postane del teh procesov, se dotakratne okoliščine digitalne sfere v določeni meri spremenijo: uporabniki se morajo spoprijeti z nejasnimi algoritemskimi procesi, sintetičnimi vsebinami in sistematičnimi pristranskostmi. Ena izmed ključnih težav je na primer nezmožnost razločljivosti odločitev UI sistemov, saj ti pogosto delujejo kot t. i. črne skrinjice, katerih notranje delovanje ni dostopno razumevanju uporabnika. Modeli lahko generirajo napačne ali izmišljene odgovore (t. i. halucinacije), pri čemer ni mogoče jasno določiti, zakaj se je določena vsebina pojavila (Završnik, 2024). To pomeni, da UI ne more zagotoviti enake stopnje transparentnosti in preverljivosti kot tradicionalni digitalni viri, kar postavlja vprašanja o tem, kaj lahko uporabnik v resnici »razume« o delovanju teh sistemov.

Tiernan in sodelavci (2023) opozarjajo, da se tradicionalni okviri digitalne pismenosti počasi prilagajajo učinkom UI na pridobivanje in ustvarjanje informacij, kar nakazuje na potrebo po bolj fleksibilnih in participativnih modelih digitalne pismenosti. Hkrati je treba poudariti, da UI pismenost ne bi smela biti obravnavana zgolj kot učenje uporabe novih aplikacij, temveč kot kritičen premislek o epistemološki naravi teh sistemov, o družbeno-tehničnih infrastrukturah, na katerih temeljijo, ter o vgrajenih odnosih moči.

Ob tem pa ostaja vprašanje, ali koncept UI pismenosti, ki je v akademskem svetu vzniknil zelo hitro, lahko resnično ponudi možnosti razumevanja UI ali pa zgolj sili obstoječe modele digitalne pismenosti, da se prilagodijo novim, kompleksnim tehnologijam.

V tem obziru je UI pismenost zaradi epistemološke ambivalentnosti in nezasidranosti temeljnega termina »umetna inteligenca« različno definirana in konceptualizirana. Koncept prvič predstavijo Kandlhofer in sodelavci, ki UI pismenost definirajo kot nabor kompetenc, ki posameznikom omogočajo, da poznajo in razumejo umetno inteligenco ter uporabljajo tovrstna orodja (Kandlhofer in drugi, 2016). Long in Magerko (2020) dodata, da je poleg kompetenc pri razvijanju UI pismenosti nujna še kritična drža do danih tehnologij, Ng in drugi (2021) pa pišejo o uporabi orodij UI v različnih kontekstih in aplikacijah v vsakdanjem življenju ter razumevanju etičnih razsežnosti te tehnologije. Modeli za preučevanje UI pismenosti največkrat sestojijo iz štirih komponent: 1) poznavanje in razumevanje UI, 2) (upo)raba UI, 3) etičnost in 4) evalvacija in ustvarjanje z UI.

Kong in Zhang (2021) pa predstavita širši, tripartitni model koncepta UI pismenosti, sestavljen iz treh dimenzij: kognitivne, afektivne in družbeno-kulturne. Kognitivna dimenzija zajema poznavanje temeljnih konceptov UI, zlasti strojnega učenja, in njihovo uporabo pri razumevanju in vrednotenju pojavov v resničnem svetu. S tem se razvija sposobnost kritičnega presojanja vplivov UI na družbo ter oblikujejo informirani odnosi in odzivi na okolje, prežeto s tehnologijo. Afektivna dimenzija se nanaša na opolnomočenje uporabnikov pri rabi orodij UI. Sestoji iz štirih elementov: razumevanje vrednosti UI, uvid v družbene vplive UI, zaupanje v lastne kompetence pri delu z orodji UI ter zaupanje v lastne sposobnosti ustvarjanja novih idej in rešitev na področju UI. Zadnja, družbeno-kulturna dimenzija UI pismenosti zadeva etično uporabo orodij UI. S tem se cilja predvsem na tri načela: prvič, uporaba orodij UI ne sme kršiti človeške avtonomije; drugič, koristi UI morajo prevladati nad tveganji; tretjič, koristi in tveganja UI morajo biti enakomerno porazdeljena (Khang in Zhang, 2021; Kong, Cheung in Zhang, 2023). Predstavljeni model je tudi temelj naše raziskave in sklepov v nadaljevanju. Za razliko od preostalih modelov, skladno s kritično držo zgoraj, namreč model Konga in Zhanga (2021) omogoča, da UI obravnavamo kot eno izmed vej digitalne pismenosti, ne kot izolirano ali privilegirano tehnologijo. Njegova širina pa ustvarja prostor za kritično epistemološko refleksijo, nujno za razumevanje družbeno-tehničnih razsežnosti UI.

... IN PRAKSO

Sinteza rezultatov več mednarodnih empiričnih študij, izvedenih v Aziji (npr. Kong, Cheung in Zhang, 2023; Chan in Hu, 2023; Ng in drugi, 2023), Afriki (Mansoor in drugi 2024), Evropi (npr. Walter, 2024; Wang in drugi, 2025) in Severni Ameriki (Humburg in drugi, 2024), razkriva kompleksno sliko o tem, kako mladi (srednješolci in študenti) dojemajo in uporabljajo (generativno) umetno inteligenco ter kako so tovrstna orodja vpletena v (ne)formalna izobraževanja.

Raziskave dosledno kažejo, da študenti GenUI najpogosteje razumejo kot večopravilnega asistenta (Kim, Yu in Li, 2024), zasebnega virtualnega tutorja (Chan in Hu, 2023; Kim, Yu in Li, 2024) ter digitalnega vrstnika oziroma sogovorca (Kim, Yu in Li, 2024).

Tovrstna razumevanja kažejo na premik v razumevanju tehnologije: od vloge produktivnega orodja k vlogi ključnega (aktivnega) akterja v kognitivnih in ustvarjalnih procesih (Kim, Yu in Li, 2024, str. 1284). Udeleženci pričakujejo, da bo UI pomagala pri generiranju idej (Kim, Yu in Li, 2024), preverjanju slovnic in strukturiranju argumentov (Humburg in drugi, 2024), hkrati pa spodbujala kritično mišljenje in ustvarjalnost. V več raziskavah je bil izpostavljen predvsem potencial orodij GenUI za personalizirano in interaktivno učenje. Tovrstna orodja namreč omogočajo prilagodljivo podporo in individualizirano povratno informacijo. Udeleženci so poudarili tudi vlogo UI pri pojasnjevanju kompleksnih znanstvenih konceptov s pomočjo simulacij in igrifikacije (Wang in drugi, 2025). Študenti, ki se učijo tujih jezikov, so posebej poudarjali, da jim uporaba orodij UI zmanjšuje anksioznost in služi kot oporni jezikovni sistem (Chan in Hu, 2023, str. 4).

Hkrati pa raziskave opozarjajo na številne izzive in tveganja, ki jih izpostavljajo udeleženci. Ti so večkrat izrazili pomisleke glede točnosti, natančnosti in pristranskosti vsebin (Chan in Lee, 2023; Kim, Yu in Li, 2024; Wang in drugi, 2025), pojavila so se tudi opozorila glede etičnih nejasnosti zaradi nepoznavanja ozadja delovanja (Chan in Lee, 2023; Wang in drugi, 2025). Tako je prepoznati tudi vsesplošno skrb zaradi nepreglednosti podatkovnih virov in problema prevelike odvisnosti od z UI generiranih vsebin. Mlade skrbita tudi osebnosti razvoj zaradi pretirane rabe tovrstnih tehnologij (Chan in Hu, 2023; Kim, Yu in Li, 2024; Wang in drugi, 2025) in prevzemanje delovnih mest (Chan in Hu, 2023, str. 15).

Sočasno s formiranjem koncepta UI pismenosti vznikne poimenovanje UI razkorak (ang. »AI divide«). Če digitalni razkorak označuje neenakosti v dostopu do osnovnih digitalnih tehnologij in internetne povezljivosti, UI razkorak poudarja te razlike na področju UI. Nanaša se torej na neenakosti v znanju, spretnostih in zmožnostih učinkovite uporabe UI orodij, kar pogosto pogojujejo socio-demografski dejavniki. Tako kot digitalni razkorak vpliva na digitalno vključenost (glej Oblak Črnič in Plaskan), UI razkorak oblikuje sposobnost posameznikov in skupnosti za aktivno sodelovanje v družbi, ki jo vse bolj poganja UI. To razliko ponazarjajo empirični podatki raziskave na Nizozemskem (Wang in drugi, 2025), na podlagi katerih je bilo opredeljenih pet skupin uporabnikov orodij UI: povprečni uporabniki, strokovni zagovorniki, strokovni skeptiki, neizkušeni skeptiki in nevtralni neizkušeni uporabniki. Najbolj ranljive skupine – neizkušeni skeptiki in nevtralni neizkušeni uporabniki – so bile pretežno starejše, manj izobražene in so imele omejena znanja o varstvu zasebnosti podatkov na spletu, zaradi česar so bile bolj dovzetne za algoritmično manipulacijo in dezinformacije. Podobno so Mansoor in sodelavci (2024) med univerzitetnimi študenti v Egiptu, Savdski Arabiji, Indiji in Maleziji ugotovili znatne razlike v poznavanju UI glede na državo in področje študija. Malezijski študenti in študenti tehniških fakultet so dosegli višje ocene v UI pismenosti, študenti humanističnih in medicinskih ved pa nižje. Ugotovitve obeh raziskav poudarjajo večplastno naravo razkoraka v znanju o UI in potencial razlik v UI pismenosti, da okrepijo obstoječe digitalne neenakosti. To pa poudarja nujno potrebo po vključujočem izobraževanju o UI.

METODE ANALIZE

Da bi odgovorili na zgoraj zastavljena raziskovalna vprašanja, smo uporabili rezultate tako kvantitativne kot kvalitativne raziskave, izvedene v okviru projekta Digitalna zrelost mladih. Anketiranje je potekalo od novembra 2024 do januarja 2025. Na segment vprašanj o uporabi orodij UI je sicer odgovarjalo med 1356 in 1508 dijakov ter med 322 in 555 mladih odraslih.¹

Statistično značilne povezanosti smo s pomočjo programa IBM SPSS ugotavljali z analizo variance (ANOVA) za primerjavo povprečij med različnimi srednješolskimi programi (vzorec dijakov in dijakinj) in glede na zaposlitveni status (vzorec mladih odraslih). Mestoma smo opravili tudi različne bivariatne korelacijske analize, pri čemer korelacijski koeficienti zajemajo vrednosti od -1 do 1.

Fokusne skupine so bile izvedene med marcem in junijem 2024 prek platforme Zoom. V 15 izvedenih skupinah je sodelovalo 41 mladih. Med rezultati v nadaljevanju so izbrani odgovori, v katerih so se sodelujoči bodisi sami bodisi ob vzpodbudi moderatorke ali moderatorja navezali na orodja UI. Pri analizi teh delov fokusnih skupin je bilo uporabljeno odprto kodiranje.

Čeprav sta bili kvantitativna in kvalitativna raziskava izvedeni v različnih časovnih obdobjih, rezultati mestoma odsevajo podobne trende. V teh primerih citate iz fokusnih skupin uporabljamo za ponazoritev kvantitativnih podatkov. V drugem delu predstavitve empiričnih rezultatov, kjer obravnavamo normativne orientacije in stališča mladih do UI, se primarno opiramo na odgovore iz fokusnih skupin, saj teh vprašanj v anketni raziskavi nismo postavljali.

REZULTATI

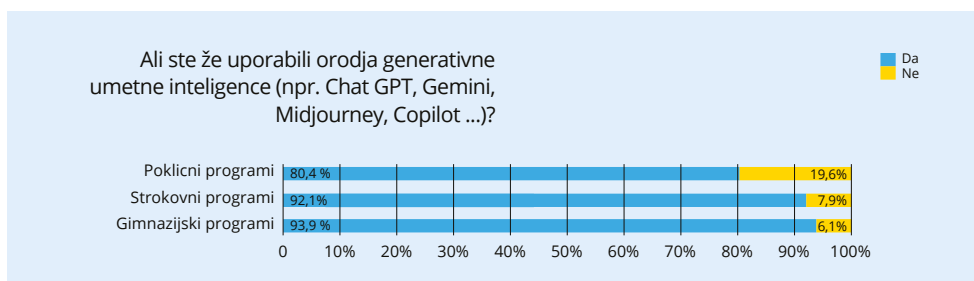
PRAKTIČNA KONFIGURACIJA ORODIJ GENERATIVNE UMETNE INTELIGENCE MED MLADIMI V SLOVENIJI

POGOSTOST IN POGOJI RABE ORODIJ GENERATIVNE UMETNE INTELIGENCE MED MLADIMI V SLOVENIJI

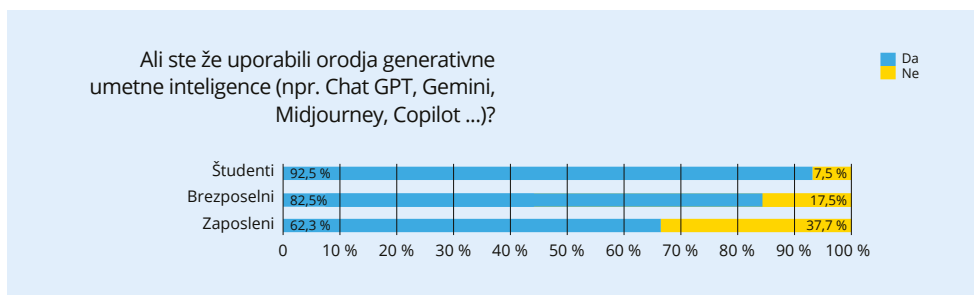
Po orodjih GenUI je do januarja 2025 že poseglo 86 % dijakinj in dijakov ($n = 1508$) ter 84 % mladih odraslih ($n = 555$). Kot prikazano na Slikah 1 in 2, znotraj obeh skupin obstajajo pomembne razlike – predvsem glede ravni izobrazbe, kjer nekoliko negativno izstopajo dijaki poklicnih šol in mladi zaposleni. V splošnem pa velja, da so se za rabo orodij GenUI odločali predvsem tisti, ki jih že sicer zanimajo različna digitalna orodja – urejevalniki fotografij, mobilne aplikacije ...

¹ Razlike v številu odgovorov pripisujemo dejstvu, da nekateri korespondenti zaradi neuporabe orodij GenUI niso odgovarjali na določena vprašanja v anketnem vprašalniku.

Slika 1: Uporaba orodij generativne umetne inteligence med dijaki in dijakinjami (N = 1508)

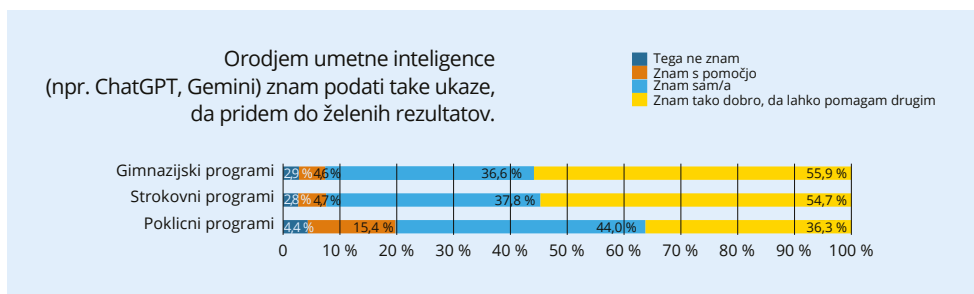


Slika 2: Uporaba orodij generativne umetne inteligence med mladimi v panelu (N = 555)

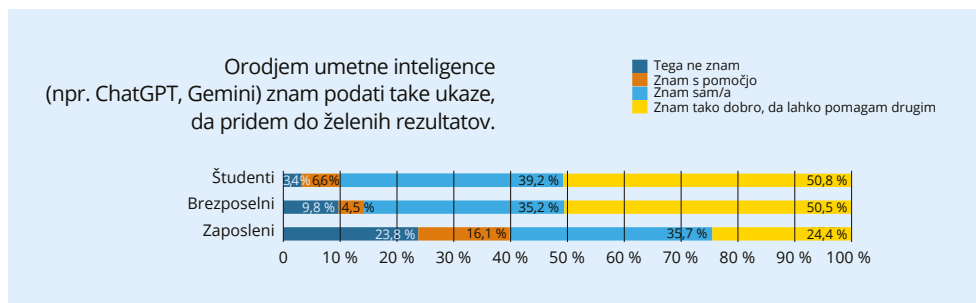


Rezultati obeh vzorcev ankete kažejo, da se mladi v povprečju ocenjujejo kot razmeroma usposobljeni za uporabo orodij UI. Pri tem se povprečne vrednosti ne razlikujejo niti med spoloma niti med srednješolskimi programi oziroma statusom. Se pa različni vzorci pojavijo pri distribuciji odgovorov, kot je to razvidno iz Slike 3. Med srednješolci negativno izstopajo dijaki poklicnih programov, ki so lastno znanje ocenjevali občutno nižje kot gimnazijci ali dijaki srednjih strokovnih šol.

Slika 3: Samozaznava kompetentnosti pri uporabi orodij generativne umetne inteligence na vzorcu dijakov glede na srednješolski program (N = 1464)



Slika 4: Samozaznava kompetentnosti pri uporabi orodij generativne umetne inteligence na vzorcu mladih odraslih glede na zaposlitveni status (N = 393)



Podoben vzorec se je pojavil tudi pri mladih odraslih. Najvišjo samozaznavo kompetentnosti pri uporabi orodij GenUI izkazujejo študenti, medtem ko so zaposleni pogosto odgovarjali pod povprečjem – skoraj četrtina jih meni, da orodij UI ne zna uporabljati. Hkrati je pri mladih zaposlenih delež tistih, ki znajo tako dobro, da lahko pomagajo drugim, enkrat manjši (24,4 %) v primerjavi s študenti (50,8 %) in brezposelnimi (50,5 %).

Analiza rezultatov ankete je med dijaki pokazala pozitiven, čeprav šibek odnos med samozaznavo digitalne kompetentnosti in dojemanjem uporabnosti orodij UI. Dijaki, ki so svoje znanje uporabe tovrstnih orodij ocenjevali višje, so jih pogosteje dojemali kot priročna za hitro in učinkovito iskanje informacij². Tako se kaže, da odnos do rabe orodij UI ni povezan zgolj z objektivnimi zmožnostmi, temveč tudi s subjektivno percepcijo lastne digitalne kompetentnosti. To kažejo tudi ugotovitve fokusnih skupin, v katerih so predvsem študenti večkrat poudarili pomen aktivnega in pravilnega učenja uporabe – »se mi zdi, da se moraš naučiti, kako uporabljati, da ti dejansko pomaga« (Š7.1, študentka) –, ter opozarjali, da nepravilna raba lahko vodi do netočnih rezultatov – »Moraš ga tudi znati pravilno uporabljati. Ker če nekaj vpišeš, ti ne bo dal točnega odgovora« (N6.3, nezaposlena).

Orodja GenUI ne služijo več le za pomoč pri delu, temveč vse bolj prevzemajo funkcijo, ki so jo doslej imeli spletni iskalniki (kot je na primer Google). Pri tem izstopajo predvsem mladi odrasli, saj jih 63 % uporablja orodja GenUI za iskanje znanja oziroma idej za stvari, ki jih zanimajo v vsakdanjem življenju. Po pogostosti rabe v te namene orodja GenUI zasedajo četrto mesto – na prvem mestu še vedno stojijo spletni iskalniki (96 %), sledita YouTube z 92 % in Instagram s 66 %. Med dijakinjami in dijaki je takih načinov rabe manj (39 %), saj med njimi pri iskanju znanja in idej še nadalje prednjačijo družbena omrežja (Instagram in TikTok). (Glej tudi Šušterič in Žveglič, 2026)

Kot je bilo nakazano že v teoretičnem delu, so orodja GenUI prisotna tako v izobraževalnem kot delovnem okolju, kar potrjujejo tudi naši podatki. Pri šolskem delu jih dnevno

2 Povezanost je bila preverjena z uporabo Spearmanove korelacije.

uporablja 20 % dijakov, dodatnih 40 % pa tedensko. 74 % mladih odraslih jih uporablja za študij ali delo, pri čemer je ta delež predvsem posledica pogoste rabe med študenti (83 %), sledijo brezposelni, najnižjo stopnjo rabe pa zaznamo med zaposlenimi.

Tako kvantitativna kot kvalitativna raziskava sta razkrili vzorec, da mladi orodja GenUI največkrat vidijo kot neplačanega sodelavca, ki predvsem opravlja »nezaželen« (neprijetne, rutinske) naloge. Namreč 60 % mladih posega po orodjih GenUI, kadar se jim nečesa ne ljubi početi po običajni poti. Velja tudi, da bodo naloge na orodja UI prej prelagali tisti, ki znajo bolje uporabljati različna orodja in instrumente za samodejno ustvarjanje vsebin.³ Hkrati se kaže statistično pomembna povezava med prenašanjem »nezaželenih« nalog na orodja GenUI ter njihovo uporabo za šolske, študijske in službene obveznosti.⁴

ZAKAJ?

V skupinskih pogovorih z mladimi smo sogovornike povprašali tudi po priložnostih, ob katerih posegajo po orodjih UI. Čeprav tega nismo nujno posebej izpostavili, so se sogovornice in sogovorniki skoraj vedno naslonili na generativna orodja.

Mladi so orodja GenUI sprva začeli uporabljati za podporo pri tehničnih nalogah – oblikovanje dokumentov, navajanje virov in literature, priprava življenjepisov. Kot je povzela dijakinja: »Meni se zdi, da kakšne stvari so koristne, ker kaj res olajša, kaka res dolgočasna dela ali pa to, ko moraš kaj sam popravljati, ne vem, če je kaj ful sistematično, pa je pač nek program, ki ti to naredi, tako kot v tovarnah, to dela pač stroj.« (dijakinja, D12.1)

Drugi korak rabe je razumevanje teh orodij kot iskalnikov informacij, virov in literature ter kot orodij za iskanje odgovorov na vprašanja in dodatne razlage nejasnih snovi. Mladi so v pogovorih izpostavili, da je ključna prednost orodij GenUI v primerjavi z običajnimi spletnimi brskalniki (npr. Google) in bazami podatkov (npr. Google Scholar) predvsem v hitrosti in strnjenosti odgovorov, ki jih ta orodja ponudijo na enem mestu.

»[...] če česa ne znaš, je vsekakor lažje, na primer, dobiti nekaj tako, v enem stavku napisano, kot pa, da greš ti v knjigo, ki ima 1000 strani, iskat. In ti to veliko skrajša delo in sploh tako pred izpitom, vsem zmanjka časa. [...] Hitreje je sigurno, pa ti da en odgovor oziroma veliko manj odgovorov, medtem ko če daš v Google, bo ti vrglo ven milijon teh zadetkov in potem itak je prvi Wikipedija ponavadi [...]« (Š2.3, študent)

3 Korelacijski koeficient pri dijakih je $r = 0,207$, $p < 0,00$; pri mladih odraslih pa $r = 0,241$, $p < 0,00$.

4 Med dijakinjami in dijaki je izračunani korelacijski koeficient med trditvama »orodja umetne inteligence uporabljam za šolsko delo« (označen odgovor: dnevno ali tedensko) in »orodja umetne inteligence uporabljam, kadar se mi nečesa ne da početi po običajni poti« (označen odgovor: povsem velja ali bolj velja kot ne velja) znašal $r = 0,353$, $p < 0,00$. V vzorcu študentske populacije, zaposlenih in brezposelnih je ta povezanost še izrazitejša ($r = 0,419$, $p < 0,00$).

Podobno je poudaril tudi drug študent:

»[...] ti vrne neke odgovore, enostavno je pač, ni ti toliko researcha sam treba delati, iz toliko različnih virov.« (Š2.4, študent)

Tovrstni odzivi potrjujejo, da mladi v orodjih UI prepoznajo predvsem možnosti ekonomičnega upravljanja s časom.

Sčasoma so se tehničnim funkcijam dodale še rabe orodij UI kot pomočnikov ali sodelavcev pri generiranju idej in iskanju smeri razvijanja projektov. »Ti da neke dodatne ideje [...] ali pa kot idejo, v katero smer iti,« (Š7.1, študentka) je povedala študentka. Druga je opisala, da orodja pogosto uporablja, »če [nima] prav ideje, potem ful pride prav« (Š1.1, študentka). V posameznih primerih so mladi poročali tudi, da so jim orodja GenUI pomagala pri oblikovanju akademsko-raziskovalnih idej. Spodnji primer ilustrira uporabo teh orodji pri definiranju teme diplomske naloge na družboslovno-humanistični fakulteti:

»[...] ko sem razmišljala o tem, kaj bi imela za temo za diplomsko, [...] nisem vedela, kje bi sploh začela, in sem pač samo napisala v ChatGPT, da mi da predloge za slovenske avtorice, ki se ukvarjajo z bolj feminističnimi tematikami. Ja, enega izmed odgovorov sem pač izbrala potem.« (Š7.1, študentka)

Tovrstni opisi in izkušnje kažejo na postopen premik funkcij rabe orodij GenUI. Gre za premik od orodja za avtomatizacijo tehničnih nalog k intelektualnemu, predvsem pa ustvarjalnemu sopotniku; primarna raba pa se pri tem premika od produktivnosti v smeri idejnosti. Slednji lahko razumemo kot dve skrajnosti kontinuuma, saj gre za prepleteni in komplementarni izhodišči.

Kot v tujini, orodja UI tudi v Sloveniji delujejo kot tutor, pri čemer je njihova prednost predvsem v možnosti hitre in učinkovite personifikacije razlag. Za mlade uporabnike so torej privlačna predvsem zato, ker personalizirano podajajo razlage, ki jih uporabnik lahko takoj preveri, preoblikuje ali nadgradi. Med mladimi v Sloveniji se ta funkcija tutorja kaže predvsem v vlogi orodij UI kot učne podpore pri reševanju nalog. Kot je opisala ena izmed študentk:

»[...] dejansko napiše cel postopek, korak po koraku. Za kakšne take bolj preproste na primer naloge to zelo dobro dela. In se ti recimo zelo pomaga potem naučiti, da veš pravilne postopke, ne samo pač številke.« (Š7.3, študentka)

Podobno je poudarila tudi študentka v eni izmed drugih fokusnih skupin:

»[...] sploh kakšna naloga, ki je, in je ne znam rešit, za kak postopek, rešitve, da mi razloži, da potem lažje razumem.« (Š8.1, študentka)

Mladi so v fokusnih skupinah navajali, da orodja UI uporabljajo tudi za podporo organizacije in strukturiranja vsakodnevnih opravil – denimo pri iskanju receptov za obroke, načrtovanju izletov in potovanj, oblikovanju načrtov športne vadbe itn. Na izhodiščno vprašanje, za kaj uporablja orodja UI, je ena izmed udeleženk odgovorila:

»Za vse. Faks. Bila sem pred kratkim na Siciliji, sem povedala, kaj želim, koliko dni imam, da mi pripravi plan, kaj se splača pogledati. Za vse. Da mi pripravi ideje za kosilo. Na vse možne načine. Najraje pa za potovanja, ja. Da ne rabim se več sama toliko pozanimati. Vem, da sem si rentala avto, sem napisala, če mi lahko da vse možne primere s cenami, kaj se kje splača, in sem se na podlagi teh analiz odločila za najbolj primerno opcijo.« (N6.3, nezaposlena)

Takšni načini uporabe so bili najpogostejše omenjeni med študentsko populacijo in mladimi zaposlenimi. Čeprav lahko v tem primeru le sklepamo, se zdi, da gre praviloma za posameznice in posameznike, ki večinoma ne živijo v skupnem gospodinjstvu z družino in se postopoma vključujejo v samostojno življenje oziroma življenje zdoma (npr. študentski domovi, stanovanja v najemu ...).

RAZUMEVANJE VLOGE UMETNE INTELIGENCE IN OBLIKOVANJE STALIŠČ MED MLADIMI V SLOVENIJI

Za celovito razumevanje apropiacije orodij GenUI med mladimi je treba razumeti naravo odnosov in stališč, ki jih mladi oblikujejo z orodji UI in do njih. Ti so namreč tesno prepleteni s praktičnimi načini rab orodij GenUI.

Mnogi mladi – predvsem študenti – so v pogovorih fokusnih skupin izpostavili tudi strah pred izgubo kritičnega mišljenja oziroma splošnih kognitivnih funkcij. Največkrat te skrbi sicer niso bile na osebni ravni, temveč so bile izražene predvsem v navezavi na mlajše generacije, ki bodo zrasle sočasno z orodji UI. Ena izmed študentk je v skupinskem intervjuju tako izrazila skrb:

»Mene bolj skrbi za mlade recimo, ki niso šli skozi ta proces iskanja informacij. Oni imajo recimo GPT, ki jim že vse ponudi na hitro, in oni niso zdaj preoblikovali besedila na tak način, kakor mi, in s tem krepili besedišče pa besedni zaklad.« (Š1.1, študentka)

Paradoksalno so mladi navkljub izražanju skrbi glede degradacije kritičnega mišljenja večkrat izpostavili, da so sami med uporabo orodij GenUI izredno previdni, skeptični in kritični do odgovorov, ki jih tovrstna orodja ponudijo. »Največkrat pa ne dam direkt iz GPT-ja, potem še sama malo. Ker tudi jaz gledam na to tako, da je treba kritično vrednotiti, kar on napiše,« je izpostavila študentka (Š1.1). Ali kot je povedal eden izmed udeležencev: »Če ne preveriš ali je prav napisal ali pa če je prav to naredil, boš hitro neke zaglumlil. Moraš preveriti.« (Š3.3, študent)

Dejstvo je, da vizualna podoba orodij UI odseva značilnosti spletnih klepetalnikov in arhitekture družbenih medijev (npr. Facebook Messenger in Instagram). Ker načini odgovarjanja orodij GenUI odsevajo vsesplošne značilnosti medosebnega spletnega komuniciranja med ljudmi, ne preseneča, da smo v fokusnih skupinah zaznali različne načine antropomorfizacije orodij GenUI. Mladi največkrat o orodjih GenUI govorijo v moškem spolu – še posebej, ko teče beseda o orodju ChatGPT: »Jaz to vržem v ChatGPT in mi **on** pač spiše program« (D12.1, dijakinja) ali pa »Jaz sem vprašala ta GPT, ker **on** ... ne vem ... o aktualnih temah pa je rekel, da **on** tega ne ve, ker ve do 21. leta« (Š1.1, študentka) ali »Potem v bistvu vidim **njegovo** rešitev, jo prilagodim na to, kako bi jo jaz napisala, in vidim ,aha, on je to tako razumel, se pravi zdaj moram to tako razumeti in probati po svoje napisati« (Š7.3, študentka).

MLADI KOT REFLEKSIVNI UPORABNIKI ORODIJ UMETNE INTELIGENCE

V sledečem delu se osredotočamo predvsem na vprašanje, kakšne so želje mladih glede edukacije o rabah orodij UI ter kako se sočasno gibajo med dvema koncema kontinuumu optimizma in pesimizma, pri čemer izstopa predvsem pragmatični entuziazem sedanjosti in skepticizem prihodnosti.

Mladi, ki pogosteje uporabljajo orodja UI, večinoma tudi višje vrednotijo pomen razvoja digitalnih veščin. Med srednješolsko populacijo, ki uporablja orodja UI, je dobre tri četrte dijakov (78 %) navedlo, da se jim učenje o uporabi digitalnih tehnologij zdi (zelo) pomembno, medtem ko je bil ta delež 9 % nižji med tistimi, ki orodij UI sicer ne uporabljajo. Podoben trend se kaže tudi pri študentih, kjer se pomen razvoja digitalnih kompetenc povečuje sorazmerno z zanimanjem za UI⁵. Razlika je tudi med študenti in zaposlenimi, saj je med študenti delež tistih, ki menijo, da je učenje o digitalnih tehnologijah (zelo) pomembno, znašal 86,7 %, med zaposlenimi pa le 62,5 %.

V fokusnih skupinah so mladi pogosto opozarjali, da šolski sistemi še vedno dajejo več poudarka na varovanju osebnih podatkov kot pa razumevanju delovanja UI in drugih sodobnih digitalnih tehnologij. Kot je izpostavila dijakinja:

»Vsako leto imam jaz predavanja o tem, kako ni dobro poslati sliko svojo, kako moraš paziti, kam vpisuješ svoje podatke ... Namesto da bi nam razložili, kako sploh deluje ta umetna inteligenca. Kaj je vse možno z njo narediti.« (D13.1, dijakinja)

Odstre se želja po bolj sistematičnem (ne)formalnem izobraževanju o rabi in po razumevanju delovanja UI (glej tudi Koren Ošljak in Šiša, 2026). Po mnenju mladih bi morala biti tovrstna edukacija prisotna ne le kot tema opozarjanja na tveganja, temveč kot vsebina, ki razvija kompetentno in kritično uporabo. Dijakinja je izpostavila:

⁵ $r = 0,558, p < 0,000$.

»Definitivno mislim, da bi nam lahko malo več povedali o tem, glede na to, da se umetna inteligenca razvija vedno bolj. In mislim, da bi morali malo več govoriti o tem.« (D13.2, dijakinja)

Kljub temu da, kot kažejo podatki, večina mladih orodja UI že uporablja skoraj na vsakodnevni ravni in je uporabnost teh orodij široko prepoznana, so v odnosu mladih do UI prisotni tudi dvomi in strahovi. Slednji se največkrat vežejo na prihodnost – predvsem na družbene in delovne spremembe. Največkrat je bila v skupinskih intervjujih izražena skrb, da bo UI sčasoma prevzela nadzor nad družbo ali zmanjšala pomen človeškega dela. Kot je dejala ena izmed udeleženk: »Mene skrbi, da nas bo umetna inteligenca v neki meri prevzela. Da bo ona vodila nas, ne mi njo.« (Z5.3, zaposlena)

Ob tem pa mnogi izražajo tudi pragmatičen pristop in pripravljenost na prilagajanje novim razmeram. Mladi pogosto UI vidijo kot neizogiben del prihodnosti, pri čemer poudarjajo pomen znanja za njeno etično in učinkovito uporabo. Študentka je tako pojasnila:

»Mislim, da je umetna inteligenca očitno prihodnost naše generacije, zato menim, da bi se moralo več ljudi o njej naučiti [...] mislim, da bo zelo koristna za to, kar bomo vedeli v prihodnosti, zato mislim, da bi bilo dobro, če bi bilo več tečajev, ki bi to morda malo bolj razložili, da se ljudje ne bi tako bali ali da bi odprli oči.« (Š11.1, študentka)

SINTEZA REZULTATOV IN OMEJITVE MODELA UI PISMENOSTI

Kombinacija rezultatov kvantitativne in kvalitativne raziskave razkriva, da je raba orodij GenUI med mladimi že usidrana, skorajda vsakdanja praksa. S sintezo obširnih podatkov želimo v nadaljevanju pokazati, da osnovni model UI pismenosti, ki ga predstavlja Kong in Zhang (2021), z vidika operacionalizacije ne ponudi zadostne možnosti razumevanja empirično zaznanih praks in razmerij, skozi katera se UI pismenost dejansko udejanja.

Samozaznava digitalne kompetentnosti med slovensko mladino je pogosto, a ne vedno povezana z odločitvijo za uporabo orodij UI v izobraževalnem, delovnem in vsakodnevnem okolju. Ta ugotovitev se torej sklada z modelom UI pismenosti, v katerem avtorja poudarjata pomen kognitivne dimenzije – razumevanja in poznavanja osnovnih konceptov UI kot predpogoja za raznovrstno rabo (Kong in Zhang, 2021). Pri tem se je treba zavedati, da se samozaznava kompetentnosti v navezavi na orodja GenUI specifično ne ujema nujno s pogostostjo rabe. Pri dijaki poklicnih srednješolskih programov in mladih zaposlenih se namreč pojavlja razhajanje med dejansko uporabo in subjektivno oceno znanja: nekateri UI orodja redno uporabljajo, a svoje kompetence ocenjujejo izrazito nizko. Iz tega lahko sklepamo, da samozaznava ni nujno vezana le na neposredno izkušnjo s temi orodji, temveč jo oblikujejo tudi širši dejavniki digitalne socializacije

(glej tudi Oblak Črnič in Plaskan, 2026), dostopnosti do edukacijskih virov itn. Subjektivna ocena lastnih kompetenc zato ni samo psihološki vtis; predstavlja svojevrsten mehanizem apropiacije tehnologije, ki ga je treba pri ocenjevanju in definiranju UI pismenosti upoštevati kot enega izmed ključnih dejavnikov.

Nameni uporabe orodij GenUI med mladimi že presegajo zgolj tehnične in podatkovno-informacijske funkcije ter vse bolj vstopajo v osebno in vsakdanje življenje – od sistematičnih vprašanj in postopkov do soočanja z vsakdanjimi situacijami ali medosebnimi odnosi. Dogaja se prehod, ki ga lahko poimenujemo »from data to drama«, najbolje pa ga je mogoče razumeti na podlagi longitudinalnega spremljanja spreminjajočih se rab.

Ena osrednjih sintez naše raziskave je namreč postopen premik funkcij, ki jih orodja GenUI zavzemajo v življenju mladih: čeprav so bila sprva uporabljena kot tehnična podpora, so postala kognitivni in ustvarjalni sopotniki. Mladi jih ne razumejo več kot zgolj produkcijska orodja, temveč kot sogovornike, tutorje, vrstnike. Orodja GenUI ne le dopolnjujejo tradicionalne oblike učenja, temveč jih v določenih primerih nadomeščajo – zlasti pri razlagi kompleksnih konceptov ali strukturiranju postopkov, kar se kaže tudi v raziskavah iz tujine (Chan in Hu, 2023; Wang in drugi, 2025). Poleg tega mladi orodja uporabljajo za organizacijo vsakdanjih opravil – od načrtovanja potovanj, iskanja receptov in priprave vadbenih načrtov do posvetovanja v konfliktih. Čeprav takšne rabe v slovenskem okolju (zaenkrat) niso prevladujoče, nakazujejo smer razvoja, v kateri UI postaja infrastruktura vsakdanjega odločanja. Teoretsko gledano se ti premiki skladajo s konceptom »globoke avtomatizacije mediatizirane kulture« (Praprotnik, 2024), kjer algoritmi ne le posredujejo informacije, temveč aktivno oblikujejo družbene prakse, norme in identitete.

Takšne spremembe odpirajo vprašanje, kako jih zajeti v univerzalnem modelu UI pismenosti. Tripartitni model Konga in Zhanga (2021) ponuja pomemben okvir, vendar se zdi da ne zmore celovito pojasniti dinamične narave rabe UI, umeščene v širši digitalni ekosistem. Model namreč ne zajema transformativne vloge UI kot interakcijskega akterja v vsakdanjem življenju. Zato predlagamo, da se model dopolni z dimenzijo praktično-interakcijske rabe, ki bi zajela načine, kako UI prehaja iz orodja v partnerja, ter z dimenzijo časovne dinamike, ki bi omogočila analizo dolgoročnih premikov v funkcijah in pomenih UI. V hitro spreminjajoči se digitalni krajini je tako ključna tudi posameznikova zmožnost nenehnega spremljanja in prilagajanja dinamičnim trendom, saj to neposredno določa njegovo sposobnost učinkovite, reflektirane in kontekstualno ustrezne rabe UI.

V fokusnih skupinah so mladi večkrat izpostavili, da je uporaba orodij GenUI učinkovita le, če jih znamo »pravilno uporabljati«. Kompetentnost se tako ne nanaša le na tehnično znanje, temveč tudi na sposobnost kritične interakcije z orodjem. Kritično držo so mladi večkrat konkretizirali s primeri preverjanja odgovorov, prilagajanja vsebin in zavestnega dvoma v avtomatske, preproste rešitve, kar nakazuje na aktivno kognitivno presojo, ne

le pasivno sledenje in rabo. Ta vidik je izpostavljen tudi v modelih UI pismenosti znotraj afektivnih in etičnih dimenzij (Ng in drugi, 2021; Carolus in drugi, 2023). A vendar je s tega vidika model Konga in Zhanga v osnovi nekoliko »ločevalen«, saj predpostavlja meje med dimenzijami, ki jih empirični podatki ne potrjujejo. Na tej točki se zato odpira potreba po reinterpretaciji modela, in sicer ne v smeri dodajanja novih dimenzij, temveč v smeri njihove večje relacijske in procesualne povezanosti. UI pismenost se v izkušnjah mladih kaže kot integrirana praksa kritične interakcije, v kateri se kognitivna presoja, afektivna orientacija in etična odgovornost ne prepletajo zaporedno, temveč sočasno in situacijsko, česar model v svoji osnovni obliki ne izpostavlja (dovolj).

Rezultati raziskave razkrivajo visoko refleksiven pristop mladih do orodij UI. Čeprav jih večina uporablja tovrstna orodja skorajda na vsakodnevni ravni, se ob tem pojavljajo tudi dvomi, zadržki in etične skrbi. Hkrati so mladi – predvsem študentska populacija in dijaki – večkrat izrazili željo po bolj sistematičnem izobraževanju o UI (glej tudi Koren Ošljak in Šiša, 2026). Poudarjali so, da naj edukacija preseže le opozarjanje na tveganja in se osredotoči na razvoj kompetentne, kritične in etične rabe.

Mlade ob rabi GenUI skrbi predvsem erozija kritičnega mišljenja, besednega zaklada in zmožnosti samostojnega iskanja informacij, hkrati pa poudarjajo, da je odgovorna in etična raba tehnologije neločljivo povezana z razumevanjem njenega delovanja. Tudi UNESCO je že leta 2021 v smernicah izpostavil, da je UI pismenost v sodobnem svetu državljanska kompetenca, nujna za aktivno in odgovorno participacijo v digitalni družbi (Miao in Holmes, 2021).

Analiza fokusnih skupin razkriva dodatno dimenzijo tega razumevanja: rabo izrazov, ki nakazujejo na antropomorfizacijo tehnologije (npr. »on je povedal«, »njegova rešitev«) ter na dojemanje orodij GenUI kot sogovornikov z domnevno avtonomno presojo (Vartiainen in drugi, 2025). Takšna percepcija, podprta z interakcijsko arhitekturo teh orodij, vodi v premik epistemološke avtoritete in prenos odgovornosti z uporabnika na algoritem. S tem se potrjuje širši prehod iz globoke mediatizacije (Hepp, 2020) v globoko avtomatizacijo mediatizirane kulture, v kateri digitalni sistemi ne le posredujejo znanje, temveč ga aktivno strukturirajo in legitimirajo (Praprotnik, 2024).

Na tej podlagi se v zgodnjih fazah apropiacije GenUI med mladimi jasno kaže UI razkorak, ki ne zadeva zgolj tehničnih veščin, temveč tudi kritično presojo, etično rabo in zmožnost evalvacije vsebin. S tem se potrjujejo ugotovitve, da UI pismenost ni posamezna veščina, temveč kompleksna kompetenca, vpeta v socialne, kulturne in izobraževalne kontekste (Kong, Cheung in Zhang, 2023; Mansoor in drugi, 2024; glej tudi Oblak Črnič in Plaskan, 2026). Rezultati raziskave na primer kažejo, da izobraževalni kontekst pomembno strukturira razlike v rabi in samoznavi kompetentnosti: študentska populacija izkazuje višjo stopnjo samozavednosti in pogostejšo rabo, medtem ko dijaki poklicnih šol in mladi zaposleni redkeje uporabljajo UI in dvomijo v lastne zmožnosti. V nekaterih

primerih se sicer intenzivna raba kaže tudi pri nižje izobraženih mladih, vendar pogosto v obliki nekritičnega zanašanja na orodja. UI razkorak se tako prepleta z obstoječimi digitalnimi neenakostmi in odpira vprašanje, kako naj izobraževalne politike sistematično naslovijo ne le dostop do tovrstnih tehnologij, temveč tudi širše epistemološke in družbeno-kulturne razsežnosti UI pismenosti.

Čeprav Zhang in Kong (2021) družbeno-kulturno dimenzijo UI pismenosti utemeljujeta predvsem skozi načela etične rabe, rezultati kažejo, da mladi UI razumejo tudi kot družbeni dejavnik, ki preoblikuje epistemološke hierarhije, razmerja avtoritete in vsakdanje prakse odločanja, kar zahteva konceptualno razširitev te dimenzije.

Zato menimo, da bi bilo družbeno-kulturno dimenzijo treba razširiti z vidikom strukturnih in epistemoloških učinkov UI, ki zajema vpliv tehnologije na oblikovanje norm, vrednot in znanja v digitalni družbi. Takšna razširitev omogoča bolj celostno razumevanje UI pismenosti kot kompetence za delovanje v pogojih globoko avtomatizirane mediatizirane kulture.

Če strnemo, sinteza rezultatov kvantitativne in kvalitativne raziskave razkriva, da je raba GenUI med mladimi že usidrana v vsakdanje prakse, vendar se ob tem pojavljajo kompleksni premiki, ki jih obstoječi modeli UI pismenosti (Kong in Zhang, 2021) le delno zaobjemajo. Tripartitni okvir – kognitivna, afektivna in družbeno-kulturna dimenzija – ponuja pomembno izhodišče, a se v empiričnih podatkih pokaže več omejitev:

1. Premik od orodja k interakcijskemu akterju: predlagamo, da se za razumevanje načinov, kako orodja GenUI prehajajo iz orodij v »partnerje« in puščajo pečat na vsakdanjih odločitvah, vpeljuje nova dimenzija praktično-interakcijske rabe.
2. Procesualna povezanost dimenzij: kritična presoja, afektivna orientacija in etična odgovornost se v praksi ne pojavljajo ločeno, temveč sočasno in so situacijsko prepletene. Model je zato treba reinterpreterirati v smeri bolj integrativnega pristopa, ki še dodatno poudarja relacijsko povezanost dimenzij.
3. Časovna dinamika: raba orodij GenUI se hitro spreminja – od tehnične podpore do infrastrukture vsakdanjega odločanja. Model mora vključiti časovno komponento, ki omogoča analizo dolgoročnih premikov v funkcijah in pomenih te tehnologije.
4. Razširitev družbeno-kulturne dimenzije: Kong in Zhang (2021) to dimenzijo utemeljujeta predvsem skozi načela etične rabe, vendar naši podatki kažejo, da orodja GenUI preoblikujejo epistemološke hierarhije, razmerja avtoritete in družbene prakse. Zato predlagamo dopolnitev z vidikom strukturnih in epistemoloških učinkov teh orodij, ki zajema vpliv tehnologije na oblikovanje norm, vrednot in znanja v digitalni družbi ter zavedanje uporabnikov o njih.

Prenovljen model UI pismenosti temelji na integrativnem okviru, ki združuje štiri medsebojno prepletene dimenzije: kognitivno (razumevanje konceptov, kritična presoja), afektivno (zaupanje, vrednote, kritična interakcija), družbeno-kulturno (etika, epistemološki učinki na družbo) in praktično-interakcijsko (UI kot partner, tutor, sogovornik). Model vključuje tudi časovno dinamiko, ki omogoča analizo dolgoročnih premikov v funkcijah in pomenih GenUI.

SKLEP: MED EPISTEMOLOŠKIM PREMİKOM IN IZOBRAŽEVANJEM – REDEFINICIJA UI PISMENOSTI

V pogojih globoke avtomatizacije mediatizirane kulture algoritmi ne le posredujejo znanje, temveč strukturirajo prakse, norme in epistemološke hierarhije (Praprotnik, 2024). Mladi v Sloveniji orodja GenUI pogosto obravnavajo ne več kot orodje, temveč kot tutorja, kar vodi tudi v premik epistemske avtoritete od tradicionalnih virov k interaktivnim sistemom (Vartiainen in drugi, 2025; Završnik, 2024). V tem kontekstu je UI pismenost več kot tehnično znanje; je državljanska kompetenca, ki zahteva kognitivno razumevanje, kritično distanco, etično odgovornost in refleksivno interakcijo (Miao in Holmes, 2021). Tripartitni model Konga in Zhanga, ki je eden izmed najširše zastavljenih obstoječih modelov, je koristen okvir, vendar naša raziskava razkriva potrebo po redefiniciji te dinamike. Model bi bilo tako smiselno dopolniti s praktično-interakcijsko dimenzijo ter s časovno dinamiko, ki zajame hitro prehajanje funkcij UI od avtomatizacije do infrastrukture vsakdanjega odločanja.

Poglavje pokaže, da se orodja GenUI med mladimi utrjujejo kot vplivna, a ambivalentna tehnologija. Na eni strani spodbujajo produktivnost, idejnost in personalizirano učenje, hkrati pa premikajo meje avtoritete in zahtevajo novo vejo »zrelosti« – UI pismenost kot del digitalne zrelosti. Ključna teza je dvojna. Prvič, mladi so refleksivni uporabniki, ki že razvijajo kritično distanco. In drugič, ravno zato potrebujemo integrativno, vključujočo (ne)formalno izobraževanje in posodobljen model UI pismenosti, ki presega zgolj instrumentalno rabo in sistematično naslavlja pravičnost, etiko in epistemologijo.

Za razvoj UI pismenosti in kompetenc med mladimi je ključno, da UI v izobraževanju ni obravnavana zgolj kot orodje, temveč kot vsebina, ki zahteva razumevanje delovanja, omejitev in družbenih vplivov. Vključevanje teh vsebin naj bo interdisciplinarno in praktično usmerjeno, z metodami, ki spodbujajo kritično distanco, refleksijo in odgovorno rabo. Smernice naj jasno določajo sprejemljivo uporabo (npr. jezikovna korektura, strukturiranje besedila, generiranje idej) ter prepovedujejo neposredno kopiranje brez kritične obdelave. Transparentnost uporabe in dokumentacija sta obvezni, prav tako spoštovanje etičnih in znanstvenih načel. Posebno pozornost je treba nameniti enakemu dostopu do orodij in prilagojenim programom za ranljive skupine, ki naj temeljijo na praktičnih primerih. Ključno je tudi aktivno vključevanje mladih v soustvarjanje

smernic in praks, saj participativni pristopi krepijo motivacijo, kritično refleksijo in občutek odgovornosti. Razvoj UI pismenosti mora biti razumljen kot kontinuiran proces, ki presega tehnično rabo ter sistematično naslavlja pravičnost, etiko in epistemološke vidike.

Čeprav raziskava razkriva števil(č)ne vzorce rabe in odnosov do UI med mladimi, je treba poudariti, da gre za dinamično področje, kjer se prakse, percepcije, s tem pa tudi kompetence hitro spreminjajo. Devetmesečni okvir raziskovanja zajema le delček širšega procesa apropiacije, ki se odvija v nenehni interakciji med tehnologijo, mladimi, izobraževalnimi sistemi in vsakdanjim življenjem. Prav zato je nujno, da se razvoj UI pismenosti obravnava ne kot enkratno nalogo, temveč kot kontinuiran institucionalni proces, ki zahteva sprotno prilagajanje, spreminjanje in vključevanje mladih v oblikovanje smernic.

Za zaključek pa še misel udeleženke ene izmed fokusnih skupin:

»Moja babica je prišla od konja do letečih avtov. Kakšna sprememba je to.«
(Z5.3, zaposlena)

VIRI

- Bellman, R. E. (1978). *An introduction to artificial intelligence: can computers think?* Boyd & Fraser Publishing Company.
- Blau, I. in Shamir-Inbal, T. (2017). Digital competences and long-term ICT integration in school culture: the perspective of elementary school leaders. *Education and Information Technologies*, 22(3), str. 769–787. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9456-7>
- Blau, I., Peled, Y. in Nusan, A. (2014). Technological, pedagogical and content knowledge in one-to-one classroom: teachers developing »digital wisdom«. *Interactive Learning Environments*, 24(6), str. 1215–1230. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.978792>
- Carolus, A., Koch, M. J., Straka, S., Latoschik, M. E. in Wienrich, C. (2023). MAILS-Meta AI literacy scale: development and testing of an AI literacy questionnaire based on well-founded competency models and psychological change-and meta-competencies. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 1(2). <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100014>
- Chan, C. K. Y. in Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Education: Technology in Higher Education*, 20(43). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Chan, C. K. Y. in Lee, K. K. W. (2023). The AI generation gap: are Gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and millennial generation teachers? *Smart Learning Environments*, 10(60). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00269-3>
- Chiu, T. K. F., Ahmad, Z., Ismailov, M. in Sanusi, I. T. (2024). What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. *Computers and Education*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100171>
- Fazi, M. B. (2024). The Computational Search for Unity: synthesis in Generative AI. *Journal of Continental Philosophy*, 5(1), str. 31–56. <https://doi.org/10.5840/jcp202411652>

- Gardner, H. in Davis, K. (2013). *The app generation: how today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. Yale University Press.
- Haenlein, M. in Kaplan, A. (2019). A brief history of artificial intelligence: on the past, present, and future of artificial intelligence. *California Management Review*, 61(4), str. 1–10. <https://doi.org/10.1177/0008125619864925>
- Han, X., Zhang, Z., Ding, N., Gu, Y., Liu, X., Hio, Y., Qiu, J., Yao, Y., Zhang, A., Zhang, L., Han, W., Huang, M., Jin, Q., Lan, Y., Liu, Y., Liu, Z., Lu, Z., Qiu, X., Song, R., ... Zhu, J. (2021): Pre-trained models: past, present and future. *AI Open*, 2, str. 225–250. <https://doi.org/10.1016/j.aiopen.2021.08.002>
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the »net generation«. *Sociological Inquiry*, 80(1), str. 92–113. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>
- Hepp, A. (2020). *Deep mediatization*. Routledge.
- Humburg, M., Draganić-Cindrić, D., Hmelo-Silver, C. E., Glazewski, K. in Lester, J. C. (2024). Integrating youth perspectives into the design of AI-supported collaborative learning environments. *Education Sciences*, 14(11). <https://doi.org/10.3390/educsci14111197>
- Kim, J., Yu, S., Detrick, R. in Li, N. (2024). Exploring students' perspectives on generative AI-assisted academic writing. *Education and Information Technology*, 30, str. 1265–1300. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12878-7>
- Kirschner, P. in van Merriënboer, J. J. G. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, 48(3), str. 169–183. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395>
- Kong, S.-C. in Zhang, G. (2021). A conceptual framework for designing artificial intelligence literacy programmes for educated citizens. V S. C. Kong, Q. Wang, R. Huang, Y. Li in T. C. Hsu (ur.), *Conference proceedings (English track) of the 25th global Chinese conference on computers in education, GCCCE 2021* (str. 11–15). The Education University of Hong Kong.
- Kong, S.-C., Cheung, W. M.-Y. in Zhang, G. (2021). Evaluation of an artificial intelligence literacy course for university students with diverse study backgrounds. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100026>
- Kong, S.-C., Cheung, W. M.-Y. in Zhang, G. (2023). Evaluating an artificial intelligence literacy programme for developing university students' conceptual understanding, literacy, empowerment and ethical awareness. *Educational Technology & Society*, 26(1), str. 16–30. <https://www.jstor.org/stable/48707964>
- LeCun, Y., Bengio, Y. in Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521, str. 436–444. <https://doi.org/10.1038/nature14539>
- Long, D. in Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. V *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (str. 1–16). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Mansoor, H. M. H., Bawazir, A., Alsabri, M. A., Alharbi, A. in Okela, A. H. (2024). Artificial intelligence literacy among university students: a comparative transnational survey. *Frontiers in Communication*, 9. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1478476>
- Miao, F. in Holmes, W. (2021). *International forum on AI and the futures of education, developing competencies for the AI era, 7–8 December 2020: synthesis report*. UNESCO.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W. in Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: an exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>

- Ng, D. T. K., Wu, W., Leung, J. K. L., Chiu, T. K. F. in Chu, S. K. W. (2023). Design and validation of the AI literacy questionnaire: the affective, behavioural, cognitive and ethical approach. *British Journal of Educational Technology*, 55(3), str. 1082–1104. <https://doi.org/10.1111/bjet.13411>
- Nikolenko, O. in Astapenko, E. (2023). The attitude of young people to the use of artificial intelligence. *E3S Web of Conferences*, 460(3). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202346005013>
- Noble, D. F. (1979). Social choice in machine design: the case of automatically controlled machine tools. V A. Zimbalist (ur.), *Case studies on the labor process* (str. 18–50). Monthly Review Press.
- Oblak Črnič, T. (2020). *Mladost na zaslону*. Založba FDV.
- Oblak Črnič, T. (2025). *Mladi in mediji*. Založba FDV.
- Pasquinelli, M. in Joler, V. (2021). The noosphere manifested: AI as instrument of knowledge extractivism. *AI & Society*, 36, str. 1263–1280. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-01097-6>
- Porat, E., Blau, I. in Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers & Education*, 126, str. 23–36. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.030>
- Praprotnik, T. (2024). Globoka avtomatizacija neenakosti kot samozadosten in samouresničujoč proces: primer binarizma in seksizma. *Družboslovne razprave*, 107, str. 85–111. <https://doi.org/10.51936/dr.40.107.85-111>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: part 1. *On the Horizon*, 9(5), str. 1–6.
- Rheingold, H. (2012). *Net Smart*. MIT Press.
- Roszak, T. (1994). *The cult of information: a neo-luddite treatise on high-tech, artificial intelligence, and the true art of thinking*. University of California Press.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: the rise of net generation*. McGraw Hill.
- Tiwari, C. K., Bhat, M. A., Khan, S. T., Subramaniam, R. in Khan, M. A. I. (2023). What drives students toward ChatGPT? An investigation of the factors influencing adoption and usage of ChatGPT. *Interactive Technology and Smart Education*, 21, str. 333–355. <http://dx.doi.org/10.1108/ITSE-04-2023-0061>
- Tlili, A., Shehata, B., Agyemang Adarkwah, M., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R. in Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(15). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Trilar, J. in Cvar, N. (2024). Upravljanje umetne inteligence v evropskem digitalnem ekosistemu: kontekstualizacija, razvoj in trendi. *Javnost*, 31(suplement), str. 32–47. <https://doi.org/10.1080/13183222.2024.2443731>
- Valkenburg, P. M. in Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged in: how media attract and affect youth*. Yale University Press.
- Van Zuylen, H. (2012). Difference between artificial intelligence and traditional methods. V S. Rosenbloom (ur.), *Artificial intelligence applications to critical transportation issues* (str. 3–5). Transportation Research Circular E-C168.
- Vartiainen, H., Kahila, J., Tedre, M., López-Pernas, S. in Pope, N. (2025). Enhancing children's understanding of algorithmic biases in and with text-to-image generative AI. *New Media & Society*, 27(9), str. 5342–5368. <https://doi.org/10.1177/14614448241252820>
- Wajcman, J. (1991). *Feminism confronts technology*. The Pennsylvania State University Press.
- Wajcman, J. (2016). ANFÖRANDE: pressed for time: the digital transformation of everyday life: Huvudanförande vid Sociologidagarna i Uppsala 10–12 mars 2016. *Sociologisk Forskning*, 53(2), str. 193–198. <http://www.jstor.org/stable/24899037>

Walter, Y. (2024). Embracing the future of artificial intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(15). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>

Wang, C., Boerman, S. C., Kroon, A. C., Möller, J. in de Vreese, C. H. (2025). The artificial intelligence divide: who is the most vulnerable? *New Media & Society*, 27(7), str. 3867–3889. <https://doi.org/10.1177/14614448241232345>

Williams, R. in Edge, D. (1996). The social shaping of technology. *Research Policy*, 25(6), str. 865–899. [https://doi.org/10.1016/0048-7333\(96\)00885-2](https://doi.org/10.1016/0048-7333(96)00885-2)

Williamson, B., Eynon, R., Knox, J. in Davies, H. (2023). Critical perspectives on AI in education: political economy, discrimination, commercialization, governance and ethics. V B. du Boulay, A. Mitrovic in K. Yacef (ur.), *Handbook of artificial intelligence in education* (str. 553–570). Elgar Handbooks in Education. <https://doi.org/10.4337/9781800375413.00037>

Završnik, A. (2023). In defense of ethics and the law in AI governance: the case of computer vision. V A. Završnik in K. Simončič (ur.), *Artificial intelligence, social harms and human rights* (str. 101–139). Springer Nature.



MLADI IN
DIGITALNO

SKUPNE PRILOGE

A) PRIMER VABILA K RAZISKAVI

Ljubljana, 22. 2. 2024

Digitalna zrelost mladih

Center za preučevanje kulture in religije FDV

Enota za medijske študije in digitalno kulturo

Kardeljeva ploščad 5

1000 Ljubljana

Vabilo k sodelovanju v raziskavi Digitalna zrelost mladih (skupinski spletni intervju)

Spoštovani!

Vašega otroka bi skupaj z nekaj sošolci želeli povabiti k sodelovanju v krajši raziskavi **Digitalna zrelost mladih: družbene potrebe in neformalno izobraževanje mladih v digitalni dobi**. Raziskavo izvajamo sodelavci Fakultete za družbene vede in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Z njo želimo spoznati digitalne prakse in potrebe mladih, ki odraščajo v digitaliziranem vsakdanu.

Da bi bolje razumeli izkušnje in mnenja mladih o medijih in tehnologijah, ki jih uporabljajo doma, v prostem času, v šoli, pri pouku ali igri, želimo z njimi izvesti skupinske intervjuje prek aplikacije zoom. V posameznem intervjuju, ki traja približno 90 minut, bodo sodelovali po trije intervjuvanci med 16 in 19 letom starosti iz iste šole. Pogovore zaradi potreb prepisovanja odgovorov posnamemo, med obdelavo posnetih odgovorov pa bomo prikrili vse podatke sodelujočih, ki bi lahko razkrili njihovo identiteto – že ob prijavi na zoom se sodelujoči denimo predstavijo s psevdonimom.

V kolikor se strinjate, da vaš otrok sodeluje v intervjuju in raziskavi, vas vljudno prosimo, da izpolnite in podpišete priloženi obrazec.

Za več informacij o temeljnem raziskovalnem projektu, ki ga financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije in Ministrstvo za digitalno preobrazbo, vas vabimo na naše spletno mesto **medijimladih.si**. Za dodatna vprašanja glede izvedbe raziskave se lahko obrnete na Niko Šušterič iz Pedagoške fakultete UL: nika.susteric@pef.uni.lj.si, prav tako vas prosimo, da izpolnjena soglasja posredujete na njen naslov.

Za sodelovanje in pomoč se vam že vnaprej zahvaljujemo!

Prof. dr. Tanja Oblak Črnič

Vodja raziskovalnega projekta Digitalna zrelost mladih

Fakulteta za družbene vede UL

B) PRIMER SOGLASJA

Ljubljana, 22. 2. 2024

Digitalna zrelost mladih

Center za preučevanje kulture in religije FDV
Enota za medijske študije in digitalno kulturo
Kardeljeva ploščad 5
1000 Ljubljana

Soglasje za sodelovanje v raziskavi

Spodaj podpisan_a:

(ime in priimek zakonitega zastopnika)

soglašam s sodelovanjem v raziskavi **Digitalna zrelost mladih: družbene potrebe in neformalno izobraževanje mladih v digitalni dobi**, ki jo izvajata Fakulteta za družbene vede in Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Ime in priimek: _____

Ulica in hišna št. prebivališča: _____

Kraj prebivališča: _____

Datum rojstva: _____

E-pošta: _____

Telefonska št.: _____

Kraj in datum: _____

(podpis)

C) PROTOKOL Z VPRAŠALNIKOM ZA INTERVJUJE

Digitalne potrebe mladih

Fokusne skupine z mladimi od 16 do 24 let: dijaki, študentje, zaposleni, nezaposleni

CRP Digitalna zrelost, FDV in PEF Univerze v Ljubljani, financerja ARIS in MDP

-- Pred pogovorom:

- Odpri zoom
- Sprejemaj udeležence
- Pripravi si pisalo za beleženje

-- Začetek:

- Pozdravi udeležence in se predstavi – tudi somoderatorko
- Kratko predstavi raziskavo
raziskati družbene, kulturne, politične, izobraževalne in tudi karijerne potrebe mladih na področju digitalnih kompetenc, s fokusom na analizo in detekcijo potreb mladostnikov med 16 in 24 leti;
- Preveri, ali imaš soglasja vseh
- Pojasni kako poteka pogovor, da se snema, nato prepiše, anonimizira in analizira
- Ali ima kdo od udeležencev kakšna vprašanja?
- Prosi za dovoljenje, da pričneš snemati. Pritisni **RECORD**.

I Uvod

1. Verjetno v običajnih vsakodnevnih aktivnostih vsi uporabljamo digitalne tehnologije, pametne telefone, spletna omrežja in različne aplikacije (v prostem času, pa za študij ali delo, druženje, nakupovanje ipd.).
 - 1.1. Za katere aktivnosti jih običajno uporabljate vi in katere najraje?
 - 1.2. Na katerih področjih vam digitalne tehnologije torej olajšujejo vsakodnevne aktivnosti?
 - 1.3. Ali bi te aktivnosti lahko izvajali tudi analogno, se pravi brez teh tehnologij?

II Digitalne prakse in družbene potrebe

Informiranje in državljanstvo

2. Kako pa vi sploh pridete do aktualnih novic o tem, kar se dogaja doma in po svetu? Kako izbirate, kar je za vas pomembno?
 - 2.1. Ali tudi preverite, koliko so te novice zanesljive? Na osnovi česa jim zaupate?
 - 2.2. Kako pa ste zadovoljni z njimi, se vam zdijo zadostne, pregledne, hitro dostopne, kako vi to vidite, mogoče kaj pogrešate pri tem?

3. Sodobne platforme so učinkovite tudi za civilno-družbeno mobilizacijo in aktivacijo, za povezovanje in ozaveščanje o določenih javnih temah. Jih uporabljate na ta način, spremljate kakšno iniciativo, gibanje, program?
 - 3.1. Sodelujete tudi bolj aktivno pri tem, kako točno, lahko na kratko opišete?
 - 3.2. Če ne, zakaj ne?
4. Kaj pa za politične namene in informiranje o delovanju političnih akterjev, državnih institucij, ipd.? Uporabljate digitalne tehnologije na ta način?
 - 4.1. Če ne, zakaj ne?
 - 4.2. Junija letos bodo potekale Evropske volitve, kje boste spremljali dogajanja s tem v zvezi, jih mogoče že, kje točno in kaj spremljate?

Karierne poti

SŠ: to se prilagodi oziroma skombinira z vprašanjem o izobraževalni poti, počitniškem delu ipd.

5. Kaj pa za vaše šolske/študijske oz. službene obveznosti, kje dobite informacije in gradiva, potrebne za šolo, študij, delo?
 - 5.1. Kako pa ste s tem načinom informiranja zadovoljni, se vam zdijo zadostni, pregledni, informacije hitro dostopne, kako vi to vidite, mogoče kaj pogrešate pri tem?
6. Kaj pa na področju vašega dela oz. službe in zaposlitve, na kak način, če sploh, uporabljate digitalne tehnologije za delo in poklicni razvoj?
 - 6.1. Kako pa ste zadovoljni z načini dostopa do teh informacij, kaj pogrešate?

Medosebni odnosi in intimnost

7. Kaj pa na področju osebnih in intimnih odnosov – na primer za ohranjanje prijateljskih, osebnih stikov, za iskanje partnerjev, informacij na temo intime, spolnosti ipd.? Vam digitalne tehnologije kako pri tem pomagajo?
 - 7.1. Kako pa ste zadovoljni z digitalnimi rešitvami, se vam zdijo zanesljive, zadostne, ali mogoče pri tem kaj pogrešate?

Zdravje in skrb zase

8. Kaj pa na področju zdravja oz. bolezni in skrbi zase, dostopate do teh informacij tudi digitalno?
 - 8.1. Kako pa ste zadovoljni z njimi, se vam zdijo zadostne, pregledne, hitro dostopne, kako vi to vidite, mogoče kaj pogrešate pri tem?
 - 8.2. Kaj pa duševno zdravje? Uporabljate digitalne naprave za kakšne meditacije, terapije ali za dostop do zdravil, drugih oblik pomoči, ipd.?
 - 8.3. Kaj pa skrb za vaše fizično zdravje, fitnes, preventivo, so vam pri tem kaj v pomoč? Kaj konkretno uporabljate?

Ustvarjanje in igra

9. Digitalne platforme so učinkovite tudi za iskanje informacij, kako se kaj popravi ali izdelava, za učenje na področju hobijev, ustvarjanja, za produkcijo in širjenje lastnih vsebin, ipd. Jih vi uporabljate na ta način? Kaj točno počnete v tem smislu?
10. Mnoge platforme so tudi priljubljene zgolj kot sprostitev, za igro in zabavo, za umik od obveznosti, ipd. Kaj pa na tem področju najraje uporabljate in kako točno?

Trošenje

11. Kaj pa z vidika stroškov, lahko poveste, koliko denarja približno potrošite za vse te aktivnosti?
 - 11.1. Kako sledite porabi sredstev, kako upravljate z naročinami ipd.?
 - 11.2. Katere stvari, aplikacije, digitalni produkti se vam zdijo vredni nakupa, kateri ne? Zakaj?
 - 11.3. Kaj pa nasploh za nakupovanje prek digitalnih tehnologij, koliko potrošite in v kakšne namene pretežno? Kako tu sledite porabi?

III Dosedanja izobraževanja o tehnologijah in potrebe po izobraževanju

12. Kje oziroma od koga pa ste se naučili uporabljati digitalne tehnologije? Ste obiskovali kakšne tečaje, vam je kdo pomagal, kaj tretjega?
 - 12.1. Obiskujete morda danes katere dejavnosti ali tečaje na te teme? Če da, kaj točno tam počnete?
 - 12.2. Če ne, kako se pa potem naučite, kar potrebujete vedeti novega na tem področju, kaj običajno naredite?
13. Pa pogrešate kakšne tečaje, predmete ali izobraževanja v povezavi z digitalnimi tehnologijami – bodisi zdaj v šoli/na fakulteti/v službi?
 - 13.1. Česa si želite več, česa manj?
14. Katera znanja s področja digitalizacije pa bi po vašem mnenju morali okrepiti, kje ocenjujete, da ste manj veščji oz. česa manj znate?
15. Bi morali o tem učence, dijake, študente obvezno učiti v šolah? Oziroma zaposlene znotraj rednih obveznosti v službi?
 - 15.1. Ali raje zunaj tega časa, se pravi neformalno, prostovoljno, v prostem času?
 - 15.2. Poznate mogoče kakšne primere izobraževanj na tem področju?

IV Digitalne potrebe skozi probleme o mladih – spretnosti, zasvojenost, nasilje, varnost

16. O mladih pogosto slišimo, da gre za generacijo, ki je na digitalizacijo najbolj pripravljena. Kako gledate na te oznake, se tudi vam zdi, da ste glede digitalizacije v prednosti pred ostalimi?
 - 16.1. Na katerih področjih pa se vam zdi, da ste najbolj močni?
 - 16.2. Kaj pa obratno, kje se vam zdi, da so vaša znanja o digitalizaciji šibka, da česa ne razumete dovolj?
 - 16.3. Se vam zdi, da ste kje še posebej ranljivi, da niste dovolj informirani?

17. Pogosto so prisotne tudi ocene, da ste mladi s tehnologijo zasvojeni, da z njimi zapravljate dragoceni čas, da nimate pozornosti, da ne znate komunicirati, ipd. Naslednji očitek mladim je, da ste na spletu agresivni in žaljivi in da ste glavni krivci za porast spletnega nasilja.

S tem je povezana še ena podoba o mladih, in sicer, da ne znate zaščititi lastne zasebnosti in varovati osebnih podatkov v digitalnih okoljih.

Kako vidite take ocene, kaj bi rekli o tem, da ste torej zasvojeni s tehnologijo, žaljivi ali nasilni na internetu ter da se na spletu ne znate zaščititi?

 - 17.1. Pa se sploh kdaj odklopite od naprav, kaj naredite v tej smeri in kdaj?
 - 17.2. A vam pri tem kdo kako pomaga?
 - 17.3. Se vam zdi, da se znate zaščititi pred spletnim nasiljem, da ste o tem ozaveščeni?
 - 17.4. Od česa mislite, da je spletno nasilje odvisno, zakaj do njega prihaja?
 - 17.5. Kako pa vi osebno skrbite za varnost vaših naprav, podatkov, identitete, zaščito zasebnosti, ipd.?

V Poznavanje digitalne medijske krajine

18. Dandanes imamo dostop do uporabe številnih družbenih omrežij, kot so Instagram, TikTok, ipd? Kdo po vašem določa, kaj kot uporabniki tam lahko počnemo, od česa oz koga je to po vašem odvisno?
 - 18.1. Se vam zdi, da o tem premalo ali dovolj veste?
 - 18.2. Pa se vam zdi, da je za mlade to sploh važno?

19. Kaj pa ureditev ostalih medijev in dostopa do njihovih vsebin – radia, televizije, časopisov, kako mislite, da poteka to v Sloveniji, kdo določa, kaj lahko spremljamo, kaj nam je kot občinstvu dostopno?
 - 19.1. Se vam zdi, da o tem premalo ali dovolj veste?
 - 19.2. Pa se vam zdi, da je za mlade to sploh pomembno?

20. Kako pa razumete razvoj umetne inteligence, kako gledate na to?
- 20.1. Se vam zdi, da o tem premalo ali dovolj veste?
- 20.2. Pa uporabljate ta orodja umetne inteligence; kako, katere točno in za kak namen?

VI Trenutni problemi in potrebe mladih

21. Čisto za konec, kaj sami prepoznavate kot trenutne družbene izzive, mogoče kaj, kar se neposredno tiče vaše neposredne prihodnosti – služba in zaposlitev, stanovanje in družina - ali pa tudi bolj globalno gledano – kaj so trenutno izzivi družbe? Jih lahko naštejete po pomembnosti?
- 21.1. Kakšno vlogo pa imajo digitalne tehnologijo v teh izzivih oz. problemih, kako jih vidite – bolj kot povzročitelje, morda le posrednike ali so lahko tudi del rešitev?
- 21.2. Kaj pa mladi sami, kako lahko mladi delujete pri reševanju teh problemov?
- 21.3. Pa se vam na sploh zdi, da se mlade in njihove stiske v družbi danes premalo ali celo preveč upošteva?

-- Konec pogovora

- Hvala za vaše sodelovanje in pomoč pri izvedbi raziskave!
- Prekinitev snemanja.
- Udeleženci se poslovijo/zapustijo zoom.
- Zoom zgenerira posnetek/datoteko, ki jo shraniš. **POZOR:** Dvakrat preveri, ali je res na portalu naložen pravi posnetek in ali se ga da predvajati.
- Potem ko posnetek preverjeno shraniš na portal, lokalno kopijo na računalniku pobriši in izprazni koš.
- V bazo/tabelo s sociodemografijo udeležencev vpiši njihove podatke.

D) ANKETNI VPRAŠALNIK (SREDNJE ŠOLE)



DZM

VPRAŠALNIK

KRATKO IME ANKETE:	DZM
ŠTEVILO VPRAŠANJ:	48
ŠTEVILO SPREMENLJIVK:	177

DZM



Mladi in digitalne tehnologije

Pozdravljena, pozdravljen!

Smo skupina raziskovalk in raziskovalcev s Fakultete za družbene vede in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Pripravili smo kratek vprašalnik, s katerim raziskujemo, kaj mladi menite o digitalnih tehnologijah, kot so npr. umetna inteligenca, pametni telefon ali družbena omrežja, kako pomembna se vam zdijo ta orodja, kako jih uporabljate in kje ste se tega naučili.

Anketa je anonimna in iz odgovorov ne bo mogoče ugotoviti, kdo je odgovarjal. Izpolnjevanje vam bo vzelo približno 15 minut.

Hvala za odgovore!

Q1 - Uvodoma predstavljamo nekaj trditev o digitalnih tehnologijah. V kolikšni meri se strinjate z njimi?

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se strinjam niti se ne strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam
Tisti, ki smo odraščali z digitalno tehnologijo, smo bolje pripravljeni na digitalizacijo kot starejši.	☐	☐	☐	☐	☐
Starejši se pri uporabi digitalnih tehnologij pogosto zanašajo na pomoč mladih.	☐	☐	☐	☐	☐
Kako uporabljamo digitalno tehnologijo, je odvisno od pričakanj drugih (šola, služba, družina, prijatelji itd.).	☐	☐	☐	☐	☐

DZM



Spletno nasilje še
posebej prizadene
mlade.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Q2 - V kolikšni meri za vas velja naslednje:

	Sploh ne velja	Bolj ne velja kot velja	Niti ne velja, niti velja	Bolj velja kot ne velja	Povsem velja
Včasih se mi zdi, da sem zasvo- jen/a z digitalnimi napravami.	☐	☐	☐	☐	☐
Bolj se zanašam na digitalno ko- munikacijo kot na osebne stike.	☐	☐	☐	☐	☐
Kadar sem na spletu anoni- men/na, me manj skrbi za posledice mojih dejanj.	☐	☐	☐	☐	☐
Digitalne naprave me motijo med delom ali učenjem (npr. zvoki, klici, obvestila).	☐	☐	☐	☐	☐

Q3 - Kaj bi rekli zase - kako dobro znate narediti naslednje?

	Tega ne znam	Znam s pomočjo	Znam sam/a	Znam tako dobro, da lahko pomagam drugim
Namestiti aplikacijo na računalnik, tele- fon ali tablico.	☐	☐	☐	☐

DZM



Shraniti fotografijo, ki jo najdem na spletu.	☐	☐	☐	☐
Uporabljati aplikacije za urejanje fotografij, videoposnetkov, besedila, zvoka.	☐	☐	☐	☐
Uporabiti napredne ukaze za iskanje z Googlom: "", -, +, [E], *, OR.	☐	☐	☐	☐
Orodjem umetne inteligence (npr. ChatGPT, Gemini) podati take ukaze, da pridem do želenih rezultatov.	☐	☐	☐	☐
Uporabiti orodja umetne inteligence za samodejno ustvarjanje vsebin.	☐	☐	☐	☐
Ustvariti interaktivno predstavitev, da jo predstavim drugim.	☐	☐	☐	☐
Dovoliti in povabiti k sodelovanju in urejanju skupnega dokumenta.	☐	☐	☐	☐
Urejati skupen (deljen) dokument na spletu.	☐	☐	☐	☐
Izrezati želen objekt iz slike.	☐	☐	☐	☐
Ustvariti spletno stran.	☐	☐	☐	☐

DZM



Objaviti posnetek, ki sem ga ustvaril/a sam/a.	☐	☐	☐	☐
Ustvariti vsebino ali izboljšati funkcionalnosti z napredno uporabo programiranja. (npr. HTML, C, Java, PHP, Excel)	☐	☐	☐	☐
Uporabiti profil na družbenem omrežju (npr. Instagram, Youtube) za svojo promocijo.	☐	☐	☐	☐

Q4 - Kako dobro pa bi rekli, da znate naslednje?

	Tega ne znam	Znam s pomočjo	Znam sam/a	Znam tako dobro, da lahko pomagam drugim
Spremeniti nastavitve zasebnosti (npr. na družbenih omrežjih).	☐	☐	☐	☐
Preveriti, kateri podatki se zbirajo o meni.	☐	☐	☐	☐
Naložiti antivirusne programe.	☐	☐	☐	☐
Zaščititi podatke z dvofaktorsko avtentikacijo (dvostopenjsko overjanje 2FA).	☐	☐	☐	☐



Opis	1	2	3	4
Zaščititi informacije, podatke in vsebino (npr. z močnim geslom ali nadzorovanjem nedavnih prijav).	☐	☐	☐	☐
Omejiti ali zavrniti dostop aplikacij do svoje lokacije.	☐	☐	☐	☐
Prijaviti neprimerno vsebino, ki se nanaša name ali na skupino, ki ji pripadam.	☐	☐	☐	☐
Ločiti verodostojne in neverodostojne informacije med brskanjem na spletu.	☐	☐	☐	☐
Ločiti sponzorirane (plačane) in nesponzorirane vsebine na internetu.	☐	☐	☐	☐
Razložiti, kako delujejo spletni piškotki (cookies).	☐	☐	☐	☐
Prepoznati spletno nadlegovanje.	☐	☐	☐	☐

Q5 - Ne glede na vaše znanje, v kolikšni meri za vas velja naslednje:

Sploh ne velja	Bolj ne velja kot velja	Niti velja, niti ne velja	Bolj velja kot ne velja	Povsem velja
----------------	----------------------------	------------------------------	----------------------------	--------------

DZM



Vem, da z uporabo različnih iskalnikov pridem do različnih rezultatov, kljub istemu iskalnemu nizu.	☐	☐	☐	☐	☐
Sem na tekočem s trendi ustvarjanja vsebin na družbenih omrežjih (Reels, Threads, TikTok trends ipd.).	☐	☐	☐	☐	☐
Vem, kaj pomeni strinjanje s piškotki na spletni strani (cookies).	☐	☐	☐	☐	☐
Poznam digitalna orodja, ki lahko pomagajo starejšim ljudem ali osebam s posebnimi potrebami.	☐	☐	☐	☐	☐
Poznam možne razloge, da se naprava ne uspe povezati na internet.	☐	☐	☐	☐	☐
Seznanjen/a sem s pravili v zvezi z objavljanjem, komentiranjem itd. na spletu.	☐	☐	☐	☐	☐

Q6 - Zdaj pa vas prosimo, da ocenite, kako pogosto se vam dogaja naslednje, ko uporabljate svoje najljubše naprave (telefon, tablico, računalnik). Ko uporabljam napravo,

DZM



	Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Vedno
imam občutek, da moram biti ves čas dosegljiv.	☐	☐	☐	☐	☐
in naletim na tehnično težavo, prosim nekoga za pomoč.	☐	☐	☐	☐	☐
imam občutek, da naprava nadzoruje moje življenje.	☐	☐	☐	☐	☐
samostojno izbiram vsebine, ki si jih želim ogledati.	☐	☐	☐	☐	☐
počnem stvari, ki so mi všeč.	☐	☐	☐	☐	☐
se naučim kaj novega.	☐	☐	☐	☐	☐

Q7 - Kako pogosto pa se vam dogaja naslednje? Ko uporabljam napravo,

	Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Vedno
se naučim kaj koristnega.	☐	☐	☐	☐	☐
pridobivam nove veščine.	☐	☐	☐	☐	☐
mi je moja varnost zelo pomembna.	☐	☐	☐	☐	☐
in me pri tem kaj razjezi, sem še dolgo slabe volje.	☐	☐	☐	☐	☐
sem vedno povezan/a z internetom, da ne bi česa zamudil/a.	☐	☐	☐	☐	☐
sam/a odločam, kaj bom počel/a.	☐	☐	☐	☐	☐

DZM



Q8 - Kako pogosto pa se vam dogaja naslednje? Ko uporabljam napravo,

	Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Vedno
in naletim na problem z drugo osebo, prosim nekoga za pomoč.	☐	☐	☐	☐	☐
in me pri tem kaj razjezi, potrebujem veliko časa, da se spet počutim bolje.	☐	☐	☐	☐	☐
in me kdo kritizira, se običajno odzovem takoj, ne da bi pomislil/a na posledice.	☐	☐	☐	☐	☐
mi je mar za čustva drugih.	☐	☐	☐	☐	☐
in me kdo užali, mu poskusim to tudi vrniti.	☐	☐	☐	☐	☐

Q9 - Kaj pa naslednje? Ko uporabljam napravo,

	Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Vedno
in če se s kom ne strinjam, pazim da nisem nesramen/na.	☐	☐	☐	☐	☐
poskrbim, da fotografije, ki jih objavim ali pošiljam, ne bi koga užalile ali spravile v težave.	☐	☐	☐	☐	☐
spoštujem mnenja in znanje drugih.	☐	☐	☐	☐	☐

DZM



in me pri tem kaj ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

razjezi, me je težko
spraviti v boljšo
voljo.

in me pri tem kaj ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

razjezi, običajno
odreagiram pre-
hitro, kar kasneje
tudi obžalujem.

Q10 - V nadaljevanju nas zanima v kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami:

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se strinjam, niti se ne strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam
Zlorabe na dig- italnih omrežjih lahko preprečimo s pravilno uporabo le-teh.	☐	☐	☐	☐	☐
Za probleme na družbenih omrežjih so krivi uporabniki, ki se tam ne znajo primerno vesti.	☐	☐	☐	☐	☐
Sporočili (reporti) je mogoče umakniti vse neprimerne vsebine z interneta.	☐	☐	☐	☐	☐
Starši z vzgojo prispevajo k preprečevanju spletnega nasilja.	☐	☐	☐	☐	☐
Starši bi morali bolje nadzirati, kaj počno njihovi otroci na spletu.	☐	☐	☐	☐	☐

DZM



Trudim se nadzirati, katere podatke delim v digitalnem okolju.	☐	☐	☐	☐	☐
Čeprav se zavedam tveganj, ne berem pogojev uporabe digitalnih platform.	☐	☐	☐	☐	☐
Družbena omrežja se prepočasi odzivajo na prijave neprimernih vsebin.	☐	☐	☐	☐	☐
Družbena omrežja ne razkrivajo v celoti, kaj počnejo z našimi vsebinami in podatki.	☐	☐	☐	☐	☐
Od pogojev uporabe je odvisno, kaj smemo početi na družbenih omrežjih.	☐	☐	☐	☐	☐
Družbena omrežja vedno najdejo način, da se izognejo zakonom.	☐	☐	☐	☐	☐
Bolj kot na družbena omrežja se zanesem na medije (TV, radio, tisk) kjer so vsebine bolje nadzorovane.	☐	☐	☐	☐	☐

Q11 - V nadaljevanju nas zanima v kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami:

DZM



	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se strinjam, niti se ne strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam	Ne vem
Šokantni naslovi (click-bait) v medijih so finančno motivirani.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nadzor nad osebnimi podatki na spletu je v rokah velikih korporacij.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Evropska pravila za poslovanje digitalnih platform so med najstrožjimi na svetu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Javni mediji (npr. MMC, TV in Radio Slovenija) so strožje regulirani kot komercialni (npr. Siol, 24 ur, N1).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pred zlorabami osebnih podatkov na digitalnih platformah nas ščiti zakonodaja.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q12 - Ali ste že uporabili orodja generativne umetne inteligence (npr. Chat GPT, Gemini, Midjourney)?

- ☐ Da
☐ Ne

IF (1) Q12 = [1]

Q13 - Označite v kolikšni meri za vas velja naslednje glede uporabe generativne umetne inteligence.

DZM



	Sploh ne velja	Bolj ne velja kot velja	Niti velja, niti ne velja	Bolj velja kot ne velja	Povsem velja
ChatGPT (ali druga podobna orodja) uporabljam, ko se mi nečesa ne ljubi početi po običajni poti.	☐	☐	☐	☐	☐
Orodja umetne inteligence so priročna za hitro iskanje informacij.	☐	☐	☐	☐	☐
Zaradi umetne inteligence sem manj ustvarjal/en/a.	☐	☐	☐	☐	☐

IF (1) Q12 = [1]

Q14 - Kako pogosto pa si pri šolskem delu pomagata z orodji generativne umetne inteligence kot je ChatGPT?

- ☐ Dnevno
- ☐ Tedensko
- ☐ Mesečno
- ☐ Nekajkrat na leto
- ☐ Nikoli

DZM

**Q15 - Pridobivanje znanj in izobraževanje**

Q16 - Kje običajno pridobivate znanja oziroma ideje za stvari, ki vas trenutno zanimajo v vsakdanjem življenju?

Možnih je več odgovorov

- ☐ Na internetu (družbena omrežja, forumi...)
- ☐ Na spletnih tečajih
- ☐ Na prostočasnih dejavnostih (tečaji, treningi, delavnice...)
- ☐ V šoli
- ☐ V knjigah in revijah
- ☐ Na televiziji oziroma radiju
- ☐ Drugo:

IF (2) Q16 = [Q16a]

Q17 - Dejali ste, da pridobivate znanje tudi na spletu. Kje na spletu pridobivate znanje oziroma ideje za stvari, ki vas zanimajo v vsakdanjem življenju?

Možnih je več odgovorov

- ☐ Google oz. spletni iskalniki
- ☐ Forumi
- ☐ Youtube
- ☐ TikTok
- ☐ Instagram
- ☐ Facebook
- ☐ Podcasti
- ☐ Orodja generativne umetne inteligence (npr. Chat GPT, Gemini)
- ☐ Drugo:

DZM



Q19 - Naslednja vprašanja se dotikajo digitalnih spretnosti in različnih načinov pridobivanja tovrstnih znanj. Digitalne spretnosti so znanja ali veščine, ki so potrebne za ustrezno, odgovorno in varno uporabo digitalnih tehnologij (npr. pametni telefon, računalnik, internet, družbena omrežja, kot sta TikTok ali Instagram, orodja umetne inteligence kot je ChatGPT ipd.). Digitalne veščine nam omogočajo, da lahko digitalne tehnologije uporabljamo za učenje, delo, informiranje, komuniciranje in sodelovanje z drugimi osebami, ustvarjanje, zabavo itd.

Q21 - Kako pomembno se vam zdi razvijanje digitalnih veščin oz. učenje o uporabi digitalnih tehnologij?

- ☐ Sploh se mi ne zdi pomembno
- ☐ Ne zdi se mi pomembno
- ☐ Niti se mi ne zdi pomembno, niti se mi zdi pomembno
- ☐ Zdi se mi pomembno
- ☐ Zdi se mi zelo pomembno

IF (3) Q21 = [3, 4, 5]

Q22 - Označite, ali za vas spodnje velja ali ne. Pri pridobivanju digitalnih veščin mi je pomembno, da:

	Da	Ne
So učne vsebine vedno dostopne.	☐	☐
So učne vsebine brezplačne.	☐	☐
Imam osebni stik z mentorjem/učiteljem.	☐	☐
Pridobim certifikat oz. potrdilo o opravljenem izobraževanju.	☐	☐
So učne vsebine v slovenščini.	☐	☐

IF (3) Q21 = [3, 4, 5]

Q23 - Označite, kateri načini so po vašem mnenju najbolj primerni za pridobivanje digitalnih veščin?

Možnih je več odgovorov

DZM



- ☐ Vođeni spletni tečajji, delavnice
- ☐ Posneta izobraževanja
- ☐ Tečajji v živo
- ☐ Vključenost teh tem v šolski sistem
- ☐ Samostojno učenje (Youtube, ChatGPT ipd.)
- ☐ Drugo:

IF (3) Q21 = [3, 4, 5]

Q24 - Koliko ur na teden pa bi bili vi pripravljeni nameniti organiziranemu izboljševanju digitalnih veščin?

- ☐ Nič
- ☐ Manj kot 1 uro
- ☐ Od 1 do 2 uri
- ☐ Več kot 2 do 4 ure
- ☐ Več kot 4 ure

Q25_2 - Ali bi si želeli, da bi se v šoli učili več o računalnikih, programiranju in tehnoloških novostih kot so orodja umetne inteligence, blockchain ipd.

- ☐ Da
- ☐ Ne
- ☐ Ne vem

Q25 - Ali bi si želeli, da bi se v šoli učili več o tem, kako oceniti verodostojnost informacij, prepoznati dezinformacije ipd.

- ☐ Da
- ☐ Ne
- ☐ Ne vem

Q26 - Koliko časa dnevno (v urah) v povprečju preživite na telefonu? Svoj "screen time" lahko preverite v nastavitvah svojega mobilnega telefona (IOS: Settings - Screen Time, ANDROID: Nastavitve - Digitalno dobro počutje in starševski nadzor - Čas uporabe). **Q27 - Ali kdaj načrtno omejujete uporabo telefona?**

- ☐ Da, pogosto
- ☐ Da, a le občasno
- ☐ Sem v preteklosti, sedaj pa ne več

DZM



- ☐ Ne, ampak razmišljam, da bi
- ☐ Nikoli

IF (4) Q27 = [1, 2, 3]

Q28 - Katere od naslednjih praks odklopa uporabljate oziroma ste uporabljali? (Izberite vse, ki veljajo)

Možnih je več odgovorov

- ☐ Izklapljam obvestila
- ☐ Izklapljam zvok
- ☐ Omejujem uporabo posameznih aplikacij
- ☐ Uporabljam nočni način ali način brez motenj ("do not disturb")
- ☐ Umikam telefon iz prostora, kjer ne želim motenj
- ☐ Drugo:

IF (4) Q27 = [1, 2, 3]

Q29 - Kako uspešni ste pri nadzorovanju uporabe telefona?

- ☐ Povsem nadzorujem uporabo telefona
- ☐ Večinoma uspeh nadzorovati uporabo telefona
- ☐ Redko uspeh omejiti uporabo telefona
- ☐ Pri omejevanju uporabe telefona nisem preveč uspešen/na

IF (4) Q27 = [1, 2, 3]

Q30 - Kdaj najpogosteje prakticirate odklop od telefona? (Izberite vse, ki veljajo)

Možnih je več odgovorov

- ☐ Med učenjem
- ☐ Med delom
- ☐ Med druženjem s prijatelji ali družino
- ☐ Med sprehodi ali športnimi aktivnostmi
- ☐ Med spanjem
- ☐ Drugo:

IF (4) Q27 = [1, 2, 3]

Q31 - Kako se počutite, ko ste odklopljeni od telefona? Izberite vse, ki veljajo.

Možnih je več odgovorov

- ☐ Sem bolj sproščen/a
- ☐ Sem manj obremenjen/a

DZM



- ☐ Manj sem pod stresom
- ☐ Počutim se izključeno
- ☐ Skrbi me, da bom kaj zamudil/a
- ☐ Skrbi me, da bi kdo potreboval mojo pomoč
- ☐ Ne opazim razlike
- ☐ Drugo:

Q32 - Demografija

Q33 - Katerega spola ste?

- ☐ Moški
- ☐ Ženska
- ☐ Drugo

Q34 - Koliko let imate?

- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21 ali več

Q35 - Kateri srednješolski program obiskujete?

- ☐ Nižji poklicni (2-letni)
- ☐ Srednji poklicni (3-letni)
- ☐ Poklicno-tehniški (3+2)
- ☐ Srednji strokovni (4-letni)
- ☐ Gimnazijski (4-letni)

Q36 - Kateri letnik obiskujete?

- ☐ 1. letnik
- ☐ 2. letnik

DZM



- ☐ 3. letnik
- ☐ 4. letnik
- ☐ 5. letnik

Q37 - Kje običajno živite v času šolanja?

- ☐ V kraju, kjer se tudi šolam
- ☐ V drugem kraju, kot se šolam
- ☐ V dijaškem domu v kraju, kjer se tudi šolam
- ☐ Drugo:

Q38 - S kom pa živite doma? Če živite v različnih družinah, izberite tisto, v kateri ste največ dni v tednu.

- ☐ Živim z obema staršema
- ☐ Živim z enim od staršev
- ☐ Živim v sestavljeni družini (z enim od staršev in njegovo/njeno partnerko/partnerjem)
- ☐ Drugo:

Q39 - V katerem jeziku se največ pogovarjate doma?

- ☐ slovenski
- ☐ albanski
- ☐ angleški
- ☐ bosanski
- ☐ črnogorski
- ☐ francoski
- ☐ hrvaški
- ☐ italijanski
- ☐ madžarski
- ☐ nemški
- ☐ srbski
- ☐ španski
- ☐ Drugo:

Q40 - Katero stopnjo izobrazbe je dosegla vaša mama/skrbnica?

- ☐ Osnovno šolo
- ☐ Srednjo šolo ali gimnazijo
- ☐ Višjo šolo ali fakulteto
- ☐ Magisterij ali doktorat

DZM


☐ Ne vem

Q41 - Katere stopnje izobrazbe je dosegel vaš oče/skrbnik?

- ☐ Osnovno šolo
☐ Srednjo šolo ali gimnazijo
☐ Višjo šolo ali fakulteto
☐ Magisterij ali doktorat
☐ Ne vem

Q42 - Je vaša mama/skrbnica zaposlena ali kaj drugega?

- ☐ Zaposlena
☐ Brezposelna
☐ Upokojena
☐ Gospodinja
☐ Drugo:

Q43 - Je vaš oče/skrbnik zaposlen ali kaj drugega?

- ☐ Zaposlen
☐ Brezposeln
☐ Upokojen
☐ Gospodinjec
☐ Drugo:

Q44 - V kolikšni meri se strinjate s spodnjimi trditvami?

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se ne strinjam, niti se strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam
Med mojim odraščanjem je imela moja družina ponavadi dovolj denarja za stvari.	☐	☐	☐	☐	☐
Odraščal/a sem v razmeroma bogati soseski.	☐	☐	☐	☐	☐

DZM



Med odraščanjem sem se počutil/a relativno bogato v primerjavi z drugimi učenci in učenkami na moji šoli.	☐	☐	☐	☐	☐
Imam dovolj denarja, da si kupim stvari, ki jih želim.	☐	☐	☐	☐	☐
Plačevanje položnic me ne skrbi preveč.	☐	☐	☐	☐	☐
Mislim, da mi v prihodnosti ne bo treba pretirano skrbeti za denar.	☐	☐	☐	☐	☐

Q45 - V kolikšni meri za vas veljajo spodnje trditve?

	Sploh ne velja	Bolj ne velja kot velja	Niti velja, niti ne velja	Bolj velja kot ne velja	Popolnoma velja
Rad/a berem.	☐	☐	☐	☐	☐
Moji starši/skrbniki radi berejo.	☐	☐	☐	☐	☐
Starši/skrbniki mi svetujejo, kako smiselno porabiti svoj čas.	☐	☐	☐	☐	☐
S starši/skrbniki se pogovarjam o svoji prihodnosti.	☐	☐	☐	☐	☐

Q46 - Približno koliko knjig (brez revij in učbenikov) imate pri vas doma?

- ☐ Nič ali zelo malo (0-10 knjig)
- ☐ Za eno knjižno polico (11-25 knjig)

DZM



- ☐ Za eno knjižno omaro (26-100 knjig)
- ☐ Za dve knjižni omari (101-200 knjig)
- ☐ Za tri ali več knjižnih omar (več kot 200 knjig)

D) ANKETNI VPRAŠALNIK (PANEL)



DZM panel

VPRAŠALNIK

KRATKO IME ANKETE:

DZM panel

ŠTEVILO VPRAŠANJ:

50

ŠTEVILO SPREMENLJIVK:

179

DZM panel



Mladi in digitalne tehnologije

Pozdravljena, pozdravljen!

Smo skupina raziskovalk in raziskovalcev s Fakultete za družbene vede in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Pripravili smo kratek vprašalnik, s katerim raziskujemo, kaj mladi menite o digitalnih tehnologijah, kot so npr. umetna inteligenca, pametni telefon ali družbena omrežja, kako pomembna se vam zdijo ta orodja, kako jih uporabljate in kje ste se tega naučili.

Anketa je anonimna in iz odgovorov ne bo mogoče ugotoviti, kdo je odgovarjal. Izpolnjevanje vam bo vzelo približno 15 minut.

Hvala za odgovore!

Q1 - Uvodoma predstavljamo nekaj trditev o digitalnih tehnologijah. V kolikšni meri se strinjate z njimi?

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se strinjam niti se ne strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam
Tisti, ki smo odraščali z digitalno tehnologijo, smo bolje pripravljeni na digitalizacijo kot starejši.	☐	☐	☐	☐	☐
Starejši se pri uporabi digitalnih tehnologij pogosto zanašajo na pomoč mladih.	☐	☐	☐	☐	☐
Kako uporabljamo digitalno tehnologijo, je odvisno od pričakanj drugih (šola, služba, družina, prijatelji itd.).	☐	☐	☐	☐	☐

DZM panel



Spletno nasilje še
posebej prizadene
mlade.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Q2 - V kolikšni meri za vas velja naslednje:

	Sploh ne velja	Bolj ne velja kot velja	Niti ne velja niti velja	Bolj velja kot ne velja	Povsem velja
Včasih se mi zdi, da sem zasvo- jen/a z digitalnimi napravami.	☐	☐	☐	☐	☐
Bolj se zanašam na digitalno ko- munikacijo kot na osebne stike.	☐	☐	☐	☐	☐
Kadar sem na spletu anoni- men/na, me manj skrbi za posledice mojih dejanj.	☐	☐	☐	☐	☐
Digitalne naprave me motijo med delom ali učenjem (npr. zvoki, klici, obvestila).	☐	☐	☐	☐	☐

Q3 - Kaj bi rekli zase - kako dobro znate narediti naslednje?

	Tega ne znam	Znam s pomočjo	Znam sam/a	Znam tako dobro, da lahko pomagam drugim
Namestiti aplikacijo na računalnik, tele- fon ali tablico.	☐	☐	☐	☐



DZM panel

Shraniti fotografijo, ki jo najdem na spletu.	☐	☐	☐	☐
Uporabljati aplikacije za urejanje fotografij, videoposnetkov, besedila, zvoka.	☐	☐	☐	☐
Uporabiti napredne ukaze za iskanje z Googlom: "", -, +, [E], *, OR.	☐	☐	☐	☐
Orodjem umetne inteligence (npr. ChatGPT, Gemini) podati take ukaze, da pridem do želenih rezultatov.	☐	☐	☐	☐
Uporabiti orodja umetne inteligence za samodejno ustvarjanje vsebin.	☐	☐	☐	☐
Ustvariti interaktivno predstavitev, da jo predstavim drugim.	☐	☐	☐	☐
Dovoliti in povabiti k sodelovanju in urejanju skupnega dokumenta.	☐	☐	☐	☐
Urejati skupen (deljen) dokument na spletu.	☐	☐	☐	☐
Izrezati želen objekt iz slike.	☐	☐	☐	☐
Ustvariti spletno stran.	☐	☐	☐	☐

DZM panel



Objaviti posnetek, ki sem ga ustvaril/a sam/a.	☐	☐	☐	☐
Ustvariti vsebino ali izboljšati funkcionalnosti z napredno uporabo programiranja. (npr. HTML, C, Java, PHP, Excel)	☐	☐	☐	☐
Uporabiti profil na družbenem omrežju (npr. Instagram, Youtube) za svojo promocijo.	☐	☐	☐	☐

Q4 - Kako dobro pa bi rekli, da znate naslednje?

	Tega ne znam	Znam s pomočjo	Znam sam/a	Znam tako dobro, da lahko pomagam drugim
Spremeniti nastavitve zasebnosti (npr. na družbenih omrežjih).	☐	☐	☐	☐
Preveriti, kateri podatki se zbirajo o meni.	☐	☐	☐	☐
Naložiti antivirusne programe.	☐	☐	☐	☐
Zaščititi podatke z dvofaktorsko avtentikacijo (dvostopenjsko overjanje 2FA).	☐	☐	☐	☐

DZM panel

Opis	1	2	3	4
Zaščititi informacije, podatke in vsebino (npr. z močnim geslom ali nadzorovanjem nedavnih prijav).	☐	☐	☐	☐
Omejiti ali zavrniti dostop aplikacij do svoje lokacije.	☐	☐	☐	☐
Prijaviti neprimerno vsebino, ki se nanaša name ali na skupino, ki ji pripadam.	☐	☐	☐	☐
Ločiti verodostojne in neverodostojne informacije med brskanjem na spletu.	☐	☐	☐	☐
Ločiti sponzorirane (plačane) in nesponzorirane vsebine na internetu.	☐	☐	☐	☐
Razložiti, kako delujejo spletni piškotki (cookies).	☐	☐	☐	☐
Prepoznati spletno nadlegovanje.	☐	☐	☐	☐

Q5 - Ne glede na vaše znanje, v kolikšni meri za vas velja naslednje:

Sploh ne velja	Bolj ne velja kot velja	Niti velja, niti ne velja	Bolj velja kot ne velja	Povsem velja
----------------	-------------------------	---------------------------	-------------------------	--------------

DZM panel



Vem, da z uporabo različnih iskalnikov pridem do različnih rezultatov, kljub istemu iskalnemu nizu.	☐	☐	☐	☐	☐
Sem na tekočem s trendi ustvarjanja vsebin na družbenih omrežjih (Reels, Threads, TikTok trends ipd.).	☐	☐	☐	☐	☐
Vem, kaj pomeni strinjanje s piškotki na spletni strani (cookies).	☐	☐	☐	☐	☐
Poznam digitalna orodja, ki lahko pomagajo starejšim ljudem ali osebam s posebnimi potrebami.	☐	☐	☐	☐	☐
Poznam možne razloge, da se naprava ne uspe povezati na internet.	☐	☐	☐	☐	☐
Seznanjen/a sem s pravili v zvezi z objavljanjem, komentiranjem itd. na spletu.	☐	☐	☐	☐	☐

Q6 - Zdaj pa vas prosimo, da ocenite, kako pogosto se vam dogaja naslednje, ko uporabljate svoje najljubše naprave (telefon, tablico, računalnik). Ko uporabljam napravo,

DZM panel



	Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Vedno
imam občutek, da moram biti ves čas dosegljiv.	☐	☐	☐	☐	☐
in naletim na tehnično težavo, prosim nekoga za pomoč.	☐	☐	☐	☐	☐
imam občutek, da naprava nadzoruje moje življenje.	☐	☐	☐	☐	☐
samostojno izbiram vsebine, ki si jih želim ogledati.	☐	☐	☐	☐	☐
počnem stvari, ki so mi všeč.	☐	☐	☐	☐	☐
se naučim kaj novega.	☐	☐	☐	☐	☐

Q7 - Kako pogosto pa se vam dogaja naslednje? Ko uporabljam napravo,

	Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Vedno
se naučim kaj koristnega.	☐	☐	☐	☐	☐
pridobivam nove veščine.	☐	☐	☐	☐	☐
mi je moja varnost zelo pomembna.	☐	☐	☐	☐	☐
in me pri tem kaj razjezi, sem še dolgo slabe volje.	☐	☐	☐	☐	☐
sem vedno povezan/a z internetom, da ne bi česa zamudil/a.	☐	☐	☐	☐	☐
sam/a odločam, kaj bom počel/a.	☐	☐	☐	☐	☐

DZM panel



Q8 - Kako pogosto pa se vam dogaja naslednje? Ko uporabljam napravo,

	Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Vedno
in naletim na problem z drugo osebo, prosim nekoga za pomoč.	☐	☐	☐	☐	☐
in me pri tem kaj razjezi, potrebujem veliko časa, da se spet počutim bolje.	☐	☐	☐	☐	☐
in me kdo kritizira, se običajno odzovem takoj, ne da bi pomislil/a na posledice.	☐	☐	☐	☐	☐
mi je mar za čustva drugih.	☐	☐	☐	☐	☐
in me kdo užali, mu poskusim to tudi vrniti.	☐	☐	☐	☐	☐

Q9 - Kaj pa naslednje? Ko uporabljam napravo,

	Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Vedno
in če se s kom ne strinjam, pazim da nisem nesramen/na.	☐	☐	☐	☐	☐
poskrbim, da fotografije, ki jih objavim ali pošiljam, ne bi koga užalile ali spravile v težave.	☐	☐	☐	☐	☐
spoštujem mnenja in znanje drugih.	☐	☐	☐	☐	☐

DZM panel



in me pri tem kaj
razjezi, me je težko
spraviti v boljšo
voljo.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

in me pri tem kaj
razjezi, običajno
odreagiram pre-
hitro, kar kasneje
tudi obžalujem.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Q10 - V nadaljevanju nas zanima v kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami:

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se strinjam, niti se ne strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam
Zlorabe na dig- italnih omrežjih lahko preprečimo s pravilno uporabo le-teh.	☐	☐	☐	☐	☐
Za probleme na družbenih omrežjih so krivi uporabniki, ki se tam ne znajo primerno vesti.	☐	☐	☐	☐	☐
Sporočili (reporti) je mogoče umakniti vse neprimerne vsebine z interneta.	☐	☐	☐	☐	☐
Starši z vzgojo prispevajo k preprečevanju spletnega nasilja.	☐	☐	☐	☐	☐
Starši bi morali bolje nadzirati, kaj počno njihovi otroci na spletu.	☐	☐	☐	☐	☐

DZM panel



Trudim se nadzirati, katere podatke delim v digitalnem okolju.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Čeprav se zavedam tveganj, ne berem pogojev uporabe digitalnih platform.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Družbena omrežja se prepočasi odzivajo na prijave neprimernih vsebin.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Družbena omrežja ne razkrivajo v celoti, kaj počnejo z našimi vsebinami in podatki.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Od pogojev uporabe je odvisno, kaj smemo početi na družbenih omrežjih.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Družbena omrežja vedno najdejo način, da se izognejo zakonom.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bolj kot na družbena omrežja se zanesem na medije (TV, radio, tisk), kjer so vsebine boljše nadzorovane.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Q11 - V nadaljevanju nas zanima v kolikšni meri se strinjate z naslednjimi trditvami:

DZM panel



	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se strinjam niti se ne strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam	Ne vem
Šokantni naslovi (click-bait) v medijih so finančno motivirani.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nadzor nad osebnimi podatki na spletu je v rokah velikih korporacij.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Evropska pravila za poslovanje digitalnih platform so med najstrožjimi na svetu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Javni mediji (npr. MMC, TV in Radio Slovenija) so strožje regulirani kot komercialni (npr. Siol, 24 ur, N1).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pred zlorabami osebnih podatkov na digitalnih platformah nas ščiti zakonodaja.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q12 - Ali ste že uporabili orodja generativne umetne inteligence (npr. Chat GPT, Gemini, Midjourney, Copilot...)?

- ☐ Da
☐ Ne

IF (1) Q12 = [1]

Q13 - Označite v kolikšni meri za vas velja naslednje glede uporabe generativne umetne inteligence.

DZM panel



	Sploh ne velja	Bolj ne velja kot velja	Niti velja niti ne velja	Bolj velja kot ne velja	Povsem velja
ChatGPT (ali druga podobna orodja) uporabljam, ko se mi nečesa ne ljubi početi po običajni poti.	☐	☐	☐	☐	☐
Orodja umetne inteligence so priročna za hitro iskanje informacij.	☐	☐	☐	☐	☐
Zaradi umetne inteligence sem manj ustvarjal/en/a.	☐	☐	☐	☐	☐

IF (1) Q12 = [1]

Q14 - Kako pogosto pa si pri šolskem delu pomagata z orodji generativne umetne inteligence, kot je ChatGPT?

- ☐ Dnevno
- ☐ Tedensko
- ☐ Mesečno
- ☐ Nekajkrat na leto
- ☐ Nikoli

DZM panel



Q15 - Pridobivanje znanj in izobraževanje

Q16 - Kje običajno pridobivate znanja oziroma ideje za stvari, ki vas trenutno zanimajo v vsakdanjem življenju?

	Da	Ne
Na internetu (družbena omrežja, forumi...)	☐	☐
Na spletnih tečajih	☐	☐
Na prostočasnih dejavnostih (tečaji, treningi, delavnice...)	☐	☐
V šoli	☐	☐
V knjigah in revijah	☐	☐
Na televiziji oziroma radiju	☐	☐
Drugo:	☐	☐

IF (2) Q16 = [Q16a]

Q17 - Dejali ste, da pridobivate znanje tudi na spletu. Kje na spletu pridobivate znanje oziroma ideje za stvari, ki vas zanimajo v vsakdanjem življenju?

	Da	Ne
Google oz. spletni iskalniki	☐	☐
Forumi	☐	☐
Youtube	☐	☐
TikTok	☐	☐
Instagram	☐	☐
Facebook	☐	☐
Podcasti	☐	☐
Orodja generativne umetne inteligence (npr. Chat GPT, Gemini)	☐	☐
Drugo:	☐	☐

DZM panel



Q18 - Katere od navedenih izobraževalnih aktivnosti v okviru izobraževanja, službe ali za zasebne namene ste izvedli prek interneta v zadnjih 3 mesecih?

Možnih je več odgovorov

- ☐ Udeležil sem se spletnega tečaja, npr. webinarja, spletne delavnice
- ☐ Učenje na daljavo v okviru srednješolskega, višješolskega, visokošolskega oz. univerzitetnega izobraževanja, npr. z uporabo aplikacij MS Teams, Zoom
- ☐ Uporabil sem spletno učno gradivo, npr. videoposnetke (vključno z uporabo YouTube), elektronske učbenike, programe ali mobilne aplikacije za izobraževanje
- ☐ Komuniciral sem s predavatelji ali učenci, dijaki, študenti ali drugimi sodelujočimi z uporabo spletnih audio- ali videoorodij, npr. MS Teams, Zoom
- ☐ Nič od naštetega

DZM panel



Q19 - Naslednja vprašanja se dotikajo digitalnih spretnosti in različnih načinov pridobivanja tovrstnih znanj. Digitalne spretnosti so znanja ali veščine, ki so potrebne za ustrezno, odgovorno in varno uporabo digitalnih tehnologij (npr. pametni telefon, računalnik, internet, družbena omrežja, kot sta TikTok ali Instagram, orodja umetne inteligence kot je ChatGPT ipd.). Digitalne veščine nam omogočajo, da lahko digitalne tehnologije uporabljamo za učenje, delo, informiranje, komuniciranje in sodelovanje z drugimi osebami, ustvarjanje, zabavo itd.

Q21 - Kako pomembno se vam zdi razvijanje digitalnih veščin oz. učenje o uporabi digitalnih tehnologij?

- ☐ Sploh se mi ne zdi pomembno
- ☐ Ne zdi se mi pomembno
- ☐ Niti se mi ne zdi pomembno, niti se mi zdi pomembno
- ☐ Zdi se mi pomembno
- ☐ Zdi se mi zelo pomembno

IF (3) Q21 = [3, 4, 5]

Q22 - Označite, v kolikšni meri za vas velja. Pri pridobivanju digitalnih veščin mi je pomembno, da:

	Sploh ni pomembno	Ni pomembno	Niti ni pomembno niti je pomembno	Pomembno	Zelo pomembno
So učne vsebine vedno dostopne.	☐	☐	☐	☐	☐
So učne vsebine brezplačne.	☐	☐	☐	☐	☐
Imam osebni stik z mentorjem/učiteljem.	☐	☐	☐	☐	☐
Pridobim certifikat oz. potrdilo o opravljenem izobraževanju.	☐	☐	☐	☐	☐
So učne vsebine v slovenščini.	☐	☐	☐	☐	☐

IF (3) Q21 = [3, 4, 5]

Q23 - Označite, kateri načini so po vašem mnenju najbolj primerni za pridobivanje digitalnih veščin?

DZM panel



Možnih je več odgovorov

- ☐ Vodení spletní tečaji, delavnice
- ☐ Posneta izobraževanja
- ☐ Tečaji v živo
- ☐ Vključenost teh tem v šolski sistem
- ☐ Samostojno učenje (Youtube, ChatGPT ipd.)
- ☐ Drugo:

IF (3) Q21 = [3, 4, 5]

Q24 - Koliko ur na teden pa bi bili vi pripravljeni nameniti organiziranemu izboljševanju digitalnih veščin?

- ☐ Nič
- ☐ Manj kot 1 uro
- ☐ Od 1 do 2 uri
- ☐ Več kot 2 do 4 ure
- ☐ Več kot 4 ure

Q25_2 - Ali bi si želeli, da bi se v šoli učili več o računalnikih, programiranju in tehnoloških novostih, kot so orodja umetne inteligence, blockchain ipd.

- ☐ Da
- ☐ Ne
- ☐ Ne vem

Q25 - Ali bi si želeli, da bi se v šoli učili več o tem, kako oceniti verodostojnost informacij, prepoznati dezinformacije ipd.

- ☐ Da
- ☐ Ne
- ☐ Ne vem

Q26 - Koliko časa dnevno (v urah) v povprečju preživite na telefonu? Svoj "screen time" lahko preverite v nastavitvah svojega mobilnega telefona (IOS: Settings - Screen Time, ANDROID: Nastavitve - Digitalno dobro počutje in starševski nadzor - Čas uporabe).

Q27 - Ali kdaj načrtno omejujete uporabo telefona?

- ☐ Da, pogosto

DZM panel



- ☐ Da, a le občasno
☐ Sem v preteklosti, sedaj pa ne več
☐ Ne, ampak razmišljam, da bi
☐ Nikoli

IF (4) Q27 = [1, 2, 3]

Q28 - Katere od naslednjih praks odklopa uporabljate oziroma ste uporabljali? (Izberite vse, ki veljajo)

Možnih je več odgovorov

- ☐ Izklapljam obvestila
☐ Izklapljam zvok
☐ Omejujem uporabo posameznih aplikacij
☐ Uporabljam nočni način ali način brez motenj ("do not disturb")
☐ Umikam telefon iz prostora, kjer ne želim motenj
☐ Drugo:

IF (4) Q27 = [1, 2, 3]

Q29 - Kako uspešni ste oz. ste bili pri nadzorovanju uporabe telefona?

- ☐ Povsem nadzorujem uporabo telefona
☐ Večinoma uspešno nadzorovati uporabo telefona
☐ Redko uspešno omejiti uporabo telefona
☐ Pri omejevanju uporabe telefona nisem preveč uspešen/na

IF (4) Q27 = [1, 2, 3]

Q30 - Kdaj najpogosteje prakticirate odklop od telefona? (Izberite vse, ki veljajo)

	Nikoli	Redko	Pogosto	Vedno
Med učenjem	☐	☐	☐	☐
Med delom	☐	☐	☐	☐
Med druženjem s prijatelji ali družino	☐	☐	☐	☐
Med sprehodi ali športnimi aktivnostmi	☐	☐	☐	☐
Med spanjem	☐	☐	☐	☐
Drugo:	☐	☐	☐	☐

DZM panel



IF (4) Q27 = [1, 2, 3]

Q31 - Kako se počutite, ko ste odklopljeni od telefona? Izberite vse, ki veljajo.

Možnih je več odgovorov

- ☐ Sem bolj sproščen/a
- ☐ Sem manj obremenjen/a
- ☐ Manj sem pod stresom
- ☐ Počutim se izključeno
- ☐ Skrbi me, da bom kaj zamudil/a
- ☐ Skrbi me, da bi kdo potreboval mojo pomoč
- ☐ Ne opazim razlike
- ☐ Drugo:

DZM panel

**Q32 - Sledi še nekaj demografskih vprašanj**

Q33 - Katerega spola ste?

- ☐ Moški
- ☐ Ženska
- ☐ Drugo

Q34 - Leto rojstva**Q35 - Katera je vaša najvišja dosežena izobrazba?**

- ☐ Osnovna šola ali manj
- ☐ Nižja ali srednja poklicna šola
- ☐ Srednja poklicna (3-letna) ali poklicno tehniška (3+2)
- ☐ Štiriletna srednja šola (gimnazija ali strokovna)
- ☐ Diploma
- ☐ Magisterij
- ☐ Doktorat

Q36 - Kakšen je vaš status?

- ☐ Dijak
- ☐ Študent
- ☐ Zaposlen
- ☐ Samozaposlen
- ☐ Brezposeln
- ☐ Drugo:

IF (5) Q36 = [2]

Q37 - Na kateri stopnji študija ste?

- ☐ Dodiplomski
- ☐ Podiplomski
- ☐ Doktorski

Q38 - Kako bi opisali kraj, v katerem živite?

- ☐ Veliko mesto (Ljubljana, Maribor)

DZM panel



- ☐ Manjše mesto
☐ Podeželski kraj, vas

Q39 - S kom pa živite večino časa?

- ☐ Živim sam/a
☐ Živim s partnerjem/partnerko
☐ Živim s sostanovalci (cimri)
☐ Živim z obema staršema
☐ Živim z enim od staršev
☐ Živim v sestavljeni družini (z enim od staršev in njegovo/njeno partnerko/partnerjem)
☐ Drugo:

Q40 - V katerem jeziku se največ pogovarjate doma?

- ☐ slovenski
☐ albanski
☐ angleški
☐ bosanski
☐ črnogorski
☐ francoski
☐ hrvaški
☐ italijanski
☐ madžarski
☐ nemški
☐ srbski
☐ španski
☐ Drugo:

Q41 - Katero stopnjo izobrazbe je dosegla vaša mama/skrbnica?

- ☐ Osnovno šolo ali manj
☐ Srednjo poklicno šolo ali gimnazijo
☐ Srednjo strokovno šolo (2-3 letno)
☐ Višjo šolo ali fakulteto
☐ Magisterij ali doktorat
☐ Ne vem

Q42 - Katero stopnjo izobrazbe je dosegel vaš oče/skrbnik?

DZM panel



- ☐ Osnovno šolo
☐ Srednjo poklicno šolo ali gimnazijo
☐ Srednjo strokovno šolo (2-3 letno)
☐ Višjo šolo ali fakulteto
☐ Magisterij ali doktorat
☐ Ne vem

Q43 - Je vaša mama/skrbnica zaposlena ali kaj drugega?

- ☐ Zaposlena
☐ Brezposelna
☐ Upokojena
☐ Gospodinja
☐ Drugo:

Q44 - Je vaš oče/skrbnik zaposlen ali kaj drugega?

- ☐ Zaposlen
☐ Brezposeln
☐ Upokojen
☐ Gospodinjec
☐ Drugo:

Q45 - V kolikšni meri se strinjate s spodnjimi trditvami?

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se ne strinjam niti se strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam
Med mojim odraščanjem je imela moja družina ponavadi dovolj denarja za stvari.	☐	☐	☐	☐	☐
Odraščal/a sem v razmeroma bogati soseski.	☐	☐	☐	☐	☐

DZM panel



Med odraščanjem sem se počutil/a relativno bogato v primerjavi z drugimi učenci in učenkami na moji šoli.	☐	☐	☐	☐	☐
Imam dovolj denarja, da si kupim stvari, ki jih želim.	☐	☐	☐	☐	☐
Plačevanje položnic me ne skrbi preveč.	☐	☐	☐	☐	☐
Mislim, da mi v prihodnosti ne bo treba pretirano skrbeti za denar.	☐	☐	☐	☐	☐

Q47 - Približno koliko knjig (brez revij in učbenikov) imate doma?

- ☐ Nič ali zelo malo (0-10 knjig)
- ☐ Za eno knjižno polico (11-25 knjig)
- ☐ Za eno knjižno omaro (26-100 knjig)
- ☐ Za dve knjižni omari (101-200 knjig)
- ☐ Za tri ali več knjižnih omar (več kot 200 knjig)

Q48 - Dogodek

- ☐ Vpišite besedilo odgovora 1
- ☐ Vpišite besedilo odgovora 2
- ☐ Vpišite besedilo odgovora 3

RECENZIJ

Monografija *Mladi in digitalno: fragmenti vsakdanjih življenj* predstavlja konceptualno in empirično relevanten prispevek k razumevanju mladih v digitalizirani družbi. Njena osrednja odlika je analitična in teoretska natančnost, saj se avtorice in avtor izognejo redukcionističnim, moralno-paničnim interpretacijam mladostniških digitalnih praks ter namesto tega ponudijo diferenciran okvir, v katerem so tehnologije razumljene kot družbeno pogojene infrastrukture in kot del vsakdanjih rutiniziranih praks. Koncept digitalne zrelosti je predstavljen terminološko konsistentno, argumentacijsko prepričljivo in hkrati kritično reflektirano, pri čemer monografija jasno pokaže, da digitalne zrelosti ni smiselno obravnavati kot dano osebnostno lastnost, temveč kot dinamičen, večdimenzionalen konstrukt, ki se oblikuje v specifičnih družbenih, kulturnih in ekonomskih okoliščinah. Empirični del monografije dodatno utrdi analitično tezo razprave, saj je zasnova raziskave dovolj široka in hkrati dovolj občutljiva za prehode med življenjskimi fazami. Poglavje o (digitalnih) prostorih izobraževanja ponudi podatkovno podprt vpogled v razmerja med formalnim in neformalnim učenjem ter pokaže, da digitalna orodja praviloma ne nadomeščajo šolanja, temveč ga pogosto dopolnjujejo in pragmatično podpirajo. Analiza razlik med skupinami mladih odpre pomembna vprašanja dostopa do učnih virov, certificiranja neformalnega znanja in razpoložljivosti priložnosti, obenem pa opozori na potrebo po previdnosti pri posploševanju »generacijskih« trditev. Pomemben je premik od vprašanja količine časa na zaslonih k vprašanju rabe, motivov, načinov soočanja z izzivi ter oblikovanja odnosov v platformnih okoljih, kjer algoritmčna personalizacija in »kultura nenehnega posodabljanja« pomembno strukturirata izkustvo stalne prisotnosti. Monografija uspešno poveže subjektivne strategije mladih z družbenimi imperativi povezanosti, informiranosti in kompetentnosti ter s tem ponudi analitični okvir, ki omogoča hkratno razumevanje individualnih izkušenj in širših institucionalnih pogojev digitalnega vsakdana. Vključitev generativne umetne inteligence kot dejavnika oblikovanja kognitivnih delovnih tokov je vsebinsko dobro umeščena, kar monografiji daje dodatno aktualnost. Kot celota deluje metodološko utemeljeno, teoretsko koherentno in družbeno občutljivo ter predstavlja pomembno referenčno točko za nadaljnje raziskave in razprave o digitalnem odraščanju, digitalni dobrobiti in opolnomočenju mladih.

Dejan Jontes

Monografija ponuja globok in celosten vpogled v digitalno zrelost slovenskih mladih, pri čemer presega zgolj tehnične vidike in izpostavlja ključne kompetence, kot sta osebna avtonomija in regulacija impulzov. Avtorice in avtorji osvetlijo samoumevnosti in strahove v povezavi z digitalnimi spretnostnimi novih generacij in opozarjajo na vztrajanje digitalnih neenakosti. Knjiga med drugim osvetljuje tudi konceptualne in terminološke aspekte in je zato pomembno izhodišče za pedagoge, starše in odločevalce, ki želijo razumeti, kako digitalni mediji in umetna inteligenca dejansko sooblikujejo prihodnost izobraževanja in dela. Monografija je sestavljena iz štirih poglavij. Prvo poglavje uvaja koncept digitalne zrelosti kot večdimenzionalni konstrukt, ki vključuje osebno avtonomijo, zmožnost reševanja problemov in odgovorne interakcije v digitalnem svetu. Predstavljeni so rezultati raziskave med slovenskimi dijaki in mladimi odraslimi, ki kažejo, da na stopnjo zrelosti vplivajo strukturni dejavniki, kot je kulturni kapital, pri čemer se največje vrzeli kažejo pri iskanju pomoči ob digitalnih težavah in regulaciji impulzov. Drugo poglavje analizira digitalne potrebe mladih v kontekstu mediatizacije, kjer digitalni mediji niso le orodja, temveč pogoj za delovanje v družbi. Mladi se soočajo s ponotranjenimi imperativi stalne povezanosti in informiranosti, kar pogosto vodi v občutke informacijske preobremenjenosti in utrujenosti od negativnih novic. Kot odgovor na te pritiske se med mladimi oblikujejo potrebe po digitalnem odklopu in medijski pismenosti. Tretje poglavje obravnava proces edukacionalizacije in premik k vseživljenjskemu učenju, ki je v digitalni dobi postalo ključna dolžnost posameznika v okviru prilagajanja trgu dela. Avtorici ugotavljata, da kar 94 % mladih v Sloveniji uporablja internet in družbena omrežja kot primarni vir za pridobivanje znanja in idej, ki dopolnjuje ali celo nadgrajuje formalno šolanje. Opozarjata tudi na vztrajanje digitalnih neenakosti, saj neformalne izobraževalne priložnosti na spletu najboljše izkoriščajo tisti, ki so že sicer bolj formalno izobraženi. Zadnje poglavje se osredotoča na rabo generativne umetne inteligence (GenUI), ki med slovenskimi mladimi postaja vsakdanja praksa za učenje in opravljanje rutinskih nalog. Mladi GenUI dojemajo kot večopravilnega asistenta ali tutorja, ki jim s personaliziranimi razlagami olajša študij in delo, čeprav hkrati izražajo skepticizem glede točnosti teh vsebin. Razprava opozarja na »UI razkorak«, kjer razlike v kompetencah in kritični presoji umetne inteligence dodatno utrjujejo obstoječe digitalne neenakosti med mladimi.

Živa Kos

O AVTORICAH IN AVTORJU

Nuša Detiček je mlada raziskovalka na programski skupini Politološke raziskave na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani in doktorska študentka na področju komunikologije. V doktorski disertaciji naslavlja fenomen umetne inteligence in drugih sodobnih tehnologij. Pri tem preučuje preoblikovanje družbenih interakcij in komunikacijskih razmerij na različnih področjih, od uporabniških praks do medijske krajine, v kontekstu hitro spreminjajočih se tehnologij.

Katja Koren Ošljak je docentka na Katedri za medijske in komunikacijske študije in raziskovalka komuniciranja in digitalnih medijev na Fakulteti za družbene vede in Fakulteti za šport Univerze v Ljubljani. Proučuje tehnološke transformacije v digitalni kulturi, predvsem spremembe v edukaciji in vsakdanjem življenju mladih. V doktorski disertaciji je raziskovala rekonceptualizacijo medijske edukacije v času intenzivne mediatizacije in digitalizacije otroštva.

Tanja Oblak Črnič je profesorica na Katedri za medijske in komunikacijske študije in raziskovalka na programu Politološke raziskave na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Raziskuje področja digitalne kulture in apropiacije medijev v vsakdanjem življenju, tehnokulture družin in mladostnikov ter digitalnega državljanstva. Je avtorica dveh monografij (Izzivi e-demokracije, 2003, in Mladost na zaslonu, 2020), soavtorica knjige Splet kot medij in mediji na spletu (2005), sourednica zbornika Mobilni telefon in transformacija vsakdana (2010) in urednica knjige Mediji in mladi (2025).

Jure Plaskan je asistent na Centru za družboslovno informatiko na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja predvsem z vidiki rabe digitalnih tehnologij med mladimi, kot sta dobrobit na spletu ter spletno nadlegovanje. Njegovo ekspertno področje je kvantitativna metodologija.

Anamarija Šiša je docentka za področje medijskih študij na Katedri za medijske in komunikacijske študije na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Področja njenega raziskovanja so digitalne tehnologije, platformizacija intimnosti, mobilne aplikacije za zmenke ter tehnološko posredovane prakse zmenkovanja. Hkrati raziskuje širše spremembe v življenjih mladih odraslih v povezavi z digitalnimi tehnologijami v pogojih platformne organizacije družbenega življenja.

Nika Šušterič je docentka 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.

Mojca Žveglič Mihelič je docentka 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.

STVARNO KAZALO

A

anketa 7, 16, 17, 18, 19, 20,
21, 24, 37, 38, 39, 107, 128,
129, 130

Antropomorfizacija 134, 137

B

Brezposelni

(glej tudi nezaposleni) 14,
15, 19, 30, 39, 49, 52, 108,
109, 111, 114, 115, 116,
117, 130, 131

D

Digitalizirani vsakdan 8, 12,
13, 22, 69, 74, 75, 81, 83,
87, 89, 93, 94, 106, 107,
146, 198

Digitalna dobrobit 12, 68, 71,
72, 93, 94

Digitalna pismenost 13, 24,
32, 33, 34, 37, 81, 83, 84,
85, 91, 104, 123, 125, 126

Digitalne neenakosti 13, 106,
117, 118, 127, 199, 204

Digitalne tehnologije 12, 22,
29, 30, 31, 32, 33, 34, 42,
54, 68, 71, 79, 89, 94, 96,
100, 101, 103, 104, 105,
106, 115, 122, 123, 125,
127, 134, 148, 149, 150, 200

Družbeni imperativi 8, 68, 69,
71, 72, 73, 93, 198

E

Edukacionalizacija 101, 199

F

Facebook 76, 78, 85, 95, 96,
111, 112, 113, 116, 117, 134

Fokusne skupine 13, 14, 128,
130, 132, 133, 134, 136,
137, 140, 148

Formalno izobraževanje 16,
85, 91, 114, 115, 139

I

Instagram 70, 75, 83, 84, 85,
86, 96, 97, 111, 112, 113,
116, 130, 134, 151

izzivi digitalizacije 8, 103

K

Kritično mišljenje 127, 133,
137

Kulturni kapital 7, 29, 30, 35,
39, 50, 51, 52, 56, 63, 64,
65, 108, 109, 110, 111, 112,
199

M

Mediatizacija 13, 30, 31, 56,
68, 69, 89, 90, 92, 93, 137

Medijska edukacija 12, 119,
200

Medijska pismenost 13, 56,
69, 72, 90, 93, 94, 104, 119,
125, 199

Mladi odrasli 13, 14, 15, 16,
18, 20, 22, 23, 24, 30, 34,
37, 38, 39, 41, 43, 44, 45,
48, 49, 50, 51, 52, 57, 58,
59, 60, 61, 71, 72, 73, 93,
122, 128, 130, 131, 200

N

Neformalno izobraževanje 5,
12, 22, 23, 54, 55, 91, 101,
102, 103, 105, 117, 120,
146, 147, 198, 199

Nezaposleni

(glej tudi brezposelni) 14,
15, 16, 76, 77, 80, 81, 82,
84, 86, 130, 133, 148

P

Personifikacija 132

Potrebe 5, 8, 12, 13, 19, 22,
23, 31, 32, 41, 52, 53, 54,
55, 67, 68, 69, 70, 71, 72,
73, 74, 75, 76, 77, 78, 79,
80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 92, 93,
94, 95, 96, 97, 104, 105,
106, 114, 125, 127, 139,
146, 147, 148, 150, 151,
152, 198, 199

Prakse 9, 12, 13, 22, 23, 24,
29, 31, 35, 37, 41, 43, 55,
68, 69, 70, 71, 72, 73, 74,
76, 77, 84, 85, 87, 90, 92,
93, 94, 96, 97, 100, 106,
109, 110, 115, 117, 118,
119, 122, 123, 126, 135,
136, 137, 138, 139, 140,
146, 148, 198, 199, 200, 204

S

Spletna orodja 110

Srednješolci 12, 16, 41, 126,
129, 134

Študenti 14, 15, 16, 19, 30, 39,
49, 75, 96, 108, 109, 111,
114, 115, 116, 117, 126,
127, 130, 131, 133, 134, 150

T

TikTok 70, 75, 79, 88, 111, 112,
113, 116, 117, 130, 151

U

UI pismenost 9, 24, 121, 122,
123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 132,
133, 134, 135, 136, 137,
138, 139, 140, 141, 142, 143

UI razkorak 127, 137, 138, 199

Umetna inteligenca 9, 12, 22,
23, 24, 55, 87, 90, 104, 111,
116, 117, 122, 123, 124,
126, 128, 129, 130, 131,
133, 134, 135, 142, 152,
198, 199, 200, 204

Umetna inteligenca genera-
tivna 9, 12, 24, 90, 111,
123, 124, 128, 129, 130,
198, 199

V

Vseživljenjsko učenje 23, 83,
100, 101, 102, 103, 105,
106, 115, 199

Y

Youtube 75, 84, 91, 113

Z

Zaposleni 14, 15, 16, 19, 30,
39, 49, 87, 109, 111, 114,
115, 116, 117, 128, 130,
131, 133, 134, 135, 137, 148



DIGITALNA
ZRELQST
MLADIH

Monografija *Mladi in digitalno: fragmenti vsakdanjih življenj* predstavlja konceptualno in empirično relevanten prispevek k razumevanju mladih v digitalizirani družbi. Njena osrednja odlika je analitična in teoretska natančnost, saj se avtorice in avtor izognejo redukcionističnim, moralno-paničnim interpretacijam mladostniških digitalnih praks ter namesto tega ponudijo diferenciran okvir, v katerem so tehnologije razumljene kot družbeno pogojene infrastrukture in kot del vsakdanjih rutiniziranih praks.

Dejan Jontes

Monografija ponuja globok in celosten vpogled v digitalno zrelost slovenskih mladih, pri čemer presega zgolj tehnične vidike in izpostavlja ključne kompetence, kot sta osebna avtonomija in regulacija impulzov. Avtorice in avtorji osvetlijo samoumevnosti in strahove v povezavi z digitalnimi spretnostnimi novih generacij in opozarjajo na vztrajanje digitalnih neenakosti. Knjiga med drugim osvetljuje tudi konceptualne in terminološke aspekte in je zato pomembno izhodišče za pedagoge, starše in odločevalce, ki želijo razumeti, kako digitalni mediji in umetna inteligenca dejansko sooblikujejo prihodnost izobraževanja in dela.

Živa Kos