

PRIČAKOVANJA ŠTUDENTOV KOMUNIKOLOGIJE, KULTURNI KAPITAL IN KURIKULARNI PROBLEMI**

Povzetek. Članek obravnava pričakovanja slovenskih študentov do dodiplomskega študija komunikologije ter njihovo ocenjevanje uspešnosti komunikološkega kurikulu- ma pri pridobivanju kompetenc. V prvem delu članka na kratko opredelimo konflikte in notranje delitve discipline/ področja in se pri tem posebej osredotočamo na razmerje med »dominantno paradigmo« v komunikologiji in njeni- mi izzivalci s področja kritične teorije in kulturnih študij ter na vprašanje negotovega disciplinarnega položaja komunikologije oz. medijskih in komunikacijskih študij. V tem kontekstu nato na podlagi anketnih podatkov, pridob- ljenih v okviru evropskega projekta Razvoj kurikuluma v komunikologiji poskušamo pojasniti stališča študentov komunikologije glede njihovega študijskega programa. Pri tem nas zanima predvsem vedno bolj izrazita zahteva po bolj praktičnem/poklicnem ali »vokacijskem« usmerjanju izobraževanja na področju komunikologije. V drugem delu članka poskušamo rezultate interpretirati in jih ume- stiti v okvir širšega vprašanja kulturne in družbene vloge univerzitetnega izobraževanja. Poleg tega nas zanima, v koliko razredni habitus in kulturni kapital strukturata pričakovanja študentov.

Ključni pojmi: komunikološki kurikulum, medijske in komunikacijske študije, kompetence, kulturni kapital

Uvod

Vse od svojih začetkov sta bila komunikologija in proučevanje komuni- ciranja po svoje v identitetni krizi, saj so bili zanju značilni številni teoret- ski spori in konflikti. Sam »ustanovitelj« komunikologije je polje označil kot »eno najbolj živahnih križišč«¹ v proučevanju človeškega vedenja, ki so ga

* Dr. Breda Luthar, redna profesorica na Fakulteti za družbene vede, dr. Dejan Jontes, docent na Fakulteti za družbene vede in Andreja Trdina, mlada raziskovalka na Fakulteti za družbene vede, Univerza v Ljubljani.

** Izvirni znanstveni članek.

¹ Morda je še bolj povedna Petersova primerjava, v kateri pravi, da je komuniciranje »proučevano v diaspori«, saj je, če ga definiramo v širšem smislu, kot otočje razsejano po univerzi (Peters, 1993: 133–4).

»mnogi prečkali, a so se le redki na njem pomudili« (Schramm, 1963: 1–2). Izvori raziskovanja komuniciranja segajo v zgodnje dvajseto stoletje in so zelo povezani z razvojem množičnega komuniciranja, čeprav so se naloge preiskovanja zmožnosti in učinkov novih množičnih medijev takoj lotile že obstoječe vede, posebej politologija, socialna psihologija in sociologija. Področje se je najbolj razvilo v ZDA in njegovo evropsko zgodovino večina zgodovinskih refleksij interpretira kot prilagoditev dominantne ameriške paradigme v letih po drugi svetovni vojni. V večini evropskih držav je komunikologija postala institucionalizirana med letoma 1975 in 1990, čeprav je seveda raziskovanje medijev in komuniciranja potekalo vsaj od sredine stoletja dalje (McQuail, 2009: 282–283).

Kot bomo skušali pokazati v naslednjem poglavju, je edini konsenz v komunikologiji, da obstaja pomankanje konsenza o disciplinarni identiteti, skupni kanonični literaturi, skupni zgodovini. Toda kaj ta nestabilnost področja/discipline pomeni za univerzitetne programe komunikologije ali medijskih in komunikacijskih študij, za oblikovanje komunikološkega kurikulumu ter za pričakovanja študentov in potencialnih zaposlovalcev? V tem kontekstu nejasne disciplinarne identitete nas zanimajo pričakovanja študentov komunikologije na ljubljanski univerzi. Pri tem se naslanjamo na anketne podatke mednarodnega projekta *Curriculum Development in Communication Sciences* (CDCS). V nadaljevanju poskušamo pojasniti stališča študentov komunikologije glede njihovega študijskega programa. Prvič, zanima nas vedno bolj izrazita zahteva po bolj praktičnem/poklicnem ali »vokacijskem« usmerjanju izobraževanja na področju komunikologije, tudi v povezavi z rezultati projekta CDCS o pričakovanjih študentov komunikologije. S tega stališča se torej v tem članku lotevamo analize pričakovanj in intepretacije predpostavk, na katerih ta pričakovanja temeljijo pri študentih komunikologije v Sloveniji. Na koncu članka bomo poskusili ta pričakovanja in izhodišča, na katerih temeljijo, povezati s konceptom kulturnega kapitala kot indikatorja razredne pripadnosti študentov.

Disciplinarna trenja na področju proučevanja komuniciranja in medijev

Že pogled v *International Encyclopedia of Communication* (Donbasch, 2008) pokaže, kako je področje raziskovanja (in poučevanja) komunikologije ne le raznoliko, temveč tudi konfliktno in obsega vse od kognitivnega procesiranja informacij, analize medijskih učinkov, oglaševanja, novinarstva, politično ekonomskih analiz komunikacijskih institucij do kulturnih/medijskih študij in retorične ali diskurzivne analize. Samo področje komuniciranja je torej izrazito diverzificirano tako glede epistemologije in metodologije, teorije, objekta preiskovanja in raziskovalnih vprašanj, ki si jih

zastavlja.² Že ko se je nekje v sedemdesetih zdelo, da se je v petdesetih letih proučevanje komuniciranja konsolidiralo v komunikologiji kot družboslovni disciplini, s svojo dominantno paradigmo, raziskovalnimi programi, institucionaliziranimi univerzitetnimi programi, kanoničnimi teksti, standardnim metodološkim repertoarjem, standardnim kurikulumom, profesionalnimi organizacijami in naborom revij, je bila ta dominantna paradigma postavljena pod vprašaj, saj se je področje pod vplivom (post)marksizma, poststrukturalizma, lingvističnega obrata, konstruktivizma, kulturnih študij itd. začelo odpirati. Funkcionalistična in politično konzervativna »dominantna paradigma,« je dobila torej alternativo v kritični teoriji, marksizmu in kulturnih študijah v osemdesetih letih. Ta »kritični obrat« in »kulturni obrat« je dal novo energijo področju, čeprav Hardt ugotavlja (1998: x), da je bil v tem času kritični pristop k proučevanju komuniciranja in medijev še vedno na obrobju discipline. Dominantna paradigma se je sicer zavzemala za tesnejšo zvezo med proučevanjem medosebnega komuniciranja in množičnega komuniciranja, toda njena osrednja identiteta empirične družboslovne znanosti je bila kriva za marginalizacijo kritičnih in kulturoloških/humanističnih študij, ki so tako močno vstopile na to področje (gl. npr. Craig, 2008: 10).

Rezultat destabilizacije dominantne paradigme je vsaj en legendarni poskus konsolidacije in nekaj podobnih poskusov v desetletju po tem: leta 1983 je izšla tematska številka revije *Journal of Communication* naslovljena »Vrenje v polju«. »Vrenje« je bilo po Craigovi interpretaciji (2008: 684) reakcija na revolt kritičnih kulturnih študij in postmarksizma oz. politične ekonomije proti etabilirani tradiciji funkcionalističnega raziskovanja množičnega komuniciranja.³ Deset let kasneje sta pri isti reviji izšli še dve zaporedni številki z naslovom »Prihodnost polja«. V tem desetletju pa je spor potekal znotraj kritičnega tabora, saj je leta 1995 izšla tematska številka revije *Critical Studies in Mass Communication* (sedaj *Critical Studies in Media Communication*), posvečena predvsem nesoglasjem med taborom kulturnih študij/medijskih študij in taborom politično ekonomskega pristopa h komuniciranju, dve leti kasneje pa izide še zbornik, ki sta ga uredila M. Ferguson in P. Golding (1997), debata pa prav tako poteka predvsem znotraj kritičnega tabora, med politično ekonomijo in kulturnimi študijami.

² O tem govori že poimenovanje objekta raziskovanja, ki kaže na epistemološke razlike tudi takrat, ko se različni pristopi v okviru »komunikologije« lotevajo istega predmeta preiskovanja: komunikacijski sistemi oz. kulturne industrije, sporočanje in vsebina vs. reprezentacija in tekst ali diskurz, javnost oz. občinstvo, učinki oz. interpretacija ali recepcija itd. Hkrati pa v komunikologiji nikoli ni bil razrešen razkorak med medosebnim in množičnim/medijskim komuniciranjem. Glej npr. Livingstone (2005) o pojmihih občinstev oz. javnosti.

³ V minucioznih slovenskih razmerah, kjer pogosto »šolo« ali »paradigmo« zastopa en človek, bi lahko dejali, da je to trenutek, ko štafeto raziskovanja komuniciranja na Fakulteti za sociologijo, politične vede in novinarstvo od Franceta Vrega prevzame Slavko Splichal. Komunikologija se takrat poučuje še znotraj novinarskega programa.

V naslednjih petnajstih, dvajsetih letih se je področje medijskih in komunikacijskih študij neverjetno razširilo, tako v mednarodnem kontekstu kot tudi v Sloveniji; Nordenstreng (2004: 4) ugotavlja, da sta podobno ekspanzijo doživela le še računalništvo in biomedicina. Rast je po svetu in pri nas prinesla nove probleme, vprašanje disciplinarnega statusa komunikologije pa je ostalo nerešeno. Dve intelektualni tradiciji, na katerih so sodobne medijske in komunikacijske študije utemeljene – družboslovna in humanistična – še vedno obstajata druga ob drugi bolj kot druga z drugo, čeprav pogosto v okviru istih univerzitetnih oddelkov.⁴ Podobno kot sta se leta 1959 v znani debati takrat še o »množičnem komuniciranju« spravevala Berelson in Schramm, se trideset let po »Vrenju v polju« protagonisti še vedno sprašujejo, ali je komunikologija ali medijske in komunikacijske študije disciplina ali le področje, polje preiskovanja. Leta 2004 Nordenstreng ugotavlja, da lahko govorimo le o področju, ne pa o disciplini. Craig (2008: 675) pa se štiri leta za tem še vedno sprašuje, ali je komuniciranje a) le nominalni koncept, ki ohlapno povezuje sicer nepovezane discipline in poklice, b) interdisciplinarno področje, kjer je napredek mogoč le s tesnim sodelovanjem in sinergijo med sicer ločenimi disciplinami, ki sestavljajo to področje? Ali pa je, c) kljub navidezni fragmentaciji proučevanje in poučevanje komuniciranja, vsaj potencialno ločena intelektualna disciplina? Morda vse troje? In ne nazadnje, če pustimo ob strani imperative, ki izhajajo iz načina financiranja raziskovanja in poučevanja in zahtevajo disciplinarno institucionalizacijo, ali bi bilo s stališča kreativnosti morda bolje, da področje komuniciranja ni disciplinarno institucionalizirano in tako ločeno od drugih družbenih in humanističnih ved? Peters namreč že leta 1986 pravi, da je institucionalizacija komunikologije kot discipline povzročila njeno intelektualno osiromašenje (gl. tudi Beniger, 1990).

Daleč najbolj pomemben razcep, ki določa proučevanje in poučevanje komuniciranja, je razcep na dva glavna tokova: administrativnega (o katerem se ponavadi govori kot o pozitivističnem ali celo empiričnem in se odvija za specifično organizacijo, korporacijo, ki raziskovanje plača) ter kritičnega (Lazarsfeld, 1941/2004). Ta razkol je v epistemoloških samorefleksijah in zgodovinskih pregledih razvoja komunikologije tako vseprisoten, da je pravzaprav konstitutiven za identiteto »področja«. Kot meni Splichal, administrativno raziskovanje odraža osredotočenost na specifične, merljive, posamezne ter kratkoročne značilnosti stališč in vedenj, posebej na učinke

⁴ Že raznovrstno poimenovanje vede, študijskih in raziskovalnih programov, oddelkov in kateder govori o nerazrešenih vprašanjih statusa področja oz. discipline: komunikologija, medijski študiji, medijske študije, komunikacijske študije (v angl. *communications, communication science, communication research, media studies, in najpogostejša communication studies*). Medtem ko komunikologija predpostavlja obstoj konsenzualne disciplinarne identitete s skupno zgodovino, »študiji« ali »študije« implicirajo, da imamo opravka z interdisciplinarnim področjem raziskovanja, ne pa s homogeno disciplino.

(množičnega) komuniciranja. Raziskovalce torej ne zanimajo vrednote, ki generirajo raziskovalni problem, niti družbene implikacije njihovega raziskovanja. Kritični pristopi pa, nasprotno, prevprašujejo izhodiščne vrednote in politična stališča (Splichal, 1988: 12). Smythe (1984: 205) poudarja, da se administrativni in kritični pristop razlikujeta, prvič glede na tip problemov, ki si jih izbereta za proučevanje in drugič, v vrsti metod, ki jih uporabljata pri raziskovanju in tretjič, v ideoloških predispozicijah raziskovalcev, ki bodisi kritizirajo ali poskušajo spremeniti obstoječi red ali pa ga ojačati. Izvorno je bil kritični pristop v glavnem omejen na frankfurtsko šolo, kasneje pa so mnogi drugi avtorji prispevali k kritičnemu pristopu bodisi s pozicije politične ekonomije ali pa kulturnih študij. V tem kontekstu konfrontacije med kulturnimi študijami in »dominantno paradigmo« (prevladujočim tokom ameriškega raziskovanja množičnega komuniciranja) so se razvile medijske študije. Vprašanje je sicer, če je še danes smiselno samorefleksijo komunikologije utemeljevati na razcepu med Adornovo kritično teorijo in Lazarsfeldovim empiričnim »administrativnim« raziskovanjem v službi interesa kulturnih industrij, torej na delitvi izpred več kot sedemdeset let in v koliko ni ta razcep dobil nove oblike in potrebuje novo poimenovanje. Ali kot pristočno pravi Gitlin (2009: 136), »...zame ni ključno razlikovanje med kritičnim in administrativnim, temveč med poglobljenim in površnim – celostnim in omejenim«. Peters in Simonson (2004: 85) prav tako menita, da historična moralna drama iz zgodovine raziskovanja komuniciranja in medijev o konfliktu med Lazarsfeldom in Adornom oz. frankfurtsko šolo ter obravnava obeh kot dveh polarnih nasprotij, spregleda tesno povezanost med t.i. kritičnim in administrativnim raziskovanjem kljub jasnim stilističnim in metodološkimi razlikami. Administrativno raziskovanje je sicer služilo potrebam tistih, ki so ga financirali (npr. ameriške komercialne radijske postaje v štiridesetih letih dvajsetega stoletja), vendar pa je vsaj v Lazarsfeldovem primeru omogočalo razvoj metodologij in generiralo znanje, katerega pomen v mnogočem presega te potrebe.

Hesmondhalgh in Toynbee (2008: 7) po drugi strani največji problem komunikološkega akademskega polja vidita v medijsko centrični in ozkogledni obravnavi medijev, ki je skozi leta izpodrinila obravnavo »medijev-družbi«, premajhno povezanost z družbeno teorijo in razmerjem med mediji in družbo (prim. Hepp, 2011 in Couldry, 2012). Te tendence po njunem dobro ilustrira debata »politična ekonomija nasproti kulturnim študijam«, ki je bila, kot smo videli zgoraj, tako pomembna za samorefleksijo akademskega polja in se nanaša na pomembni institucionalni in intelektualni razcep v analizi medijev. Čeprav oba tabora izhajata iz marksizma in kritične teorije, radikalno različno definirata vprašanje moči v kapitalizmu, kar se izraža tudi v razlikah pri izboru objekta proučevanju (produkcija vs. tekst ali pa novice, novinarstvo, javnost vs. popularna kultura, občinstvo,

potrošnja ...). Pri politični ekonomiji sta ekonomija in politika primarna vzročna faktorja pri oblikovanju narave medijev, raziskovalci, ki prihajajo iz kulturnih študij, pa poudarjajo primarnost kulture in konstruirane narave vsega vedenja, znanja. To delitev lahko razumemo sicer kot legitimno akademsko delitev dela, če ne bi prihajalo do »nanosa take specializacije na teoretsko in normativno delitev med politično ekonomijo in kulturnimi študijami« (Hesmondhalgh in Toynbee, 2008: 8). Medijske in komunikacijske študije torej nimajo teoretskega okvirja, ki bi omogočal sintezo in preseganje obstoječih vkopanih položajev. Kljub razlikam pa Turner (1996: 180-1) opozarja, da ne smemo »precenjevati razkola, saj so bili vedno tudi trenutki sodelovanja, celo spajanja obeh tradicij«. Za primer navaja dela dveh ključnih predstavnikov politično ekonomskega pristopa: raziskavo G. Murdocka o razredu in mladini, ki je bila vključena v danes že kanonični zbornik kulturnih študij *Resistance Through Rituals*, N. Garnham pa je prispeval enega vodilnih člankov za prvo izdajo revije *Cultural Studies*.

V Sloveniji se je proučevanje komuniciranja začelo razvijati v zgodnjih šestdesetih letih, ko je bil ustanovljen Oddelek za komuniciranje in novinarstvo kot del Inštituta za sociologijo in filozofijo na ljubljanski univerzi. Podiplomski program se je pričel v zgodnjih sedemdesetih letih, v zgodnjih devetdesetih pa je bil ustanovljen dodiplomski program z dvema komunikološkima usmeritvama (tržnim komuniciranjem in teoretsko metodološko smerjo, ki se je kasneje preimenovala v medijske in komunikacijske študije).⁵ Poleg tega je bil v zgodnjih osemdesetih letih ustanovljen raziskovalni center za raziskovanje družbenega komuniciranja (gl. Spichal, 2003: 5). Komunikacijske in medijske študije so kot visokošolska disciplina v zadnjih desetih letih doživele precejšno rast, tako da je od prvega programa na FDV v začetku devetdesetih nastalo še vsaj pet novih. Ta trenutek je v Sloveniji pet ali šest visokošolskih ali univerzitetnih programov, ki nosijo v naslovu komuniciranje ali mediji in imajo v kurikulumu vsaj en komunikološki predmet, ponavadi uvod v komunikologijo ali množične medije (ali »Uvod v komuniciranje«). To so: mariborski program Medijske komunikacije na Fakulteti za elektrotehniko in računalništvo in informatiko, program Medijske študije na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem, program Multimedija na Fakulteti za elektrotehniko (UL), program medijskih in komunikacijskih študij v okviru Oddelka za komunikologijo na FDV (UL), visokošolski dodiplomski in magistrski program na zasebni Fakulteti za medije v Ljubljani ter trenutno nedelujoči podiplomski program medijskih študij na Institutum Studiorum Humanitatis – ISH. Nekateri

⁵ Komunikološki oddelek na Fakulteti za družbene vede ima danes tri programe: novinarstvo, medijske in komunikacijske študije ter tržno komuniciranje in odnose z javnostmi. V letu 2012/13 je bilo v vse letnike na tri smeri Oddelka za komunikologijo vpisanih blizu 650 študentov, nekaj več kot 200 na vsakem od treh programov.

programi so bolj praktično-tehnično usmerjeni z večjim ali manjšim deležem komunikoloških predmetov (oba programa na elektrotehničnih fakultetah), drugi novinarsko, tretji bolj družboslovno-humanistično in tako ti programi utelešajo disciplinarne dileme, ki so inherentne proučevanju in poučevanju komuniciranja, ki smo se jih dotaknili zgoraj.

Pričakovanja študentov komunikologije v Sloveniji

Prvi cilj projekta CDCS je bil ugotoviti, kakšne so potrebe študentov komunikologije glede študija, v drugem koraku tega prvega dela pa smo hoteli ugotoviti potrebe potencialnih zaposlovalcev. Zanimala nas je torej predvsem predstava o kompetencah in znanju, ki naj bi jih pridobili med študijem, teoretskem in metodološkem znanju, ki ga želijo pridobiti in ki bi bilo po mnenju zaposlovalcev uporabno za diplomante, ki iščejo zaposlitev. Podatke smo zbirali z dvema spletnima anketnima vprašalnikoma, ki sta nagovarjala dve ciljni skupini, prvi študente in drugi potencialne zaposlovalce. Študenti vseh šestih partnerskih univerz (Univerza Deusto, Španija; Univerza v Bologni, Italija; Katoliška univerza v Louvainu, Belgija; Rijksuniversiteit, Groningen, Nizozemska; Univerza v Turkuju, Finska; Univerza v Ljubljani) ter profesionalci iz teh šestih držav so bili povabljeni k sodelovanju v spletni anketi, ki je bila na spletu na voljo tri tedne v aprilu 2009. Skupno je v anketi sodelovalo 421 študentov komunikologije iz vseh šestih univerz in nekaj več kot 200 strokovnjakov, potencialnih zaposlovalcev.⁶ Naš prispevek temelji na rezultatih ankete za študente in analizira pričakovanja študentov komunikologije v Sloveniji, ne obravnava pa posebej stališč in mnenj zaposlovalcev.

Osrednji del vprašalnika je bil isti za obe ciljni skupini in je bil sestavljen iz trditev glede pomembnosti 26 kompetenc, uvrščenih v eno od petih skupin.⁷ Z vprašalnikom smo merili tako a) oceno pomembnosti posamezne kompetence na lestvici od 1 do 5 kot tudi b) oceno študentov glede tega, v kolikšni meri njihov kurikulum ponuja to kompetenco in tako zadošči domnevni potrebi. Z drugim delom vprašalnika za študente smo zbrali demografske podatke, vključno z nekaterimi indikatorji razredne pripadnosti in spraševali o njihovem zadovoljstvu s programom ter vzrokih, ki so vplivali na njihovo odločitev za študij na specifični univerzi ali programu.

⁶ Medtem ko je bil delež udeležbe pri študentih zelo visok, je bil delež udeležbe strokovnjakov »iz prakse« v vseh državah nizek, tako da je potrebno rezultate za zaposlovalce interpretirati zelo previdno in jih je praktično nemogoče obravnavati ločeno po državah. Zaradi množičnega vpisa v Sloveniji je delež slovenskih študentov v anketi nekoliko večji kot po drugih državah.

⁷ Skupine, v katere smo kompetence uvrstili, so bile: kompetence na področju teoretičnega kritičnega razmišljanja, metodološke/epistemološke kompetence in raziskovalne tehnike, osebne veščine, tehnične veščine in poklicno znanje.

V Sloveniji je na vprašalnik odgovorilo 117 študentov. Slovenski vzorec je vključeval študente tretjih (53%) letnikov in študente četrtyh letnikov (47%). V anketiranje so bili vključeni študenti komunikologije, in sicer tako študentje tržnega komuniciranja in odnosov z javnostmi (50%) kot študentje medijskih in komunikacijskih študij (druga polovica). Skoraj 70% vzorca so sestavljali študentje v starostni skupini med 21 in 22 let, preostalih 30% pa so bili stari 23 let ali starejši. V skladu s spolno sestavo študentske populacije na komunikologiji nasploh, je bila večina respondentk ženskega spola (88%). Odgovori povedo, da bi se po diplomi slovenski študentje in študentke najraje zaposlili v oglaševalskih agencijah in agencijah za odnose z javnostmi (26%), trženju, odnosih z javnostmi in komuniciranju v zasebnem sektorju (20%) in v medijih (uredniško delo in produkcija medijskih vsebin, 16%). Najmanj interesa kažejo za izobraževanje, novinarstvo in javno upravo (1%). To nam govori o tem, da so tudi načrti velikega dela študentov medijskih in komunikacijskih študij, ki je sicer naravnano kot kritični teoretični družboslovni študij, povezani s praktičnim delom znotraj korporativnega sektorja.

Prepoznavnost programa in zaposlitvene možnosti

Primerjava povprečij (z uporabo t-testa za neodvisna vzorca in analize variance oneway ANOVA) je pokazala na statistično značilne razlike med skupinami slovenskih študentov (po spolu, izobrazbi staršev, letniku, študijskem programu itd.).⁸ Poglejmo si najprej nekaj splošnih rezultatov. V kontekstu analize potreb študentov je zelo pomembna percepcija respondentov o prepoznavnosti študijskega programa in njihovo mnenje o lastnih zaposlitvenih možnostih. Na splošno lahko rečemo, da se slovenski študentje strinjajo, da zaposlovalci niso dovolj dobro informirani o profilu in veščinah, ki jih ponuja univerzitetni program komunikologije, saj je ocena tega poznavanja povprečno le 1,9 na petstopenjski lestvici, kjer 1 pomeni zelo slabo in 5 zelo dobro. Študentje četrtega letnika so še bolj prepričani, da je prepoznavnost programa pri zaposlovalcih majhna (povprečno 1,6 v primerjavi s 2,1 pri študentih tretjega letnika). Večina študentov namerava zelo verjetno iskati zaposlitev, ki ne bo neposredno povezana z njihovo diplomom (3,9).

Slovenski študentje so ocenjevali svoje zaposlitvene možnosti po diplomi kot razmeroma slabe (z oceno 2,7 na petstopenjski lestvici, kjer ena pomeni zelo slabo, 5 pa zelo dobro). Študentje tretjega letnika svoje možnosti ocenjujejo celo nižje kot njihovi kolegi v četrtem letniku (2,6 v primerjavi

⁸ V tekstu navajamo samo statistično značilne razlike med študenti (po spolu, letniku ipd.) s stopnjo značilnosti oz. signifikanco (sig.) nižjo od 0.05.

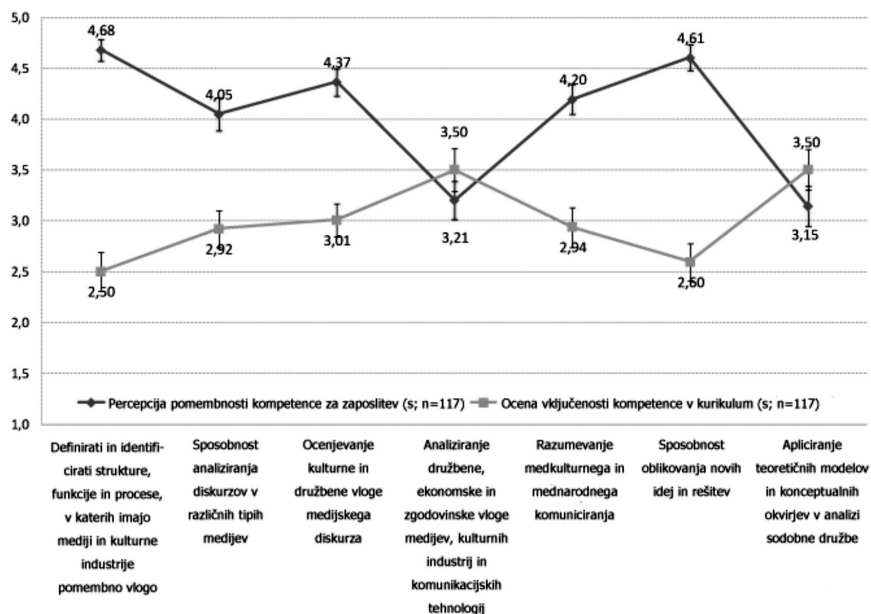
z 2,9), toda s precejšnje verjetnostjo bi se znova odločili za isti program (2,9 na štiristopenjski lestvici), kjer ena pomeni zelo malo verjetno, 4 pa zelo verjetno. Najbolj pomembna razlika med študenti glede prihodnje zaposlitve izvira iz študijskega programa, na katerega so študentje vpisani, torej bodisi na medijske študije bodisi tržno komuniciranje. Študentje medijskih in komunikacijskih študij se bolj strinjajo s trditvijo, da bodo zaposlitev verjetno morali iskati zunaj svojega študijskega profila (3,7 v primerjavi s 3,0) in da jim univerzitetna diploma medijskih in komunikacijskih študij ne bo v veliko pomoč pri iskanju zaposlitve (3,42 v primerjavi s 3,0). Študentje medijskih in komunikacijskih študij so se manj kot njihovi kolegi na tržnem komuniciranju strinjali s trditvijo, da diploma njihovega izbranega študijskega programa ponuja veliko možnosti za zaposlitev (2,5 v primerjavi z 2,9).

Najpomembnejši dejavnik, na podlagi katerega se slovenski študentje komunikologije odločajo o študiju, je njihov »interes za komunikacijske procese in medijsko kulturo«, sledijo »zanimivi predmeti« in »karijerne možnosti«. Študentje tržnega komuniciranja in odnosov z javnostmi ocenjujejo pomembnost kariernih možnosti statistično značilno višje (3,76) kot kolegi s programa medijskih študij (3,29). Vsi študentje so na splošno manj zadovoljni s programom, če morajo pisati več pisnih izdelkov, kot so eseji in seminarske naloge (2,1) in delati v skupinah (2,6). Na drugi strani pa njihovo zadovoljstvo s programom narašča, če je več praktičnega dela (4,8), če je delovna praksa vključena v študijski program (4,7) in če program predvideva več stika s strokovnjaki iz prakse iz prihodnjega poklicnega okolja (4,5). Očitna je torej percepcija študentov obeh študijskih programov, da mora biti univerzitetno izobraževanje tesno povezano s prakso in da je poklicnost pomemben del tega izobraževanja, tudi na programu, ki je teoretično družbosloven in se kot tak tudi oglašuje.

Percepcija študentov o kompetencah, ki jih potrebujejo, in tistih, ki jih program ponuja

Splošna primerjava pomembnosti posameznih skupin kompetenc, za katere študentje ocenjujejo, da jih potrebujejo, in tistih, ki jih v resnici pridobijo skozi obstoječi kurikulum, je v nadaljevanju predstavljena na petih grafih. Hkrati bomo predstavili še stališča študentov do obstoječega kurikula in poskušali pojasniti diferenciacijo teh stališč glede na spol, starost, razredno ozadje študenta, študijski program in vpisani letnik.

Graf 1: TEORIJA IN KRITIČNO MIŠLJENJE – PRIMERJAVA MED PERCEPCIJO POMEMBOSTI IN OCENO DEJANSKE VKLJUČENOSTI V KURIKULUM

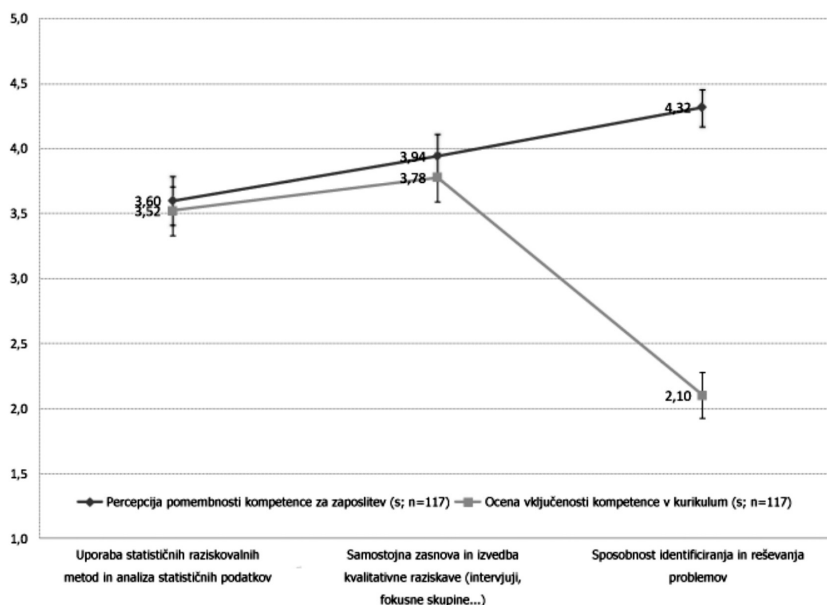


Začnimo s kompetencami v okviru skupine »Teorija in kritično mišljenje«. Če primerjamo pomembnost kompetenc na tem področju in stopnjo vključenosti teh kompetenc v kurikulum, do največjega razkoraka med pomembnostjo in realnostjo prihaja pri trditvah o naslednjih kompetencah: »definirati in identificirati strukture, funkcije in procese, v katerih imajo mediji in kulturne industrije pomembno vlogo«, »sposobnost analiziranja diskurzov v različnih tipih medijev«, »razumevanje medkulturnega in mednarodnega komuniciranja« in »sposobnost oblikovanja novih idej in rešitev«. Študentje so ocenili, da so zgornje kompetence pomembne za karierni uspeh, toda ne dovolj prisotne v kurikulumu.

Analiza je pokazala nekaj dodatnih razlik v presojanju o kompetencah med študenti glede na njihove demografske značilnosti. Študentje 4. letnika so bistveno višje vrednotili pomen kompetence »sposobnost analiziranja diskurzov v različnih tipih medijev« in »sposobnost oblikovanja novih idej in rešitev« kot njihovi kolegi iz nižjega letnika. Po drugi strani pa so študentje tretjega letnika ocenili, da je »sposobnost oblikovanja novih idej in rešitev« podprezentirana v univerzitetnem programu. V nekaterih presojah igra spol pomembnejšo vlogo kot generacija/zrelost. Študentke bistveno višje po pomembnosti uvrščajo kompetenco »razumevanje medkulturnega in mednarodnega komuniciranja« kot njihovi moški kolegi (4,26 v primerjavi z 3,71). Mlajši študentje (enaindvajsetletniki) so nižje vrednotili prisotnost

te kompetence v kurikulumu kot njihovi starejši kolegi (2,24 oz. 2,80). Študentje se v svojih ocenah razlikujejo tudi glede na vpisan program: študentje tržnega komuniciranja višje ocenjujejo pomen »razumevanje medkulturnega in mednarodnega komuniciranja« (4,34 oz. 4,05) in »sposobnosti oblikovanja novih idej in rešitev« (4,76 oz. 4,46). Študente medijskih študij na drugi strani višje vrednotijo »analiziranje družbene, ekonomske in zgodovinske vloge medijev, kulturnih industrij in komunikacijskih tehnologij« (3,78 oz. 3,22) in sposobnosti »apliciranja teoretičnih modelov in konceptualnih okvirjev v analizi sodobne družbe« (3,22 oz. 3,78).

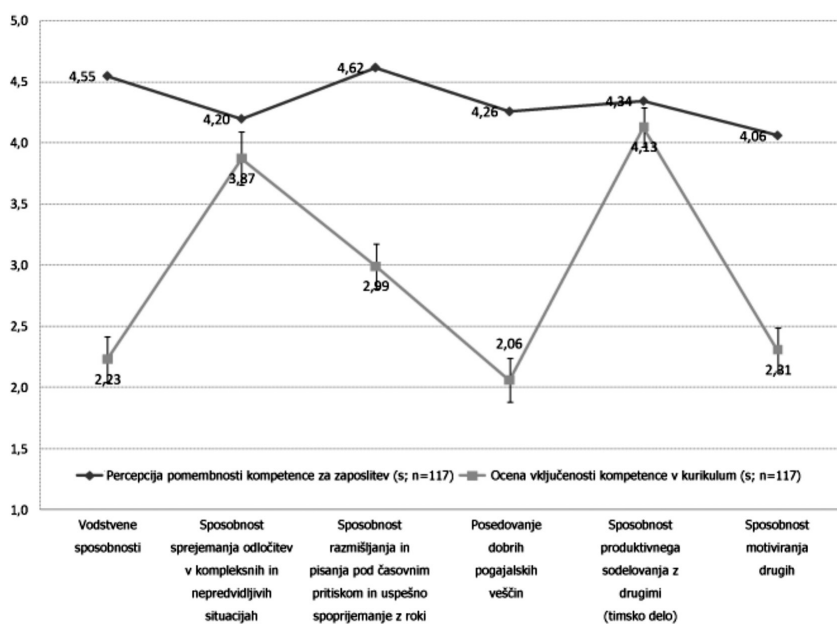
Graf 2: METODOLOGIJA/EPISTEMOLOGIJA IN RAZISKOVALNE TEHNIKE – PRIMERJAVA MED PERCEPCIJO POMEMBOSTI IN OCENO DEJANSKE VKLJUČENOSTI V KURIKULUM



Skupino trditvev, ki smo jih uvrstili med metodološke kompetence, so sestavljale tri trditve. Največji razkorak med potrebnimi in ponujenimi kompetencami je izražala trditev »sposobnost identificiranja in reševanja problemov«. To kompetenco so študentje ocenjevali kot zelo pomembno za uspeh v poklicu, hkrati pa so menili, da ta sposobnost ni dovolj prisotna v univerzitetnem kurikulumu. Tu je obstajala statistično značilna razlika med študenti glede na očetovo izobrazbo. Študentje, katerih očetje so imeli univerzitetno izobrazbo, so ocenjevali stopnjo prisotnosti te kompetence v univerzitetnem kurikulumu znatno nižje kot njihovi kolegi, katerih očetje so imeli izobrazbo nižjo od univerzitetne (1,87 v primerjavi z 2,3). Prav tako so študentje tretjega letnika ocenili prisotnost te kompetence v kurikulumu

bistveno nižje kot njihovi starejši kolegi (1,94 oz. 2,29). Študentje, katerih matere imajo dokončano univerzitetno izobrazbo, so bistveno nižje ocenili pomembnost kompetence »uporaba statističnih raziskovalnih metod in analiza statističnih podatkov« kot njihovi kolegi z materami z nižjo izobrazbo od univerzitetne (2,4 v primerjavi s 3,82). Prav tako so v primerjavi z ženskimi kolegicami (3,7), moški študentje potrebnost te kompetence ocenjevali bistveno nižje (2,86).

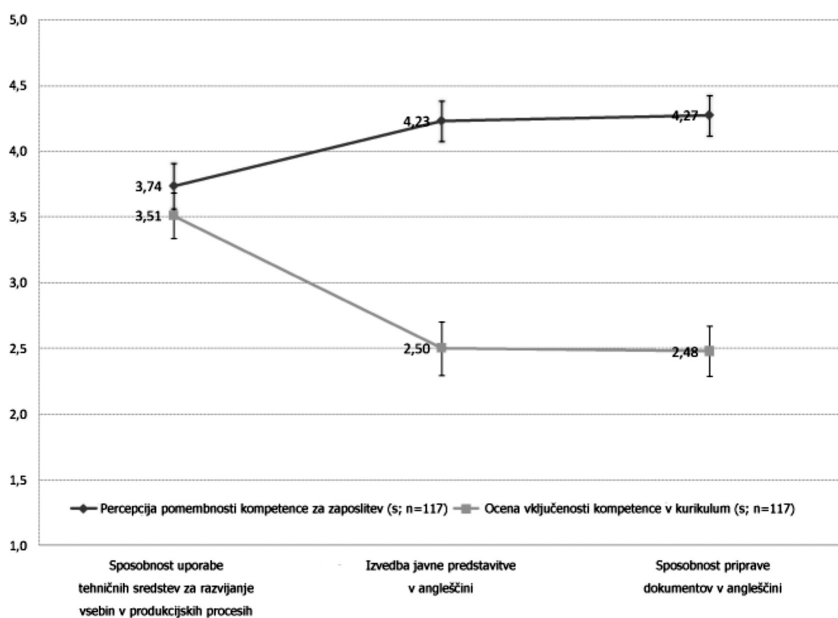
Graf 3: OSEBNOSTNE VEŠČINE – PRIMERJAVA MED PERCEPCIJO POMEMBOSTI IN OCENO DEJANSKE VKLJUČENOSTI V KURIKULUM



Študentje so menili, da so naslednje osebne veščine pomembne za karierni uspeh: »vodstvene sposobnosti«, »sposobnost razmišljanja in pisanja pod časovnim pritiskom in uspešno spoprijemanje z roki«, »posedovanje dobrih pogajalskih veščin« in »sposobnost motiviranja drugih«. Hkrati pa menijo, da te veščine niso dovolj prisotne v univerzitetnem kurikulumu. Študentje, katerih starši imajo dokončano univerzitetno izobrazbo, v manjši meri ocenjujejo pogajalsko kompetenco kot pomembno za uspeh in kariero (4,04 oz. 4,43) in nižje ocenjujejo stopnjo vpetosti te kompetence v kurikulum (1,83 oz. 2,24). Študentje s starši iz delavskega razreda so ocenjevali pomen »sposobnosti motiviranja drugih« za karierni uspeh višje kot njihovi kolegi s starši, ki smo jih uvrstili v servisni razred (4,26 v primerjavi z 3,79). Prav tako so ti študentje višje ovrednotili prisotnost te kompetence v univerzitetnem kurikulumu (2,49 oz. 2,05). Iz tega bi lahko sklepali, da pomeni

univerzitetna izobrazba za študente iz delavskega razreda tudi pridobivanje socialnih in osebnih kompetenc. Študentke in vsi študentje tržnega komuniciranja so višje ocenili pomen kompetence »sposobnost razmišljanja in pisanja pod časovnim pritiskom in uspešno spoprijemanje z roki« kot njihovi moški kolegi (4,22 oz. 3,43) ali kolegi, ki študirajo medijske in komunikacijske študije (4,45 oz. 3,81).

Graf 4: TEHNIČNE VEŠČINE – PRIMERJAVA MED PERCEPCIJO POMEMBNOСТИ IN OCENO DEJANSKE VKLJUČENOSTI V KURIKULUM

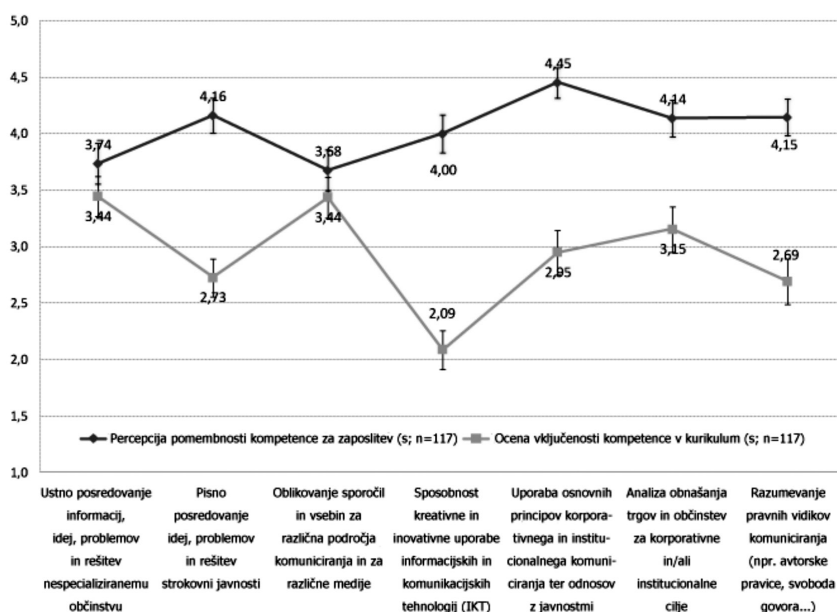


Na splošno študentje ocenjujejo »izvedbo javne predstavitve v angleščini« in »sposobnost priprave dokumentov v angleščini« kot pomembno veščino. Hkrati pa verjamejo, da oba programa te kompetence ne razvijata dovolj. Študentke ocenjujejo te tehnične veščine kot bolj pomembne kot njihovi moški kolegi (4,31 oz. 3,64 in 4,33 oz. 3,86). Prav tako obstajajo statistično značilne razlike med študijskimi programi, saj študentje tržnega komuniciranja višje ocenjujejo pomen tehničnih veščin za poklicno kariero in slabše ocenjujejo vpetost teh veščin v kurikulum.

V skupini »poklicnega znanja« se vključenost te kompetence v kurikulum in pomen te kompetence ujema pri dveh kompetencah: »ustno posredovanje informacij, idej, problemov in rešitev nespecializiranemu občinstvu« in »oblikovanje sporočil in vsebin za različna področja komuniciranja in za različne medije.« Pomen obeh kompetenc je torej po mnenju študentov ustrezno viden tudi v kurikulumu in tu torej ne prihaja do velikega razkoraka

med potrebnim in dejanskim. Pri oceni vključenosti kompetence »uporaba osnovnih principov korporativnega in institucionalnega komuniciranja ter odnosov z javnostmi« v kurikulum se študentje s starši iz delavskega razreda razlikujejo od ostalih študentov in menijo, da je ta kompetenca premalo vključena v kurikulum (2,62 oz. 3,14). Iz tega lahko izpeljemo, da se pri študentih z manj izobraženimi očeti kaže večja potreba po uporabnosti vsebin za poklic.

Graf 5: POKLICNO ZNANJE – PRIMERJAVA MED PERCEPCIJO POMEMBOSTI IN OCENO DEJANSKE VKLJUČENOSTI V KURIKULUM



Ali kulturni kapital strukturira pričakovanja slovenskih študentov komunikologije?

Številne študije v okviru sociologije izobraževanja in sociologije kulture pokažejo (gl. npr. Bourdieu in Passeron, 1977/2000: 11 in Apple, 2009: 62), da izobraževalni sistem kontinuirano prispeva h kulturni reprodukciji razrednih odnosov v družbi.⁹ Bourdieu je svoj koncept kulturnega kapitala najprej razvil v sociologiji izobraževanja in z njim pojasnjeval razredne

⁹ Povezanost izobrazbe (torej institucionaliziranega kulturnega kapitala) in poklicnega razreda je v Sloveniji velika. Glej npr. podatke na reprezentativnem vzorcu Ljubljane in Maribora v Luthar in drugi (2011) in Luthar (2012).

neenakosti v izobraževalnih dosežkih v okviru širše teorije družbene reprodukcije neenakosti. Ugotavlja, da pri otrocih iz višjega razreda obstaja neka kontinuiteta med kulturo doma in kulturo šole, skupen kod govornice, torej lingvistični kodi, stil družbene interakcije in estetske orientacije, tako da jim niti vsebina niti forma poučevanja ni tuja (glej Bourdieu in Passeron, 1977/2000). Flere in Lavrič v svoji analizi družbene stratifikacije med mariborskimi študenti na primer ugotovita, da je imelo na primer leta 2003 66,7% mariborskih študentov očete, ki so prihajali iz višjega in srednjega sloja, čeprav je predstavljal ta sloj na nacionalni ravni le 37,3% vsega aktivnega prebivalstva v Sloveniji (Flere in Lavrič, 2005: 739). Avtorja sicer ugotavljata, da v zadnjih desetletjih vpliv izobrazbe staršev na formalno izobraženost posameznika kontinuirano upada. To pomeni, da se reprodukcijski učinek kulturnega kapitala na formalni ravni manjša (ibid: 740–741). Demokratizacija dostopa do srednjega in visokega šolstva, ki se kaže v vedno večjem številu študirajočih otrok delavskega razreda, naj bi namreč zmanjšala to družbeno funkcijo izobraževanja v legitimiranju razrednih razlik. Toda najverjetneje se zaradi dostopnosti visokega izobraževanja in posledično inflacije visokošolskih diplom, kulturni kapital, ki ga prinaša visoka izobrazba sama po sebi, zmanjšuje in po drugi strani diferencira. Domnevamo, da zmanjševanje formalnega razlikovanja prikriva velike simbolne razlike in nove mehanizme reprodukcije. V naši študiji, na primer, imajo starši več kot polovice slovenskih študentov komunikologije le osnovno ali srednjo šolo (57%), tretjina anketiranih slovenskih študentov ima očete z univerzitetno izobrazbo (33%), 8% pa podiplomsko izobrazbo. Po podatkih SURS-a je imelo visoko izobrazbo konec leta 2011 nekaj manj kot 21% delovno aktivnih moških.¹⁰ Primerjava je sicer zaradi omejenosti našega vzorca lahko le ilustrativna, vendar kljub temu kaže, da je delež visokoizobraženih očetov med študenti (33%) bistveno večji kot delež visokoizobraženih moških na celotni slovenski populaciji.

Za obravnavo družbenega izvora ali razrednega habitusa študentov uporabljamo torej Bourdieujev koncept kulturnega kapitala. Številne kvantitativne študije, ki so se naslanjale na sociologijo kulture Paula diMaggia (1982), ugotavljajo, da je kulturni kapital (kakorkoli različno operacionaliziran) v pozitivni korelaciji z akademskim uspehom in dosežki (glej npr. Dumais in Ward, 2010).¹¹ Akumulacija kulturnega kapitala v družini je prvi pogoj za bolj učinkovito in lažjo akumulacijo vsakega uporabnega kulturnega kapi-

¹⁰ Glej SURS-ove podatke na https://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4412. Podatki za partnerske države pokažejo, da je na celotnem vzorcu študentov, ki vključuje vse partnerske države očetov z visoko izobrazbo manj kot pri slovenskih študentih – približno 24%, več pa je očetov s podiplomsko izobrazbo (8% oz. 14% na celotnem vzorcu).

¹¹ Bourdieu (1986: 47) pravi, da se kulturni kapital – glede na polje, v katerem deluje, pojavlja v treh temeljnih preoblikah: kot utelešeni, objektivirani in institucionalizirani kulturni kapital. Z našo študijo je

tala. Ker so namreč družbeni pogoji prenosa in prisvajanja te oblike kapitala bolj prikriti kot pogoji prenosa npr. ekonomskega kapitala, kulturni kapital tako posledično deluje kot simbolni kapital, kar pomeni, da ni prepoznan kot kapital, temveč kot legitimna kompetenca. Transmisija kulturnega kapitala je torej najbolj skrita oblika dednega prenosa kapitala in ima torej veliko težo v sistemu strategij družbene reprodukcije v situaciji razširitve univerzitetnega izobraževanja. Mnogo kompetenc, ki jih študentje iz delavskega razreda pridobivajo skozi izobraževanje, so za študente z visoko količino družinsko pridobljenega kulturnega kapitala samoumevno pridobljene v družini (t. i. osebnostne veščine, jezikovne kompetence, pravica do kritike in sposobnost kritične argumentacije itd.). V našem primeru smo družinski oz. podedovani kulturni kapital operacionalizirali kot očetovo izobrazbo, pridobljeni pa z aspiracijami študentov glede podiplomskega študija in študija v tujini. O strukturi vzorca glede očetove izobrazbe smo nekaj povedali že v zgornjem odstavku. Štiri petine slovenskih študentov (80 % v primerjavi s 54 % na vzorcu z vsemi šestimi v projekt vključenimi državami) namerava nadaljevati šolanje na podiplomski stopnji. Le 2 % študentov (v celotnem vzorcu 18 %) z gotovostjo menita, da ne bosta nadaljevala študija na drugi, to je magistrski stopnji. Hkrati se skoraj četrtina študentov iz našega vzorca zanima za študij v tujini v okviru programa študentske izmenjave (24 % oz. 16 % v celotnem vzorcu), 9 % jih je trenutno na izmenjavi (celoten vzorec 18 %), medtem kot se 40 % študentov ne zanima za študij v tujini (na celotnem vzorcu 45 %).

Ali torej kulturni kapital merjen kot izobrazba očeta in kot študentova ambicija/aspiracija, strukturira pričakovanja slovenskih študentov komunikologije in ali so tudi njihove zahteve in njihova kritična presoja o kompetencah, ki jih kurikulum ponuja, odvisne od družinskega kulturnega kapitala? T-test za neodvisna vzorca je pokazal, da obstajajo statistično značilne razlike med slovenskimi študenti pri presoji o pomembnosti posameznih kompetenc in pri ocenjevanju uspešnosti kurikuluma pri vključevanju teh kompetenc.¹² Statistično signifikantne razlike obstajajo predvsem med oceno študentov, ki imajo očete z osnovno in srednješolsko izobrazbo na eni strani in oceno tistih študentov, ki imajo očete z univerzitetno izobrazbo ali celo podiplomsko izobrazbo pri vrednotenju »pomena osebnostnih veščin« in »dosežene stopnje sposobnosti teoretskega in kritičnega mišljenja«. Študentje iz delavskega razreda z očeti z nižjo izobrazbo opredeljujejo osebnostne veščine kot pomembnejše (4,47 srednja vrednost v primerjavi s 4,22); nadalje, študentje z bolj izobraženimi očeti ocenjujejo vključenost

najbolj povezana utelešena oblika kulturnega kapitala, ki ima to prednost, da »lahko kombinira prestiž prirojenih značilnosti s prednostmi osvojenih lastnosti« (Bourdieu, 1986: 49).

¹² V nadaljevanju zato omenjamo samo statistično značilne razlike med študenti, pri katerih je bila stopnja značilnosti oz. signifikanca (sig.) nižja od 0.05.

»teoretičnega in kritičnega mišljenja« v kurikulum nižje (povprečno 2,82 v primerjavi s 3,14) kot pa študentje, ki izhajajo iz delavskega razreda. Očetova izobrazba, ki smo jo uporabljali kot indikator družinskega oz. podedovanega kulturnega kapitala študenta, torej strukturira študentska pričakovanja glede pomembnosti osebnostnih veščin in vključenosti teoretičnega in kritičnega mišljenja v kurikulum. Po drugi strani pa je tudi t.i. pridobljeni kulturni kapital, ki smo ga merili s študentovimi aspiracijami, v pozitivni korelaciji s specifično skupino kompetenc. Obstajajo statistično značilne razlike med študenti z visokimi in tistimi z nizkimi aspiracijami po nadaljnji akademski karieri na podiplomski stopnji: tisti, ki si ne želijo nadaljevati študija na podiplomski ravni ocenjujejo raven vključenosti razvoja osebnostnih veščin v kurikulumu nižje od tistih, ki načrtujejo študij nadaljevati (v povprečju 2,00 v primerjavi s 3,01); hkrati obstajajo statistične razlike v ocenjevanju pomena poklicnega znanja med tistimi, ki se nameravajo prijaviti na program študentske izmenjave ali so na taki izmenjavi že bili in tistimi, ki tega ne nameravajo (4,16 oz. 3,96). Tisti, ki jih zanima študij v tujini, torej ocenjujejo poklicne veščine kot bolj pomembne.

Ta zadnji podatek je presenetljiv in se ne ujema z našo izhodiščno argumentacijo: zdi se, da tisti z visokimi aspiracijami (merjenimi z akademskimi ambicijami in interesom za študij v tujini) pripisujejo večji pomen poklicnemu znanju oz. veščinam v primerjavi z teoretskim. Pravzaprav to tudi postavlja pod vprašaj našo predpostavko, da so načrti za sodelovanje v programu študentske izmenjave indikator kulturnega kapitala. Vendar pa lahko takšen rezultat interpretiramo s perspektive študentov, ki menijo, kot smo ugotovili zgoraj, da imajo slabe možnosti zaposlitve z univerzitetno diplomom s področja komunikologije v primerjavi z drugimi državami; na program študentske izmenjave torej nekateri študentje in študentke lahko gledajo kot na strategijo povečevanja zaposlitvenih možnosti. To je lahko tudi razlog, zakaj tisti, ki so že bili na izmenjavi ali pa načrtujejo, da se bodo prijavili za študij v tujini v okviru programa študentske mobilnosti Erasmus, presojujejo poklicno znanje kot pomembnejše kot preostali študentje. Mogoče je torej, da so bili ti študentje že v izhodišču aktivnejši pri povečevanju svojih poklicnih možnosti.

Višji je torej družinski kulturni kapital anketiranih študentov, večja so pričakovanja študentov glede vpetosti teoretičnega in kritičnega mišljenja v kurikulum in nižja so njihova pričakovanja glede vključenosti »osebnostnih veščin« v kurikulum. Pripisovanje večje pomembnosti osebnostnim veščinam na račun teoretičnega in kritičnega mišljenja lahko interpretiramo kot vidik »tehnične in praktične kulture« delavskega razreda (Bennett in drugi, 2009: 212), ki je utemeljena na prakticistični in funkcionalni etiki, pa tudi kot rezultat družinskega kapitala, ki opremlja svoje otroke z veščinami, ki jih drugi lahko pridobijo šele z izobraževanjem (komunikativne veščine, primerni jezikovni kod, samozavest, znanje tujih jezikov itd.). Glede na

to, da izobraževalni sistem oblikuje dejansko hierarhijo med disciplinami ali področji, ki poteka, kot pravita Bourdieu in Passeron (1977/2000: 158) od tistih intelektualnih praks, ki so percipirane kot najbolj abstraktne (t.j. teorija in kritično mišljenje) do najbolj konkretnih (npr. poklicne, tehnične in osebnostne veščine/kompetence), presoja študentov o manj in bolj pomembnih kompetencah, ki se, kot smo pokazali, razlikuje glede na razredno pripadnost študentov, kaže na to, da prihaja v akademskem polju vsaj delno do reprodukcije razrednih razmerij, ko se družbene neenakosti prevajajo v akademske neenakosti.

Sklep

Kot velja za številne discipline, za medijske in komunikacijske študije pa gotovo še bolj, tega področja/polja ne moremo obravnavati kot stabilne celote. Zaradi številnih epistemološko teoretičnih pristopov, izhajajočih tudi iz različnih nacionalnih tradicij in historičnih okoliščin, ni mogoče doseči konsenza o naravi discipline. Skozi konfliktno razmerje med različnimi pristopi moramo na komunikologijo gledati kot na stalno spreminjajoč in premikajoč se prostor, ki je stalno konstruiran in izpodbijan. In čeprav danes mnogi postavljajo pod vprašaj sposobnost preživetja komunikologije kot (pogojne) discipline, se strinjamo z McQuailovim (2010) pozitivnim in optimističnim pogledom na prihodnost študija komuniciranja kot univerzitetnega programa, saj, kot pravi sam, je njegova prednost v tem, da predstavlja točko srečevanja za različne disciplinarne in teoretske paradigme. Obstoj ustreznega univerzitetnega oddelka je gotovo pogoj za obstoj discipline, toda to ne pomeni, da vsak oddelek predstavlja samostojno disciplino.

Gotovo je eden ključnih problemov medijskih in komunikacijskih študijev, da so pogosto razumljeni kot praktični študij in jih tudi dijaki in bruci pogosto razumejo kot pripravo na medijsko prakso. Bolonjska reforma ima veliko zaslug za tako razumevanje. Hardt, na primer (1998: xi) pripisuje pomik k novi paradigmi zatona kritičnega marksizma. Ta paradigma temelji na novem zavezništvu med industrijskimi/gospodarskimi interesi in poskusom akademskih institucij, da ponujajo tehnokratske rešitve za institucionalne probleme, torej favorizirajo ponovno vstajenje tradicionalnega pogleda na medijske in komunikacijske študije. Toda McQuail meni, da »ni nobenega dokaza, da bi res prihajalo do sistematičnega izrinjanja kritične misli ali do izrinjanja občutljivosti za obravnavo ekonomske in politične moči, čeprav je proces institucionalizacije in »normalizacije« verjetno neizogibno spremenil ravnotežje med kritično in »administrativno« teorijo in raziskovanjem v korist zadnje« (2010: 33).

Kot je pokazala ta študija, so ravno kompetence, ki jih na področju univerze oz. dela najbolj zahtevajo študentje, najmanj prisotne in razvite v

univerzitetnem kurikulumu. To se kaže še posebej v primeru »osebnostnih veščin«, kjer so vključili tri »osebnostne veščine« med pet najbolj pomembnih kompetenc in hkrati menili, da jih je večina zanemarjena v univerzitetnem kurikulumu. Seveda se moramo vprašati, če so te veščine v resnici tako pomembne in če bi jih moral kurikulum v okviru komunikologije bolj razvijati. Študentje, na primer, lahko domnevajo, da je sposobnost identificiranja in reševanja problemov oz. jezikovno znanje osnovni sestavni del bolj splošnega kurikuluma, ne pa sestavni del kurikuluma v medijskih in komunikacijskih študijah. Poleg tega moramo upoštevati vlogo administrativnega ali instrumentalnega raziskovanja in vedno večji pomen praktično tehničnih veščin in poklicnega znanja, ki se pretirano poudarja tudi kot rezultat odvisnosti od zahtev trga in koncepta zaposljivosti. Kot opozarjajo številni avtorji, univerze postajajo institucije za pridobivanja veščin, ki jih je mogoče uporabiti neposredno pri delu. Sami menimo, da moramo univerzo razumeti kot znanstveni in humanistični projekt, ki ima širšo vlogo kot zgolj učenje za specifično definirano profesionalno področje. Omogočala naj bi dostop do širšega področja znanja, kjer naj bi se študent naučil uporabljati znanje za različne projekte, s katerimi se bo soočil tako kot strokovnjak kot tudi državljan. V tem smislu si morajo medijske in komunikacijske študije priboriti nazaj svojo kritično perspektivo in kritično mišljenje ne more biti obravnavano samo kot pedagoški cilj v kurikulumu, temveč kot inherentna pedagoška logika, ki presega meje discipline in v resnici politizira samo vprašanje pedagogije.

LITERATURA

- Apple, Michael W. (2009): *Ideology and Curriculum*. New York and London: Routledge.
- Beniger, James R. (1990): Who Are the Most Important Theorists of Communication? *Communication research* 17 (5): 698–715.
- Bennett, Tony, Mike Savage, Elizabeth Silva, Alan Warde, Modesto Gayo-Cal, and David Wright (2009): *Culture, Class, Distinction*. New York: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1986): The Forms of Capital. V J. F. Richardson (ur.). *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*, 241–252. New York: Greenwood.
- Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron (1977/2000). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Second Edition. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Craig, Robert T. (2008): Communication As a Field and Discipline. V W. Donsbach (ur.), *The International Encyclopedia of Communication Research*, 675–688. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Couldry, Nick (2012): *Media, Society, World. Social Theory and Digital Media Practice*. Cambridge: Polity Press.
- DiMaggio, Paul (1982): Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grade of U.S. High School Students. *American Sociological Review* 47 (2): 189–201.

- Donsbach, Wolfgang (ur.) (2008): *International Encyclopedia of Communication*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Dumais, Susan A. in Aaryn Ward (2010): *Cultural Capital and First-generation College Success*. *Poetics* 38 (3): 245–265.
- Flere, Sergej in Milan Lavrič (2005): *Družbene neenakosti in terciarno izobraževanje na Slovenskem*. *Teorija in praksa* 42 (4-6): 730–743.
- Ferguson, M. in P. Golding (1997): *Cultural Studies in Question*. London: Sage.
- Goldthorpe, John H. (2007): "Cultural capital": Some Critical Observations. *Sociologica*, 2.
- Hardt, Hanno (1998): *Interactions: Critical Studies in Communication, Media, and Journalism*. Lanham: Rowman&Littlefield.
- Hesmondhalgh, David in Jason Toynebee (2008): *The Media and Social Theory*. London: Routledge.
- Hepp, Andreas (2011): *Cultures of Mediatization*. Cambridge: Polity Press.
- Lazarsfeld, Paul (2004): *Administrative and Critical Communication Research*. From *Studies in Philosophy and Social Sciences* (1941). V John D. Peters in Peter Simonson (ur.), *Mass Communication and American Social Thought*, 166–173. Lanham: Rowman&Littlefield.
- Livingstone, Sonia M. (ur.) (2005): *Audiences And Publics. When Cultural Engagement Matters For The Public Sphere*. Bristol: Intellect Books.
- Luthar, Breda, Slavko Kurdija, Dejan Jontes, Brina Malnar, Blanka Tivadar, Tanja Kamin, Tanja Oblak (2011): *Medijska potrošnja, razred in kulturna stratifikacija: končno raziskovalno poročilo s sumarnikom*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Luthar, Breda (2012): *Popularna kultura in razredne distinkcije v Sloveniji: simbolne meje v egalitarni družbi*. *Družboslovne razprave* xxviii (71): 13–37.
- McChesney, Robert (1993): *Critical Communication Research at the Crossroads*. *Journal of Communication* 43 (4): 98–104.
- McQuail, Dennis (2009): *Diversity and Convergence in Communication Science: The Idea of "National Schools" in the European Area*. In *Communicative Approaches to Politics and Ethics in Europe*. ed. N. Carpentier, P. Pruulmann-Vengerfeldt, R. Kilborn, T. Olsson, H. Nieminen, E. Sundin, and K. Nordenstren, 281–309. Tartu: Tartu University Press.
- McQuail, Dennis (2010) *The Future of Communication Studies: A Contribution to the Debate*. In *Media and Communication Studies Interventions and Intersections*, ed. N. Carpentier, I. Tomanić Trivundža, P. Pruulmann-Vengerfeldt, E. Sundin, T. Olsson, R. Kilborn, and H. Nieminen, 27–35. Tartu: Tartu University Press.
- Peters, John D. (1993): *Genealogical Notes on »The Field«*. *Journal of Communication* 43 (4): 132–139.
- Peters, John D. (2003): *Retroactive Enrichment: Raymond Williams's Culture and Society*. V *Canonic Texts in Media Research*, Elihu Katz, John D. Peters, Tamar Liebes in Avril Orloff, 217–30. London: Polity.
- Rosengren, Karl Erik (1993): *From Field to Frog Ponds*. *Journal of Communication* 43 (3): 6–17.

- Schramm, Wilbur (1963): *Communication Research in the United States*. V *The Science of Human Communication: New Directions and New Findings in Communication Research*, ur. Wilbur Schramm, 1-16. New York: Basic Books.
- Smythe, Dallas W. (1984): *New Directions for Critical Communications Research*. *Media, Culture & Society* 6 (2): 205-217.
- Splichal, Slavko (1988): *Kritična teorija in empirična kritika: metodološka razmišljanja o komunikoloških raziskavah*. V *Blejsko metodološko srečanje '88: Zbornik referatov VI. strokovnega sestanka Sekcije za metodologijo in statistiko Jugoslovanskega združenja za sociologijo*, ur. Anuška Ferligoj, 9-30. Ljubljana: FSPN.
- Splichal, Slavko (2003): *40 let komunikološkega študija v Sloveniji [40 Years of Communication Studies in Slovenia]*. In *Spoznaj medijske in komunikacijske študije [Meet the Media and Communication Studies]*, ed. T. Oblak, A. Pinter, K. Ošljak, and N. Hriberšek, 5. Ljubljana: Katedra za medijske in komunikacijske študije, FDV.
- Statistični urad Republike Slovenije, *Izobrazba, Slovenija* 1. Januar 2011. https://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4412, dostopljeno 20. 3. 2013.
- Turner, Graeme (1996): *British Cultural Studies: An Introduction*. London: Routledge.