

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

ALENKA JELEN

Mentor:izr. prof. dr. ZLATKO JANČIČ

**MEDNARODNA PRIMERJAVA ŠTUDIJEV NA PODROČJU
KOMUNIKOLOGIJE**

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2004

Zahvala

Najlepše se zahvaljujem svojemu mentorju izr. prof. dr. Zlatku Jančiču za vso podporo in pomoč pri izdelavi diplomske naloge.

Zahvaljujem se tudi vsem profesorjem, predavateljem in visokošolskim delavcem, ki so si vzeli čas za intervjuje in bili pripravljeni sodelovati v moji raziskavi.

Iskrena hvala predavateljem in delavcem na Faculty of Communication and Journalism; dr. Theu Borsu, Bobu Cruisbergu, Ellie Klaver, dr. Sonji Kleijne, Judith de Lang, Suzanne Lammers, Luuku van Leuweenu, dr. Richardu Versmissnu in dr. Mariti Vos.

Iskreno se zahvaljujem tudi vsem profesorjem in delavcem s Fakultete za družbene vede; Neli Dimc, dr. Zlatku Jančiču, dr. Tanji Kamin, dr. Mihaelu Klinetu, dr. Zinki Kolarič, dr. Tomu Korošču, dr. Marku Lahu, dr. Slavku Splichalu in dr. Dejanu Verčiču. Hvala tudi dr. Nadi Sfiligoj in dr. Francetu Vregu za vse dragocene informacije.

Brez njihove pomoči te naloge ne bi bilo.

Najlepše se zahvaljujem tudi svojim staršem, ki so mi stali ob strani vsa leta mojega študija.

KAZALO

1. UVOD	4
2. ZGODOVINSKI RAZVOJ	6
2.1. ZGODOVINA SLOVENIJE	6
2.2. ZGODOVINA NIZOZEMSKE	9
2.3. POSLEDICE ZGODOVINSKEGA RAZVOJA.....	13
3. RAZVOJ IN POLOŽAJ VISOKOŠOLSKE IZOBRAZBE	14
3.1. NASTANEK PRVIH UNIVERZ.....	14
3.2. RAZMAH UNIVERZ IN VISOKIH ŠOL V 20. STOLETJU.....	15
3.3. VISOKO ŠOLSTVO 21. STOLETJA – BOLONJSKA DEKLARACIJA.....	17
3.3.1. Nova struktura študija	18
3.3.2. Mobilnost, primerljivost in mednarodna usmerjenost.....	19
3.3.3. Kreditni sistem študija – ECTS	20
3.3.4. Zagotavljanje kakovosti študijev.....	20
3.4. VPLIV TUJIH UNIVERZITENIH SISTEMOV IN TRADICIJ	21
4. KULTURNE RAZLIKE MED DRŽAVAMA	23
4.1. DISTANCA MOČI IN HIERARHIJA V ŠTUDIJSKEM PROCESU	24
4.2. IZOGIBANJE NEGOTOVOSTI	26
4.3. KOLEKTIVIZEM VS. INDIVIDUALIZEM	29
4.4. APLIKACIJA TEORETIČNIH UGOTOVITEV	31
5. PRIMERJAVA KOMUNIKOLOGIJE IN PROGRAMA ICM: ANALIZA INTERVJUJEV	33
5.1. METODOLOŠKI NAČRT RAZISKAVE.....	33
5.2. SPLOŠNE ZNAČILNOSTI PROGRAMOV.....	35
5.3. ZGODOVINSKI RAZVOJ IN RAZLOGI ZA NASTANEK ŠTUDIJEV.....	39

5.4. ŠTUDIJSKI PROGRAM IN ŠTUDIJSKI PROCES	43
5.4.1. Študijske smeri in določanje vsebine programov.....	43
5.4.2. Organizacija in izvedba predavanj	47
5.4.3. Teorija vs. praksa v študijskih vsebinah.....	54
5.4.4. Sodelovanje s podjetji	58
5.5. PREDAVATELJI IN PEDAGOŠKO DELO.....	60
5.5.1. Pogoji za pridobitev mesta predavatelja.....	60
5.5.2. Akademska vs. pedagoška kariera	62
5.5.3. Kakovost pedagoškega dela in nadzor nad predavatelji.....	66
5.6. ODNOSI MED PROFESORJI IN ŠTUDENTI	70
5.7. MEDNARODNA USMERJENOST PROGRAMOV	76
5.8. BOLONJSKA DEKLARACIJA	83
5.9. PREDNOSTI IN SLABOSTI ŠTUDIJA KOMUNIKOLOGIJE.....	88
6. SKLEP.....	90
7. VIRI IN LITERATURA	92
8. PRILOGE	96

1. UVOD

Mednarodne primerjave študijskih programov komunikologije, in sicer komunikologije na Fakulteti za družbene vede (FDV) na Univerzi v Ljubljani v Sloveniji in programa *Integrated Communication Management (ICM)* na *Faculty of Communication and Journalism (FCJ)* na *Hogeschool van Utrecht* na Nizozemskem, sem se lotila iz preprostega razloga. Tekom svojega študija komunikologije – trženja in tržnega komuniciranja sem v drugem semestru študijskega leta 2002/2003 pol leta študirala v Utrechtu. Med študijem v tujini sem opazila številne razlike med študijskima programoma in na podlagi lastne radovednosti sem se odločila te razlike podrobneje raziskati in poiskati razloge, zakaj sta si programa po eni strani tako različna, po drugi strani pa dokaj podobna.

Moja lastna izkušnja pa ni bila edini razlog za primerjavo teh dveh študijskih programov. Slovenija je kot mlada demokratična država šele z letošnjim letom vstopila v Evropsko unijo in se s tem srečala s številnimi izzivi in spremembami tudi na področju visokega šolstva, ki vsaj organizacijsko gledano zaostaja za nekaterimi zahodnoevropskimi trendi. Nizozemska pa je razvita evropska država z visoko razvitim visokošolskim sistemom, ki je posledica dolgoletne tradicije visokošolskega izobraževanja, zgodovinskega razvoja države in civilne družbe. Zaradi tega se mi je zdel natančnejši vpogled v njihov vidik izobraževanja bodočih strokovnjakov in znanstvenikov na področju komunikologije v primerjavi z našim izziv.

Poleg tega se slovenskemu visokošolskemu sistemu obeta bolonjska prenova, ki je na Nizozemskem že stekla in je že uveljavljena, zato se lahko na podlagi njihovih izkušenj marsičesa naučimo. Zavedam se tega, da je vsaka država svet zase in da ne smemo dobesedno posnemati njihovih vzorcev, lahko pa na podlagi analize in primerjave dobimo vrsto koristnih napotkov in se seznanimo s posledicami, ki jih takšna prenova prinaša.

Bolonjska prenova med drugim poudarja tudi mednarodna sodelovanja, mobilnost študentov in profesorjev, ter mednarodne študijske programe, ki so v zadnjem času tema številka ena v Evropi. Na Nizozemskem se tega dobro zavedajo, v Sloveniji pa se ta mednarodna usmerjenost na področju študijskih programov šele uveljavlja, zato je dobro poznati praktične posledice, ki jih prinaša. Glede na to, da je ICM mednarodno usmerjen študijski program že

dobrih deset let, nam lahko njihove izkušnje pripomorejo k bolj učinkoviti visokošolski prenovi, ki se je z letošnjim letom začela v Sloveniji.

Vse to me je vodilo k mednarodni primerjavi študijskih programov, k spoznavanju zgodovinskih in kulturnih razlogov za obstoj podobnosti in razlik med programoma in k poskusu ocene ustreznosti študijskega programa komunikologije našim in študijskega programa ICM njihovim razmeram. Tekom primerjave bom analizirala prednosti in pomanjkljivosti, ki jih imata oba študijska programa in poskušala ugotoviti, kaj bi se lahko mi naučili od Nizozemcev in obratno, da bi izboljšali kakovost študija na področju komunikologije.

Pri primerjavi študijskih programov se je treba zavedati številnih omejitev. Poglavitna omejitev, ki je vsekakor ne smemo spregledati, je ta, da gre pri študijskem programu komunikologija za univerzitetni, pri študijskem programu ICM pa za visokošolski program. Zaradi tega se programa ne moreta in ne smeta primerjati paralelno, ampak ju lahko primerjamo le na podlagi splošnih smernic in kriterijev, pri tem pa moramo ves čas upoštevati izobraževalni sistem, znotraj katerega oba programa obstajata.

V nadaljevanju bom najprej na kratko predstavila zgodovinski razvoj obeh držav in razvoj njunega visokošolskega izobraževanja. V okviru teoretičnega dela naloge bom opisala tudi kulturne razlike, ki obstajajo med državama, kajti le-te so eden izmed razlogov za razlike med programoma. Nato bom prešla na obravnavo in primerjavo obeh študijskih programov, v okviru katere bom najprej opisala in pojasnila razloge za izbrano metodologijo. Primerjava bo namreč temeljila na analizi intervjujev, ki sem jih izvedla med predavatelji na Fakulteti za družbene vede in predavatelji na *Faculty of Communication and Journalism*. V zaključku bom zaokrožila primerjalno analizo in podala ključne ugotovitve na podlagi predhodno pridobljenih mnenj in spoznanj.

Namen naloge je odkriti in pojasniti razlike med obema študijema ter s tem opozoriti na nekatere prednosti in slabosti študija komunikologije v Sloveniji. Poskušala bom nakazati, na kakšen način naj bi študij komunikologije pri nas lovil evropske trende in na katerih področjih študija so potrebne izboljšave, ki bodo prispevale k višji kakovosti in k večjemu zadovoljstvu predavateljev, študentov in tudi praktikov.

2. ZGODOVINSKI RAZVOJ

2.1. ZGODOVINA SLOVENIJE

Današnje ozemlje Republike Slovenije je že od nekdaj veljalo za strateško pomembno območje, ki so si ga skušale prilastiti močnejše sosednje državno-politične tvorbe. Naše ozemlje je bilo neprestano tarča napadov in asimilacijskih pritiskov tujih držav, kar se odraža tudi v naši kulturi in v civilizacijskem razvoju. Zaradi tujih pritiskov, ki so skozi zgodovino večkrat poskušali popolnoma uničiti slovenski narod in naš jezik, se Slovenci še danes "bojimo" tujcev in se zapiramo pred tujimi vplivi.

Prva slovenska država Karantanija se je oblikovala v 7. stoletju našega štetja in je obstajala dobrih 150 let. Po njenem razpadu je bila v 8. stoletju vključena v frankovsko državo in se tako prvič srečala z zahodnoevropsko civilizacijo (Prunk 1998: 20). Po razpadu frankovskega imperija so slovenske dežele prešle pod oblast vzhodnega nemškega cesarstva oz. nemškega dela Svetega rimskega cesarstva. Leta 1282 so prešle v dedno last Habsburžanov, ki so z izjemo kratkega Napoleonovega obdobja, vladali vse do leta 1918 (Sever in Sever 2004).

Slovenija je bila že v srednjem veku izrazito tranzitno območje. Živahen pretok trgovine in ljudi skozi slovenske dežele je vanje v drugi polovici 15. in v začetku 16. stoletja prinašal renesančne in humanistične ideje. V času reformacije in protestantizma v 16. stoletju je bilo prevedenih in napisanih kar precej knjig v slovenščini, kar je Slovence takrat dvignilo v krog razvitih kulturnih narodov Evrope. Med evropsko "kulturno elito" pa nismo spadali dolgo, kajti za dobo protestantizma je nastopila protireformacija in obdobje vladarjevega političnega absolutizma, kar je pomenilo stagnacijo in celo nazadovanje slovenskega kulturnega in narodnostnega razvoja. Skoraj vse, kar je protestantizem ustvaril, je protireformacija nasilno uničila.

Slovenski kulturni razvoj se je spet začel vzpenjati na prelomu iz 18. v 19. stoletje, ko so tudi slovenske dežele občutile napoleonske vojne. Po tretji zmagi nad Avstrijo leta 1809 je Napoleon Avstrijo odrezal od Jadranskega morja, tako da je iz nekaterih slovenskih in hrvaških pokrajin napravil Ilirske province, ki so bile preko Italije povezane s francoskim cesarstvom (Sever in Sever 2004: 107). Tako se je nad dvema tretjinama slovenskega ozemlja

za štiri leta vzpostavila francoska oblast. V času njihovega obstoja je slovenščina v javni rabi pridobila na pomenu, kar je vsekakor pripomoglo k narodnokulturnemu razvoju, ki pa ni trajal dolgo. Po Napoleonovem porazu leta 1813 in ponovni vzpostavitvi fevdalnega in političnega sistema avstrijske oblasti, t.i. Metternichovega absolutizma, je bil kulturni razvoj Slovencev spet ustavljen (Prunk 1998).

Meščanska revolucija 1848, t.i. marčna revolucija, je "na Dunaju pometla Metternichov absolutistični režim, po vsej monarhiji je bil dokončno odpravljen fevdalni sistem" (Prunk 1998: 64). V tem času so se začeli množično pojavljati programi Zedinjene Slovenije¹. Zaradi močne represivne nemške oblasti je Zedinjena Slovenija postala realnost šele po prvi svetovni vojni leta 1918, ko smo se priključili najprej Državi Slovencev, Hrvatov in Srbov, kasneje pa Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev. To so bili za slovensko kulturo pomembni in prelomni časi, saj je vstop v novo državo "ustavil germanizacijo, kakršni so bili priča zadnja desetletja, ukoreninjen strah zaradi majhnosti in šibkosti pa se je zmanjšal" (Dolenc, Godeša, Gabrič 1999). Najpomembnejše pa je bilo zagotovo poslovenjenje javnega življenja in uvajanje slovenskega jezika v osnovne in srednje šole ter ustanovitev univerze v Ljubljani.

Po vključitvi v prvo nacionalno državo po prvi svetovni vojni je "med Slovenijo in ostalimi pokrajinami obstajal velik kulturni prepad" (Dolenc 1996: 382). Kljub temu je priključitev k novi državi ustavila germanizacijo in Slovincem omogočala svoboden kulturni razvoj. Sprva je temu res bilo tako, potem pa je sčasoma prevladala ideja o unitarni državi, kar se je izrazilo že leta 1929 v preimenovanju države v Jugoslavijo (Sever in Sever 2004: 107).

Jugoslovanski pritiski so nekoliko popustili med drugo svetovno vojno, ko so jih nadomestili veliko hujši asimilacijski pritiski. Leta 1941 so namreč Jugoslavijo okupirale Italija, Avstrija in Madžarska, ki so si med seboj razdelile tudi Slovenijo (Sever in Sever 2004: 107). Namen vseh treh okupatorjev je bil uničiti Slovence kot narod in si za vedno prisvojiti zasedeno slovensko ozemlje. Vendar njihove namere na srečo niso bile uresničene.

Po vojni je Slovenija spet postala del Jugoslavije, v kateri je začela vladati komunistična partija, ki je v državi nasilno vpeljala enostrankarski politični sistem in plansko gospodarjenje

¹ Programi Zedinjene Slovenije so zahtevali zedinjenje vseh slovenskih dežel v enotno deželo Zedinjeno Slovenijo, v kateri se bo slovenski jezik uporabljal v šolah in uradih. Večkrat se je zahtevala ustanovitev posebne pravne fakultete ali kar univerze na Slovenskem (Prunk 1998: 64).

po sovjetskem vzoru² (Sever in Sever 2004: 107). Obenem se so v povojni Jugoslaviji s strani Srbov začeli kazati vse večji centralizacijski pritiski, ki naj bi vodili do poenotenja v Jugoslaviji živečih narodov na vseh področjih, pri tem pa niso upoštevali velikih razlik, ki so obstajale med posameznimi pokrajinami. Slovenija se je od drugih držav razlikovala po svoji bistveno večji razvitosti gospodarstva in kulture ter bila v tem veliko bolj podobna zahodnoevropskim kot balkanskim državam. Unitaristične težnje in zapiranje države pred tujimi vplivi so našemu razvoju prej škodile kot koristile.

Slovenska kultura je v novi državni ureditvi dokaj hitro začela zaostajati za zahodnoevropskimi trendi. Povezovanje z zahodnoevropskimi narodi je v precejšnji meri onemogočala železna zavesa preko Evrope. Poleg tega so vsi zahodnoevropski trendi, ki bi lahko vplivali na jugoslovanske režime, naleteli na hud odpor oblasti. Tako je Slovenija začela izgubljati sled zahodnoevropskega gospodarskega in kulturnega razvoja.

S smrtjo zgodovinskih voditeljev revolucije in socialističnega razvoja³ so v prvi polovici osemdesetih let prišla na plan ostra mednacionalna in medrepubliška nasprotja (Prunk 1998: 171). Zaradi nevzdržnosti politične centralizacije in nujnosti gospodarske modernizacije so postale vedno glasnejše zahteve, da naj se Slovenija odcepi od Jugoslavije.

25.6.1991 je Republika Slovenija res razglasila in formalno uvedla državno samostojnost in se s tem osvobodila komunističnega sistema. Takrat je Slovenija dobila svojo prvo demokratično ustavo, ki je opredelila Slovenijo kot demokratično republiko, v kateri ima oblast ljudstvo (Prunk 1998: 207, 208). Po osamosvojitvi se je slovensko gospodarstvo soočilo z uvajanjem in uveljavljanjem tržnega modela ekonomije, ki je počasi izpodrival prejšnjo plansko ureditev. Kulturni razvoj in slovenski jezik pa sta bila osvobojena jugoslovanskih unitarističnih teženj.

Samostojnost je Sloveniji začela odpirati vrata v Evropo in svet. Že maja 1992 je bila Republika Slovenija sprejeta v Organizacijo združenih narodov (OZN). Po pridobitvi neodvisnosti se je nova država osredotočila na približevanje Evropski uniji in evro-atlantskim

² Posledice dolgoletnega planskega gospodarstva so še danes prisotne v "nemenjalni" kulturi slovenskega naroda in netržni usmerjenosti tako profitnih kot tudi neprofitnih organizacij.

³ Konec sedemdesetih in v začetku osemdesetih let sta umrla Edvard Kardelj (1979) in Josip Broz - Tito (1980), ki sta s sredstvi partijske politike še obvladovala položaj v državi, z njuno smrtjo pa je izginil odločilni subjektivni dejavnik, ki je med seboj povezoval narode Jugoslavije.

organizacijam. Prizadevanja so bila uspešna, saj je Slovenija leta 2004 vstopila tako v zvezo Nato kot tudi v Evropsko unijo (Sever in Sever 2004: 5).

Življenje v Sloveniji se danes kaže čedalje bolj podobno tistemu v Evropski uniji. Res je, da na marsikaterem področju še zaostajamo, kar je tudi razumljivo, saj smo bili skoraj pol stoletja odcepljeni od razvitih evropskih držav. Po 13 letih samostojnosti se naša država, gospodarstvo, visoko šolstvo in ljudje še vedno učimo demokracije in življenja v tržnem modelu ekonomije.

2.2. ZGODOVINA NIZOZEMSKE

Zgodovina Nizozemske, ki jo poleg celinskega dela države sestavljajo še otoki Mali Antili in Aruba v Karibskem morju, se kar precej razlikuje od slovenskega zgodovinskega razvoja. Nizozemska nikoli ni bila izpostavljena tako močnim asimilacijskim pritiskom kot Slovenija, svojo nacionalno državo ima že od srednjega veka, prvo demokratično ustavo so dobili že v 19. stoletju, večino časa pa sta se lahko njihovo gospodarstvo in kultura razvijala brez restriktivnih ukrepov oblasti. Tako je Nizozemska danes kljub svoji majhnosti visoko razvita evropska država, tako na gospodarskem kot tudi na kulturnem področju. K temu so zagotovo prispevali njena obmorska lega in že srednjeveška podjetnost in prodornost Nizozemcev v trgovanju, ki se je ohranila vse do danes.

Če so si slovensko ozemlje skozi zgodovino poskušali vsi prilastiti, lahko na Nizozemskem opazimo obraten trend. Oni so si nova ozemlja prisvajali s pomočjo osvajanja kolonij in "trganja" svojega celinskega ozemlja morju. Kolonije so sicer skoraj v celoti izgubili, dobršen del ozemlja, ki je bil nekdaj pod morjem, pa je ostal. Zato fraza *"Bog je ustvaril zemljo, razen Nizozemske,"* ni iz trte zvita in kaže na odločnost nizozemskega naroda.

Nizozemska odločnost in prodornost se je najprej začela kazati v trgovanju. Njena trgovina se je začela razvijati zelo zgodaj, in sicer v 11. stoletju, ko je bila Nizozemska še del vzhodnega frankovskega kraljestva. Kot posledica uspešnega trgovanja se je v tistem času začel hiter razvoj mest, država pa je postajala vedno bolj odvisna od trgovanja in tržne usmerjenosti.

V srednjem veku je Nizozemski v okviru Rimskega imperija poveljevala Španija, ki je močno preganjala protestantsko gibanje v državi (The Netherlands in brief 2002: 8). V

Sloveniji je v tem obdobju zmago slavila protireformacija, Nizozemci pa so se po desetletnem verskem zatiranju uprli in začeli osemdesetletno vojno proti Špancem, kar je preprečilo uničenje njihovega kulturnega napredka v času protestantskega gibanja. Kmalu po pričetku vojne so leta 1581 severne province (sedanje ozemlje Nizozemske) razglasile neodvisnost (The Netherlands in brief 2002: 8).

Med vojno s Španijo je Nizozemska postajala pomembna pomorska in kolonialna sila. Leta 1602 je ustanovila Vzhodnoindijsko družbo, ki je bila ustanovljena z namenom koordinacije plovbe in trgovanja z jugovzhodno Azijo in je dolgo veljala za največje in celo prvo multinacionalno trgovsko podjetje na svetu. Leta 1621 je ustanovila še Zahodnoindijsko družbo, ki je v naslednjih letih vzpostavila kolonije v Severni Ameriki, Braziliji in na Malih Antilih (Sever in Sever 2004: 91) in nekaj let upravljala *New Amsterdam*, ki so ga kasneje prodali Angležem, ti pa so ga preimenovali v New York. Mednarodno trgovanje jim je v 17. stoletju prineslo obdobje državne blaginje, imenovano "zlata doba" (Information about the Netherlands for young people 2002: 4). Torej Nizozemska že od samega začetka svojega razvoja ni bila le tržno, ampak tudi precej mednarodno usmerjena država, ki se je povezovala s celim svetom in se ni nikoli zapirala vase, saj sta ji že sama lega in vpliv sosednjih narodov narekovala, da mora pri trgovanju in razvoju gledati čez svoje meje.

Osemdesetletna vojna med Nizozemsko in Španijo se je končala s porazom Špancev leta 1648. Takrat je bila podpisana Münsterska pogodba, ki velja za rojstni list kraljevine Nizozemske (The Netherlands 2000). Konec vojne s Španijo pa je pomenil začetek številnih drugih vojn z Anglijo in Francijo, do katerih je prišlo zaradi konfliktnih trgovskih interesov. Vse te vojne so oslabile nizozemsko gospodarsko in politično moč.

Močno oslABLJENO državo so konec 18. stoletja zasedle francoske revolucionarne sile, le nekaj let pred tem, ko so zasedle tudi današnje ozemlje Slovenije. Napoleonova okupacija je za Slovenijo pomenila izboljšanje njenega kulturnega razvoja, predvsem zaradi večjega priznavanja slovenskega jezika in osvoboditve od germanizacijskih pritiskov, za Nizozemsko pa je imela veliko bolj negativne posledice, saj je nakazala konec neodvisne republike Združenih provinc.

Vendar je Nizozemska svojo neodvisnost spet pridobila leta 1813, ko se je Francoski imperij sesul in ko so v letih 1814 in 1815 na Dunajskem kongresu velike sile oblikovale kraljevino

Nizozemsko. Ta je s ponovno pridobitvijo svoje neodvisnosti in začetkom hereditarne monarhije sprejela prvo ustavo, ki je bila prvič radikalno spremenjena leta 1848 (The Netherlands in brief 2002: 8). Nova ustava je določala imenovanje ministrov na podlagi s strani ljudstva izvoljenega parlamenta in ne monarha in kot taka postala temelj današnje demokracije. Nizozemska je že sredi 19. stoletja postala ustavna monarhija s parlamentarnim sistemom, ki se je ohranil vse do danes.

Sicer pa je na pragu 20. stoletja cvetelo tudi nizozemsko gospodarstvo, ki je še vedno v veliki meri temeljilo na mednarodnih povezavah in trgovanju. Obdobje gospodarske blaginje se je končalo z začetkom prve svetovne vojne, v kateri je kljub nevtralni poziciji Nizozemska izgubila številne trgovinske stike kot rezultat zavezniške blokade kontinenta. V času izgube svojih mednarodnih partnerjev se je začela še bolj zavedati pomembnosti mednarodnih povezav, od katerih je bila tako rekoč odvisna in si življenja brez njih sploh ni mogla več predstavljati. V Sloveniji pa po drugi strani mednarodnega sodelovanja skorajda nismo poznali, saj smo iz enega zaprtega avstro-ogrskega sistema presedlali na jugoslovanski sistem. Sicer so pri nas obstajala mednarodna sodelovanja z drugimi državami (zlasti na kulturnem področju), ampak naše gospodarstvo nikoli ni bilo odvisno samo od njih.

Čeprav je Nizozemska na začetku druge svetovne vojne nadaljevala s svojo nevtralno politiko, je vseeno doživela okupacijo Nemčije, ki je trajala od leta 1940 do leta 1945 in je imela za gospodarstvo, tako kot tudi drugod po Evropi, katastrofalne posledice. Po vojni se je Nizozemska srečevala z nezaželenimi gospodarskimi nihanjem in obenem doživela izgubo kolonij⁴. Tako se je končalo obdobje Nizozemske kot pomembne kolonialne velesile, vendar to še ni pomenilo, da se je Nizozemska odrekla mednarodnim sodelovanjem. Namesto s čezmorskimi se je začela povezovati z evropskimi državami.

Kmalu po drugi svetovni vojni se je namreč začel proces "evropskega povezovanja, ki je imel dva namena: gospodarsko obnoviti od vojne razdejano Evropo ter postopno ustvariti enotno območje miru, razvoja in demokracije, kar bi preprečevalo vzpon totalitarnih režimov in ponovni izbruh vojaških spopadov na evropski celini" (Sever in Sever 2004: 5). Tako je bila leta 1945 Nizozemska med ustanovnimi članicami Združenih narodov. Tri leta kasneje je z

⁴ Leta 1949 je svojo neodvisnost proglasila Indonezija, leta 1975 pa je tudi Surinam postal neodvisna republika (Information about the Netherlands for young people 2002: 4).

Belgijo in Luksemburgom oblikovala Beneluks, leto pozneje pa je postala članica Nata (Sever in Sever 2004: 92). Poleg ostalih gospodarskih združenj je bila Nizozemska leta 1992 med ustanovnimi članicami Evropske unije in leta 1999 še Evropske monetarne unije. Za to je imela dobre razloge, saj ji je padec meja znotraj Evrope povrnil njeno privlačnost za sklepanje mednarodnih poslov. Kontekst se je spremenil, mednarodno sodelovanje pa je ostalo najbolj pomembna dejavnost relativno majhne države.

Sicer pa se po drugi svetovni vojni ni začela spreminjati samo narava trgovanja, ampak je Nizozemska doživela tudi številne radikalne in drastične kulturne spremembe ter spremembe v javni morali (*Cultural Policy in the Netherlands* 2003: 24), ki so bile posledica raznih gibanj in revolucij v šestdesetih letih, v katerih so na dan privrele bolj liberalne ideje. Sistem družbene hierarhije je bil obrnjen na glavo, stare avtoritete postavljene pod vprašaj, stare dogme in rigidne sisteme pa so nadomestila nova prepričanja in večja svoboda posameznikov. Tako so odnosi med ljudmi v njihovi kulturi postali veliko manj formalni, odprtost za nove ideje pa je postala še bolj izrazita.

Ta odprtost nizozemske se kaže tudi na področju sprejemanja tujcev, saj se je zaradi odprte politike do priseljencev število imigrantov po drugi svetovni vojni močno povečalo. Ljudje so se sicer že stoletja priseljevali na Nizozemsko, tako da Nizozemcem življenje z drugimi kulturami nikoli ni bilo tuje. Življenje, delo in tudi izobraževanje v multikulturnih skupinah je za njih nekaj povsem normalnega, medtem ko Slovenija zaradi slabih preteklih izkušenj še vedno velja za ksenofobično državo. Sicer pa številni priseljenci ne ogrožajo nizozemske kulture, niti njihovega jezika, kot se tega bojimo v Sloveniji⁵. Na Nizozemskem tujega vpliva nikoli niso smatrali kot grožnjo, ampak so ga prej jemali kot nekaj, kar bo prineslo nove ideje, spoznanja in nenazadnje tudi denar.

Nizozemska je danes ustavna monarhija z demokratičnim sistemom. Na čelu kraljevine je kraljica Beatrix, ki skupaj z ministri sestavlja vlado in je odgovorna za vladne odločitve, kar kraljevino Nizozemsko loči od ostalih podobnih političnih sistemov v Evropi (*The Dutch State* 1999: 1).

⁵ Kadarkoli se v Sloveniji pogovori začnejo vrteti okrog mednarodnega sodelovanja in sprejemanja tujcev, pa naj bo to na področju šolstva ali gospodarstva, se najprej začnemo "boriti" za našo kulturo in naš jezik.

2.3. POSLEDICE ZGODOVINSKEGA RAZVOJA

Nizozemski zgodovinski razvoj se kar precej razlikuje od slovenskega razvoja. Na splošno lahko rečemo, da so bili Nizozemci veliko bolj mednarodno usmerjeni kot Slovenci. Že sam njihov geografski položaj je od njih zahteval mednarodno sodelovanje. Medtem ko so se oni na račun tujcev in mednarodne trgovine preživljali, so nas tuji vplivi kot narod skorajda uničili, zato ni čudno, da smo Slovenci še danes do tujcev sumničavi in nezaupljivi ter obenem nenaklonjeni mednarodnemu odpiranju.

Ker se Nizozemci niso potrebovali nenehno boriti za obstanek nacionalne identitete in svojega jezika, so se lahko borili za svojo neodvisno državo in kolonije. V svoji državi s krajšimi vmesnimi prekinitvami živijo že od 17. stoletja dalje, kar jim je omogočilo hiter in neoviran razvoj kulture, šolstva in tudi prvih univerz, ki so se ustanovljale že konec 16. in v 17. stoletju. Razvoj kulture in šolstva je lahko v neodvisni, demokratični državi sledil sodobnim trendom. V Sloveniji pa je bil ta razvoj do konca prve svetovne vojne močno izpostavljen germanizacijskim pritiskom, prizadevanja za ustanovitev slovenske univerze in drugih znanstvenih središč pa so vedno naletela na hud odpor nemških oblasti.

Zaradi svoje trgovske tradicije je Nizozemsko gospodarstvo ves čas temeljilo na tržnem, nikoli na planskem modelu gospodarstva, kot je bilo to nekaj časa v Sloveniji. Tržna miselnost se v Sloveniji šele razvija, medtem ko je na Nizozemskem že globoko zakoreninjena na vseh družbenih področjih, tudi v visokošolskem sistemu in kulturi. Prav tako pa so v sam družben sistem globoko zakoreninjena tudi demokratična načela. Nizozemska je v nasprotju s Slovenijo dežela, v kateri demokracija vlada že več kot 150 let, zato ni čudno, da so demokratična načela precej bolj uveljavljena, tudi na področju šolstva.

Ravno ta demokratična usmeritev je omogočila uveljavitev radikalnih načel, ki so jih zahtevala revolucionarna gibanja v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Revolucionarna gibanja je doživela tudi Slovenija, vendar so se njihove zahteve uresničile v veliko manjši meri, saj smo takrat živeli v državi, ki novim idejam, preprihom in tudi demokraciji nikakor ni bila naklonjena. Jim je pa toliko bolj naklonjena zdajšnja samostojna država, ki pa se mora demokratičnega življenja šele naučiti. Vse te razlike med državama, ki so posledica zgodovinskega razvoja, so v večji ali manjši meri prisotne tudi v samem sistemu visokošolskega izobraževanja in v nacionalnem karakterju, ki se izraža v kulturi naroda.

3. RAZVOJ IN POLOŽAJ VISOKOŠOLSKE IZOBRAZBE

3.1. NASTANEK PRVIH UNIVERZ

Prve univerze so začele nastajati že v srednjem veku⁶, čeprav je visoka učenost v stari Grčiji in Rimu obstajala že dobra tri tisočletja prej (Kump 1994). Razvoj učenosti, oživiljanje mest, denarno in tržno gospodarstvo v 12. stoletju so privedli do ustanovitve prvih pravih univerz, ki so se s številnimi vzponi, padci in spremembami ohranile vse do danes.

Na Nizozemskem so univerze začele nastajati relativno zgodaj. Prva univerza v Leidnu je bila ustanovljena leta 1575, malo pred tem, ko se je Nizozemska začela boriti za neodvisnost (*Earning a doctorate (PhD) in the Netherlands* 2003: 1). V 17. stoletju so se ji pridružile še druge univerze, med njimi Univerza v Amsterdamu in Univerza v Utrechtu (Kump 1994). Danes je na Nizozemskem 14 univerz (*universities*) in več kot 60 visokošolskih institucij (*hogescholen* ali po novem *universities of professional education*) (*Higher Education in the Netherlands: the system, degrees and diplomas* 2003: 1, 2).

Slovenija je bila v srednjem veku daleč od tega, da bi lahko ustanovila svojo univerzo, so pa zato v 16. in 17. stoletju Slovenci študirali zlasti na dunajski univerzi ter tudi na nemških, italijanskih in drugih tujih univerzah (Prunk 1998: 40). Leta 1701 sicer lahko opazimo prve zametke slovenske univerze, saj so takrat ljubljanski izobraženci po italijanskem vzoru ustanovili *Academio Operosorum Labacensium*, ki je živela in delala četrto stoletje (Prunk 1998: 49, 50). Vendar do ustanovitve univerze pred prvo svetovno vojno, kljub številnim prizadevanjem slovenskih znanstvenikov in izobražencev zaradi hudega nasprotovanja in represivnih ukrepov nemških oblasti, ni prišlo. Slovenski študenti so bili obsojeni na študij v tujini. Največ jih je študiralo na Dunaju, v Gradcu, Pragi in Zagrebu (Prunk 1998: 106). Tako smo v Sloveniji dobivali strokovni kader še preden smo imeli univerzo.

Univerza v Ljubljani je bila ustanovljena leta 1919, torej eno leto po tem, ko smo se Slovenci pridružili Državi SHS. Ustanovitev univerze, za katero so si Slovenci 70 let v okviru

⁶ Prva univerza je bila univerza v Bolgini, ki je bila ustanovljena konec 11. stoletja, sledila ji je univerza v Parizu ustanovljena na začetku 12. stoletja. Univerzi sta bili po svoji sestavi precej različni (na prvi so dominirali študenti, na drugi profesorji) in sta kot prvi univerzi predstavljali vzorčna modela za kasnejše evropske univerze, tudi za Oxford (1167) in Cambridge (1209). (Kump 1994)

programa Zedinjena Slovenija v Avstro-Ogrski zaman prizadevali, je bila za slovensko znanost in kulturo izjemnega pomena. Hitro je postala središče znanstvenega dela, saj so nanjo iz tujine prihajali uveljavljeni slovenski strokovnjaki in znanstveniki (Dolenc, Godeša, Gabrič 1999: 6). Beograjska politična javnost temu projektu že od samega začetka ni bila naklonjena in je slovensko univerzo z vsakim krčenjem proračuna poskušala okrniti, če ne celo ukiniti (Dolenc, Godeša, Gabrič 1999).

Kljub poskusom ukinitve ljubljanske univerze se je visoko šolstvo v Sloveniji po drugi svetovni vojni začelo hitro razvijati in leta 1975 je bila ustanovljena druga slovenska univerza v Mariboru (Dolenc, Godeša, Gabrič 1999: 169). Danes imamo v Sloveniji tri univerze, poleg prej omenjenih še pred kratkim ustanovljeno Univerzo na Primorskem.

3.2. RAZMAH UNIVERZ IN VISOKIH ŠOL V 20. STOLETJU

Univerze na Nizozemskem imajo dolgo tradicijo svojega obstoja, medtem ko so slovenske univerze še otroci 20. stoletja. Ravno v prejšnjem stoletju je bil razvoj univerz in drugih visokošolskih ustanov, tako v Evropi kot tudi po svetu, najbolj intenziven.

Hiter gospodarski razvoj in politika izenačevanja izobrazbenih možnosti po drugi svetovni vojni sta povzročila razbohotenje že tako bogatih študijskih programov (Kump 1994) po vsej Evropi. Naraščale so družbene potrebe po večjem številu diplomantov, hkrati pa so se večale tudi zahteve po prilagajanju univerzitetnega izobraževanja poklicnim in praktičnim potrebam razvite industrijske družbe (Kump v Majerhold 1999: 24). Ker univerze niso zmogle zadovoljevanja čedalje večjih potreb po praktično usposobljenih strokovnjakih ter hkrati ohraniti akademsko raven študija, je naraščala potreba po njihovi reorganizaciji. Temu je v šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih sledila institucionalna diferenciacija visokega šolstva, z razvojem alternativnega, neuniverzitetnega sektorja (Kump v Majerhold 1999: 24). Tako so se začele zunaj univerze ustanavljati visokošolske institucije drugačnega tipa (t.i. višje in visoke šole, akademije, itd.), predvsem zaradi velikih potreb gospodarstva po poklicnih profilih in izobraženih strokovnjakih. Univerza je s tem izgubila monopol nad visokim izobraževanjem in raziskovanjem.

V razvitem svetu se je diferenciacija med univerzami in drugimi samostojnimi visokošolskimi institucijami pojavila na institucionalni ravni. Na Nizozemskem je razlika med univerzo in

visokošolsko institucijo jasno vidna (z delitvijo visokošolskih institucij na *universities* in *hogescholen* oz. *universities of professional education*). Čeprav se je Jugoslavija razvijala hitreje kot ostale socialistične države in je šla v šestdesetih letih v korak z razvojem visokih šol v razvitem svetu, do delitve na institucionalni ravni med univerzo in visoko šolo ni prišlo. Visoke šole zaradi majhnosti slovenskega prostora še danes obstajajo v okviru univerze.

Prvo resnejšo krizo je visoko šolstvo doživelo v šestdesetih letih. Takrat so študentski upori poleg razrešitve družbenopolitičnih vprašanj zahtevali reformo univerze. Štrajn ugotavlja (Štrajn v Majerhold 1999: 11), da je podoben pretres kot večina univerz, zlasti v zahodnem svetu, doživela tudi ljubljanska univerza, vendar je ostala zgolj pri nekaterih površinskih reformah. Sama institucija univerze se tudi na Zahodu ni temeljno spremenila, je pa vstopanje nekdanjih študentskih upornikov v vrste univerzitetnih učiteljev nekoliko vplivalo na oblike komunikacije med učitelji in študenti (Štrajn v Majerhold 1999: 11). Pri nas je do teh sprememb prišlo le v redkih primerih.

Kriza univerze je izbruhnila tudi zaradi dejstva, da so se univerze iz elitnih ustanov 19. stoletja spreminjale v industrijo za množično produkcijo kadrov. To je pripeljalo do znižanja akademskih standardov, odtujenosti profesorjev od študentov in splošnega nezadovoljstva profesorjev, študentov, gospodarstva in splošne javnosti (Kump 1994). Največkrat so se tako v gospodarstvu kot tudi v splošni javnosti pojavljale kritike, da so študenti preveč akademsko in premalo praktično usmerjeni⁷. To je samo še pospešilo nastanek in razvoj visokih šol.

V Sloveniji so univerzo poleg prej omenjenih pretresov zlasti na družboslovnih področjih pestile še druge težave. Na znanstvenem področju je vladajoča stranka večkrat posegla v humanistične ustanove in na različne načine prisilila več znanstvenikov, da so zapustili delovno mesto ali se predčasno upokojili (med drugim so znani primeri s Fakultete za sociologijo, politične vede in novinarstvo, sedanje Fakultete za družbene vede) (Dolenc, Godeša, Gabrič 1999: 119). Poleg represivnih ukrepov oblasti so se humanistične vede pogosto srečevale s pomanjkanjem najosnovnejših sredstev za svojo dejavnost. K temu je treba prišteti vsaj še dejstvo, da je naša univerza morala po osamosvojitvi reagirati tudi na spremembo političnega in gospodarskega sistema.

⁷ Takšne kritike univerzitetnih diplomantov so v gospodarstvu prisotne še danes, tudi na področju (uporabne) komunikologije.

Po vojni je prišlo do splošnega naraščanja stopnje izobrazbe tako na Nizozemskem kot tudi v Sloveniji. Obe državi sta se srečali z "masovnim" izobraževanjem. Nizozemska je svoje težave bolj ali manj uspešno reševala s pomočjo diferenciacije univerz in visokih šol na institucionalni ravni, zaposlovanjem akademskih delavcev in zmanjševanjem ur predavanj. Naše visoko šolstvo pa še vedno težijo problemi množičnega izobraževanja, ki jih sedanji načini upravljanja s prevladujočo vlogo države in akademske oligarhije ne uspeva razrešiti. Količinska ekspanzija študija se je zgodila ob skoraj nespremenjenem številu učnega osebja in le delnem povečanju kapacitet visokošolskih zavodov (Mihevc v Majerhold 1999: 111). Sicer pa so množičnost študija, nihanja v finančni podpori, razcepljenost univerzitetnih učiteljev med raziskovalnimi in pedagoškimi nalogami, itd. vsakdanji problemi sodobnih univerz (Štrajn v Majerhold 1999: 11).

3.3. VISOKO ŠOLSTVO 21. STOLETJA – BOLONJSKA DEKLARACIJA

Poleg reševanja trenutnih težav visoko šolstvo na pragu 21. stoletja čaka še en izziv. V dobi globalizacije se je pojavila potreba po enotnem evropskem visokošolskem prostoru, pri čemer se želi ohraniti posebnosti visokošolskih kultur in vsebin posameznih držav. Torej naj bi šlo za poenotenje visokošolskih izobraževalnih sistemov v strukturnem in nikakor ne v vsebinskem smislu.

Evropski izobraževalni sistemi so med seboj kljub številnim skupnim koreninam precej različni, predvsem v smislu "različnih tipov univerz z njihovimi univerzitetnimi profili, različnimi ravnmi teorije in prakse v izobrazbi, različnimi akademskimi vrednostmi posameznih stopenj, različnimi nazivi in dolžinami študija" (*Curriculum Development Guidelines*, 14.6.2004). Skozi zgodovino sta se v Evropi razvila predvsem dva izobraževalna sistema, kontinentalni in anglo-ameriški sistem⁸ (*Curriculum Development Guidelines*, 14.6.2004). Ta dva sistema med sabo nista bila kompatibilna, kar je preprečevalo mobilnost študentov in diplomantov med in tudi znotraj teh dveh sistemov.

⁸ Kontinentalni sistem temelji na dveh tipih univerzitetnega programa, in sicer na dolgih izobraževalnih programih (trajajo večinoma pet let in so bolj teoretično usmerjeni) in kratkih izobraževalnih programih (trajajo od tri do štiri leta ter so bolj aplikativno usmerjeni). Za razliko od kontinentalnega, anglo-ameriški sistem temelji na dveh zaporednih ciklih univerzitetnih programov, in sicer na dodiplomskih programih ali *undergraduate programmes* (trajajo od tri do štiri leta in se končajo z diplomom oz. z *Bachelor degree*) in podiplomskih programih ali *graduate programmes* (trajajo od enega do dve leti in se končajo z magisterijem oz. z *Master degree*).

Enoten visokošolski prostor pomeni osnovo za izgradnjo evropske družbe, temelječe na znanju, ki naj bi Evropi omogočila, da bi do leta 2010 postala socialno in ekonomsko najbolj konkurenčna svetovna regija (*Reforma zdaj*, 15.6.2004). Za doseg tega cilja je bila leta 1999 podpisana Bolonjska deklaracija, ki sta jo podpisali tako Slovenija kot tudi Nizozemska. Njuna visokošolska sistema se v zadnjem času soočata s številnimi spremembami, ki jih bolonjska reforma prinaša.

Nizozemska je visokošolsko zakonodajo že prilagodila in bolonjsko reformo implementirala v svoj visokošolski sistem po vsej državi v študijskem letu 2002/2003. S tem študijskim letom so novi študenti že študirali po novi strukturi in ureditvi, stari študenti pa še po starem (Stannard 2004). Tudi po uvedbi reforme ostaja visokošolsko izobraževanje binarno naravnano na raziskovalno usmerjene univerze (*universities*) in poklicno usmerjene visoke šole (*universities of professional education*).

Slovenija je nov Zakon o visokem šolstvu, ki dovoljuje realizacijo bolonjskih določil, sprejela šele pred kratkim. Bolonjska reforma naj bi se začela v študijskem letu 2005/2006, ko bodo prenovljene študijske programe uvedle tri fakultete znotraj ljubljanske univerze, in sicer Ekonomska fakulteta, Fakulteta za družbene vede in Fakulteta za upravo. Ob uvajanju novih programov bo sistem isti kot na Nizozemskem – novi študenti bodo študirali po novi, stari pa po stari strukturi.

Bolonjska reforma vsebuje deset formuliranih ciljev. Od zastavljenih ciljev sta zagotovo najpomembnejša dva: nova dvostopenjska Bachelor/Master (v nadaljevanju "bama") struktura študija in pospeševanje mobilnosti študentov (Stronkhorst 2002). Poleg nove strukture študija in spodbujanja mobilnosti se bomo za potrebe naloge osredotočili še na dve pomembni spremembi, ki ju prinaša Bolonjska deklaracija, in sicer na uvajanje enotnega kreditnega sistema študija in na zagotavljanje kakovosti študijskih programov.

3.3.1. Nova struktura študija

Bolonjski proces predvideva sprejetje "bama" strukture študija oz. sistema z dvema glavnima študijskima stopnjama, dodiplomsko in podiplomsko. Dostop v drugo stopnjo zahteva uspešno dokončanje prve. Tako bo sedanji dodiplomski študij v Sloveniji preoblikovan v prvo diplomsko stopnjo (traja tri ali štiri leta), druga stopnja (ki traja eno ali dve leti) pa bo nadomestila sedanji magistrski študij. Obe stopnji skupaj bosta trajali pet let in od vsake posamezne slovenske visokošolske institucije bo odvisno, ali bo izbrala 3 + 2 sistem (prva

diplomska stopnja traja tri leta, sledi pa ji dvoletna druga stopnja) ali 4 + 1 sistem (štiri leta prve diplomske stopnje, ki se nadaljuje z enim letom druge stopnje).

V Sloveniji bo izbira sistema prepuščena posameznim visokošolskim institucijam, na Nizozemskem pa so se odločili, da bo univerzitetna izobrazba imela strukturo 3 + 2, visokošolska pa 4 + 1 (Stannard 2004: 3).

Nova struktura študija pomeni zmago anglo-ameriškega nad kontinentalnim sistemom. Ravno zaradi tega se nekateri pripadniki kontinentalnega sistema (tudi v Sloveniji) z bolonjsko prenovo ne strinjajo, saj prinaša odpravo kontinentalne strukture visokošolskega izobraževanja. Ne glede na to nova, enotna struktura evropskega visokošolskega prostora prinaša številne prednosti, saj bo omogočala boljšo mobilnost znotraj in med posameznimi visokošolskimi institucijami, tako doma kot v tujini. Večji bosta tudi transparentnost in primerljivost pridobljene izobrazbe, ki sta temeljna pogoja za priznavanje kvalifikacij na trgu dela in za nadaljnji študij.

3.3.2. Mobilnost, primerljivost in mednarodna usmerjenost

"Bama" struktura študija bo zaradi boljše primerljivosti programov omogočila pospešene mednarodne izmenjave. Ravno k mednarodni usmerjenosti šolstva in pospeševanju mobilnosti⁹ stremi tudi Bolonjska deklaracija, ki si prizadeva za lažji in hitrejši dostop do študija na tujih in evropskih univerzah. Deklaracija pa ne predvideva samo mobilnosti študentov, ampak tudi mobilnost akademskega osebja, kar naj bi prispevalo k boljši kakovosti študija.

Na Nizozemskem je poudarjanje mednarodnega sodelovanja že kar nekaj časa ena izmed najpomembnejših točk politične agende, v Sloveniji pa se s pomembnostjo mednarodnih povezav na področju visokega šolstva šele srečujemo. Dovolj zgovoren je že podatek o številu mednarodnih programov, ki jih ponujamo tujim študentom. V Sloveniji celovitega mednarodnega študijskega programa, ki bi se izvajal v angleščini, še nimamo. Na

⁹ Mobilnost študentov na področju študija in prakse v tujini ima številne pozitivne posledice, med katere Stronkhorst uvršča (Stronkhorst 2002: 3): (1) profesionalne učinke (boljše možnosti zaposlitve), (2) akademske učinke (študenti izboljšajo svoje kognitivne veščine), (3) družbene/osebne učinke (postanejo bolj tolerantni do drugih kultur, postanejo bolj samozavestni, avanturistični, neodvisni, pogumni, itd.), (4) boljše znanje tujega jezika in (5) kulturne posledice (večje zavedanje svoje kulture).

Nizozemskem pa bodo visokošolske institucije v študijskem letu 2004/2005 povečale število programov, ki se bodo poučevali v angleščini, iz sedanjih 666 na 901 (Nuffic, 5.6.2004).

3.3.3. Kreditni sistem študija – ECTS

Da bi lahko zagotovili primerljivost in s tem prehodnost med različnimi visokošolskimi sistemi tako predavateljev kot tudi študentov, je bilo treba uvesti standardiziran kreditni sistem na evropski ravni, ki bo temeljil na času, ki ga študent vложи v izobraževanje z namenom doseči cilje študijskega programa. V praksi to pomeni, da se bo vsak študijski predmet ovrednotil s kreditnimi točkami ECTS (*European Credit Transfer System*), pri čemer bo študent v okviru vsakega letnika študija na vseh evropskih univerzah in visokošolskih institucijah moral pridobiti 60 kreditnih točk. Ena ECTS kreditna točka naj bi predstavljala 30 ur študentovega dela, v katerega so vključena tako predavanja kot tudi vaje, seminarji, pripravljane na izpit, skratka celoten čas, ki ga mora študent vložiti v določen predmet.

V Sloveniji bo kreditni sistem študija predstavljal novost na področju visokega šolstva. Na Nizozemskem pa je nov sistem kreditnih točk ECTS le nadomestil prejšnjega, ki je vseboval 42 kreditov na leto. Po novem univerzitetni program zahteva doseganje 180 kreditov (3 leta) za pridobitev naziva (*Bachelor of Arts* ali *Bachelor of Science*), visokošolski pa 240 kreditov (4 leta) za pridobitev naziva na področju, na katerem so študirali (npr. *Bachelor of Communication*). Za pridobitev magistrskega naziva je na univerzi kot tudi na visoki šoli treba zbrati 60, 90 ali 120 točk (odvisno od programa), pridobljeni nazivi pa se med seboj razlikujejo. Po končani univerzitetni stopnji študenti dobijo naziv *Master of Arts* ali *Master of Science*, po končani visokošolski stopnji pa tako kot na dodiplomski ravni naziv vključuje področje študija, npr. *Master of Communication* (Stannard 2004: 3).

3.3.4. Zagotavljanje kakovosti študijev

Ena od prioritet bolonjske reforme je tudi vzpostavitev učinkovitega sistema zagotavljanja kakovosti in akreditacije študijev. Študijski programi in visokošolske ustanove naj bi se ocenjevale na podlagi notranje ocene, zunanjskega pregleda, sodelovanja študentov in objave rezultatov (Zgaga 2003: 5). Za takšno ocenjevanje programov bi se morala ustanoviti posebna pristojna telesa na nacionalni ravni. Nekateri se zavzemajo tudi za ustanovitev neodvisne evropske agencije, ki bi ocenjevala programe.

Na Nizozemskem za priznavanje študijskih programov, ocenjevanje kakovosti in akreditacije skrbi eno samo telo, in sicer *Netherlands Accreditation Organization*, ki je bila ustanovljena v okviru Bolonjskih reform leta 2002 (Stannard 2004: 4). Organizacija visokošolske in univerzitetne študijske programe ocenjuje na podlagi vnaprej določenega kriterija, po katerem so programi točkovani oz. akreditirani za dobo šestih let. Če programi ne dosežejo zadostnega števila točk, niso upravičeni do vladnih subvencij, njihovi študenti pa obenem ne bodo prejeli štipendij ali posojil. Prav tako jim izobrazba po koncu programa ne bo priznana (torej bo program moral nehati delovati). Ta sistem nadzora kakovosti omogoča, da vsi visokošolski izobraževalni programi dosežajo določene visoke standarde (Stannard 2004: 4).

V Sloveniji je zaenkrat uveljavljen neučinkovit "dvostrani" sistem (*Reforma zdaj*, 15.6.2004). Za to področje namreč skrbita dve instituciji, in sicer Svet za visoko šolstvo in Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva. Svet za visoko šolstvo ima pristojnosti za oblikovanje mnenj in soglasij, ki imajo pomembno mesto v zagotavljanju (vhodne) kakovosti visokošolskega sistema (Zgaga 2003: 6). Nacionalna komisija pa večinoma pregleduje samoevalvacijske programe, njene dejavnosti pa še niso dovolj uveljavljene, ker se vanjo premalo investira (Zgaga 2003: 6). Sam sistem zagotavljanja kakovosti študijskih programov in sprotnega spremljanja in nadzora njihovega kakovostnega izvajanja je v Sloveniji očitno nezadosten in precej pomanjkljiv.

3.4. VPLIV TUJIH UNIVERZITENIH SISTEMOV IN TRADICIJ

Na razvoj visokošolskega sistema in njegove kulture so imeli vpliv tudi tuji univerzitetni sistemi in tradicije. Nizozemski univerzitetni in visokošolski sistem temeljita na anglosaškem sistemu vzgoje in izobraževanja, ki je dajal v okviru visokošolskega izobraževanja več poudarka na praksi in podpiral manj formalizma v odnosih (Dolenc 1996: 216). V Sloveniji pa so prevladovali povsem drugačni, večinoma nemški vplivi.

Na slovensko univerzitetno kulturo je zlasti vplival nemški koncept Humboldtove univerze, katere temeljna načela so poudarjala institucionalno avtonomijo, akademsko svobodo in enotnost poučevanja in raziskovanja (Kump 1999). Poleg tega sta bili ključni paroli Humboldtove univerze svoboda in neodvisnost od države, ki je univerzi dolžna ustvarjati materialno podlago. Univerza je v okviru svoje institucionalne avtonomije dajala prioriteto raziskovalnemu poslanstvu univerze ter do neke mere podcenjevala vlogo poučevanja.

Humboldtova univerza je častila hierarhično ureditev, ne samo med profesorji in študenti, ampak tudi med samimi profesorji (Kump 1999). Vplive te univerzitetne ideologije najdemo na našem programu komunikologije še danes, kar se bo pokazalo tudi v nadaljnji analizi intervjujev.

Torej lahko številne razlike med programoma ICM in komunikologijo pripišemo tudi dejstvu, da je na prvega vplivala anglosaška, na drugega pa nemška univerzitetna tradicija, kar je skupaj z zgodovinskimi, kulturnimi in številnimi drugimi vplivi pripomoglo k današnjemu položaju univerzitetnega izobraževanja komunikologije v Sloveniji in visokošolskega izobraževanja komunikacijskega menedžmenta na Nizozemskem.

4. KULTURNE RAZLIKE MED DRŽAVAMA

Obe državi, tako Slovenija kot tudi Nizozemska, veljata za relativno majhni državi, ki uživata privilegij tranzitne države. Zaradi tega imata zanimivo in med seboj zelo različno kulturo¹⁰, na katero so poleg zgodovinskega razvoja, geografske lege, gospodarskega in tehnološkega razvoja, itd. vplivale tudi kulture drugih, večjih dežel. Tako so na današnjo nizozemsko kulturo imele močan vpliv zahodnoevropske kulture, kot so anglo-saksonska, nemška in francoska kultura. Na slovensko kulturo pa so imele močan vpliv tako zahodnoevropske (nemška, italijanska, delno francoska), kot tudi, zlasti v času Jugoslavije, vzhodnoevropske (ruska, madžarska, češka, itd.) in balkanske kulture. Vse Ti vplivi se odražajo v njuni kulturni orientaciji, ki je rezultat kompleksnih interakcij med vrednotami, normami, stališči in vedenjem posameznikov.

Za primerjavo med slovensko in nizozemsko kulturo bomo uporabili Hofstedov model, ki razlikuje pet dimenzij razlik med nacionalnimi kulturami (Hofstede 2001: 29), in sicer:

1. distanca moči (*power distance*), ki se navezuje na temeljni problem človeške neenakosti
2. izogibanje negotovosti (*uncertainty avoidance*), ki je povezano s stopnjo stresa v družbi zaradi negotove prihodnosti
3. individualizem vs. kolektivizem, ki se nanaša na integracijo posameznikov v primarne skupine
4. maskulinizacija vs. feminizacija družbene usmeritve, ki je povezana z razdelitvijo emocionalnih vlog med moškimi in ženskami
5. dolgoročna vs. kratkoročna usmerjenost, ki je povezana z osredotočanjem ljudi na sedanjost oz. prihodnost.

Za potrebe naše analize se bomo osredotočili na prve tri dimenzije¹¹, ki jih bomo preučevali z vidika primerjanih študijskih programov.

¹⁰ Obstaja preko sto definicij kulture. Za našo nalogo bomo uporabili definicijo Ralpa Lintona, ki pravi, da je kultura neke družbe "način življenja njenih članov; zbirka idej in navad, ki se jih učijo in jih prenašajo z generacije na generacijo" (Haralambos in Hobsbawm 1999: 11).

¹¹ Nizozemska in slovenska kultura se med seboj razlikujeta v prvih treh dimenzijah, v četrti je njuna kulturna usmerjenost enaka in iz stališča našega preučevanja razlik nekoliko manj pomembna. Obe družbi imata namreč feminizirano družbeno usmeritev, kar pomeni, da v obeh najdemo v šolskem sistemu naslednje komponente: prijaznost učiteljev, pomembnost prilagoditve študentov družbenim sistemom, vzpodbujanje slabših študentov, povprečen študent je norma, nerazlikovanje med fanti in dekleti, ni toliko poudarka na agresivnosti in

Pri tem je treba opozoriti še na eno omejitev. Raziskave, ki jih Hofstede uporablja v svojem delu *Culture's Consequences* (Hofstede 2001), so bile izvedene še v času stare Jugoslavije in kot take v določenih primerih ne prikazujejo današnjega stanja na področju kulture v Sloveniji, predvsem zaradi številnih družbenih sprememb, ki so se zgodile v času, odkar je Slovenija samostojna država. Zaradi tega je pri primerjavi potrebna kritičnost in previdnost. Nam bodo pa opisane značilnosti kljub temu pomagale pri analizi razlik, saj se je, kot bomo videli v nadaljevanju, v Sloveniji kljub številnim spremembam ohranilo kar nekaj starih jugoslovanskih kulturnih prvin.

4.1. DISTANCA MOČI IN HIERARHIJA V ŠTUDIJSKEM PROCESU

Razmerje med podrejenim in nadrejenim (v našem primeru med profesorjem in študentom) je lažje razumeti, če uvedemo koncept distanca moči. Različne družbe v svojih hierarhičnih odnosih ohranjajo različno stopnjo te distance. Hofstede omenjeni koncept definira takole (Hofstede 2001:83):

"Distanca moči med podrejenim in nadrejenim v hierarhiji je razlika med stopnjo, do katere nadrejeni lahko determinira vedenje podrejenega in stopnjo, do katere lahko podrejeni vpliva na nadrejenega."

Distanca moči je tako sprejeta s strani obeh, podrejenega in nadrejenega, podprta s samim družbenim okoljem in večinoma determinirana s strani nacionalne kulture (Hofstede 2001: 83). Hofstede je Nizozemsko uvrstil med kulture z nizko, nekdanjo Jugoslavijo pa v kulture z visoko distanco moči. Obe poznata znotraj svoje kulture hierarhične strukture in koncept avtoritete, vendar se le-ti med seboj razlikujejo. Poglavitne razlike med nizko in visoko distanco moči so prikazane v tabeli 1.

Kljub številnim družbenim spremembam v Sloveniji še vedno obstaja visoka distanca moči, ki izvira še iz fevdalnih časov. Strogi hierarhični odnosi so, tako v sami družbi kot tudi na univerzah, močno prisotni. Profesor in študent med seboj nista enaka, med njima na hierarhični lestvici obstaja velik prepad. Učitelji so visoko spoštovani, starejši še nekoliko

tekmovalnosti, itd. Obema družbama so manj pomembni t.i. "ego cilji", kot sta kariera in denar, ker se bolj osredotočata na razmerja med ljudmi, pomoč drugim in fizično okolje. Kar se tiče pete dimenzije, pa je primerjava nemogoča, saj v raziskavo o časovni usmerjenosti kultur nekdanja Jugoslavija ni bila vključena (Hofstede 2001: 357).

bolj kot mlajši. Njihov položaj bi lahko primerjali s položajem guruja (Hofstede 2001:100), ki ga odlikuje visoka modrost in se mu zaradi njegove avtoritete nikoli javno ne nasprotuje, kaj šele kritizira. Izobraževalni proces je osredotočen na profesorje in ne na študente, kar pomeni, da profesor "zariše intelektualne poti, ki jim je treba slediti" (Hofstede 2001: 100). Kakovost učenja je tako v celoti odvisna od odličnosti učitelja in ne od lastnih sposobnosti študentov. V predavalnici vlada bolj ali manj strog red, med profesorjem in študenti poteka enosmerna komunikacija, študenti pa lahko spregovorijo samo takrat, ko jih profesor v pogovor povabi (Hofstede 2001: 101).

	NIZOZEMSKA Nizka distanca moči	SLOVENIJA Visoka distanca moči
Temeljna prepričanja	Hierarhija pomeni neenakost vlog, vzpostavljena zaradi prikladnosti. Neenakost v družbi je treba minimalizirati. Vsi morajo imeti enake pravice	Hierarhija pomeni eksistenčno neenakost. Na svetu bi moral obstajati red neenakosti, ki bi varoval hierarhične pozicije posameznikov. Nosilci moči so upravičeni do privilegijev.
Razmerje med podrejenim in nadrejenim	Latentna harmonija med tistim, ki ima moč in tistim, ki je nima. Podrejeni in nadrejeni so takšni kot jaz.	Latentni konflikt med tistim, ki ima moč in tistim, ki je nima. Podrejeni in nadrejeni so drugačni od mene.
Avtoriteta	Osnovana na racionalnih argumentih. Nazivi, status in formalnost so manj pomembni.	Osnovana na tradiciji. Nazivi, status in formalnost so pomembni za ohranjanje moči.
Šolski sistem	Profesorji tretirajo študente kot sebi enake in obratno. Izobraževalni proces osredotočen na študenta. Učitelji so strokovnjaki, ki prenašajo neosebno resnico. Kakovost učenja odvisna od dvosmerne komunikacije in odličnosti študenta.	Profesorji tretirajo študente kot odvisne, študenti spoštujejo profesorje. Izobraževalni proces osredotočen na učitelja. Učitelji so guruji, ki prenašajo osebno modrost. Kakovost učenja odvisna od odličnosti učiteljev.

Tabela 1: Osnovne razlike med nizko in visoko distanco moči (povzeto po Hofstede 2001: 96, 98, 107)

Nizozemski študenti študirajo v drugačnem kulturnem okolju s precej manjšo distanco moči od tiste, ki jo poznamo v Sloveniji. Za takšno okolje je značilna enakost, ki po ugotovitvah Hofsteda "vodi do prijateljstva" (Hofstede 2001: 80). Profesorji študente tretirajo kot sebi

enake in od njih pričakujejo, da bodo tudi študenti na podoben način tretirali njih. Med njimi ni širokega hierarhičnega prepada. Študenti z učitelji sodelujejo v kritičnih diskusijah, v katerih lahko izražajo izrazito nestrinjanje in javno kritizirajo učiteljevo prepričanje (Hofstede 2001: 101), seveda na akademskem nivoju. Prav tako lahko med samimi predavanji študenti skačejo profesorjem v besedo, saj se od njih pričakuje, da bodo takoj, ko česa ne razumejo, postavili vprašanje. Izobraževalni sistem kot tak je osredotočen na študenta, od katerega se pričakuje, da sam najde svojo intelektualno pot. Učinkovitost in kakovost študija ni odvisna od profesorja, ampak od odličnosti študenta, njegove samoiniciative in vzpostavljenega dialoga med profesorjem in študentom. Celoten sistem študija temelji na študentovi potrebi po samostojnosti in neodvisnosti od profesorja (Hofstede 2001: 101).

Glede na to, da se v Sloveniji v zadnjem času vse bolj poudarjata vrednoti svobode in emancipacije ter neodvisnost posameznika od moči drugih, so se povečale tudi potrebe po enakosti v izobraževalnem sistemu, kar bo po vsej verjetnosti sčasoma znižalo distanco moči med profesorji in študenti. Do nasprotnega trenda naj bi prišlo v državah z nizko distanco, saj Hofstede napoveduje, da "bodo prihajajoča desetletja povečala družbeno distanco v tistih državah, ki trenutno uživajo enakost" (Hofstede 2001: 123).

4.2. IZOGIBANJE NEGOTOVOSTI

Izogibanje negotovosti Hofstede definira kot (Hofstede 2001: 161):

"Stopnja, do katere se člani počutijo ogrožene s strani negotovih ali neznanih situacij."

Negotovost glede prihodnosti je temeljno dejstvo človekovega življenja, načini soočanja s to negotovostjo pa so posledica kulturne dediščine. Tako lahko za Nizozemsko rečemo, da je v tej kulturi prisotna nizka stopnja izogibanja negotovosti, za nekdanjo Jugoslavijo (in sedanjo Slovenijo) pa velja ravno obratno. Poglavitne razlike so prikazane v tabeli 2.

Kulture z nizko stopnjo izogibanja negotovosti so bolj odprte za spremembe in inovacije, medtem ko v kulturah z visoko stopnjo izogibanja negotovosti zasledimo večji odpor do sprememb in negotovih situacij. Te kulture čutijo večjo potrebo po zagotavljanju zanesljivosti in predvidljivosti s pomočjo formalnih in neformalnih pravil, zavračanjem deviantnih idej in vedenj, sprejemanjem možnosti za postavitev absolutne resnice in doseganjem nedvomne

strokovnosti (Adler 1991: 59). Za te družbe je značilna konservativnost, nacionalizem in ksenofobija, kar pomeni, da so bolj zaprte za tuje vplive in negativno nastrojene proti tujcem kot pa družbe z nizko stopnjo izogibanja negotovosti. Te načeloma tolerirajo tujce in jih sprejmejo medse, obenem pa so njihovi člani bolj pripravljeni živeti in delati v tujini kot pa ljudje, ki prihajajo iz kultur z visoko stopnjo izogibanja negotovosti.

	NIZOZEMSKA Nizka stopnja izogibanja negotovosti	SLOVENIJA Visoka stopnja izogibanja negotovosti
Temeljna prepričanja	Manjši odpor do sprememb. Odprtost za inovacije. Kar je drugačno, je dobrodošlo.	Večji odpor do sprememb. Konservativnost, zakon in red. Kar je drugačno, je nevarno.
Odprtost do tujcev	Tolerantnost do tujcev, sprejemanje tujcev tudi na visoke položaje v družbi. Imigranti tolerirani, druge rase sprejete kot sosedje. Bolj pripravljeni živeti v tujini.	Ksenofobija, zavračanje tujcev, zlasti na visokih položajih. Imigrante bi morali poslati nazaj, druge rase niso zaželeno kot sosedje. Manj pripravljeni živeti v tujini.
Šolski sistem	Študenti pričakujejo odprte učne situacije in dobre diskusije. Preferiranje nalog z negotovimi izidi, določeno stopnjo tveganja in zahtevanim reševanjem problema. Profesorji lahko rečejo: "Ne vem." Študenti se učijo, da je resnica lahko relativna. Študenti pripisujejo dosežke lastnim sposobnostim. Dialog pozitivno vrednoten.	Študenti pričakujejo strukturirane učne situacije in iščejo pravilne odgovore. Preferirane naloge z gotovimi izidi, nobenih tveganj, sledenje navodilom. Od profesorjev se pričakuje, da imajo odgovore na vsa vprašanja. Študenti se učijo, da je resnica absolutna. Študenti pripisujejo dosežke trudu, kontekstu in sreči. Dialog negativno vrednoten.

Tabela 2: Osnovne razlike med nizko in visoko stopnjo izogibanja negotovosti (povzeto po Hofstede 2001: 160, 169, 179)

Stopnja izogibanja negotovosti, ki je prisotna na ravni same nacionalne kulture, se odraža tudi na ravni univerzitetnega in visokošolskega izobraževanja. Kjer je izogibanje negotovosti relativno močno prisotno (Slovenija), imajo profesorji in študenti raje strukturirane učne situacije s točno določenimi cilji in situacije, v katerih je možen samo en pravilen odgovor. Ta trend je možno zaslediti tudi pri samostojnem delu študentov, saj tako profesorji kot študenti raje vidijo, da imajo seminarske naloge točno določena in podrobna navodila, ki jim študenti tekom dela strogo sledijo in potem seveda pričakujejo, da bodo za natančnost, točnost in pravilnost nagrajeni (Hofstede 2001:162), ne samo v primeru seminarskih nalog, ampak tudi

pri vseh drugih oblikah študijskega dela. Izobraževalni proces kot tak je voden s smislom iskanja resnice z velikim R (Hofstede 2001: 163). Ker učitelj v teh državah nastopa kot vsevedni ekspert, ki ima odgovore na vsa vprašanja, je intelektualni spor o akademskih zadevah med profesorjem in študentom smatran kot osebna nelojalnost študenta do profesorja. Obenem morajo profesorji poučevati v visokem znanstvenem jeziku, uporabljati strokovne termine, študenti pa morajo študirati iz težko razumljivih strokovnih in znanstvenih knjig.

Učne situacije na Nizozemskem so precej drugačne, saj je v njihovi kulturi izogibanje negotovosti šibkejše, kar pomeni, da imajo študenti in profesorji raje odprte učne situacije z ohlapnimi cilji in široko opredeljene seminarske naloge brez podrobnejših navodil (Hofstede 2001: 163). Študenti pričakujejo, da bodo nagrajeni za izvirnost in ne za natančnost svojih odgovorov. Takšen izobraževalni sistem nudi več prostora za nekonvencionalne ideje. Domneva, da je na določeno vprašanje možen samo en pravilen odgovor, je pri njih tabu (Hofstede 2001: 163). Zato se študentom zdi normalno, da učitelj ne ve vseh odgovorov. Izobraževalni proces bolj kot iskanje absolutne resnice vodi občutek empirizma in relativnosti. Takšna kulturna usmeritev vzpodbuja kritični diskurz, saj so intelektualni nesporazumi glede akademskih zadev v teh državah videni kot stimulatívna praksa dokazovanja sposobnosti študenta in ne kot "napad" na profesorjevo kredibilnost. Študenti bolj spoštujejo učitelje, ki snov razlagajo v preprostem jeziku in knjige, ki pojasnijo težke teme z vsakdanjimi izrazi.

Če združimo dimenzijo distance moči z izogibanjem negotovosti, lahko nizozemsko kulturo primerjamo s tržnico v vasi, slovensko kulturo pa z gasilci (Adler 1991: 58). Za tržnico v vasi je značilna majhna hierarhija, v kateri se vsakdo posvetuje z vsakim, ne glede na svoj položaj in količino moči, tveganje pa je pričakovano in vzpodbujano. Pri gasilcih pa se prej kot s tveganjem in enakostjo srečamo z natančno definiranimi vlogami in nalogami posameznikov ter s piramido ljudi. Vsakdo natančno ve, kaj mora početi, komu je odgovoren, kakšna je njegova pozicija, v kakšnem razmerju je z nadrejenimi oz. podrejenimi in kdo ima avtoriteto nad kom. Postopki toleriranja deviantnosti in postavljanja vprašanj so jasno definirani, dovoljeno je malo ali nič dvoumnosti. Glede reševanja problemov se pojavlja le malo diskusij, saj so vse rešitve vnaprej jasne in določene.

4.3. KOLEKTIVIZEM VS. INDIVIDUALIZEM

Kot ostale dimenzije se tudi kolektivizem oz. individualizem kažeta v vrednotah in vedenju ljudi določene kulture. Hofstede ta dva pojma definira kot (Hofstede 2001: 225):

"Individualizem označuje družbo, v kateri so povezave med posamezniki zelo ohlapne: od vsakega se pričakuje, da skrbi samo zase in svojo najbližjo družino. Kolektivizem označuje družbo, v kateri so ljudje od rojstva naprej integrirani v močne, kohezivne skupine, ki celo življenje varujejo ljudi v zameno za njihovo lojalnost."

V individualizmu ljudje definirajo sebe kot primarno ločene posameznike, ki se povezujejo v ohlapne socialne mreže, medtem ko kolektivizem označuje močna družbena mreža, v kateri ljudje strogo razlikujejo svojo skupino ali skupine od drugih. Pripadniki kolektivistične kulture se nenehno srečujejo z zahtevami po konformnosti, saj so bolj kot njihovi individualni cilji pomembni cilji skupine, ki v veliki meri determinira njihova prepričanja in vedenje. Individualisti pa se najprej osredotočijo na cilje, h katerim jih vodi njihov lastni interes, zato jih označuje svobodna volja pri oblikovanju prepričanj in vedenjskih vzorcev (Adler 1991: 53). Po mnenju Hofsteda Nizozemska sodi med individualistične kulture, medtem ko bivša Jugoslavija (in s tem tudi Slovenija) uvršča med kolektivistične kulture. Poglavitne razlike so prikazane v tabeli 3.

V kolektivističnih družbah so posamezniki močno navezani na svojo skupino, v katero le težko sprejmejo nove člane, kar obenem pomeni, da te družbe medse veliko težje sprejemajo tujce (Hofstede 2001: 234). To velja (kot bomo videli kasneje v analizi intervjujev) tudi za samo ljubljansko univerzo, ki je tujcem in ostalim zunanjim vplivom nenaklonjena.

Profesorji v kolektivizmu gledajo na svoje študente kot na skupino in ne kot na posameznike. Ker tudi študenti vidijo sami sebe kot del skupine, se jim zdi nelogično, da se bodo med predavanji izpostavljali (govorili na glas, postavljali vprašanja, itd.), skupina pa jih bo zaradi tega stigmatizirala in označila za "nelojalne" pripadnike. V teh družbah je namreč prisotno temeljno prepričanje kolektivizma: "*Noht, ki štrli ven, je treba odrezati.*" (Adler 1991: 54). Kolektivizem pogosto spremlja visoka distanca moči, ki še dodatno preprečuje dvosmerno komunikacijo, akademske konflikte in kritične razprave (Hofstede 2001: 235).

Večina študentov se bo, sploh v večjih skupinah, raje skrivala za številkami, kar je konec koncev razumljivo, saj kolektivistične kulture nadzirajo svoje člane s pomočjo zunanjih družbenih pritiskov (sram), medtem ko individualistične kulture nadzirajo svoje člane s pomočjo internih pritiskov (krivda). Študenti v individualističnih kulturah pričakujejo, da se bo z njimi ravnalo kot s posamezniki in ker ni skupinskega pritiska po konformnosti, med predavanji večkrat spregovorijo na glas. Prav tako se s profesorji večkrat spustijo v konfliktne diskusije, saj bolj kot skupinsko pripadnost cenijo svoje individualne sposobnosti.

	NIZOZEMSKA Individualistična kultura	SLOVENIJA Kolektivistična kultura
Temeljne značilnosti	<p>Moderna in postmoderna družba.</p> <p>Tradicija individualnega mišljenja in dejanj: poudarek na individualnih dosežkih.</p> <p>Nadziranje članov s pomočjo internih pritiskov (krivda).</p> <p>Lažje sprejmejo tujce.</p> <p>Ekonomsko bolj razvite države.</p>	<p>Tradicionalna, konservativna družba.</p> <p>Tradicija kolektivnega mišljenja in dejanj: poudarek na pripadnosti.</p> <p>Nadziranje članov s pomočjo zunanjih družbenih pritiskov (sram).</p> <p>Težje sprejmejo tujce.</p> <p>Ekonomsko manj razvite države.</p>
Šolski sistem	<p>Intelektualna avtonomija, predanost enakosti.</p> <p>Učitelji obravnavajo študente kot posameznike.</p> <p>Individualna iniciativa vzpodbujana.</p> <p>Študenti postavljajo vprašanja in govorijo na glas tudi v velikih skupinah.</p> <p>Pogoste odprte in konfliktne diskusije.</p>	<p>Konservativnost med študenti in profesorji, hierarhija tudi med profesorji.</p> <p>Učitelji gledajo na študente kot na skupino.</p> <p>Individualna iniciativa študentov nezaželena.</p> <p>Študenti neradi spregovorijo na glas v velikih skupinah.</p> <p>Izogibanje konfliktnim diskusijam.</p>

Tabela 3: Osnovne razlike med nizko in visoko stopnjo izogibanja negotovosti (povzeto po Hofstede 2001: 226, 227, 237, 254).

V slovenski kulturi še vedno lahko najdemo močne kolektivistične prvine tudi na ravni univerze, vendar velja poudariti, da je v slovenski družbi po osamosvojitvi mogoče opaziti premike k individualizmu, kar lahko pripišemo hitremu ekonomskemu razvoju in povečanju nacionalnega bogastva (Hofstede 2001: 254). To sta namreč dva razloga za močan razvoj individualizma v Evropi v šestdesetih in sedemdesetih letih.

4.4. APLIKACIJA TEORETIČNIH UGOTOVITEV

V pregledu kulturnih razlik smo ugotovili, da se slovenska kultura na visokošolski ravni precej razlikuje od nizozemske. V analizi intervjujev s slovenskimi in nizozemskimi predavatelji se bodo te razlike pokazale tudi na praktični ravni, zlasti pri samem študijskem procesu, odnosi med profesorji in študenti ter mednarodni usmerjenosti študijskih programov.

Nacionalna kultura v precejšnji meri vpliva na kulturo visokošolskih institucij in se odraža tudi v samem študijskem procesu. Osrednji del tega procesa so zagotovo momenti, ko imajo študenti in profesorji največ stikov in to so ponavadi predavanja, ki so obenem najpomembnejši dejavnik kakovosti izobraževanja. Na Nizozemskem so predavanja veliko bolj interaktivno zastavljena kot v Sloveniji. Interaktivnost jim poleg sistemske ureditve študija omogoča njihova kulturna drža, vrednote, norme in prepričanja, ki determinirajo tudi odnose med profesorji in študenti. Ti odnosi so na Nizozemskem veliko manj formalni kot v Sloveniji, zato so živahne, kritične diskusije med študenti in profesorji tam ne samo bolj pogoste, ampak tudi bolj konstruktivne kot pri nas.

Videli bomo, da se študijska programa med seboj kar precej razlikujeta tudi z vidika mednarodne usmerjenosti, kar je posledica mednarodne odprtosti Nizozemske in mednarodne zaprtosti Slovenije. Razloge za takšno internacionalno usmeritev lahko iščemo tako v zgodovinskem kot tudi v kulturnem razvoju obeh držav.

Nizozemska se je kot pomorska velesila zelo zgodaj soočila s tujimi kulturami, od katerih se je marsičesa naučila in si tako širila svoja obzorja. V zadnjih letih je ta mednarodna usmerjenost še bolj prišla do izraza kot rezultat gospodarskega, tehnološkega in političnega razvoja. K temu so prispevale tudi globalizacija, vedno večje priseljevanje in mobilnost ter evropska integracija (*Cultural Policy in the Netherlands* 2003: 196).

Čeprav se s podobnimi trendi srečuje tudi Slovenija, je še vedno precej zaprta država. Naš zgodovinski razvoj je od nas prej kot odprtost zahteval zaprtost pred tujimi vplivi, ki so nemalokrat imeli težnje po okrnitvi, če ne celo uničenju slovenske besede in naroda. Strah pred tujimi vplivi se je ohranil vse do danes, saj se nam še vedno zdi, da bo mednarodna odprtost ogrozila našo nacionalno identiteto. Na Nizozemskem pa vlada ravno obratno prepričanje, saj so njihove izkušnje precej drugačne od slovenskih. Močan vpliv tujih kultur

jim je vedno prinašal izmenjavo mnenj in izkušenj ter s tem prej bogatil kot pa uničeval njihovo kulturo in kulturni razvoj. Vendar je pri tem treba upoštevati dejstvo, da pri njih težnje drugih narodov vendarle niso bile tako uničujoče kot v Sloveniji.

Sicer pa razlike med programom ICM in programom komunikologije niso pogojene samo s kulturnim, visokošolskim in zgodovinskim razvojem Nizozemske in Slovenije. Pri primerjavi se moramo vseskozi zavedati dejstva, da gre pri programu ICM za visokošolski, pri študiju komunikologije pa za univerzitetni program. Ravno zaradi tega se bom bolj kot na vsebino predavanj osredotočila na sam sistem in strukturo izobraževanja bodočih strokovnjakov in znanstvenikov na področju (uporabne) komunikologije.

5. PRIMERJAVA KOMUNIKOLOGIJE IN PROGRAMA ICM: ANALIZA INTERVJUJEV

5.1. METODOLOŠKI NAČRT RAZISKAVE

Primerjave programa komunikologije in programa ICM, njunih podobnosti, predvsem pa razlik, sem se lotila na podlagi lastnih izkušenj in opazovanj, ki sem jih preverila in kritično ovrednotila na podlagi kvalitativne raziskave, v okviru katere sem izvedla intervjuje s profesorji, predavatelji in visokošolskimi delavci na *Faculty of Communication and Journalism* v Utrechtu in na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani.

Na študijski program komunikologije (smer trženje in tržno komuniciranje) sem se vpisala v študijskem letu 1999/2000. V drugem semestru četrtega letnika, v študijskem letu 2002/2003, sem bila pol leta na izmenjavi študentov, v okviru katere sem študirala na programu ICM. Tekom svojega študija doma in v tujini sem med programoma opazila zanimive razlike, ki sem jih želela podrobneje raziskati. Za metodo raziskovanja sem izbrala kvalitativno metodo¹² poglobljenih intervjujev s profesorji, predavatelji in drugimi visokošolskimi delavci v avtetičnem okolju. Intervjuji so temeljili na polstrukturiranem vprašalniku, ki je obsegal pet področij; zgodovina študijskega programa, organizacija in vsebina študijskega programa, profesorji in njihovo delo, delo študentov in odnosi med profesorji in študenti ter mednarodno sodelovanje. Vsi intervjuji so bili posneti (na podlagi posnetkov so bili narejeni transkripti), trajali pa so približno eno uro.

Na *Faculty of Communication and Journalism* sem od 12. do 25. maja 2004 izvedla deset intervjujev, od tega štiri z visokošolskimi učitelji na programu ICM, dva z vodjo ICM programa (*ICM Course Director*), enega z vodjo pisarne programa ICM, enega z vodjo nizozemskega programa "uporabne" komunikologije (*Communication Course Director*), enega z organizatorjem mednarodnih študijskih zadev in enega z vodjo službe za promocijo

¹² Sicer bi lahko izbrala tudi kvantitativno metodo, ker se tako pri nas kot tudi na Hogeschool van Utrecht redno izvajajo študentske ankete. Vendar te ankete ne pokažejo prednosti in slabosti obeh sistemov ter ureditve in izvedbe študijskih programov. Poleg tega mi splošni podatki, pridobljeni na osnovi kvantitavnih raziskav, ne bi omogočali vpogleda v notranjost samih sistemov in natančne razlage za trenutno stanje in položaj študijev. Takšno razlago sem lahko dobila samo s poglobljenimi intervjuji z visokošolskimi učitelji in delavci.

študijskih programov. V raziskovalni vzorec sem zajela tiste visokošolske delavce, ki so z raziskovalno problematiko najbolj seznanjeni.

Enako sem poskušala narediti tudi na Fakulteti za družbene vede, kjer sem od 14. do 30. junija 2004 izvedla devet intervjujev, od tega šest z visokoškolskimi učitelji, docentom in asistentko, enega s predstojnikom katedre za tržno komuniciranje, enega s prodekanom za podiplomski študij in enega z vodjo službe za mednarodno sodelovanje. Obenem sem podatke in informacije o zgodovinskem razvoju študija dobila v pisni obliki od upokojenih profesorjev dr. Sfiligojeve in dr. Vrega.

Intervjuji z visokoškolskimi učitelji in delavci na *Faculty of Communication and Journalism* in na Fakulteti za družbene vede so mi omogočili neposreden dostop do empiričnih podatkov, ki sem jih nato organizirala v razlagalno shemo. Okvirna, nestrukturirana in odprta vprašanja so odkrivala subjektivne poglede, izkušnje, dejstva in občutke intervjuvancev o obravnavani problematiki. Na željo enega izmed profesorjev so imena intervjuvancev v elektronski obliki diplomske naloge izpuščena in nadomeščena z oznakami intervjujev. Intervjuji, ki so označeni s črko S (sledi jim zaporedna številka intervjuja), so bili izvedeni s slovenskimi intervjuvanci na Fakulteti za družbene vede, medtem ko so bili intervjuji označeni s črko N (sledi jim zaporedna številka intervjuja) izvedeni na *Faculty of Communication and Journalism* z nizozemskimi intervjuvanci.

Na podlagi pridobljenih podatkov sem lahko preverila in kritično ovrednotila svoje lastne izkušnje in obenem dobila nova, podrobna in poglobljena razumevanja obeh študijskih programov. Kljub temu moramo biti tekom same primerjave skrajno previdni. Večina razlik, ki obstajajo med obema študijema, je povezanih s tem, da gre pri študiju komunikologije za univerzitetni, pri programu ICM pa za visokošolski študijski program. Poleg tega so podatki pridobljeni na podlagi intervjujev lahko pristranski, zato bodo izpeljani zaključki temeljili na kritični raziskavi in primerjavi nasprotujočih si pogledov.

5.2. SPLOŠNE ZNAČILNOSTI PROGRAMOV

Študijski program komunikologija¹³ je univerzitetni program, ki se izvaja na Fakulteti za družbene vede, ta pa obstaja znotraj Univerze v Ljubljani. Na spletnih straneh FDV-ja je zapisano (*Fakulteta za družbene vede*, 14.8.2004):

"Študij komunikologije je namenjen tistim, ki želijo pridobiti univerzitetno izobrazbo za delo v množičnih medijih bodisi kot načrtovalci/-ke uredniške politike ali raziskovalci/-ke v službah za raziskovanje medijskega občinstva in analizo programov. Namenjen je obenem tistim, ki jih zanima delo na različnih področjih tržnega komuniciranja – oglaševanje, raziskovanje trga, medijsko načrtovanje, svetovanje in organiziranje komuniciranja v podjetjih, odnosi z javnostmi. Diplomanti/-tke komunikologije so obenem usposobljeni/-e za delo v publicističnih in kulturnih institucijah, kot svetovalci/-ke in organizatorji/-ke komuniciranja javnih in državnih institucij in za delo v informacijskih službah doma in v tujini."

Sam študij zaenkrat traja štiri leta, po končanem četrtem letniku pa študenti pridobijo absolventski staž, ki traja še dobro leto dni. Vsako študijsko leto je razdeljeno na dva semestra in se prične v začetku oktobra. Prvi oz. zimski semester traja do drugega tedna v januarju, po njem pa nastopi približno enomesečno zimsko izpitno obdobje. Drugi oz. poletni semester se prične sredi februarja in traja do konca maja, ko se prične junijsko izpitno obdobje. Slednje se zaključi konec junija, ko se pričnejo poletne počitnice, ki trajajo do sredine avgusta. Po tem nastopi jesensko izpitno obdobje, ki traja dober mesec, se pravi nekje do sredine septembra. Vsa štiri leta študija komunikologije se med sabo, kar se organizacijske izvedbe tiče, ne razlikujejo (potekajo v obliki predavanj in avditornih vaj), peto leto študija pa je namenjeno pisanju diplomske naloge, kar pomeni, da zadnje leto študenti nimajo predavanj in drugih obveznosti.

Študij v Sloveniji je zaenkrat še brezplačen, kar pomeni, da študenti ne plačujejo šolnin. Na Nizozemskem pa morajo študenti za program ICM odšteti 1.445 evrov šolnine, vendar pri tem velja poudariti, da večina njihovih redno vpisanih študentov dobiva vladne subvencije v obliki štipendij ali študentskih posojil (Arnež 2002: 25).

¹³ Na študijski program Komunikologije se lahko vpišejo kandidati, ki so opravili maturo in na podlagi ocen srednješolske izobrazbe in ocen mature pridobili zadostno število točk, ki so zahtevane za vpis na ta študijski program. Po podatkih referata za študijske in študentske zadeve se vsako leto na ta program vpiše približno 100 študentov, v lanskem študijskem letu pa jih je diplomiralo 111.

Študijski program ICM¹⁴ je visokošolski program, ki se izvaja znotraj *School of Communication Management (SCOM)*, ki obstaja znotraj fakultete *Faculty of Communication and Journalism*, le-ta pa sodi pod okrilje *Hogeschool van Utrecht*, ki se po novem imenuje *University of Professional Education*. V brošuri *All you need to know about... Integrated Communication Management 2004* je zapisano:

"Študijski program ICM te usposobi za položaj komunikacijskega svetovalca v podjetju, javnem sektorju ali v agenciji. Naši diplomanti lahko zavzamejo številne funkcije, od tiskovnih predstavnikov, PR svetovalcev, upravljavcev z medijskimi dogodki, do koordinatorjev oglaševalskih kampanj in medijskih načrtovalcev. ICM se razlikuje od nizozemskega študijskega programa po svoji specifični orientaciji na evropski trg, mednarodnemu vidiku vseh predavanj, mednarodni strokovni praksi, ki traja 20 tednov in svoji široki mreži študijev v tujini. Na našem programu imamo študente z vsega sveta, kar odraža mednarodni značaj trenutnega gospodarskega okolja."

Študijski program traja štiri leta. Vsak letnik je razdeljen na dva semestra, vsak semester pa je razdeljen na dva bloka. Študijsko leto je torej sestavljeno iz štirih blokov, vsak izmed njih pa traja deset tednov, od tega je sedem tednov predavanj, teden dni priprav na izpite, teden dni izpitnega obdobja in teden dni počitnic. Prvi blok se začne na začetku septembra in traja do sredine novembra. Drugi blok traja do sredine januarja z vmesnimi božičnimi počitnicami. Tretji blok in s tem drugi semester se začne konec januarja in traja do sredine aprila z vmesnimi enotedenskimi spomladanskimi počitnicami, ki so ponavadi konec februarja oz. v začetku marca. Zadnji, četrti blok se začne sredi aprila in traja do konca junija z vmesnimi majskimi počitnicami, ki so konec aprila in v začetku maja. Po četrtem bloku imajo študenti prva dva tedna v juliju še zadnjo možnost opravljanja izpitov v "popravljalnem" izpitnem obdobju. Sredi julija se študijsko leto tudi uradno zaključi in pričnejo se poletne počitnice.

Štiriletni študijski program ICM se v prvih dveh letih izvaja v obliki predavanj. V prvem semestru tretjega letnika imajo študenti na voljo 30 ECTS kreditnih točk, ki jih lahko pridobijo na katerikoli visokošolski instituciji s katerikoli študijskim programom oz. predmeti želijo, večina pa jih te pol leta izkoristi za študij v tujini. V drugi polovici tretjega letnika imajo obvezno prakso doma ali v tujini, vsaj eno izmed obojega (študij ali prakso) pa

¹⁴ Ker je ICM mednarodni študijski program, se lahko nanj vpišejo kandidati, ki so opravili srednjo šolo in pridobili zahtevane certifikate (ti se od države do države razlikujejo) ter obenem pridobili certifikat za obvladovanje angleškega jezika, razen v primeru, če je njihovo prejšnje izobraževanje potekalo v angleščini. Po besedah dr. Versmissna se vsako leto na program ICM vpiše 75 študentov, od tega jih v prvem roku diplomira le približno 15.

morajo obvezno opraviti v tujini. V prvem bloku četrtega letnika imajo SCOMpany¹⁵, v drugem in tretjem bloku so spet predavanja, četrti blok četrtega letnika je namenjen pisanju diplome.

Že kar nekajkrat sem omenila, da gre pri študijskem programu komunikologija za univerzitetni, pri programu ICM pa za visokošolski program. Najbolj nazorno razliko med univerzitetnim in visokošolskim programom je nakazal intervjuvanec N8 (N8.1, str. 2):

"Vedno imam dober primer (za ponazoritev te razlike). Nekoč sem imel študentko, ki je bila (med študijem) na praksi v /.../ podjetju, ki se je ukvarjalo z vzpostavljanjem mreže ISDN in moja študentka je morala napisati komunikacijski načrt za to podjetje. Jaz sem bil njen mentor in sem jo šel nekega dne obiskat. Stopil sem do sprejemnega pulta, kjer je delala neka gospodična. Pokazala mi je pot, prinesla skodelico kave in piškote. Posadila me je na stol in jaz sem počakal na mojo študentko. Moja študentka je pisala komunikacijski načrt za to organizacijo. Študentka, ki mi je pomagala najti pot in mi prinesla kavo, pa je bila diplomirana komunikologinja z univerzitetno izobrazbo /.../ Študentka z univerzitetno izobrazbo je imela višje kvalifikacije kot moja študentka, ampak moja študentka je lahko že tekom samega študija takoj začela s profesionalno prakso /.../ Brez dodatnih pojasnil je bila sposobna delati samostojno. Mislim, da je študentka z univerzitetno diplomom potrebovala nekaj nadaljnega treninga preden je bila sposobna funkcionirati v organizaciji."

Univerza študente uči kritično razmišljati in jim da neka splošna oz. temeljna znanja, ki jih morajo potem v praksi nadgraditi s specifičnimi znanji, kar pomeni, da nimajo kompetenc, ki bi jim omogočale, da začnejo takoj po končani izobrazbi samostojno delati v strokovni praksi. Imajo pa relativno široko temeljno znanje, ki jim omogoča fleksibilno prilagajanje različnim kontekstom in družbenim situacijam, kar pomeni, da zlahka prehajajo z enega v drug sistem in da se ne bodo zmedli, če se kontekst njihovega dela spremeni. Poleg tega ne smemo pozabiti na dejstvo, da naj bi univerze, zlasti v tujini, izobraževale bodoče znanstvenike in jih pripravljale na njihovo akademsko kariero. To poslanstvo univerze je s pojavom "množičnega" študija v 20. stoletju rahlo zbledelo, saj je zaradi množičnosti začela padati kakovost študijskega programa, poleg tega pa je postalo jasno, da se vsi diplomanti ne izobražujejo za delo na akademskem področju. Tudi če bi se, za njih ne bi bilo dovolj prostora. Čedalje več univerz je tako množično proizvajalo diplomante, ki so se zaposlovali v praksi in ker so jih univerze v večji meri še vedno vzgajale za znanstvenike in ne za

¹⁵ SCOMpany je simulacija agencije, ki je bila ustanovljena znotraj šole in dela za zunanje kliente. Študenti so organizirani v skupine in sodelujejo z določenim podjetjem, ki jim da projekt (pripraviti komunikacijski plan, pomagati pri reševanju komunikacijskih problemov, itd.). Projekt mora biti končan in predstavljen v roku desetih tednov, študenti pa so za svoje delo ponavadi tudi plačani.

gospodarstvenike, od njih ni bilo mogoče pričakovati, da bodo takoj po diplomi brez težav začeli samostojno delati v praksi. Ravno zaradi tega so se pojavile številne kritike, ki so letele na račun pretiranega teoretičnega znanja in premajhne praktične usmerjenosti diplomantov, kar je samo še spodbudilo nastanek in razvoj visokih šol.

Na Nizozemskem je *Hogeschool* ali *University of Professional Education* visokošolska institucija, ki študente pripravi na profesionalno prakso, ne pa na akademsko delo in/ali razmišljanje. Takoj, ko prenehajo s študijem, naj bi bili pripravljene začetni delati v praksi kot samostojni strokovnjaki (N8.1, str. 2). Program na takšni instituciji je precej drugačen od sorodnih programov, ki jih lahko najdemo na univerzi. Intervjuvanec N1 razliko pojasnjuje takole (N1, str. 2):

"Akademski pristop je akademski. Resnično se osredotoča na raziskave in teoretični razvoj. Težava je v tem, da bo le redkim študentom uspelo najti službo v takšnem tipu dela. Ker dobijo izobrazbo, katere namen je, da jih pripravi na raziskovalce in ti potem končajo v neki organizaciji, /.../ to pomeni, da jim primanjkuje apliciranih veščin, ki jih študenti s te šole dobijo. Prednost *Hogeschool-a* je, da da študentom praktične izkušnje, kar je v isti sapi problem, ker niso dovolj pripravljene na menedžerski način mišljenja, ki ga bolj ponuja akademski pristop."

Precejšnjo razliko med univerzitetnim in visokošolskim programom vidijo tudi slovenski predavatelji, čeprav pri nas vzgoja za znanstvenike še ni strogo ločena od vzgoje za gospodarstvenike. V tem vidi težavo tudi Intervjuvanec S4 (S4, str. 8):

"Mi vzgajamo tako bodoče gospodarstvenike kot tudi bodoče znanstvenike na enak način. Tako dobimo kup ljudi s teoretičnimi znanji, ki jim manjkajo veščine. Potrebovali bi pa ljudi s spretnostmi."

Kar pomeni, da bi v Sloveniji na področju komunikologije poleg sedanjega univerzitetnega potrebovali še neke vrste visokošolski program, ki bi študente pripravljale na njihovo strokovno kariero in delo v praksi. Intervjuvanka S3 pa meni, da nas lahko na to pripravi tudi univerzitetni program in da so slovenski študenti komunikologije po diplomi bolj usposobljeni za delo v praksi kot pa za akademsko kariero (S3, str. 7):

"Zdajšnji sistem vas vendarle nauči se učiti. Ne naredi nekega kadra ki bi bil sposoben neko formulco peljati skozi, ker so te formule tudi v današnjem kompleksnem sistemu malce problematične. Če spremenimo kontekst, kaj vam bo potem tista formula? Nič. Določene stvari, se pa strinjam, bi pa bilo treba tukaj še poudariti /.../ Sklepati na to, da so ljudje po končani diplomi bolj pripravljene ali bolj sposobni razumeti in se ukvarjati s teorijo kot s prakso, ne bi mogli biti bolj daleč od resnice."

Zaradi očitnih razlik med univerzitetno in visokošolsko izobrazbo programov ne moremo in ne bomo primerjali na vsebinski ravni, ampak ju bomo primerjali bolj z vidika učinkovitosti, organizacije, kakovosti in mednarodne usmerjenosti študijskega procesa. Tekom primerjave se bomo k razlikam med visoko šolo in univerzo še večkrat vrnil.

5.3. ZGODOVINSKI RAZVOJ IN RAZLOGI ZA NASTANEK ŠTUDIJEV

V nadaljevanju bomo videli, da med programom ICM in komunikologijo poleg razlike visokošolska vs. univerzitetna izobrazba obstajajo še druge pomembne razlike, začenši z njuno ustanovitvijo in razlogi za nastanek. Že v tem je mogoče opaziti, da je Nizozemska na področju visokošolskega izobraževanja veliko bolj tržno usmerjena in povezana z gospodarstvom kot pa Slovenija, ki nastajanje novih študijskih programov bolj prepušča naravnemu razvoju stroke kot pa potrebam trga.

O samem nastanku ICM programa je Intervjuvanka N4 povedala (N4, str. 1):

"S komunikološkim kurikulumom in študijem (uporabne) komunikologije v nizozemščini je *School of Communication Management* začela pred 25 leti. Takrat sta (združeni) *The National Association of Public Relations* in *The National Association of Advertising Agencies* zaprosili Ministrstvo za izobrazbo, če lahko sami začneta s svojimi izobraževalnimi programi. Minister za izobrazbo je odgovoril: 'Da in ne. Ker bi rad združil vašo prošnjo z željo po večjem številu deklet v ekonomsko obarvanih visokošolskih programih, /.../ ga ne smete začeti sami, ampak morate pri ustanovitvi sodelovati s šolami, ki lahko ponudijo takšne študijske programe.' Takrat sta obstajali samo dve takšni šoli; ena v Utrechtu in ena v Eindhovnu. Da bi dobili več deklet v ekonomskih smereh visokošolske izobrazbe, so sestavili kurikulum, ki se je osredotočal na ekonomski profil odnosov z javnostmi in oglaševanja. Tako smo začeli."

Sprva je bil študijski program del ekonomskega oddelka na *Faculty of Economics and Management*, znotraj katerega je obstajala smer praktične komunikologije, skozi leta pa se je razvila v samostojen študijski program (N6, str. 1), ki se danes izvaja na *Faculty of Communication and Journalism*. Zmotno bi sicer lahko mislili, da je komunikološki program na *Hogeschool van Utrecht* nastal na podlagi univerzitetnega programa z bolj aplikativno oz. praktično usmeritvijo, vendar temu ni bilo tako. Intervjuvanka N4 pojasnjuje (N4, str. 1):

"Vzrok za ustanovitev je bila pravzaprav želja vlade, ki je hotela po eni strani več izobraženih deklet na področju ekonomije, po drugi strani pa sodelovati s prej omenjenima združenjema in s tem zagotoviti izobraževalne programe, ker je bilo takrat kar precej težko najti kvalificirane strokovnjake (na področju oglaševanja in odnosov z javnostmi). Ravno zaradi tega imamo še

danes tako dobre povezave s podjetji in združenji, ki delujejo na tem področju (uporabne komunikologije) in to je verjetno tudi razlog, zakaj naši študenti tako hitro najdejo zaposlitev."

Dobrih 15 let po ustanovitvi komunikološkega programa v nizozemskem jeziku so se pojavile internacionalizacijske težnje, ki so vodile do ustanovitve mednarodnega angleškega programa ICM. Intervjuvanka N4 pravi (N4, str. 1):

"Pred desetimi leti smo začeli s programom ICM, ki je bil bolj ali manj kopija nizozemskega kurikuluma komunikološkega študija. Razlog, da smo začeli z ICM programom, je zelo preprost. Znotraj Evropske unije je obstajala možnost študentskih izmenjav in če hočeš imeti študentske izmenjave, potrebuješ bilateralne pogodbe. Če hočemo imeti bilateralne pogodbe, moramo ukreniti nekaj v zvezi z jezikom. Ni veliko tujih študentov, ki govorijo nizozemsko. Bilo je očitno, da smo imeli kar nekaj študentov, ki bi radi študirali v tujini, ampak smo imeli le malo možnosti za sprejem tujih študentov. Naš edini izhod je bil ponuditi program v angleščini in tako se je začel program ICM. Lahko bi sicer začeli s krajšim enosemestrskim programom, ampak želja vodstva je bila ustanoviti celoten angleški program, ki traja štiri leta."

Želja vodstva pa po besedah intervjuvanca N8 ni bila edini razlog za ustanovitev mednarodnega programa (N8.1, str. 1):

"Program obstaja od septembra leta 1994 in je bil ustanovljen na podlagi *Internationalisation Policy Plan*, v katerem je bilo poudarjenih nekaj mednarodnih točk. Ena od njih je zahtevala internacionalizacijo kurikuluma oz. študijskega programa. Druga je zadevala mobilnost študentov in tretja mednarodno prakso tekom študija /.../ Četrta je zahtevala mobilnost predavateljev, torej izmenjave predavateljev in do zdaj je bila ta točka (znotraj programa ICM) najmanj uveljavljena, ker ta mobilnost skorajda ne obstaja. Študentsko mobilnost imamo /.../ ne dobivamo samo študentov, ki so tukaj na izmenjavi, ampak imamo tudi redno vpisane tuje študente, imamo mednarodno prakso in imamo mednarodni program, ki se osredotoča na evropski kontekst. Vse te tri točke so bile prevedene v ICM."

Na začetku so seveda potrebovali nove učitelje. Začeli so s tistimi, ki so jim bili na razpolago in so dobro poznali vsebino predavanj na nizozemskem študijskem programu. Ponudili so jim izpopolnjevanje v angleščini, večina pa je potrebovala izpopolnjevanje tudi na področju mednarodnih pristopov (N4, str. 2).

Danes ICM ni več kopija nizozemskega programa, saj med njima obstaja kar nekaj razlik, zlasti v drugem in tretjem letniku študija. Najbolj poglobljena razlika pa je ta, da je ICM osredotočen na mednarodni kontekst (N6, str. 2) tako pri sami izvedbi kot tudi pri vsebini študijskega programa.

Slovenski dodiplomski študijski program komunikologije je le leto dni starejši od programa ICM, pot do njegovega nastanka pa je bila veliko bolj naravna in zapletena. Prve začetke komunikologije lahko začnemo iskati v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, saj je takrat znanstvena problematika družbenega komuniciranja, političnega komuniciranja in prepričevanja budila znanstveni interes dr. Vrega (Vreg str. 1):

"S snovanjem komunikacijske vede sem začel leta 1962 na Inštitutu za sociologijo in filozofijo Univerze v Ljubljani, kjer sem ustanovil tudi oddelek za novinarstvo. V tistih letih je izhajalo mnogo knjig o masovnih medijih, o javnem mnenju, o svobodi informacij, vse pa so se uvrščale v sociološko, politološko, psihološko ali pravno znanost. Menil sem, da raziskovanje komuniciranja presega meje in možnosti tradicionalnih disciplin in da moramo zasnovati novo znanost, komunikacijsko znanost."

Znotraj današnje Fakultete za družbene vede pa je prve korake pri uveljavljanju tržne komunikologije kot samostojnega študijskega programa mogoče zaslediti konec šestdesetih let. Takrat je namreč dr. Sfiligojeva začela predavati predmet ekonomska propaganda, ki je bil izbirni predmet znotraj študija novinarstva (Sfiligoj 1998). Nemalokrat sta oba, tako dr. Vreg¹⁶ kot dr. Sfiligojeva, pri uveljavljanju komunikacijske znanosti naletela na ideološke težave, saj je bila oblast zelo kritična do komunikoloških dejavnosti in spoznanj, ki bi lahko spodkopala njeno avtoriteto, kredibilnost in spodbudila dvome v njen absolutni prav. To je v določenih obdobjih bolj, v drugih manj zaviralo razvoj komunikologije.

Kljub oviram, ki jih je postavljala komunistična oblast, se je skozi leta začel širiti nabor komunikoloških predmetov, prav tako pa se je širilo tudi število akademikov in pedagoških delavcev, ki so se ukvarjali s tem področjem, bodisi na področju trženja in/ali raziskovanja¹⁷. Sčasoma so prišli do ugotovitve, da bi bilo smiselno narediti samostojen študij na področju komunikologije. Najprej se je komunikologija v študijskem letu 1992/1993 začela izvajati na

¹⁶ Leta 1972 je dr. Vreg zasnoval podiplomski in doktorski študij za komunikologijo na Fakulteti za sociologijo, politologijo in novinarstvo (današnja Fakulteta za družbene vede). Program so sprejele politološke fakultete v Beogradu, Sarajevu, Skopju in Zagrebu. Napisal je prvi temeljni deli iz komunikologije: Družbeno komuniciranje ter Javno mnenje in samoupravna demokracija. Njegove knjige so bile vir heretične komunikologije za jugoslovanske in vzhodne univerze. Jugoslovanski inštitut za novinarstvo je hotel prepovedati poučevanje Vregovega heretičnega zahodno usmerjenega novinarstva in njegove kandidate poslati na izobraževanje na beograjski inštitut (Vreg, 11.6.2004, str. 5).

¹⁷ Še preden se je študij komunikologije začel izvajati, je razvoj komunikologije potekal v raziskovalni oz. teoretični smeri in v tržni oz. bolj ekonomski smeri. Zato je tudi prišlo do cepitve podiplomskega in dodiplomskega študijskega programa na dve smeri: teoretično in tržno komunikacijsko.

podiplomskem študiju, šele leto kasneje pa tudi na dodiplomskem¹⁸ (Sfiligoj 1998: 4). Dr. Sfiligojeva poudarja, da je "pri snovanju novega dodiplomskega študija sodeloval ves oddelek za komunikologijo in da nove študijske smeri zagotovo ne bi bilo brez velike vneme in interesa članov oddelka, da se vsak po svoje vključijo v nov program." (Sfiligoj 1998: 4)

Torej se je v samem razvoju študijskega programa pojavil ravno obraten trend kot na Nizozemskem. V Sloveniji se je najprej razvila stroka, šele nato se je pojavila potreba po novem študijskem programu¹⁹. Tudi intervjuvanec S6 (S6, str. 1) ugotavlja, da ne moremo v prvi vrsti govoriti po potrebi za nov študij, ampak da je šlo pri razvoju našega študija za druge stvari:

"Gre za razvoj stroke in za uveljavitev te stroke in slovenskih strokovnjakov v mednarodnem merilu, za pozneje recimo ustanovitev pomembne mednarodne revije Javnost/The Public in iz tega izhajajoče želje, da bi ta poglobitev znanj in vsega tega rodila tudi samostojen študij /.../ Jaz mislim, da je najprej bil razvoj, da so najprej bile tu knjige, ki so kazale na ta razvoj, razvoj nosilcev /.../ in ta je rodil željo po samostojnem študiju. To je naravna pot. Ne samo želja mi bi to imeli, zdaj bomo pa začeli premišljati. Kje pa. Najprej je treba stroko razviti in ji pridobiti nek mednarodni ugled. Nato pa s temi aduti pridobiti študente /.../ Od tod se gre potem, se širi, se množijo predmeti, se uvaja diverzifikacija, se en natrpan predmet z vsebinami razdeli v dva elementarna in se razporedi po letnikih in kombinira s ponudbo drugih. To je bil najprej potreben razvoj stroke in pri nas je šlo to strmo navzgor."

Študijski program komunikologije v Sloveniji se je razvijal na podoben način kot slovenska univerza. Najprej smo imeli stroko, šele nato se je začel ustanavljati študijski program na podiplomski univerzitetni ravni, ki se je razvil iz študija novinarstva. Dodiplomski študijski program se je začel izvajati leto dni kasneje kot podiplomski in je izšel iz podiplomskega študija komunikologije.

Na Nizozemskem pa je bila situacija nekoliko drugačna. Program ICM je bil ustanovljen na podlagi vladnih zahtev po internacionalizaciji že prej obstoječega visokošolskega študija

¹⁸ Razlog za to je bil, da so bili organi, ki so se odločali o vpeljavi podiplomskega študija bolj fleksibilni in so prej dali zeleno luč, kot pa tisti, ki so bili zadolženi za odločitve glede programa dodiplomskega študija. Postopek za vpeljavo dodiplomskega študija je bil torej nekoliko daljši (po pogovoru z dr. Sfiligojevo, 11.6.2004).

¹⁹ Pri tem ne smemo zanemariti dejstva, da se je v času, ko se je ustanovil program komunikologije, intenzivno razvijalo področje oglaševanja, raziskav javnega mnenja in tudi odnosov z javnostmi, kar je razvilo potrebo po študiju, vendar pa niso bile potrebe gospodarstva tiste, ki so v prvi vrsti narekovale oblikovanje novega študijskega programa.

(uporabne) komunikologije, ki se je spet pojavil zaradi potreb vlade (več deklet z višjo stopnjo izobrazbe na ekonomskem področju) in trga (povpraševanje po marketinških strokovnjakih in strokovnjakih za odnose z javnostmi). Torej študijski program ICM nekoliko bolj kot na novinarskih temelji na ekonomskih vsebinah, razlogi za njegovo ustanovitev pa so bolj praktične kot pa akademske narave. Poleg tega se je sam študij dolga leta izvajal le na dodiplomski ravni, podiplomski študij pa so šele začeli uvajati v letošnjem oz. lanskem študijskem letu v skladu z zahtevami bolonjske reforme.

5.4. ŠTUDIJSKI PROGRAM IN ŠTUDIJSKI PROCES

5.4.1. Študijske smeri in določanje vsebine programov

Študijski program v Sloveniji je razdeljen na teoretsko metodološko smer, ki se po novem imenuje medijske in komunikacijske študije in na trženje in tržno komuniciranje. V prihodnosti se nam obeta še ena študijska smer, in sicer odnosi z javnostmi. Slednja je že od same ustanovitve prisotna na programu ICM, ki se deli na tržno komuniciranje (*Marketing Communication*) in odnose z javnostmi (*Public Relations*). V študijskem letu 2004/2005 pa bodo začeli z novo smerjo, imenovano javne zadeve (*Public Affairs*).

Že v samem imenu programa ICM (*Integrated Communication Management*) se skriva njegov osnovni namen po integriranem pristopu h komunikacijskim veščinam. Tudi odnosi z javnostmi in tržno komuniciranje naj bi bili povezani v integrirano celoto, vendar so v isti sapi razdeljeni v dve študijski smeri. Intervjuvanec N8 pojasnjuje zakaj (N8.1, str. 3):

"Predvsem zato, ker profesionalna praksa tako zahteva. V praksi je še vedno jasna delitev, čeprav se to v zadnjem času spreminja, med odnosi z javnostmi in tržnim komuniciranjem. Včasih nanju obesijo različne oznake²⁰, ampak na podlagi te delitve smo se odločili, da bomo imeli ti dve študijski smeri."

Razlogi za razdelitev študija na ti dve oz. po novem tri smeri so bili povezani z gospodarskimi trendi in zahtevami. Intervjuvanec N1 pojasnjuje (N1, str. 3):

"Takšen je model ekonomije. Gospodarstvo ni navajeno gledati na posameznike brez oznak /.../ zato (študenti) potrebujejo oznako trženje /.../ in odnosi z javnostmi, da lahko njihov delodajalec vidi, kakšen tip izobrazbe imajo, na kaj so pripravljene, kaj so prebrali, itd."

²⁰ V nekaterih organizacijah so odnosi z javnostmi imenovani korporacijsko komuniciranje, tržno komuniciranje pa je večkrat kar oglaševanje ali marketing.

Študenti študijsko smer izberejo na polovici drugega letnika, kar pomeni, da je leto in pol študija za vse študente programa ICM enako, po tem pa med njimi nastopijo določene razlike povezane z izborom študijske smeri. O tem, na kakšen način se tržno komuniciranje kot študijska smer razlikuje od odnosov z javnostmi, razlaga intervjuvanec N8 (N8.2, str. 1):

"Samo (v predmetih) tržno komuniciranje (*Marketing Communication*) in odnosi z javnostmi (*Public Relations*) v drugem letniku, ampak sta vredna okoli 10 ECTS kreditnih točk, kar je kar veliko. V tretjem letniku je od študijske smeri odvisna izbira študija na kakšni drugi univerzi v tujini /.../ Študijska smer določa tudi, kakšno prakso boš opravljal, torej imaš prakso v trženju in prakso v odnosih z javnostmi. V četrtem letniku imaš spet predmete, ki so vezani na študijsko smer in vredni približno 14 ECTS kreditnih točk /.../ Če pogledamo z vidika kreditov, imaš 24 kreditnih točk vrednosti predmetov, ki se vežejo na študijsko smer. Poleg tega imaš še prakso vredno 30 kreditov, ki je povezana s študijsko smerjo in študij v tujini, ki je prav tako vreden 30 točk. In seveda diplomu. Če si študent odnosov z javnostmi, se bo tvoja diploma navezovala na odnose z javnostmi in obratno."

Razlika med programoma torej ni pretirano velika. Za to obstaja še en razlog. Na Nizozemskem obstaja *Associacion of Communication (Vereniging voor Communicatie)*, ki sodeluje z *National Organisation for Communication Studies*, v katero so vključeni predstavniki vseh nizozemskih visokošolskih institucij, na katerih se izvajajo komunikološki programi. Ti dve organizaciji določita kriterij oz. zahteve²¹, ki jih morajo izpolniti komunikološki kurikulumi. Ta kriterij je določen na podlagi povpraševanja trga (ki ga zastopa *Associacion of Communication*) in ponudbe komunikoloških programov (ki jo zastopa *National Organisation for Communication Studies*). Na podlagi tega kriterija je izoblikovan seznam kompetenc, ki jih morajo študenti po končani izobrazbi imeti in tako kot drugi programi mora tudi ICM 70 % učne vsebine prilagoditi tem kriterijem (N9, str. 4), kar pomeni, da so vsi visokošolski programi na Nizozemskem v teh 70 % identični med sabo in samo 30 % vsebine lahko šole oblikujejo po svoje (N4, str. 3). Torej se študijski smeri ne moreta in ne smeta preveč razlikovati, ker morata doseči predpisane kompetence. Ravno

²¹ Kriterij določa devet kompetenc, ki jih morajo študenti imeti po končani visokošolski izobrazbi na področju praktične komunikologije oz. po pridobitvi naziva *Bachelor of Communication*. Med te kompetence sodijo (*Vereniging voor Communicatie*, 16.6.2004): (1) identificiranje in formuliranje problemov, sistematično prepoznavanje in interpretacija znamenj pomembnih za organizacijo ter določitev njihove pomembnosti znotraj komunikacijsko-političnega okvirja, (2) sposobnost oblikovati, izvršiti, analizirati in poročati o aplicirani raziskavi na podlagi komunikacijskega problema, (3) dajanje nasvetov o generalni komunikacijski politiki, ciljnih skupinah, komuniciranju z internimi in zunanjimi občinstvi in/ali ciljnim skupinami ter pozicioniranju znamke in/ali organizacije, (4) taktično prevajanje organizacijske strategije v komunikacijsko politiko, (5) zasnovati komunikacijski načrt znotraj točno določenega "*policy plana*" (zasnovati proračun in komunikacijska orodja), (6) oblikovanje kampanje, (7) realizacija komunikacijskega projekta, (8) prepoznavanje komunikacijskih orodij in (9) zastopanje organizacije.

zaradi tega v samem pristopu k učni problematiki ni velikih razlik, se pa smeri razlikujeta glede na končni cilj, saj se študenti odnosov z javnostmi izobražujejo za delo na tem področju, študenti tržnega komuniciranja pa za delo v trženju.

Tudi študijski program komunikologije v Sloveniji je razdeljen na dve smeri, ki pa se nista pojavili zaradi gospodarskih razlogov oz. na podlagi zahtev trga, ampak bolj zaradi tega, ker so imeli na razpolago takšen kader, torej teoretike in tržnike (Sfiligoj 1998). Glavno vlogo pri tej delitvi je igral razvoj stroke. Intervjuvanec S2 pojasnjuje, zakaj je do te delitve prišlo (S2, str. 2):

"Preprost odgovor bi bil, da se pri nas študij komunikacij ali pa komunikologije ukvarja predvsem /.../ s kritičnimi-teoretskimi vidiki komuniciranja v vseh pojavnih oblikah, pri čemer se tržno komuniciranje ukvarja nekoliko manj s kritičnimi vidiki, ampak nekoliko bolj s problemi aplikacije posameznih komunikoloških, socioloških, politoloških, antropoloških in ekonomskih teorij. Ima nek kontekst tržne ekonomije /.../ Se pravi celoten družbeni sistem temelji na tržni ekonomiji in zaradi tega prihaja do nasprotujočih si tendenc med dvema študijema, ki na nek način skozi nenačelno koalicijo sobivata na FDV-ju že deset let."

Glede na to, da se v zadnjem času odnosi z javnostmi v slovenskem prostoru vedno bolj uveljavljajo, se bo tudi na tem področju oblikovala študijska smer. Razlogi, zakaj se bo uvedla relativno pozno, ležijo v pomanjkanju strokovno izobraženega kadra na tem področju, kar je povezano z razvojem samih odnosov z javnostmi v Sloveniji. Intervjuvanec S2 pravi (S2, str. 1):

"Treba je vedeti, da so odnosi z javnostmi v Slovenijo prišli leta 1990. Takrat so ustanovili Pristop in seveda praktično čez noč oz. skozi intenzivno delo na promociji odnosov z javnostmi se je ta stvar v parih letih vzpostavila kot neke vrste legitimno, znanstveno in strokovno področje v slovenski medijski skupnosti. Šele po tem, čez par let, se pojavi odprto vprašanje, kako pa zdaj te kadre izobraževati /.../ Odnosi z javnostmi so za naše razmere razmeroma nov fenomen in zato je dolgo časa tekla debata, kaj sploh narediti z njimi, kako jih začeti poučevati. Mi smo sicer znotraj naše smeri uvedli predmet relativno zgodaj, /.../ vendar samostojnega študija odnosov z javnostmi tudi zaradi pomanjkanja habilitiranih učiteljev nismo mogli uvesti, čeprav bi po naši naravi FDV-ja morali tovrsten študij /.../ najprej uvesti, ker imamo vse pogoje za izvajanje tega študija, zaradi tega, ker za odnose z javnostmi tako kot za tržno komuniciranje, potrebuješ interdisciplinarnost. Ne samo komunikološko, ampak tudi politološko, sociološko, kulturološko perspektivo, skratka vse, kar ponujamo na FDV-ju."

Zaenkrat znotraj komunikologije že od samega začetka obstajata dve smeri, študenti pa se za določeno študijsko smer odločajo ob vpisu na študijski program, torej še pred pričetkom prvega letnika. Študijska smer medijske in komunikacijske študije se ukvarja z bolj teoretičnimi, raziskovalnimi in kritičnimi vidiki komunikologije, medtem ko naj bi se trženje in tržno komuniciranje bolj osredotočalo na ekonomske vidike uporabne oz. praktične komunikologije. Med samimi diplomanti pa ni večjih razlik, saj se diplomanti ne razlikujejo glede na to, kaj poudarja oz. kaj je bistvena značilnost ene ali druge smeri po zamisli profesorjev, ampak se razlikujejo po tem, kar so sami (S8, str. 2). Razlike med diplomanti ne morejo biti velike tudi zaradi tega, ker se po besedah intervjuvanca S8 smeri med sabo pretirano ne razlikujeta (S8, str. 2):

"Že če pogledate v predmetnik, se nekateri predmeti med sabo razlikujejo²². Mislim, da te razlike zdaj predstavljajo kakšno četrtno ali pa še manj vseh predmetov, kar pomeni, da ne morejo usodno vplivati na znanje študentov. Jedro znanja je pri obeh programih identično."

Določanje vsebine in kompetenc, ki naj bi jih študenti obvladali na koncu izobrazbe, je daleč od tega, da bi bilo sistematično urejeno in natančno določeno na ravni fakultete, kaj šele na nacionalni ravni. Tudi z bolonjsko prenovo te kompetence ne bodo natančno določene, saj intervjuvanka S5 meni (S5, str. 2):

"Jaz mislim, da je to naša avtonomija, da bomo presodili, katere kompetence oz. sposobnosti mora študent posamezne smeri imeti poleg nekih splošnih znanj /.../ Tega ne moremo zdaj na splošno reči, kaj so zdaj te kompetence oz. sposobnosti."

Trenutno na nacionalni ravni ne obstaja dokument, ki bi določal, kakšna znanja in/ali kompetence bi morali študenti komunikologije imeti po končani izobrazbi. Takšen predpis bi bil na nek način tudi nesmiseln, saj v Sloveniji obstaja le en program komunikologije, ki na svojem področju zaenkrat še nima konkurence. Zato je morda bolj smiselno ta znanja opredeliti na ravni fakultete. Kakšna naj bi bila ta znanja, je za zdaj določeno s posameznimi

²² V prvem in drugem letniku se smeri razlikujeta samo v enem predmetu in po tem, da morajo teoretiki v drugem letniku opravljati strokovno prakso. V tretjem in četrtem letniku so razlike že nekoliko večje, saj imajo študenti komunikologije v tretjem le tri skupne predmete, določeno pa je tudi število ur, ki so namenjene izbirnim predmetom. Poleg tega imajo teoretiki v tretjem letniku 60 ur obvezne strokovne prakse, ki je tržniki nimajo. V četrtem letniku sta skupna predmeta le dva. Ostali predmeti se med seboj razlikujejo, poleg obveznih predmetov pa si študenti sami izberejo določene predmete, ki zadoščaj predpisani količini ur (*Predmetnik programa komunikologija*, 14.8.2004). Podrobne razlike med študijskima smerema so prikazane v prilogi B.

predmeti, vendar so te določitve kar precej problematične, saj intervjuvanec S8 meni (S8, str.7):

"Tista znanja so tako ohlapno opredeljena, da je vseeno, če so ali pa jih sploh ni. To je spet ena od teh reči, ki me spominjajo na samoupravne čase. Tam so šli ti opisi v resnici do absurda. Tukaj pri teh bolonjskih formulah in obrazcih zadeva še ni tako katastrofalna, je pa podobno nesmiselno. Celo dikcija, če greste gledat, včeraj smo se ravno smejali, tam piše, katere so specifične, praktično-specifične, specifično-praktično-specifične kompetence. Mislim, popolna latovščina. Ti opisi nimajo kakšnega večjega pomena /.../ Nihče, ki podpiše, v resnici ne misli na študente ali njihovo zaposlitve. Nekaj si je pač treba izmisliti, zato da bodo birokrati, ki bodo delali kljukice, zadovoljni."

Morda bi spisek kompetenc oz. znanj, ki naj bi jih študenti imeli po končani izobrazbi, lahko služil kot nek smerokaz na izobraževalni poti do pridobitve naziva. S tem bi se posamezni predmeti med seboj bolj povezali in delovali kot integrirana celota, ki je usmerjena k nekim točno določenim ciljem. Po drugi strani pa bi tudi delodajalci vedeli, kakšna znanja in kompetence imajo diplomanti komunikologije po končani izobrazbi.

5.4.2. Organizacija in izvedba predavanj

V raziskavah in anketah študentov komunikologije lahko zasledimo številne kritike predavanj, ki so po mnenju študentov staromodna, preveč teoretična in zato nezanimiva ter premalo interaktivna (Stankovič 2000). Na FDV-ju je še vedno kar precej *ex-catedra*²³ predavanj brez kakršnekoli stimulacije, prisostvovanja in spodbujanja študentov. Študenti za takšno stanje krivijo profesorje, profesorji pa množičnost študentov in sam sistem, ki je v silni želji po čim večjem številu visoko kvalificiranih strokovnjakov preobremenil zmožnosti univerze za produkcijo kakovostnih kadrov. Številke so šle naprej, razvoj pa je ostal nekje zadaj. Na določenih področjih celo tako zelo, da danes večkrat zasledimo opazko, da je univerzitetna izobrazba pri nas popolnoma neprilagojena sodobnim časom. Takšna so tudi nekatera predavanja na komunikologiji, saj intervjuvanec S4 ugotavlja (S4, str. 3):

"Če govorimo o tehniki učenja, bi rekel, da je staromodna. S tem bi se mogoče strinjal. Preveč je nemškega principa, da ljudje sedijo za katedrom in berejo predavanja. Tega je še veliko pri nas, vsaj tako kot jih gledam skozi okna predavalnic /.../ Izredno malo je tudi ljudi, ki imajo stvari pripravljene vnaprej na način, da lahko igrajo jazz, torej da lahko improvizirajo tekom predavanj. Se pravi, da nimajo do konca strukturirane vsake misli, ki jo bodo uporabili na predavanjih, ampak misli producirajo skupaj s tem, kako jih gledajo študenti /.../ To je en vidik.

²³ Po mnenju rektorja Univerze v Ljubljani, dr. Jožeta Mencingerja je poslušanje predavanj *ex-catedra* izguba časa (Mencinger v Majerhold 1999: 69), saj študenti kot pasivni poslušalci predavanj od njih ne odnesejo kaj dosti.

Z vidika vsebine pa se ne bi čisto strinjal s tem. Zdi se mi, da je bistveno večji odstotek ljudi, ki prilagajajo predavanja najnovejšim trendom in najnovejšim ugotovitvam."

Vsebinsko predavanja torej sledijo sodobnim trendom, stil pa ostaja 'staromodni' tudi zaradi prevelikega števila študentov. Marsikateri profesor je namreč kot razlog za pomanjkanje interaktivnosti tekom predavanj in pasivnega enostranskega podajanja znanja navedel dejstvo, da so skupine študentov preštevilne. Intervjuvanec S8 meni (S8, str. 4):

"Če je zelo velika skupina študentov, ne morete pedagoškega dela organizirati drugače kot pa da je velik del časa *ex-catedra* predavanje. Tam jaz mislim, da je pravzaprav vseeno, kakšna ta predavanja so. Lahko so bolj zabavna, manj zabavna, ampak s stališča študentov mislim, da ne morejo biti zelo učinkovita /.../ Če bi bil sistem organiziran tako, da bi lahko bili študenti bolj angažirani, bi to bistveno prispevalo h kakovosti študija in količini znanja, ki bi ga osvojili skozi štiri leta. To, da se učijo za izpit, kar se v veliki meri dogaja, je zelo neproduktivno. Je skoraj zapravljanje časa /.../ Skratka v enem tednu se naučiš in izbrišeš tisto, kar si se naučil."

S tem, da je glavni problem pri metodah poučevanja množični študij, se strinja tudi intervjuvanec S2. Predavanja v tem sistemu ne morejo funkcionirati drugače kot po principu eden proti množici, kar pa nikakor ne more omogočati dialoga med profesorji in študenti, zato prihaja do tega, da profesor govori in množica posluša. Dialog pa onemogočajo tudi kulturne prvine, saj interaktivnost v smislu postavljanja vprašanj, kritičnega debatiranja (zlasti s profesorji), izmenjave mnenj, itd. v naši kulturi dolgo ni bila zaželeno, zato je po mnenju intervjuvanca S2 pomanjkanje interaktivnosti pri predavanjih veliko širši problem, za katerega ne moremo kriviti samo množičnosti študija (S2, str. 5):

"Starejši profesorji so vendarle še zrasli v tistem sistemu, v katerem kritika ni možna. In se profesor pravzaprav uči, kako zatolči študente, da mu slučajno ne bi postavil kakšnega vprašanja, ki ga ne bi obvladal /.../ Interaktivnost je že sama kulturno gledano problematična, ker je skregana z načeli patriarhalne vzgoje, načeli, po katerih smo živeli v enopartijskem sistemu, kjer nimaš kaj spraševati, stvari so jasne. Skratka mi se moramo šele naučiti demokratičnega življenja, v katerega sodi tudi ta interaktivnost. Ti se lahko z nekom pogovarjaš le takrat, ko ga prepoznaš, da je tebi enak ali pa vsaj približno enak, da sta na enaki ravni. To je pa seveda možno takrat, ko se razvije ta demokratična kultura."

Interaktivnost onemogoča tudi odsotnost demokratičnih prvin v slovenski kulturi. Nedemokratičnost naše kulture se kaže tako na ravni odnosov, v katerih namesto vsaj približne enakosti vlada širok, skorajda nepremostljiv hierarhični prepad med študenti in profesorji, kot na ravni miselnosti in vedenja profesorjev ter nekoliko presenetljivo tudi na

strani študentov. Profesorji, ki poskušajo v sam način predavanj integrirati bolj sodobne, interaktivne pristope so namreč večkrat razočarani (S2, str. 6):

"Mi skušamo to interaktivnost vzpodbuditi in potem ugotovimo, da je v Sloveniji problem ta, da se ljudje ne upajo postavljati neumnih vprašanj za razliko od Amerike /.../ Pri nas se vsi tistemu, ki postavi neumno vprašanje, smejimo, ga stigmatiziramo /.../ Zakaj ne bi bili mi toliko tolerantni drug do drugega, da bi pač razumeli to, da preprosto ne morejo biti vsa vprašanja pametna in da nobeden ni tako pameten, da bi lahko postavljaj sama pametna vprašanja. Če se že od mladih nog učimo, da ne smeš postavljati neumnih vprašanj, v bistvu sploh ne moreš postavljati vprašanj /.../ To je v bistvu mentaliteta, ki ni državotvorna. To je mentaliteta služabnikov."

Ne samo, da se študenti ne znajo "interaktivno obnašati", ampak s svojim načinom dela tudi onemogočajo organizacijo in izvedbo interaktivnih predavanj. Za takšna predavanja bi študenti morali doma sproti brati in se na predavanja pripravljati. Vendar je takšen način dela v Sloveniji prej izjema kot pravilo. Po besedah intervjuvanca S7 pa je nesprotno delo in nepripravljenost študentov tudi razlog za to, da so včasih predavanja dolgočasna (S7, str. 3):

"Jaz bi celo rekel, da so dolgočasna zaradi tega, ker se študenti na predavanja ne pripravijo. Študent pride in misli, da bo dobil takoj sok in ga bo spil, za to pa ne bo nič naredil. Od tebe zahteva veliko, od sebe pa ne. Če bi se oni bolj pripravili na predavanja, /.../ bi te lahko kaj vprašali. Mene redkokdaj kaj vprašajo oz. me vprašajo, ampak je takih študentov v vsaki generaciji zelo malo /.../ Drugi pa skozi celo leto ne naredijo nič."

Poleg vseh kulturnih in sistemskih komponent, ki vse prej kot podpirajo interaktivna predavanja, pa je problem tudi v tem, da ne samo študenti, ampak tudi profesorji niso navajeni na tak način dela. Intervjuvanec S4 ugotavlja (S4, str. 4-5):

"(Na profesorski strani problem) izhaja iz logike oz. teorije odra. To je logika behavioristične teorije /.../ Oni so učili, da če ti nekaj narediš, če nekaj rečeš, to povzroči spremembo. Mi smo bili tako naučeni, da mislimo, če bomo mi nekaj naredili ali nekaj rekli, da je to potem v glavah ljudi. To je jasno, da ni, ampak tako mislimo. Zato tudi učitelji učiteljev niso učili učiti. Oni so samo rekli to imate za govoriti /.../ Problem (pa je tudi) v tem, da študenti niso navajeni brati med letom. Berejo samo maja in junija, ko so izpiti in to je vse. Na sproten način dela, pisanja esejev in podobne stvari, ki bi omogočale bolj interaktivna predavanja, študenti pri nas niso navajeni /.../ Ampak če študenti nič ne preberejo in se na predavanja ne pripravijo, pa sploh ne moreš delati na tak način. Zelo hitro pridemo na nivo debate v kavarni. To pa ni znanstven ali strokovni diskurz /.../ Največ interaktivnega dela se pojavi pri nas takrat, ko delajo diplomsko nalogo. Takrat, ko je že prepozno. Takrat je treba študente z individualnim delom naučiti vse tisto, kar bi se morali naučiti že prej. Kot absolventi ne znajo napisati članka, ne znajo citirati, ne znajo strukturirati poglavja, skratka nič, ampak res nič."

Torej poleg pomanjkanja interaktivnosti pri samem poučevanju obstaja še en problem. Pri nas se profesorji s študenti na individualni ravni izredno malo ukvarjajo, sploh v nižjih letnikih. Sama množičnost študija jim fizično ne dopušča, da bi se lahko ukvarjali z vsakim študentom posebej in jih pri samem študiju bolj angažirali in usmerjali. Po drugi strani pa tudi študenti nočejo stopiti "nad številke" in se tekom študijskega procesa sami angažirati, kar je logično, saj so v naši kulturi kljub 13-letni samostojnosti države še vedno močno prisotne prvine kolektivistične kulture, ki poskušajo pripadnike neke skupine med seboj narediti čim bolj enake in čim manj izstopajoče. Če si drugačen od drugih, te skupina stigmatizira, zato ni čudno, da študenti nočejo izstopati, ker bi s tem izstopili tudi iz skupine svojih študentskih kolegov. Zato so posamezniki, ki na komunikologiji ne študirajo po liniji najmanjšega odpora²⁴, prej izjema kot pravilo.

Študenti so zaradi množičnosti razmer večinoma pri svojem študijskem delu prepuščeni samim sebi, profesorji pa imajo z večino od njih stik le pri popravljanju izpitov. To ni univerzitetno delo, ki obenem tudi ne deluje dobro na študente, ker se čutijo samo kot en vijak v neki proizvodnji (S6, str. 3).

Na podlagi zgoraj navedenih mnenj lahko rečemo, da problematika poučevanja na Fakulteti za družbene vede vključuje tako kulturne kot tudi organizacijske komponente. Problem je kratkoročno nerešljiv, saj se bodo morali tako profesorji kot tudi študenti "naučiti" ali bolje rečeno privaditi bolj demokratične kulture tudi v samem načinu podajanja in sprejemanja znanja, ki mora biti bolj interaktivno in osebno zastavljeno. Za takšno izvedbo pa morajo biti zagotovljeni določeni pogoji in prvi izmed njih je veliko manjše število študentov pri predavanjih. Vendar je ta problem množičnosti prav tako kratkoročno nerešljiv, saj bi rešitev zahtevala ogromno sredstev²⁵, ker ta množičnost ne obsega samo prevelikega števila študentov na profesorja, ampak tudi pomanjkanje prostorov za izvajanje predavanj v manjših skupinah. Menda naj bi ta problem množičnosti rešil bolonjski proces, v katerega eni profesorji bolj, drugi spet manj verjamejo.

²⁴ Večina študentov se namreč na izpit pripravlja s pomočjo zapiskov, ki niti niso njihovi, redkokdaj preberejo kakšno knjigo in se po mnenju številnih profesorjev s tem premalo zanimajo za stroko.

²⁵ Po besedah intervjuvanke S3 se v bistvu stroški oz. sredstva namenjena študiju in razvoju študija v okviru ljubljanske univerze bolj krčijo kot širijo. Obenem pa imamo vedno več študentov in s tem tudi vedno več študentov na predavatelja. Namesto, da bi se stvari izboljševale, da bi imeli profesorji vedno manj študentov, s katerimi bi se lahko bolj aktivno ukvarjali, opažamo obraten trend (S3, str. 5).

Sicer pa lahko med čakanjem na bolonjsko prenovo profesorji vseeno začnejo uvajati nekoliko bolj interaktivna predavanja, ki so s stališča študentov veliko bolj učinkovita. Vendar jih bo spet večina rekla, da je problem množičnost študentov, zaradi katere so interaktivna predavanja resnično nemogoča. Vendar pa se intervjuvanka N9 z njimi ne strinja (N9, str. 7):

"Sama sem se udeležila usposabljanj za obvladovanje večjih občinstev /.../ Integrirati interakcijo v skupino več kot stotih ljudi je možno /.../ Kadar imam v predavalnici sto ljudi, grem z mikrofonom med občinstvo in uporabljam trike, ki jih vidimo na televiziji: intervjuvam ljudi, zahtevam dvigovanje rok tistih, ki se strinjajo oz. tistih, ki se ne /.../ Teorija pravi, da lahko uporabiš veliko trikov, ki naredijo občinstvo s pomočjo spodbujanja interaktivnosti tudi v večjih skupinah bolj zainteresirano. To lahko dosežemo tudi s tem, da se ljudje (v predavalnici) pogovarjajo eden z drugim, poročajo eden drugemu, kaj so na področju projektov naredili prejšnji teden, kar povzroči veliko hrupa. Ampak če jim daš pet minut časa in potem nadaljuješ s predavanjem, je izvedljivo. Če predavaš pred veliko skupino, jih moraš stimulirati, da sodelujejo v diskusiji, ker to naredi vsebine bolj zanimive /.../ Predavatelji morajo biti na takšna predavanja izredno dobro pripravljene in tehnično opremljene in uporabljati trike, ki sem jih malo prej naštel /.../ Sicer pa se ta množična predavanja na našem programu ne izvajajo več."

Kot bomo videli kasneje, večina profesorjev na Fakulteti za družbene vede nima pedagoškega izpita in se s pedagoškimi metodami sploh ne ukvarja, tako da je o kakšnem dodatnem pedagoškem usposabljanju sploh nesmiselno govoriti. Na prvem mestu poslanstva naše univerze še vedno kraljuje raziskovanje in znanstveno delo, kar ukvarjanje s pedagoškim delom nekoliko potiska v ozadje. Sem pa hotela s tem nakazati, da je množičnost nezadosten izgovor za pomanjkanje interaktivnosti tekom študija, saj je le-ta možna in izvedljiva tudi v množičnih razmerah. Menim, da je pri *ex-catedra* predavanjih bolj kot množičnost problematična sama kulturna drža in vedenje ter način razmišljanja tako profesorjev kot tudi študentov.

Množičnih, večinoma teoretično usmerjenih²⁶ in suhoparnih predavanj na programu ICM ne bomo našli. Predavanja oz. kontaktne ure (*contact hours*) so tam popolnoma drugačne od naših. Le redko so namenjene razlagi teorij, še manj pa t.i. profesorjevemu "branju iz knjig". Samih kontaktnih ur je veliko manj kot pri nas, od 15 do 20 na teden (N8.2, str. 3). Potekajo v majhnih skupinah, ki obsegajo največ 35 študentov. Kljub majhnemu številu študentov v skupini se nekateri profesorji pritožujejo, da imajo preveč študentov in da ne morejo delati z

²⁶ Manj teoretična in bolj praktična usmerjenost predavanj je posledica tega, da je program ICM visokošolski program.

vsakim posameznikom tako, kot bi si to želeli. Tako je največ individualnega dela s študentom tudi na programu ICM v času, ko študenti pišejo diplomo.

Predavanja oz. kontaktne ure zahtevajo tako od študentov kot tudi od predavateljev veliko truda. Študenti morajo pred predavanjem prebrati vnaprej določeno literaturo in priti na uro pripravljeni, saj lahko le tako sodelujejo pri kritični diskusiji in aplikaciji teoretičnih ugotovitev. Če se študenti na uro ne pripravijo, jih profesorji ponavadi odslovijo, saj brez tega, da študenti preberejo literaturo, kontaktne ure nimajo smisla (N7, str. 4). Ta sistem po eni strani omogoča interaktivno obliko predavanj, po drugi strani pa študente "sili" k sprotnemu delu in študiranju skozi vse leto, ne pa samo takrat, ko pride izpitno obdobje.

Sicer pa je v zadnjih desetih letih, odkar obstaja ICM, prišlo do kar precejšnjega upada kontaktnih ur in povečanja t.i. "*self study-ja*" (N8.1, str. 6). Intervjuvanec N8 razlaga, zakaj (N8.1, str. 6):

"Ker se morajo študenti naučiti, kako se učiti /.../ Npr. sami morajo izdelati (v skupinah ali individualno) oglaševalsko kampanjo. Le tako dejansko vidijo, na kakšne probleme naletiš in kako se z njimi spoprimeš. Med kontaktnimi urami jim damo le literaturo, ki pa jo morajo sami preštudirati. Kontaktne ure so uporabljene za diskusije o problemih, ki se pojavljajo pri študentih med "*self study-jem*" in pri izdelavi projektov."

Z manjšim številom kontaktnih ur in večjo količino "*self study-ja*" se strinja tudi intervjuvanec N2, saj meni, da morajo predavatelji čim manj posredovati teoretične koncepte in razlage in s tem čim bolj omogočiti študentom, da se sami dokopljejo do določenih spoznanj (N2, str. 6):

"Kaj se bo zgodilo, ko boste zapustili šolo? Kdo vam bo razložil svet? Do določenih spoznanj morate priti sami in to poskušamo naučiti naše študente; da bi se sami dokopali do razumevanja sveta. Z našo pomočjo seveda."

Nekateri predavatelji pa se z zmanjšanim številom kontaktnih ur ne strinjajo, saj menijo, da imajo zdaj veliko manj časa za stike in delo s študenti, zlasti za reševanje problemov pri izdelavi projektov (N9, str. 3). Sicer pa se ob tem lahko vprašamo, ali ni zmanjšanje števila kontaktnih ur bolj kot z dobrobitjo in samostojnim delom študentov povezano s finančnimi sredstvi. Intervjuvanka N3 meni (N3, str. 1):

"Mislim, da je to povezano z denarjem /.../ Nizozemski izobraževalni sistem je zelo drag. Manj kontaktnih ur imaš, manj učiteljev potrebuješ. Če pustiš študentom, da študirajo sami, v teh

trenutkih ne potrebuješ učiteljev. Mislim, da je to razlog za tako majhno število kontaktnih ur, ker je vpleten denar."

Ne glede na njihovo količino imajo predavanja na programu ICM obliko živahnih razprav, v katerih profesorji in študenti izmenjujejo svoja mnenja, kar je s študentskega vidika veliko bolj učinkovito posredovanje znanja. Intervjuvanka N9 meni, da imata interaktivnost in ukvarjanje s posameznikom izjemen pomen (N9, str. 3):

"V preteklosti oz. na začetku svoje predavateljske kariere ukvarjanja s študenti nisem smatrala kot nekaj zelo pomembnega. Potem pa sem se naučila, da so ljudje veliko stvari, ki sem jih povedala med predavanji, takoj pozabili. To kar jim jaz samo povem je nekaj čisto drugega od tistega, kar se študenti dejansko naučijo. Zdaj poskušam narediti vsebino kontaktnih ur še malce bolj osebno in dodati neko vizijo, ki ji lahko študenti tudi nasprotujejo. Nekako se jim zdi (vsebina predavanj) bolj pomembna, če so tam, če razmišljajo o problemu in sodelujejo v diskusiji."

Samo ukvarjanje s problematiko postavi študenta "v središče dogajanja" in pomaga pri boljšem razumevanju sveta okoli sebe. K boljšemu razumevanju pa poleg interaktivnega modela predavanj pripomorejo tudi druge oblike posredovanja znanja, zlasti delo v skupinah, študije primerov, predavanja gostujočih predavateljev iz prakse, njihove diskusije s študenti, itd. Intervjuvanka N4 pojasnjuje, zakaj so predavanja na ICM-u organizirana na tak način (N4, str. 2):

"Mi se ne osredotočamo na klasične teorije in klasične pristope. Mi se osredotočamo na kompetence, ki jih bodo študenti potrebovali pri delu na področju (praktične) komunikologije v organizacijah, profitnih in neprofitnih."

Tu pa spet pridemo do dejstva, da je ICM visokošolski program, ki ima nekoliko drugačne cilje kot pa univerzitetni program. Vendar bi moral ne glede na to biti namen programov isti – ponuditi študentom karseda kakovostno izobrazbo, ki je komunikologija na FDV-ju, kar se tiče *ex-catedra* predavanj, zaenkrat ne ponuja. Tak sistem je nenaklonjen kakovostnemu znanju študentov, a je toliko bolj naklonjen predavateljem. Intervjuvanka N4 nam ponuja razlago, zakaj se nekateri profesorji, ne samo v Sloveniji, ampak tudi na Nizozemskem in drugod po svetu, izogibajo interaktivnemu načinu predavanj in se raje oklepajo načina *ex-catedra* (N4, str. 6):

"Za profesorja je veliko lažje pripraviti program brez kakršnihkoli vprašanj (s strani študentov) /.../ (Če je študentom dovoljeno postavljanje vprašanj), je lahko to večkrat težje, ker včasih ne poznaš odgovora na vprašanje. Včasih moraš reči študentu: 'Žal mi je, tega ne vem, ampak bom

poskušal/a ugotoviti. Prosim, ponovi to vprašanje na naslednjih predavanjih in poskušal/a bom odgovoriti nanj.' Na tak način funkcionira večina realnih življenjskih situacij. Tvoj šef ne bo imel odgovorov na vsa vprašanja. (Je pa res, da) je veliko težje priznati, da nečesa ne veš, kot pa se pretvarjati, da dejansko veš."

V Sloveniji kljub številnim spremembam še vedno vlada prepričanje, da mora profesor vedeti vse, kar smo videli tudi pri sami obravnavi kulturnih razlik (str. 23). Ravno zaradi tega se nekateri profesorji še vedno izogibajo interaktivnemu načinu predavanj, saj bi lahko priznavanje nevednosti ogrozilo njihovo avtoriteto.

5.4.3. Teorija vs. praksa v študijskih vsebinah

Študijski program komunikologije in program ICM se med sabo razlikujeta tudi po študijskih vsebinah. Na splošno lahko rečemo, da je program ICM veliko bolj praktično usmerjen, pri komunikologiji pa je stvar ravno obratna, saj se študijske vsebine večinoma osredotočajo na teoretične koncepte. Takšne vsebine zahteva že sama narava visokošolskega oz. univerzitetnega programa. Namen visokošolskega programa je namreč pripraviti študente na strokovno prakso, v kateri lahko začnejo takoj po diplomi samostojno delati, namen univerzitetnega programa pa je naučiti študente kritično razmišljati in jim dati neko splošno izobrazbo, ki jim bo služila kot temelj pri njihovem delu na različnih področjih.

Ne glede na to, kakšen je končni cilj obeh programov, njuni izvajalci včasih pozabljajo na to, da se morata teorija in praksa med seboj dopolnjevati. Teorija brez praktičnih aplikacij študentom le malo koristi, praksa brez teoretskega ozadja pa jim ne daje kritičnega vpogleda v obravnavo problematiko. Na podlagi lastnih izkušenj lahko rečem, da obema programoma manjka ravnotežje med teorijo in prakso, saj je študijski program ICM preveč praktično, študijski program komunikologije pa preveč teoretično usmerjen.

Intervjuvanec N8 pomanjkanje teoretične usmerjenosti na programu ICM komentira takole (N8.1, str. 5):

"Z vidika programa bi rekel, da je naš program osredotočen na strokovno prakso, torej moramo naše študente usposobiti, da bodo tej praksi ustrezali /.../ Ampak, če me vprašate za moje osebno mnenje, bi rekel, da (študentom) manjka teoretično in poglobljeno znanje. ICM je včasih resnično preveč praktično usmerjen /.../ Kakorkoli obrneš, mi smo *hogeschool* (visoka šola) in smo usmerjeni k strokovni praksi. Ne glede na to, kako močno si želim tega, da bi imeli naši

študenti več globine v teoretičnem znanju ali bolje rečeno kontekstualnem znanju, bi ga morali nekam umestiti in ne vem, kako naj to naredim²⁷. "

Obenem velja poudariti, da je od ciljev posameznega predmeta odvisno, ali je le-ta bolj praktično oz. bolj teoretično naravnano. Tako imajo pri nekaterih predmetih študenti veliko projektov, ki so povezani z razvojem njihovih veščin, pri drugih predmetih pa le predavanja (N8.2, str. 4). Slednjih je veliko manj kot prvih, seveda pa največ predmetov sestoji iz kombinacije obojega.

Kljub temu ICM tudi po mnenju nekaterih predavateljev daje premalo poudarka na teoriji. Intervjuvanka N9 meni (N9, str. 7):

"Včasih se naši študenti preveč zanimajo za prakso²⁸/.../ (Po drugi strani pa) jih mi lahko naučimo ogromno teorije, ampak če te teorije ne znajo aplicirati, nisem čisto prepričana, da bo to prispevalo h kakovosti njihovega dela v prihodnosti /.../ Mislim, da bi morali vsi predmeti bolj integrirati teorijo in prakso in ne bi smeli biti preveč popustljivi do teorije. Vedno bi morali delati povezave in pokazati študentom, kaj vsak delček teorije pomeni ljudem, ki delajo v praksi /.../ Ko se pogovarjam z našimi diplomanti nekaj let po tem, ko so zapustili našo institucijo, sem včasih razočarana, ker velikokrat delajo na podlagi intuicije namesto da bi uporabili znanje, ki so ga pridobili tukaj. Mislim, da bi morali bolje premostiti prepad med teorijo in prakso."

Prepad med teorijo in prakso pa ne obstaja samo znotraj programa ICM, ampak tudi v širšem družbenem kontekstu. Problem je predvsem v tem, da se raziskave na Nizozemskem ne osredotočajo na aplikacijo teorij. Na marsikateri univerzi gredo raziskave v absurdne podrobnosti in s tem postanejo za prakso irelevantne. Po drugi strani so ljudje v praksi preveč obremenjeni s svojim delom in nimajo dovolj časa, da bi to teorijo lahko uporabljali pri svojem razmišljanju (N9, str. 7).

Od študentov programa ICM se ne zahteva poglobljeno teoretično znanje, ampak bolj pridobitev kompetenc, ki jih določa *Asociación of Communication*, zato se intervjuvanka N4 (N4, str. 3) ne strinja s tem, da njihovo teoretično znanje ni zadostno. Sicer pa so se z

²⁷ Po novem visokošolskem zakonu morajo nizozemske visokošolske institucije študentom dati 30 ECTS kreditnih točk izbirnih vsebin, kar pomeni, da lahko študenti teh 30 ECTS (ki sovpadajo s pol leta študija) zberejo s pomočjo katerihkoli predmetov na katerikoli visokošolski instituciji. Na programu ICM imajo študenti teh 30 ECTS na razpolago v prvem semestru tretjega letnika in ponavadi jih njihovi mentorji poskušajo spodbuditi, da se odločijo za študij v tujini. Torej ima sam študijski program ICM na razpolago le tri leta in pol, da doseže svoje cilje in vse predpisane kompetence, ki jih morajo študenti na koncu imeti. Za teorijo včasih preprosto ni časa.

²⁸ Intervjuvanka N9 (N9, str. 7) ugotavlja, da imajo nizozemski študenti raje prakso, tuji študenti pa se veliko bolj zanimajo za teorijo. Ko študirajo skupaj, iz tega nastane zelo zanimiva kombinacija.

bolonjsko prenovu začeli izvajati tudi magistrski študiji, katerih namen je izboljšati in poglobiti raven teoretičnega znanja diplomantov (N1, str. 1). Produciranje teoretično usposobljenih znanstvenikov na dodiplomski ravni pa ostaja v domeni univerz.

Tako kot na Nizozemskem tudi pri nas obstaja filozofija, da večšine ne sodijo na univerzo (S9, str. 1), tudi kadar gre za programe, ki imajo več opraviti s praktičnim kot pa čistim teoretičnim področjem²⁹. Problem pa je v tem, da pri nas na področju komunikologije nimamo visokošolskega programa, ki bi imel poudarek na razvijanju veščin študentov in njihovo pripravo na strokovno prakso. Dejstvo je, da Slovenija potrebuje več strokovnjakov na področju uporabne kot pa na področju teoretske komunikologije, študijski program pa vseeno ostaja precej teoretično naravnani. Intervjuvanec S9 ugotavlja (S9, str. 2):

"Obstaja zelo močna drža zaničevanja vsakršne praktičnosti v poučevanju. To se ne izraža samo v tem, da se profesorji v glavnem sploh ne ukvarjajo z vprašanjem relevantnosti tega, kar predavajo, ampak aktivno poskušajo celo tistim, ki bi hoteli v to smer, preprečiti, da bi naredili bolj relevantna predavanja. Klima je izrazito proti. Ne gre samo za nezanimanje, ne gre samo za to, da se nekaj ne počne, gre za to, da je izrazita stvar nastrojena proti temu, da bi kdorkoli to počel."

Medtem ko se nekateri zavzemajo za več praktične usmerjenosti tekom študija, drugi menijo, da študija vseeno ne smemo spustiti na preveč praktično raven. Intervjuvanec S2 (S2, str. 7) razmerje med teorijo in prakso komentira takole:

"Meni se zdi, da študenti dobijo še premalo teorije, in sicer prave teorije. Teorije, ki bi jim omogočila razumevanje sveta, življenja in njih samih v nekem konstruktivnem vidiku. Ne samo, da postanejo kritični do situacij, ampak da postanejo tudi ustvarjalni intelektualci /.../ Torej jaz nisem pristaš tega, da bi moral biti študij ali pa naši študenti bolj praktično usmerjeni. Jaz sem mogoče bolj pristaš zagovornikov teoretskega dela. Ali pa recimo vsaj nekega pametnega razmerja med teoretskimi proučevanji in pa praktičnimi aplikacijami. Čim spustiš zadevo na ta praktičen nivo, imaš pred sabo milijarde nekih rešitev, se pogovarjaš samo o teh rešitvah, ne veš pa, kako bi te rešitve med sabo lahko sploh vrednotil. Nimaš orodja, da bi razločeval zmo od plevela. To je poglobljen problem, ki ga jaz slišim od ljudi, ki delajo v praksi. Preberejo veliko knjig, veliko časopisnih člankov, slišijo in vidijo, kako se stvari spreminjajo, ampak jih ne znajo postaviti v kontekst. Ne vedo, zakaj se stvari spreminjajo ali pa kam se bodo spremenile, ker nimajo teoretske osnove."

²⁹ Kot primer lahko navedemo razlikovanje med dvema smerema komunikologije. Trženje in tržno komuniciranje se namreč bolj ukvarja s praktičnim področjem in bi bilo uvajanje praktikuma v sam študijski proces logično, medtem ko se teoretsko metodološka smer oz. medijske in komunikološke študije bolj ukvarjajo s teoretičnimi aspekti komunikacijskih znanosti in bolj kot bodoče gospodarstvenike vzgajajo bodoče znanstvenike.

Konec koncev je komunikologija univerzitetni študij in namen univerzitetnega študija ni pridobivanje veščin. Intervjuvanec S8 pravi (S8, str. 2):

"To potem za moje pojme ni univerzitetni študij. Lahko imate veščinski študij, ampak taka znanja lahko in tudi bolj učinkovito po moje dobite v praksi. To je zdaj ideja te bolonjske reforme /.../ Medtem ko teh splošnih znanj, sposobnosti mišljenja, kritičnega mišljenja, itd. se ne more študent naučiti v nobeni službi. Ravno nasprotno. Večina služb od študenta zahteva večjo konformnost kot pa kritičnost. "

Po končani univerzitetni izobrazbi imajo študenti dovolj temeljnega znanja, kar pa še ne pomeni, da so sposobni takoj začeti samostojno delati v praksi. Vendar jim po mnenju zagovornikov teoretičnega pristopa ta splošna znanja pomagajo, da se lahko zelo hitro vpeljejo v sistem. Vendar pa intervjuvanec S4 meni (S4, str. 2):

"Študenti se morajo srečati s primeri iz realnega življenja, drugače je vse skupaj nesmisel /.../ (S tem) ujamejo bistvo svojega študija. Stvari, ki se jih učijo, morajo občutiti na lastni koži in model po tem principu dobro funkcionira /.../ Pri nas so tisti študenti, ki so kaj vredni, že v tretjem letniku v glavnem vsi v službah. Na tak način se srečujejo s prakso."

Ker praktične usmerjenosti znotraj študija grobo rečeno "popolnoma nič ni" (S4, str. 2), študenti praktične izkušnje nabirajo v službah, kar pa po besedah intervjuvanke S3 tudi ni dobro (S3, str. 3-5):

"To, kar se dogaja danes, je dolgoročno slabo tako za podjetja kot tudi za študente. Študenti danes delajo po agencijah, po podjetjih in so zelo poceni delovna sila, ker podjetjem ni treba marsičesa zraven plačevati, od zavarovanja naprej. Podjetja so zelo zainteresirana za take delavce. Po drugi strani so zainteresirani tudi študenti, ker mislijo, da bodo po tem bolj konkurenčni, ko pridejo na trg delovne sile. In kaj se zgodi, ko enkrat diplomirajo? Ko diplomirajo ni prostih delovnih mest za opravljanje tega, kar so prej počeli kot študenti, ker so si podjetja našla nove študente, ki delajo spet ceneje. S tem v bistvu sami sebi dolgoročno zažirajo kruh /.../ Ravno zadnjič sem se pogovarjala s profesorjem Jančičem in je povedal eno zanimivo prisposodbo. Rekel je, da študenti, ki odhajajo v tretjem in četrtem letniku tako željno ven po prakso, se tam naučijo samo tega, da znajo čofotati. Ker nimajo dovolj znanja in teorije, bodo vedno samo čofotali. Če se ne bodo nikoli poglobili, bodo ostali na površju. Za to, da greš v globino, pa vendarle potrebuješ znanje."

Način študija, ki ga imamo trenutno na komunikologiji, študentom omogoča kampanjski način učenja, kar pomeni, da celo leto ne delajo nič ali pa zelo malo in se na izpite pripravljajo dobra dva ali tri mesece, kar pomeni, da njihovo znanje ne more biti tako poglobljeno, kaj šele dolgotrajno, kot bi si večina profesorjev želela. To jim omogoča, da si

poleg študija nabirajo praktične izkušnje v službah in obenem zaslužijo nekaj denarja, zlasti tisti, ki ne prejemajo štipendij.

Na programu ICM so študenti, ki poleg študija hodijo v službo, bolj izjema kot pravilo, tudi zaradi tega, ker si praktične izkušnje nabirajo tekom študija, obenem pa so deležni finančne pomoči vlade. Poleg tega jim podjetja projekte, ki jih študenti tekom študija naredijo za njih, večinoma plačajo, saj obstaja zelo dobro sodelovanje med programom ICM in gospodarstvom.

5.4.4. Sodelovanje s podjetji

Poudarjanje praktične usmerjenosti študija po eni strani pomeni, da študenti programa ICM nimajo teoretične globine, so pa po drugi strani sposobni takoj po diplomi začeti delati samostojno v praksi, medtem ko diplomanti komunikologije potrebujejo nekaj časa, da se navadijo na "resnični svet" in da spoznajo, kako teoretični koncepti v realnem okolju dejansko funkcionirajo. Študenti programa ICM se s tem srečujejo v okviru samega študija, saj na Nizozemskem obstaja zelo močno sodelovanje med študijskimi programi in podjetji, česar za Slovenijo žal ne moremo reči. Univerzi pogosto ni mar, kaj se v praksi dogaja, obenem pa se tudi gospodarstvenikom niti ne sanja, kaj se na univerzi poučuje³⁰. Univerzi očitajo, da se ne zna spoprijeti z novimi potrebami in zahtevami gospodarstva in obenem gleda na gospodarstvo kot na vir sredstev, ki pa naj v vsebinska vprašanja ne posega (Zgaga v Majerhold 1999: 55). Intervjuvanec S2 ugotavlja (S2, str. 8):

"Po eni strani imamo nezahtevno gospodarstvo, ki ni inovativno in ne potrebuje novih znanstvenikov, ampak pravzaprav preverjene rešitve iz starih modelov. Po drugi strani imamo univerzitetno srenjo, ki jo sistem nagrajevanja, napredovanja in plačevanja sili v to, da ne išče stikov z gospodarstvom. V bistvu imamo dva ločena sistema, ki se mogoče le po naključju kdaj prekrijeta, kar je za družbo kot takšno zelo slabo."

Izobraževanje in gospodarstvo sta torej zašla v konflikt in še danes med sabo slabo sodelujeta, vendar pa se stvari na tem področju izboljšujejo. Za sodelovanje s študenti komunikologije so zainteresirane zlasti neprofitne organizacije in organizacije, ki nimajo dovolj denarja, da bi najemale agencije (S3, str. 5). Kljub zainteresiranosti podjetij intervjuvanec S7 (S7, str. 6-7)

³⁰ Če vzamemo primer študija komunikologije, lahko rečem, da se mi je tekom mojega študija večkrat zgodilo, da ljudje niso imeli pojma, kaj to je, večkrat pa s tem programom ali pa vsaj njegovimi vsebinami niso bili seznanjeni celo ljudje, ki delajo v trženju.

ugotavlja, da je pri seminarskih nalogah, ki so močno povezane s prakso, težko priti v podjetje:

"Ponavadi pridejo v podjetje tako, da poznajo enega strica, skratka imajo veze. Takšna je pač realnost. Vedno je tako, da študent posiljuje podjetje, ne pa podjetje posiljuje študenta, kar je na nek način nelogično /.../ (Podjetja) čutijo, da če pride študent ali pa skupina študentov v podjetje, imajo samo delo z njim, ker študenti ves čas nekaj hočejo, sprašujejo, potrebujejo podatke, itd. /.../ Ne gledajo tako, da bi jih izkoristili, ampak bolj gledajo na študente kot na breme. Nočejo dati podatkov, gredo se neke blazne skrivnosti, skrivajo stroške, kot da so to najbolj strogo zaupne zadeve. Nekaj seveda so poslovne skrivnosti, ampak vse pa tudi ne."

Če do sodelovanja med univerzo oz. fakulteto in podjetji sploh pride, se pojavijo številne težave, ker podjetja nočejo posredovati podatkov študentom, kaj šele, da bi plačala njihove projekte, študenti pa po drugi strani tudi niso več tako neumni in za opravljeno delo zahtevajo plačilo za avtorske pravice (S2, str. 8). Intervjuvanec S4 (S4, str. 2) meni, da je do tega prišlo zaradi napačnega kulturnega prepričanja:

"Podjetja mislijo, da jim mora univerza narediti vse zastonj, češ da je že vse plačano s strani države. Tako da na tem področju obstaja veliko vzajemno nerazumevanje. V Sloveniji je še vedno trdno zasidrano kulturno prepričanje, da če naredi univerza, potem mora biti zastonj."

Sodelovanje z gospodarstvom pa je po mnenju intervjuvanca S7 (S7, str. 6) problematično tudi s finančne plati na sami fakulteti, saj bi za učinkovito sodelovanje potrebovali posebne ljudi, ki bi nabrali skupino podjetij in skrbeli za vse ostale organizacijske plati sodelovanja, vendar se postavi vprašanje, kako te ljudi plačati. Na ta način bi se lahko razvilo uspešno sodelovanje, vendar se vse zatakne pri denarju.

Na Nizozemskem za sodelovanje s podjetji v prvih treh letih študija skrbijo večinoma predavatelji sami, največkrat pa poskušajo k sodelovanju pritegniti svoje nekdanje študente, ki delajo v poklicni praksi. V Sloveniji pa profesorji le redko obdržijo stike s svojimi nekdanjimi študenti³¹ in obenem nimajo časa za organizacijo teh sodelovanj, ker so poleg svoje pedagoške obremenjeni še vsaj s svojo akademsko kariero.

Sodelovanje s podjetji v okviru programa ICM najbolj pride do izraza v četrtem letniku, ko imajo SCOMpany. Intervjuvanec N8 pojasnjuje (N8.2, str. 2):

³¹ Glavni vzrok je spet množičnost študentov, ki predstavlja na ravni celotne univerze velik problem.

"SCOMpany je interna agencija, ki dela za zunanjega klienta /.../ Študenti se tako soočijo z resničnim naročnikom z vsemi problemi vključno z delanjem projektov, časovno stisko, omejenimi finančnimi sredstvi. "

Intervjuvanka N3 dodaja (N3, str. 2):

"SCOMpany je ena najbolj pomembnih stvari na našem programu /.../ Študenti (delajo v skupinah in) imajo višjega svetovalca, ki jim pomaga, če je potrebno. Podjetje jim da nalogo, npr. narediti morajo raziskavo, rešiti komunikacijski problem, ovrednotiti njihovo spletno stran itd. Gre za komunikacijsko problematiko iz resničnega življenja. Podjetje jim to tudi plača, zato od študentov tudi nekaj pričakujejo."

SCOMpany ima svojega menedžerja, ki skrbi za organizacijo dela in iskanje podjetij. Podjetja so s takšnim načinom sodelovanja zelo zadovoljna, študenti pa na ta način pridobivajo dragocene praktične izkušnje, ki jih ne potrebujejo iskati v študentskih službah.

5.5. PREDAVATELJI IN PEDAGOŠKO DELO

Razlike med primerjanima programoma najdemo tudi pri samih predavateljih in njihovim pedagoškim delom. Te razlike so večinoma pogojene z univerzitetno oz. visokošolsko naravo institucije, znotraj katere se programa poučujeta, deloma pa so pogojene tudi s kulturo naroda.

5.5.1. Pogoji za pridobitev mesta predavatelja

Pogoji in procedure, da postaneš predavatelj, so na programu ICM precej drugačni od tistih, ki so predpisani in uveljavljeni na komunikologiji. Razlike lahko najdemo tako med formalnimi zahtevami kot tudi med samim vrednotenjem izkušenj predavateljev.

Na programu ICM morajo predavatelji izpolnjevati pogoje, ki so predpisani za visokošolske učitelje na Nizozemskem in obenem še posebne pogoje, ki so določeni za ICM. Intervjuvanka N4 pojasnjuje, kakšni so formalni pogoji, da postaneš visokošolski učitelj (N4, str. 2):

"Kar zahtevamo tukaj je t.i. prva stopnja, kar pomeni, da mora to biti vsaj končan diplomski študij /.../ in na področju komunikologije, ki je multidisciplinaren študij, ponavadi zahtevamo to stopnjo v eni izmed družboslovnih znanosti /.../ Druga zahteva je, da (bodoči predavatelji) opravijo izobraževanje v didaktiki za izobraževalne namene (in s tem dobijo didaktični certifikat) /.../ Ni pa pri samem poučevanju zahtevan doktorat, ker so na Nizozemskem doktorati osredotočeni na raziskave. Doktorat se zahteva pri t.i. klasičnem akademskem pristopu, ker ta pristop uči študente, kako nadaljevati z raziskovanjem."

Ker gre pri programu ICM za visokošolski program, ki se bolj kot na raziskovalno osredotoča na uporabno plat znanosti, doktorat ni formalni pogoj za opravljanje funkcije predavatelja. Obenem bi bila takšna zahteva tudi nesmiselna, saj doktorat ne bi imel kakšnih večjih koristi za predavatelja, ki poskuša študente pripraviti na strokovno delo v praksi. Morajo pa predavatelji kljub temu imeti določene kvalifikacije. Pri zaposlovanju novih pedagoških delavcev vedno iščejo kombinacijo znanja, izkušenj in prakse. Program ICM ne potrebuje znanstvenikov, ampak ljudi z zanimivimi praktičnimi izkušnjami, ki so dobri učitelji z zadostno količino znanja. Obenem pa morajo izpolnjevati še pogoje, ki so zaradi mednarodne usmerjenosti specifični za program ICM. Intervjuvanec N8 pojasnjuje (N8.1, str. 1-2):

"Prvi in najpomembnejši pogoj (specifičen za ICM) je, da obvladajo angleški jezik, ker če pogledaš, kaj najbolj skrbi študente, je predavateljevo znanje angleškega jezika. Seveda je potrebna tudi mednarodna usmerjenost /.../ Mednarodne izkušnje predavateljev so zanje velika prednost, niso pa absolutni pogoj /.../ Mislim, da jih je kar veliko takih, ki imajo mednarodne izkušnje. Imamo ljudi, ki delajo v mednarodni praksi, ki so gostujoči predavatelji na različnih institucijah, ki so delali v tujini, itd.."

Mednarodna usmerjenost in zavedanje, da imajo opravka z mednarodno populacijo študentov, morata biti pri poučevanju ves čas prisotna v zavesti predavateljev. Imeti skupino študentov, ki so različnih narodnosti, kultur, imajo različna ideološka, verska, vrednotna prepričanja, itd. je zelo zahtevno delo, saj so konflikti in nesporazumi v takšnih skupinah tako med študenti kot tudi med profesorjem in študenti veliko bolj pogosti kot v monokulturnih skupinah. Sicer pa tudi v zasebnem življenju predavateljev, ki večinoma prihajajo z Nizozemske (na programu ICM sta kljub mednarodni usmerjenosti le dve tuji predavateljici, ena iz Indonezije in druga iz Združenih držav Amerike), najdemo številne mednarodne prvine, od tega da prihajajo iz mednarodnih družin, do tega, da so živeli, študirali ali delali v tujini. Poleg mednarodne usmerjenosti pa morajo imeti predavatelji na programu ICM po besedah intervjuvanca N1 (N1, str.1) še nekaj:

"Strast, znanje, veščine, izkušnje. Jaz sem iz akademske sfere in gospod van Leuween je iz praktičnega področja in oba učiva tukaj. Jaz se bolj osredotočam na teoretične dele, on pa je zelo praktičen. Ni mu mar za teorijo. Dobra stvar te šole je, da imamo zelo različne učitelje z zelo različnimi izkušnjami, ki poudarjajo različne stvari in to omogoča ICM-u, da je postal zanimiv *"melting pot"*."

Že iz samih pogojev, da postaneš predavatelj, je razvidno, da je na programu ICM bolj kot znanstvena podkovanost pomembna kakovost učitelja kot pedagoškega delavca. V Sloveniji je situacija ravno obratna, tudi zaradi tega, ker je naš program komunikologije univerzitetni

program, na katerem je bolj kot pedagoško delo pomembna akademska kariera profesorjev, kar se bo pokazalo pri nadaljnji primerjavi. Zaenkrat bomo to usmerjenost zgolj nakazali pri pregledu pogojev, ki morajo biti zadoščeni, da nekdo lahko postane predavatelj na komunikologiji. Intervjuvanec S7 pojasnjuje (S7, str. 1):

"Obstajajo neke redne poti, da postaneš asistent. Ponavadi je tako: če si dober študent, se potem na predlog profesorja uvrstiš med kandidate /.../ (in) potem grede te prošnje na ministrstvo. Če ministrstvo to prošnjo odobri, potem si sprejet z nekim pogojem, da moraš dokončati magisterij oz. zdaj že doktorat in to je to. In potem, če se odpre delovno mesto, si potem nastavljen. Moraš pa za to, da postaneš nosilec predmeta, izpolniti še določene druge pogoje. Postati moraš docent. Da pa postaneš docent, je regulirano s pravilnikom za habilitacijo in tu je spet cel kup pogojev. Da postaneš docent moraš imeti objave, prakso, predavanja, itd. Zlasti pomembne so objave, ki so čedalje bolj zahtevne. Da si lahko docent, moraš imeti vsaj tri objave v revijah, ki so priznane. Skratka ni samo pedagoško delo pogoj."

Torej je za predavatelja pomembno predvsem to, da je znanstvenik oz. strokovnjak na področju, ki ga želi predavati, kar pomeni, da mora imeti na tem področju doktorat. Za razliko od programa ICM usposabljanje predavateljev za pedagoško delo pri nas ni potrebno. Intervjuvanec S4 (S4, str. 5) pojasnjuje:

"Nihče te ne vpraša, če znaš učiti, če imaš kakšen občutek za ljudi, če imaš kaj pedagoška erosa. Da pa bi govorili o kakšnem treningu oz. usposabljanju, pa še zdaleč ne. Formalno te pridejo poslušati na prvo predavanje, kako si predaval, pa še takrat ti ne povedo, kaj vse si naredil narobe /.../ Nekaj časa sem kar veliko poskušal okrog teh pedagoških metodologij, potem pa sem videl, da je to tudi nezaželeno in sem se nehal ukvarjati s tem."

To, da so predavatelji evalvirani predvsem na podlagi svojega znanstvenega dela in večinoma na pedagoškem področju samouki, vsekakor ni dobro za sam pedagoški proces, saj predavatelji pri posredovanju znanja uporabljajo lastno intuicijo namesto teorij, ki se ukvarjajo s pedagoško dejavnostjo in pripomorejo k višji kakovosti poučevanja. To seveda še ne pomeni, da je kakovost slaba, vendar pa bi lahko bila veliko boljša. Na žalost se predavatelji s področjem pedagoškega dela premalo ukvarjajo, saj jih sam sistem sili k temu, da veliko več pozornosti posvečajo svoji akademski karieri.

5.5.2. Akademska vs. pedagoška kariera

Že pri primerjanju pogojev za nastop predavatelja na fakulteti smo videli, da sam sistem predavatelje na FDV-ju sili k posvečanju veliko večje pozornosti akademski kot pa pedagoški karieri. Pretirano poudarjanje znanstvenega dela je pripeljalo do splošne drže znotraj

fakultete, "ki se izraža v splošnem podcenjevanju in nezanimanju za študente" (S9, str. 5). Do podobnih ugotovitev je prišel tudi intervjuvanec S4, saj meni (S4, str. 6):

"Pogoj za napredovanje je znanstveno delo (predavatelj). Torej je razumljivo, da akademski karieri posvečajo več pozornosti kot pa pedagoški. Saj so sami nepedagogi in se nepedagoško obnašajo tako do študentov kot tudi do pedagoškega dela na sploh /.../ Sistem je tako zastavljen, da je univerza v bistvu znanstvena ustanova, ki ji je včasih malo mar za študente. Študente imajo za izgovor, da dobijo denar, da lahko znanstveno delajo, kar je popolnoma narobe in skregana storija."

Tako kot univerza tudi predavatelji včasih obravnavajo študente in predavanja kot "nujno zlo" in kratenje časa, ki bi ga lahko namenili raziskovanju. Po drugi strani pa imamo redke predavatelje, ki se poskušajo karseda posvetiti svojemu pedagoškemu delu, se trudijo za študente, jim poskušajo snov čim bolj približati in se z njimi kolikor se le da ukvarjati. Takšni predavatelji so priljubljeni pri študentih in nenavadni za stroko, ker se premalo ukvarjajo z akademskimi zadevami in imajo obenem še težave z napredovanjem in habilitacijami. Torej med akademsko in pedagoško sfero vlada izrazito neravnotežje. Tudi intervjuvanec S2 ugotavlja, da bi morali biti akademska in pedagoška dejavnost bolj uravnoteženi (S2, str. 4):

"Sploh je ta obsedenost z objavami, ki je pri nas prisotna na vseh nivojih, bolj primerna za ljudi, ki se ukvarjajo z raziskovanjem. Ta del univerzitetnega poslanstva, ki je pedagoško in raziskovalno delo, povečuje do take mere, da pedagoški del, ki je na prvem mestu in prvi del poslanstva, potiskajo tako v ozadje, da postaja že neke vrste skorajda moteč element. Če si dober profesor, je že nekaj narobe s tabo. Pravi "profesor" mora veliko objavljati in tudi, če mu vsi učenci zbežijo iz razreda, je popolnoma irelevantno. Koga to briga, važno da ima on objave v pravih revijah. To je ta trenutna kultura, ki je zagotovo napačna in nujno zahteva uravnoteženje teh dveh elementov univerzitetnega poslanstva. Se pravi dober pedagog mora tudi raziskovati in dober raziskovalec mora biti tudi dober pedagog. Skratka eno brez drugega verjetno ne bo šlo."

Intervjuvanec S8 (S8, str. 3) pa meni, da bi se ta problem lahko rešili z ločitvijo pedagoškega od raziskovalnega dela:

"Zunaj imate razliko med raziskovalnimi in pedagoškimi univerzami. Raziskovalne univerze profesorje silijo, naj raziskujejo, pišejo članke, itn. Pedagoške univerze jih silijo k večji količini dela s študenti in zahtevajo več praktičnih izkušenj. Slovenija je premajhna, da bi lahko takšno distinkcijo naredili na ravni univerz. Znotraj univerze bi pa lahko. In so praktični problemi. Učitelji, ki so zelo praktično usmerjeni, imajo težave s habilitacijami. Ne morejo napredovati, kar jaz mislim, da je to nesmiselno /.../ Lahko bi bila uvedena razlika med raziskovalno in pedagoško dejavnostjo znotraj univerze oz. znotraj fakultete in bi bili potem tudi kriteriji za napredovanje različni. Sedanji sistem je tak, da depriviligira praktično usmerjene profile. Veliko

težje napredujejo, kar pomeni, da imajo na koncu slabše plače in najbrž osebne frustracije, ker se ne morejo habilitirati."

Obenem je to poudarjanje raziskovalnega poslanstva univerze slabo za študente in kakovost pedagoškega dela. Po drugi strani pa ta način pripomore k večji znanstveni usmerjenosti pedagoških delavcev, saj je po bo besedah intervjuvanca S6 (S6, str. 8-9) poudarjanje akademske kariere dobro:

"Raziskovanje, pa naj bo še tako šlampasto, se pravi iskati empirične podatke, itd. je pogoj za to, da sploh nastopim pred avditorijem, ker če ne bi raziskoval, ne bi imel kaj predavati /.../ (Poleg tega) je večina strok takih, da svojega znanja iz svoje raziskave ne moreš šteti za veljavnega, dokler ga ne objaviš ali kot se temu učeno reče izpostaviš kritiki, razvidu strokovnjakov izven svojega najožjega kroga, ki se bodo s teboj strinjali, zato ker si "fejst fant". Torej ta vidik je pomemben."

Eno je svoje znanstveno delo izpostaviti kritiki, drugo pa ceniti delo univerzitetnih profesorjev zgolj in samo na podlagi objavljanja v revijah in t.i. citatnih indeksov, katerih izpolnitev je edini način za napredovanje, ne glede na to, kako dobri predavatelji so. Dober raziskovalec ni vedno dober pedagog in obratno. Kakorkoli obrneš, ta sistem po eni strani ni ravno naklonjen kakovosti pedagoškega dela in interesom študentov, po drugi strani pa preveč obremenjuje predavatelje, saj morajo pozornost posvečati tako raziskovalnemu kot tudi pedagoškemu delu. Slednje ne more biti njihova primarna dejavnost in prioriteta, saj jim napredovanje prinese znanstveno delo. To pa ni samo problem FDV-ja, ampak se s podobno težavo ubadajo domala vse sodobne univerze.

Na visokih šolah pa je razmerje med pedagoškim in akademskim delom popolnoma drugačno kot na univerzah. Intervjuvanec N8 pojasnjuje (N8.1, str. 2):

"(Dejstvo, da smo visoka šola, ki študente pripravlja na profesionalno prakso) se odraža tudi na področju dela učiteljev. Nekaj raziskovalnega dela sicer imamo, ampak ne ravno veliko. Če govorimo o tem, koliko predavateljev izvaja raziskave, bi lahko rekli, da mogoče dva ali trije. Ostali so res obremenjeni samo z njihovo vsakdanjo prakso, ki pa je poučevanje."

Poučevanje in pedagoško delo je torej na prvem mestu, bolj kot ukvarjanje z znanostjo pa je pomembno delovanje in zanimanje za prakso ter aplikacija teoretičnih konceptov. Intervjuvanec N7 pravi (N7, str. 1):

"Mislim, da potrebuješ praktične izkušnje za poučevanje trženja, raziskav, odnosov z javnostmi, tržnega komuniciranja, itd. Za takšne predmete potrebuješ informacije iz prakse. Za predmete kot so matematika in jeziki, tega ne potrebuješ, ker so to resnično teoretični poklici. Ampak za

poklice, na katere pripravljamo naše študente, bi morali vsi predavatelji imeti eno nogo v praksi."

Prav tako bi morali tudi univerzitetni profesorji (uporabne ali tržne) komunikologije biti neprestano, sicer v nekoliko manjši meri kot učitelji na visokih šolah, v stiku s praktičnim področjem³². S tem se strinja tudi intervjuvanec S2, saj meni (S2, str. 2):

"Na tržnem komuniciranju je vsekakor praktična izkušnja skorajda nujna. Mogoče je to specifika tega področja, ampak preprosto na tem področju nisi v očeh študentov legitimen predavatelj, če nisi bil praktično tudi v praksi. Preprosto ti ne verjamejo. Naj bodo tvoje teorije še tako elokventno predstavljene, zanimive in verjetne, je vendarle ta občutek, da nisi bil zraven, ko so se stvari dogajale, tako močan, da to zmanjšuje verodostojnost profesorjev v očeh študentov. Poleg tega se mi zdi, da ti ta profesionalna izkušnja zaradi dejanskega razumevanja problematike, ki se dogaja na tem zelo specifičnem segmentu delovanja, seveda omogoči veliko bolj realen vpogled v stvari. Tudi takrat, ko hočeš samo raziskovati določene fenomene. Kot znanstvenik je pravzaprav zelo težko, da sploh stvari teoretično osmisliš, če nimaš te praktične izkušnje. To je pač tako mnenje in tudi v svetu je tako, da je praktična izkušnja na tem področju predpogoj /.../ (Vendar pa se mi vmesno ukvarjanje s prakso) ne zdi nujno, zlasti pri nas ne. Jaz osebno sem sam dostikrat razmišljal o tem, da bi vsake toliko časa moral še kaj narediti, da ostaneš v stiku s prakso. Potem sem pa ugotovil, da še vedno funkcionirajo vse tiste stvari, ki sem jih pustil pred desetimi leti. Žal je naša praksa tako nespremenljiva, da ta stvar pri nas niti ni potrebna. Če bi to razlagal komu na Zahodu, bi se ti smejali, ker se tam praksa dejansko hitro spreminja. Pri nas pa se zaradi posebnosti naše nacionalne kulture in razmer, v katerih smo živeli, na tem področju ni kaj bistvenega spremenilo. Načeloma pa bi moral reči da. Vsake toliko časa bi se moral nekdo, ki se ukvarja profesionalno s tem področjem, recimo kot profesor, pedagog in pa raziskovalec, na kakršenkoli način vključiti v realnost, da bi lahko ohranjal to svojo verodostojnost."

Intervjuvanec S9 (S9, str. 1) ukvarjanje predavateljev s prakso komentira takole:

"Jaz mislim, da pri temeljnih predmetih, ki se ukvarjajo res samo s temeljnimi vprašanji osnovnih disciplin, recimo sociologija, politologija, komunikologija, ukvarjanje s prakso ni potrebno. Vse ostalo bi moralo biti vsaj pol pol. Meni bi se zdela idealna varianta, da je človek polovično zaposlen na fakulteti, polovico svojega časa pa mora nujno preživeti v praksi. Ker konec koncev je večina ljudi, ki študirajo komunikologijo, namenjena nekemu delu na področju uporabne komunikologije, se pravi v oglaševanju, odnosih z javnostmi, v trženjskih agencijah ipd. Ti ljudje danes končajo študij, ne da bi se jim približno sanjalo, za kaj v praksi sploh gre. Ljudje, ki jim predavajo, pa tudi v glavnem niso nikoli v življenju videli te prakse."

³² Na Nizozemskem so univerze, znotraj katerih se izvaja program komunikologije, v stalnem stiku z gospodarstvom, saj delajo raziskave za številna podjetja.

Ne glede na to, kako bi bilo delo na praktičnem področju koristno, je po besedah intervjuvanca S4 (S4, str. 3) tudi s strani samega sistema nezaželeno:

"Jaz jih ves čas poslušam zaradi tega, da naj se odločim, kje bom. Za ameriške šole je bil to vedno ideal, če si lahko združeval oboje. Ker izhajam iz teh šol, je zame ideal, če si se zmožen zlahkoto sprehajati iz abstraktnega sveta znanosti v konkreten svet prakse in tam aplicirati to teorijo ali celo še hujše, tako kot danes delamo, odkrivati implicitne teorije v življenju in jih potem preverjamo v abstraktni praksi. Ta paradigma je tukaj na FDV-ju popolnoma zastrta. Šteje samo tisto, kar je bazična znanost, ki je obrnjena sama k sebi. Zato druge, praktične polovice žal pravzaprav ni. Velika večina ljudi, lahko bi rekel več kot 90 %, je znanstvenikov, učiteljev, ki tukaj predavajo in nimajo prav nobenega stika z realnim svetom /.../ To je tako kot bi bil enodimenzionalni človek, ali drugače povedano brez enega čuta., brez vonja ali brez vida. Lahko ga nadoknadiš z drugimi čuti, a finih občutkov ali pa lastnih stališč se brez tega ne da dobiti."

Univerzitetni sistem izobraževanja torej ne podpira pedagoške in praktične usmerjenosti predavateljev, kar se odraža tudi v sami kakovosti pedagoškega dela in se posledično kaže tudi v nezanimanju študentov za stroko. Program ICM pa v prvi vrsti od predavateljev zahteva, da so dobri pedagogi z zanimivimi izkušnjami iz praktičnega področja. Ta dva pogoja jim omogočata, da na študente prenašajo zanimive in aktualne študijske vsebine, ki so posredovane na izjemno učinkovit način. Sicer ne moremo reči, da se študenti na programu ICM za stroko bolj zanimajo, lahko pa rečemo, da se bistveno bolj kot pri nas zanimajo za same študijske vsebine in da na kampanjsko učenje tekom študija niti ne pomislijo.

5.5.3. Kakovost pedagoškega dela in nadzor nad predavatelji

Posvečanje akademski in/ali pedagoški karieri vpliva na kakovost samega študijskega programa. Če se profesorji primarno osredotočajo na raziskovalno dejavnost in poučujejo bolj ali manj samo zato, ker pač morajo, od njih ne moremo pričakovati kakovostnega posredovanja znanja. Na FDV-ju se vse prevečkrat dogaja, da študenti takoj, ko zapustijo predavalnico, pozabijo večji del vsebine predavanj, snov pa se naučijo samo za izpit, ne (na)učijo pa se je za življenje in je v realnem svetu tudi ne znajo uporabljati. Lahko bi rekli, da je krivda na študentski strani, ker pač ne delajo in študirajo sproti. Vendar vsak, še tako motiviran in zagnan študent, potrebuje učitelja, ki ga bo za obravnavano tematiko navdušil in mu jo predstavil na kakovosten in zanimiv način. Če profesor študente pri posredovanju znanja aktivno vključi v učni proces, jih postavi v "središče dogajanja" in jih pripravi do aktivnega razmišljanja o določeni tematiki, so predavanja veliko bolj učinkovita. Jasno je, da bodo spoznanja, do katerih se je študent ob pomoči profesorja dokopal sam, ostala v njegovi

glavi bistveno dlje kot pa tista znanja, ki jih je samo slišal od profesorja. V slednjem primeru lastno zanimanje študentov za določeno tematiko večkrat ob dolgočasnem, suhoparnem in enosmernem posredovanju znanja splahni, torej tudi sam pedagoški proces ne dosega svojega namena in ga ne moremo imeti za kakovostnega.

Glede na nekorektnost in pomanjkljivost mehanizmov za ocenjevanje kakovosti pedagoškega dela na obeh študijskih programih, je težko dati neko objektivno oceno kakovosti programov, saj niti ne vemo, na kakšen način bi jo lahko izmerili. Programa imata različne tako splošne kot tudi specifične cilje, ki so povezani predvsem z naravo univerzitetnega oz. visokošolskega študija. Prav tako ne moremo primerjati uspešnosti njihovih diplomantov, saj je njihov uspeh po diplomi v večji meri pogojen z njihovimi osebnimi lastnostmi, sposobnostmi in individualnimi cilji kot pa s kakovostjo izobrazbe. Lahko pa pregledamo splošne mehanizme ocenjevanja, spremljanja in nadzora predavateljev, ter na podlagi le-teh sklepamo o tem, kakšen pomen ima kakovost pedagoškega dela znotraj posameznega programa.

Že prej smo ugotovili, da profesor na FDV-ju ne potrebuje pedagoškega izpita. Kakovost pedagoškega dela se meri s pomočjo drugih mehanizmov. Intervjuvanec S2 pojasnjuje (S2, str. 4):

"Profesor nima nekega pedagoškega izpita. To bi bilo zanimivo razmišljati o tej varianti. Ampak zaenkrat potrebuješ samo nastopno predavanje, ki traja eno uro. Na tem nastopnem predavanju naj bi te ljudje ocenili, ali si sposoben pedagoški delavec ali nisi, kar je mogoče malo nezadostno. Tako da se sama pedagoška ocena sicer sestavi potem kasneje pri višjih nazivih, ko moraš pokazati, kaj si delal na področju diplom, magisterijev, doktoratov kot mentor, upoštevajo se študentske ankete in še vrsta drugih stvari, ki naj bi vendarle naredile neke vrste bolj celotno sliko o tebi kot o pedagogu. Ni pa nekega reda in nekih pravil, kako naj bi delal in kako bi bilo prav. Tako da se tukaj dopušča profesorjem njihova samosvojest."

Kakovost pedagoškega dela se ocenjuje tudi na podlagi mentorstva določenih profesorjev pri diplomskih, magistrskih ali doktorskih nalogah v smislu števila, uspešnosti in tudi nagrad, ki so jih študenti prejeli. Vendar so to takšni mehanizmi, pri katerih se ne ve, ali je kakovostna naloga stvar študentovega talenta ali profesorjevega dela.

Sicer pa se kakovost pedagoškega dela ocenjuje tudi s pomočjo študentskih anket, ki se izvajajo konec vsakega študijskega leta, vendar takšen sistem ocenjevanja navzven nima večjega učinka. Ankete se premalo upoštevajo in nimajo kakšnega večjega vpliva na kakovost

pedagoškega dela profesorjev. Poleg tega večina, zlasti slabše ocenjenih profesorjev, trdi, da so ankete metodološko sporne in nekorektne. Študentske ankete tako na žalost nimajo kakšnega večjega pomena. Intervjuvanec S4 meni (S4, str. 5):

"Na FDV-ju so študentske ocene najstrožje varovana skrivnost, ker se tisti profesorji, ki imajo največ moči, absolutno trudijo, da se ne bi nikoli izvedelo, kako jih študenti ocenjujejo /.../ Težko je reči, da imajo kakšen vpliv. Glede na to, da se približno ve, kakšne ocene kdo ima, tisti, ki imajo najslabše ocene, nimajo za to nič manj predavanj, nič manj vpliva in nič manj ne komandirajo drugih, kako predavajo."

Sicer pa trenutni predstojnik katedre za tržno komuniciranje ugotavlja, da je kakovost dela profesorjev na visokem nivoju (S7, str. 2):

"Po mojih ocenah je ta kakovost dobra, ker tukaj vendarle imamo dobro profesorsko ekipo. To je tako: ti moraš imeti predavanja. Hočeš ali nočeš. Tu je veliko momentov: je predavalnica, je vzdušje med študenti, je pritisk, tudi vremenski, tu so tudi cikli. Enkrat ti paše, drugič ti ne paše. Ampak moraš imeti predavanja. Tega se študenti celo premalo zavedajo. Med predavanji te zelo moti razgovor med študenti. Dovolj je, da se eden ali dva pogovarjata v veliki predavalnici, kar lahko vpliva na tvojo koncentracijo /.../ (Po drugi strani pa) mi premalo delamo na evalvaciji svojega dela. Sicer zdaj pljuvam v lastno skledo, ampak tega tudi prej ni bilo. Mi bi se morali več pogovarjati o tem pedagoškem procesu na katedri. "

S pedagoškim problemom se torej le malokdo ukvarja. Intervjuvanec S4 o kakovostnem pedagoškem delu predavateljev meni tole (S4, str. 6):

"Saj se trudijo, ampak to je prepuščeno vsakemu posamezniku in njegovi iniciativi posebej. Se pravi to ni splošen princip. Nikoli se še niso dobili in razpravljali o kakšnih pedagoških teorijah. Še o znanstvenih se ne razpravlja, kaj šele o pedagoških. Se pravi, da se v tem sistemu s tem problemom sploh nobeden resno ne ukvarja."

Tudi sam sistem ne poudarja in v določenih momentih niti ne podpira ukvarjanja s kakovostjo pedagoškega dela, prav tako pa ne posveča dovolj pozornosti interesom študentov. Intervjuvanec S2 ugotavlja (S2, str. 4):

"To pa zaradi tega, ker mi nismo odvisni od študentov. Mi smo odvisni od države. In ta mentaliteta v Sloveniji in na naši univerzi je tako zakoreninjena, da je govoriti o tem, da je študent prvi, čista kozmetika. Takšno govorjenje ni pristno. Tako govorjenje ni resnično /.../ (Kar se tiče kakovostnih predavanj) se vsi profesorji na nek način trudijo, ampak po Petrovem načelu, do mere svoje nesposobnosti."

Splošna ocena je, da se s kakovostjo samega pedagoškega dela profesorji znotraj FDV-ja ne ukvarjajo prav dosti. Razlog je preprost; sam sistem, ki bolj kot pedagoško poudarja

raziskovalno delo univerze, ki se financira iz državnega proračuna in ne iz šolnin, jim to omogoča.

Na programu ICM pa so se predavatelji bolj ali manj prisiljeni ukvarjati s kakovostjo svojega dela, ne samo v vsebinskem, ampak tudi v organizacijskem smislu. Vsebinsko je študij ocenjen s strani *National Accreditation Organization*, kar pa se tiče same organizacijske izvedbe predavanj, pa si mora program prizadevati, da pridobi čim več študentov, saj se delno financira iz šolnin. Kljub temu intervjuvanec N7 meni (N7, str. 2):

"(Kakovost pedagoškega dela) bi lahko bila boljša. Dal sem politični odgovor /.../ (Predavatelji) bi se morali bolj zanimati za stroko, bolj spoštovati študente in njihovo prihodnost, bolj spoštovati profesionalno področje. Mi produciramo enote znanja in ti ljudje, ki zapuščajo našo šolo, bodo veliko prispevali k razvoju naše družbe v prihodnosti /.../ To je velika odgovornost, ki ne vem, če se je vsi predavatelji zavedajo. Morali bi se /.../ Razlog, zakaj učim je, ker lahko na področju profesionalne prakse vidimo ogromno študentov, ki zapustijo šolo z nezadostno praktično usmerjenostjo. Polni so teorije in knjig, ampak nimajo pa strokovnih veščin. Sam stremim k temu, da študenti zapustijo šolo ne samo s teoretičnim znanjem, ampak tudi s praktičnim pristopom."

Ker gre pri ICM-u za visokošolski program, bi lahko marsikdo rekel, da se na tem študijskem programu razvijajo zgolj in samo večšine študentov, pa temu ni tako. Intervjuvanec N1 pojasnjuje (N1, str. 5):

"Učimo jih razmišljati in gledati na stvar z različnih perspektiv /.../ Splezati morajo na vrh lestve, da lahko vidijo, kako pokrajina izgleda z vrha /.../ Ko prebiram odzive in kritike, mislim, da nam to kar uspeva /.../ Na koncu vsakega predmeta (večina predavateljev) zahteva povratne informacije od študentov, ki lahko odkrito brez oklevanja podajo kritike o sami izvedbi, načinu in vsebini predavanj. Vedno moraš gledati na študente, kar še ne pomeni, da smo Mickey Mouse šola. Če je le mogoče, poskušamo upoštevati njihove želje."

Seveda vseh želja študentov ni mogoče upoštevati, so pa vsa mnenja študentov dobrodošla, saj so pri njih študenti in njihovo zadovoljstvo na prvem mestu. Poleg teh samoiniciativnih ocenjevanj s strani predavateljev obstajajo še drugi mehanizmi nadzora kakovosti. Intervjuvanec N8 pojasnjuje (N8.1, str. 6):

"Nadzorujemo jih na podlagi študijskega načrta, ki je objavljen na intranetu. Tam je opis vsakega predmeta z njegovimi cilji, vsebino, literaturo, ocenjevanjem, izpitom, itd. /.../ Druga stvar so neformalni kanali. Študenti bodo prišli k meni, če imajo kakšen problem. Obstajajo tudi tutorji, ki imajo redne intervjuje s študenti. Na podlagi tega ocenjujemo predavatelje. Obstajajo pa tudi formalne oblike nadzora s pomočjo uporabe študentskih anket, v katerih se ocenjujejo tako predavatelji kot tudi predmeti."

Na programu ICM se želje študentov veliko bolj upoštevajo kot pa na komunikologiji, vendar velja krivdo za takšno stanje iskati predvsem na strani sistema in različnih ciljev na ravni visokošolskih in univerzitetnih institucij. Visoke šole namreč skušajo študente naučiti razmišljanja v praktični smeri, univerzitetne institucije pa se v prvi vrsti ubadajo z raziskavami, nato pa s poučevanjem študentov v bolj teoretični oz. znanstveni smeri. Poleg tega je program ICM finančno odvisen tudi od študentov in s tem mora upoštevati njihov interes, medtem ko v Sloveniji ta tržna usmerjenost na področju univerze še ni prisotna, saj je le-ta finančno odvisna od države.

Če gledamo na kakovost z vidika študentov in tega, koliko se v določenem sistemu naučijo za življenje in ne samo za izpite, bi program ICM ocenila za kakovostnejši. Predavanja so zanimiva, profesorji se ukvarjajo s posameznimi študenti na individualnem nivoju, jih "silijo" k razmišljanju in če je treba tudi skačejo po mizah, samo da bi snov naredili karseda zanimivo, razumljivo in da bi si jo študenti zapomnili "za vse večne čase".

K temu pripomore tudi sprotno delo in interaktivnost tekom samih predavanj, kar daje študentom občutek, da so v središču dogajanja in ne samo nek pasiven zunanji opazovalec problematike, ki jo predstavi profesor, ki je na hierarhični lestvici precej višje od samih študentov. Študenti bi morali biti z učitelji vedno med glavnimi igralci na univerzitetnem odru. Kadar so bili študenti le statisti, gledalci in slušatelji, to ni bilo dobro zanje in tudi za univerze ne (Mihevc v Majerhold 1999: 91). Tako da mora Fakulteta za družbene vede nujno nekaj ukreniti v tej smeri, če želi izboljšati kakovost znanja njenih diplomantov. K temu bi lahko pripomogli tudi bolj demokratični odnosi med profesorji in študenti.

5.6. ODNOSI MED PROFESORJI IN ŠTUDENTI

Odnosi med profesorji in študenti so bolj kot z razločavenjem med univerzitetno in visokošolsko izobrazbo pogojeni s samimi razlikami med slovensko in nizozemsko kulturo.

Intervjuvanka N3 pojasnjuje (N3, str. 3-5):

"Kolikor jaz vem je del nizozemske kulture, da imamo precej neformalne odnose. Drug drugega spoštujemo, ampak smo kljub temu vsi bolj ali manj na isti ravni /.../ (V nizozemskem jeziku poznamo tudi vikanje), s katerim naj bi se naslavljalo starejše ljudi in ljudi na višjih hierarhičnih pozicijah, vendar se skorajda ne uporablja več /.../ Vem, da smo imeli revolucije v šestdesetih in sedemdesetih letih, ki so ves družbeni sistem postavile na glavo /.../ V veliko stvari,

staromodnih idej in vzpostavljenih avtoritet se je podvomilo. Stvari so se sunkovito spreminjale in mislim, da je antiavtoritarna izobrazba še vedno posledica teh sprememb /.../ Ampak tale neformalnost je šla malce predaleč. Veliko ljudi, zlasti starejših misli, da ne bi bilo slabo, če bi šli za nekaj korakov nazaj³³."

Na Nizozemskem so odnosi na nacionalni ravni veliko bolj neformalni kot pri nas, kar se odraža tudi v samem izobraževalnem sistemu. Intervjuvanka N4 ugotavlja (N4, str. 6):

"V nizozemski kulturi ni toliko hierarhije (tudi v odnosih med profesorji in študenti) /.../ Seveda to marsikaj zahteva na eni in drugi strani, ker mora študent še vedno biti študent in obenem razpravljati o stvareh na isti ravni z učiteljem. To ni lahko."

Po drugi strani pa osebni odnos prinaša odgovornost tudi na strani učiteljev, saj je v osebnem odnosu veliko težje dajati in tudi sprejemati kritike. Sicer pa je stopnja neformalnosti odvisna od vsakega študenta posebej. Intervjuvanec N7 razlaga (N7, str. 4):

"Veliko raje imam osebni odnos z vsakim študentom, ker je to najboljše, kar lahko imaš, ker na ta način rasteš tako ti kot tudi študent. Vendar včasih študenti niso dovolj zreli za tak odnos ali pa so preveč zaprti, se obotavljajo, jih je strah, itd. /.../ Mislim, da je formalen odnos s profesorjem zastarel in ni več primeren za ta svet. Učitelji, zbudite se, usedite se s svojimi študenti, ker študenti vedo več kot veste vi sami. Resnično vedo. So bolj dojemljivi /.../ in prihajajo iz tega sveta, so sedanjost. Veliko profesorjev pa je, lahko bi rekel, kratkovidnih, ker delajo samo na področju svojega študija, ostalega se bojijo. Sicer so v tem zelo dobri, vendar mislim, da je povezovanje s študenti zelo dobra stvar."

V hitro spreminjajočem se svetu, v katerem ni več absolutnih resnic, bi včasih res bilo dobro, da profesorji prisluhnejo študentom. Mogoče je ta komponenta še nekoliko bolj pomembna na programu ICM kot pa na komunikologiji, kajti program ICM je mednarodni program z multikulturnim aspektom, ki znotraj sebe združuje študente iz različnih kultur, ki o svoji kulturi vedo zagotovo več kot njihovi profesorji. Tako se lahko profesorji od študentov marsikaj naučijo zlasti na področju različnih kultur.

Na samem programu komunikologije je ideja, da bi profesorji prisluhnili študentom, skregana z logiko kulture univerze, v kateri je še vedno močno prisotna hierarhična ureditev. Mesto profesorja je na veliko višjem nivoju hierarhične lestvice kot pa mesto študenta, ki visoko spoštovanemu profesorju ne sme ugovarjati, kaj šele, da bi mu nasprotoval. Če pa do tega že

³³ Ta premik od neformalnosti k nekoliko večji formalnosti v družbah z nizko distanco moči je napovedal tudi Hofstede v svoji obravnavi kulturnih razlik (Hofstede 2001: 123)

pride, ponavadi tako študent kot tudi profesor nastopata konfliktno. Oba se trudita "zatolči" eden drugega, namesto da bi poskušala na podlagi nasprotovanj najti konstruktivno rešitev. Seveda do tega prihaja tudi na programu ICM, vendar tem zaradi neformalnosti odnosov obe strani nastopata veliko manj konfliktno in bolj "prijateljsko". Bolj oseben in individualen pristop do študentov pa je dober tudi z vidika same motivacije študentov za študij.

Stopnja neformalnosti na programu ICM je odvisna tako od posameznih profesorjev kot tudi od študentov. Večinoma profesorji študentom dovolijo, da jih tikajo, medtem ko imajo drugi nekoliko višjo avtoriteto. So pa tudi najbolj "formalni" odnosi vsekakor manj formalni od tistih, ki jih med študenti in profesorji poznamo v Sloveniji, kjer je visoka distanca moči med ljudmi na različnih hierarhičnih položajih prisotna na ravni celotnega družbenega sistema. Intervjuvanec S4 poskuša najti razloge zakaj (S4, str. 5):

"Mi smo ena krasna družba, v kateri se še vedno čuti vpliv prejšnjih režimov in v kateri še vedno obstaja visoka stopnja distance po družbeni moči in podeljevanje statusov glede na družbeno moč. Vsi se skrivajo za močjo, za avtoriteto, ki jim jo druga stran, v našem primeru študenti, priznava seveda. Na srečo. Brez priznavanja moči so stvari že vnaprej izgubljene. Razlike v moči so med profesorji in študenti zelo velike."

Razloge za izredno visoko distanco moči med študenti in profesorji lahko iščemo v zgodovinskem razvoju države in univerze, v nacionalni in univerzitetni kulturi, v še premalo uveljavljenih demokratičnih načelih in nenazadnje tudi v množičnosti študija komunikologije. Pri tem moramo upoštevati vsaj še dejstvo, da je bil slovenski kulturni razvoj univerze pod nemškimi in avstrijskimi vplivi, kjer so odnosi ravno takšni, če ne še nekoliko hujši kot pri nas, medtem ko so na tistih univerzah, ki so pod anglosaškimi vplivi ti odnosi veliko bolj demokratični (S8, str. 5). Po mnenju intervjuvanca S9 pa razlogi za formalnost tičijo tudi drugje (S9, str. 2):

"Zato ker smo razvojno precej let za Severozahodno Evropo in še vedno se reproducirajo neki odnosi, ki izvirajo iz prejšnjega stoletja oz. zdaj moram reči že iz pred prejšnjega stoletja. Kar se tiče vojske, cerkve in univerze, so to institucije, kjer se tisti, ki so se povzpeli malo višje do tistih, ki so na nižjih točkah obnašajo, kot da smo še vedno praktično v fevdalizmu."

Slovenija se je fevdalnega sistema osvobodila šele v predprejšnjem stoletju, medtem ko je Nizozemska fevdalizem odpravila že na začetku svojega nacionalnega razvoja v 17. stoletju, zato ni čudno, da so se oni večinoma fevdalnih prvin v odnosih že osvobodili, medtem ko so pri nas še vedno prisotne, zlasti na ravni t.i. tradicionalnih institucij, med katere sodi tudi

univerza. Poleg tega smo mi šli tudi skozi drugačen kulturni razvoj kot oni, ki so bili demokratično in tržno usmerjen narod že od srednjega veka dalje. Sam razvoj naroda, jezika in kulture vpliva tudi na odnose med ljudmi, ki pa so na Nizozemskem najbolj radikalne spremembe dosegli v revolucionarnih šestdesetih in sedemdesetih letih. Nemirna šestdeseta in sedemdeseta leta smo imeli tudi v Sloveniji, ampak Slovenija v tistem času tega silnega družbenega prepriha ni doživela. Kolikor so se v tem času tla zamajala, so se takoj po revoluciji z nekaterimi manjšimi spremembami spet postavila na prejšnje mesto. Večjih premikov, ki bi bili posledice revolucije na področju deformalizacije odnosov, ni bilo.

Se pa odnosi na družbeni ravni kljub temu deformalizirajo kot posledica naravnega, demokratičnega razvoja. Kdaj se bo ta deformalizacija začela uveljavljati tudi v okviru same univerze, je vprašanje časa, imajo pa s sprejemanjem "medsebojne enakosti" težave tako profesorji, ki se nočejo odreči svoji moči, kot tudi študenti. Intervjuvanka S3 ugotavlja (S3, str. 1-2):

"Tudi sama se poskušam vsako leto s študenti dogovoriti, kako se bomo naslavljali. Skušamo nekako te stvari deformalizirati /.../ Jaz sem se že nekajkrat odločila in na začetku leta vprašala študente, če so za to, da se tikamo. S tem so se strinjali in smo se začeli tikati, ampak ko so prihajali k meni na govorilne ure ali pa me kako drugače kontaktirali, jih je bilo le malo takih, ki so šli čez to vikanje. In potem so mi včasih rekli ti, včasih vi, itd. Isti problem sem imela jaz, ko so moji bivši profesorji postali moji delovni kolegi. Eni so mi rekli, da se začnemo tikati in sem imela nekaj časa hud problem, da sem to presegla. Svoje kolege iz katedre TTK jaz še vedno večinoma vikam, oni mene tikajo, ker upoštevajo to starostno hierarhično strukturo /.../ (Nekateri) vztrajajo pri teh okovih, tudi če postaneš njihov delovni kolega. Še vedno si drugje v hierarhiji. Se pravi se ta zadeva ne odvija samo v odnosu do študentov, ampak v celi mreži /.../ Pri nas so še vedno zelo močno ukoreninjene te hierarhične strukture v sam šolski sistem. Ampak to je taka stvar, ki bo terjala spremembe v družbi na sploh."

Kljub močno ukoreninjenim hierarhičnim strukturam v samem sistemu izobraževanja, si posamezni profesorji na FDV-ju prizadevajo za bolj neformalen odnos s študenti, vendar pri tem večkrat naletijo na nelagodje na študentski strani, saj imamo študenti včasih tako visoko strahospoštovanje do profesorjev, da se jim le s težavo približamo, zlasti zunaj fakultete. Bili smo pač naučeni, da je profesorje treba spoštovati, da so visoko ugledne osebnosti, ki imajo skorajda status boga in bogovom se ne ugovarja, temveč se jih samo posluša. Pod nobenim pogojem pa se jih nima za sebi enake. Zato je razumljivo, da imamo težave s tem, da bi presegli to visoko distanco, ki jo imamo do profesorja in vzpostavili bolj osebni odnos.

Nekateri profesorji menijo, da je premostitev hierarhičnih razlik edini produktiven odnos, ki si ga vsi po eni strani želijo, vendar teh sprememb ne moremo uveljaviti čez noč. Pri tem se postavlja vprašanje, kaj je boljše – bolj ali manj formalni odnosi. Intervjuvanka S3 meni (S3, str. 2):

"Manj formalni odnos zahteva tudi malo večjo, skorajda že čustveno vpletenost v odnos. To pa ne daje samo večjih pravic ali večje sproščenosti, ampak vnaša tudi neko odgovornost v ta odnos in to na obeh straneh, tako na strani študenta kot tudi na strani profesorja. Nekateri tako ali tako sploh nočejo v ta odnos, ne samo profesorji, ampak tudi študenti. Ta odnos se mi zdi, da zahteva neko kolegialnost. Kolegialnost nosi s sabo tudi določene dolžnosti, tudi večjo zainteresiranost za predmet, za vsebine, za to, da ne prepisuješ na testih, itn. Skratka polno nekih takih stvari se vplete zraven in nekateri enostavno nočejo čez to mejo. Če pa so odnosi bolj formalizirani, so profesorji in študenti med seboj na nek način bolj oddaljeni in verjetno je tudi lažje, če nekoga od takih bolj oddaljenih najdeš na izpitu, ko prepisuje, kot pa, če bi našel nekoga, ki si ga spustil bližje in bi ga moral potem na izpitu kontrolirati kot policaj. Zdi se mi, da so zunaj na nek način deformalizirali ta odnos, naredili navidezno bolj kolegijalen odnos, ampak zunaj od teh svojih kolegov nisem nikoli slišala, da bi imeli kakršnekoli težave na izpitu s prepisovanjem. Se pravi, da bolj neformalen odnos potegne za sabo tudi neko drugo resnost in odgovornost študenta do dela."

Jasno je, da je bolj neformalen in s tem tudi bolj demokratičen odnos med profesorjem in študentom lahko veliko bolj produktiven kot pa neosebni odnos, saj tudi intervjuvanec S8 meni (S8, str. 5), da s prisotnostjo bolj neformalnega odnosa med profesorjem in študentom:

"Škode ne more biti nobene. Vprašanje je samo, na kakšen način se da to doseči /.../ Ampak tak neposreden odnos pomeni tudi večjo odgovornost za študenta. Če si sebe predstavljam, mi tudi ni več vseeno, če sva s profesorjem takorekoč vsak dan skupaj in kar naprej nič ne bi znal. Tako da je že zaradi tega to izjemno koristen instrument, ki vpliva na kakovost študija."

Neformalnost lahko po eni strani dvigne kakovost študija, po drugi strani pa vsekakor prinaša veliko večjo odgovornost na obeh straneh, tako na strani profesorjev kot tudi na strani študentov. Vprašanje pa je, če je ta neformalnost primerna za naše razmere. Intervjuvanec S2 meni (S2, str. 6):

"Kaj pa, če mi res ne potrebujemo mogoče več takih bolj formalnih odnosov. Mogoče bi pa lahko imeli takšne odnose, ker ta neformalnost pomeni, da se odpira možnost za druge negativne posledice takega delovanja. Eno je nenavsezadnje tudi nespoštovanje dela ali pa osebnosti teh ljudi, se pravi profesorjev. Jaz vem, da bi tu šlo za rušenje celotnega sistema, ki pride kot posledica teh neformalnih odnosov /.../ Jaz sem za neko tako srednjo mero spoštovanja, ki si ga mora vsak zaslužiti. Ne more ti že titula deloma kupiti tega spoštovanja. Spoštovanje si moraš zaslužiti. Študenti se pa morajo tudi zavedati, da morajo še veliko narediti, da bodo dejansko

lahko na isti ravni. Neka srednja mera recimo med hierarhičnostjo in demokratičnostjo je prava stvar /.../ Lahko tukaj spet nastane problem druge narave, če so ti odnosi med profesorji in študenti preveč osebni. To ni dobro in tudi v javnosti ni sprejeto."

Za naše razmere bi bila morebiti neka srednja mera med demokratičnostjo in hierarhičnostjo res najbolj primerna, vendar se spet postavi vprašanje, kako to mero najti oz. doseči. Kakor kaže, bo deformalizacija odnosov posledica naravnega razvoja. Uveljavljanju teh sprememb pa so nekateri profesorji in tudi študenti bolj, drugi manj naklonjeni. Intervjuvanec S6 neformalnost v odnosih, zlasti pa tikanje med profesorji in študenti ostro zavrača (S6, str. 4):

"V Ameriki se profesorji v kavbojkah usedejo na mizo in bingljajo z nogami dol po zraku in se pogovarjajo o življenjskih stvareh. To je izkrivljen odnos te neposrednosti. Jaz mislim, da mora biti odnos korekten in da se morajo oboji zavedati medsebojnega spoštovanja /.../ Jaz sem bolj za formalen, za korekten odnos, predvidljiv odnos, kjer se natančno ve za dekor učitelja in za dolžnosti študenta in iz tega izhajajoča spoštljivost, kakor pa za neko neiskreno, narejeno, šlampasto familjarnost teh fakultet, kamor se večinoma ozirajo po nekih vzorih, češ tam imajo pa prijateljske odnose. Zakaj pa je sploh potreben prijateljski odnos? Jaz moram opraviti svojo akademsko dolžnost, učiti, svetovati, dajati, zbrati gradivo, če je treba, pomagati iskati knjige, študent mora pa znati. To je vse, nič drugega ne spada v to razmerje /.../ Jaz ne bom nikoli pristal na to in mi nikoli tudi kdaj v najbolj butastih sanjah ni prišlo na misel, da bi študenta tikal. Nikoli ne. Vikanje je pri nas kot veste v tradiciji, kulturni tradiciji, iz katere izhajamo /.../ Tikanje odnos med dogovorjenima zanesljivo spremeni. Ne nujno v smeri prijaznosti. Mi pravimo, da je vikanje samo zato, ker je veliko težje reči "*vi osel*" kot "*ti osel*". To je seveda samo takšna šaljiva modrost. Če se torej Nizozemci v skladu s svojo kulturo tikajo, naj to počnejo. Nikakor pa tega, sledeč tradiciji pri nas, mi ne moremo in po moje to ni nikakršen, to je poniglav odnos razmerja med učiteljem in študentom, kajti od tega tikanja je potem še kratek korak k čemu drugemu, medtem ko od vikanja je daljši /.../ Mi smo druga kultura, druga tradicija in jaz sem zato, da jo ohranimo. Jaz sem v tem smislu konservativen."

Mnenja profesorjev o formalnih in neformalnih odnosih ter o njihovi primernosti za naš sistem so deljena in vsakemu lahko damo svoj prav. Najprej se seveda moramo vprašati, kaj komunikologija kot študijski program želi doseči oz. bolje rečeno, kaj hočejo doseči posamezni profesorji. Če hočejo formalen odnos, v katerem so vloge točno določene in v njem ni neke osebne zavezanosti oz. odgovornosti, se bodo morali sprijazniti s tem, da bo večina študentov še vedno študirala po liniji najmanjšega odpora brez kančka slabe vesti in da jih bodo morali k študiju bolj ali manj "siliti" z represivnimi ukrepi (če ne boš naredil tega, ne boš šel na izpit, ipd.). Če pa hočejo, da se študenti bolj zanimajo za problematiko in stroko, so

bolj motivirani za študij, študirajo zaradi lastnih interesov in ne za izpit, pa se bodo morali ti odnosi vsaj malo deformalizirati in s tem postati bolj demokratični.

S stopnjo neformalnosti odnosov je namreč, vsaj na podlagi mojih izkušenj, močno povezano tudi delo študentov, njihova motivacija in njihovo zanimanje za stroko, ker ko pride do nekega bolj osebnega odnosa, se študent ne počuti več kot le vijak v proizvodnji, ampak kot osebnost, ki jo profesor vodi in usmerja pri študiju. Nizozemski predavatelji, ki svoje študente obravnavajo kot sebi enake tako znotraj kot tudi zunaj šolske institucije (kolesarijo skupaj domov, hodijo na piknike, ipd.), se ponavadi pritožujejo nad tem, da imajo nekateri študenti premalo spoštovanja do profesorjev in tudi do predmeta. Takšni so po mnenju slovenskih profesorjev tudi naši študenti, tako da nespoštovanje do profesorjev in stroke ni nujno povezano z neformalnostjo odnosov, ampak bolj s samimi stališči študentov.

Medtem ko v Sloveniji še vedno prevladujejo stroge hierarhične strukture, je Nizozemska ena redkih držav, kjer je hierarhija izredno šibka. Nemalokrat imajo nizozemski predavatelji, ki gostujejo na tujih univerzah ali visokih šolah s tem tudi številne težave. Ljudje so večkrat presenečeni, če ne celo šokirani, nad njihovim neformalnim pristopom in neposrednostjo. Nekaterim je to všeč, vsem pa nizozemski neformalni pristop ne ustreza. Tak pristop vsekakor ne bi ustrezal našim kulturnim razmeram. Hotela sem samo nakazati, v kakšnem smislu manj formalni odnosi vplivajo na študente in njihov študij. Glede na to, da manj formalni odnosi prinašajo številne prednosti na področju kakovosti študija, mislim, da bi se moral vsaj del te stroge formalnosti pri nas odpraviti.

5.7. MEDNARODNA USMERJENOST PROGRAMOV

Nizozemska je v primerjavi s Slovenijo veliko bolj mednarodno usmerjena. Odpiranje mednarodnim vplivom je zahtevala njena geografska lega, osvajanje kolonij, trgovanje z drugimi državami in nenazadnje veliko število priseljencev, ki so v prejšnjem stoletju prišli bodisi iz nekdanjih kolonij, bodisi od drugod. Konec osemdesetih let prejšnjega stoletja se je ta mednarodna usmerjenost začela uveljavljati in dobivati vedno večji pomen tudi na področju visokega šolstva.

Politične zahteve po mednarodnih študijskih programih so pripeljale do ustanovitve programa ICM³⁴, ki v svoji mednarodni usmerjenosti daje poudarek na izmenjavi študentov, privabljanju tujih študentov, študiju v tujini, mednarodnemu programu, mednarodnemu kurikulumu in mednarodni praksi tekom študija. Prizadevajo si tudi za mobilnost predavateljev, ki pa še ni tako močno uveljavljena kot prejšnje točke. Program ICM je zaradi svojega internacionalnega značaja bistveno bolj mednarodno usmerjen kot ostali nizozemski oz. "nemednarodni" programi. Vendar se le-ti v zadnjem času srečujejo s hudimi internacionalizacijskimi pritiski, ki prihajajo s strani vlade. Intervjuvanec N8 pravi (N8.1, str. 7):

"Nizozemska vlada je pred kratkim izdala t.i. dokument *Hoop*, ki je povzetek političnega načrta za visokošolsko izobrazbo. V tem načrtu je zapisano, da je globalizacija dejstvo in da gospodarstvo nenehno postaja bolj mednarodno. Temu bi se moral prilagoditi tudi študijski programi, ki morajo internacionalizirati svoj kurikulum. V istem načrtu je obenem zapisano, da smo družba znanja v globalnem kontekstu in da moramo kot taka internacionalizirati svoj študijski program in pritegniti tuje študente."

Z internacionalizacijskimi težnjami, ki so z bolonjsko prenovo postale še bolj izrazite, se v zadnjem času srečujejo vse univerze in visoke šole na Nizozemskem. Intervjuvanec N2 (N2, str. 3-4) pojasnjuje:

"Študij v tujini že kar nekaj časa obstaja, ampak ni bil dovolj razvit. Nekateri programi so s tem že zelo daleč, druge ne naredijo nič. Študentom sploh ne ponudijo možnosti za študij v tujini in to je nekaj, kar se bo v prihodnosti spremenilo."

Zagotavljanje študija v tujini je ena izmed točk kakovosti, ki jih morajo študijski programi zadovoljiti po kriteriju *National Accreditation Organisation*, kar pomeni, da bodo morali vsi študijski programi svojim študentom ponuditi študij v tujini, sicer bodo dobili minus točke. Na vseh tistih programih, kjer internacionalizacija še ni uveljavljena, se stvari hitro spreminjajo.

Vendar moramo biti pri teh namerah nizozemskih oblasti pazljivi. Privabljanje tujih študentov ni samo pozitivno vrednoteno s stališča mednarodne usmerjenosti, odprtosti države in njenega zavedanja pomembnosti mednarodnega sodelovanja. Privabljanje novih študentov ima lahko tudi čiste gospodarske motive. Intervjuvanec N8 ugotavlja (N8.1, str. 7):

³⁴ ICM ni samo mednarodni program (kar pomeni, da se izvaja v angleščini, znotraj sebe združuje študente in profesorje različnih narodnosti ter svojim študentom zagotavlja študij oz. prakso v tujini), ampak tudi program z mednarodnim kurikulumom (tudi predmeti in njihove vsebine so mednarodno obarvani).

"Privabljanje tujih študentov je dvorezen meč /.../ Lahko rečemo, da internacionaliziramo našo družbo znanja, ampak istočasno je to tudi gospodarski motiv, ker če privabiš tuje študente in vsak od njih plača recimo 4.000 evrov šolnine, je to privlačno tudi z ekonomskega vidika. Na eni strani je tako ideologija – obstaja globalni kontekst in mi mu moramo prilagoditi naše študijske programe –, na drugi strani pa za to obstajajo ekonomski razlogi, tudi na tej fakulteti /.../ Naslednje leto hočejo ustanoviti še en, nov angleški program, na katerega naj bi se v prvi letnik vpisalo 150 študentov. V petih letih naj bi jih bilo približno 300, tudi zato, ker je zadeva privlačna z ekonomskega vidika in nima nič opraviti z internacionalizacijo našega študijskega programa."

Na program ICM te spremembe ne bodo bistveno vplivale, saj je mednarodno usmerjen že od samega začetka, tudi glede opravljanja študijskih obveznosti v tujini. Njihovi študenti morajo vsaj pol leta obvezno preživeti v tujini, bodisi na praksi, bodisi na študiju. 40 % vseh študentov tretjega letnika gre na študij v tujino, medtem ko jih prakso v tujini opravlja od 50 do 60 %³⁵ (N8.1, str. 4). Program ICM na študij v tujino pošlje približno 25 študentov na leto, sprejme pa jih nekoliko več, približno 35 (N3, str. 2). Zaradi prakse v tujini, angleškega programa in študija v tujini, ki za študente ICM-a traja le en semester, za študente iz drugih držav pa celo študijsko leto, število študentskih izmenjav ni uravnoteženo. ICM ne izkoristi vseh prostih mest, zato sprejme več študentov kot pa jih pošlje v tujino.

Pri nas prihaja do ravno obratnega trenda. Veliko več študentov pošljemo na študij v tujino kot pa jih sprejmemo. V letu 2004/2005 bomo na celotni fakulteti, ne samo na programu komunikologije³⁶, imeli od 25 do 30 tujih študentov, medtem ko bo v tujino odšlo 53 naših študentov (S1, str. 2, 3). Intervjuvanka S1 meni (S1, str. 2):

"Sama nimam občutka, da bi bil študij v tujini premalo uveljavljen. Mednarodni vidik študija se na naši fakulteti vedno bolj poudarja. Seveda bi se vsi morali zavedati tega, da je mobilnost tema številka ena v Evropi. Nekateri se tega zavedajo, drugi spet ne. Tisti, ki se tega zavedamo, poskušamo študente čim bolj vzpodbujati k temu, da odidejo na študij v tujino."

Kljub pospeševanju mednarodnih izmenjav smo v Sloveniji nacionalno pred mednarodnimi vplivi še vedno precej zaprti in do tujcev nezaupljivi. Naše nezaupanje je razumljivo, saj nam

³⁵ Tisti študenti, ki nimajo nizozemskega državljanstva oz. prihajajo iz tujih držav, ne potrebujejo obveznega pol leta opravljanja študijskih obveznosti v tujini. Po navedbah intervjuvanke N3 je na programu ICM v vseh štirih letnikih 92 tujih redno vpisanih študentov od skupaj 250 študentov.

³⁶ Po besedah Dimčeve nihče od tujih študentov ne pride sem samo na en program, ampak ponavadi iz nabora vseh predmetov, ki jih imamo izbere določene predmete, ponavadi tiste, ki jih lahko opravljajo namesto predmetov na matični univerzi oz. opravlja tiste predmete, ki so jim po vrnitvi tudi priznani (S1, str. 1). Ravno zaradi tega podatki za sam študijski program komunikologije niso bili na voljo.

tuji vplivi v naši zgodovini niso prinesli nič dobrega. Domala vsi bližnji narodi so si nas kot narod hoteli prilastiti. Poleg tega smo približno pol stoletja živeli v Jugoslaviji, ki je bila vase zaprta država s poglavitnim motom: *"Tujega nočemo, svojega ne damo."* Ta moto se je pojavil po drugi svetovni vojni in izraža odklonilno stališče do vojne in bojevanja za razne dobrine, še posebej za ozemlje. Sčasoma se je začel aplicirati tudi na druga področja človekovega delovanja in danes je še vedno globoko zakoreninjen v zavesti vsakega Slovenca, ki je odraščal v času socializma.

Poleg tega je bilo mednarodno sodelovanje v časih Jugoslavije prej nezaželeno kot spodbujano. Pomen mednarodnega sodelovanja se je začel počasi, a zagotovo uveljavljati s samostojnostjo Slovenije, še bolj pa z njeno priključitvijo Evropski uniji. Določena načela mednarodnega sodelovanja prihajajo vedno bolj v ospredje, medtem pa temeljni problemi ostajajo. Ne glede na to, kako močno smo se pripravljene mednarodno odpreti in sodelovati s tujci, Slovenci tujcem ne zaupamo in skrbno varujemo svoje meje pred mednarodnimi vplivi. Intervjuvanec S2 (S2, str. 3) pojasnjuje:

"Bojimo se tega pretoka ljudi, idej, itn. Zato imamo probleme, da ljudi, ki so študirali zunaj, ne sprejemamo več nazaj, češ da niso več naši, niso dihali in živeli z nami. Skratka ne moremo jim zaupati /.../ Tako da tu je vrsta problemov, ki izhajajo iz slovenskega nacionalnega karakterja, ki je mogoče popolnoma obraten nekemu nizozemskemu. Naša zemlja je bila vendarle relativno skopa, ampak je dajala neko možnost preživetja. Nizozemci so pa morali zemljo iztrgati morju. Da bi preživel na tistem končku, so morali še hoditi po svetu in osvajati cel svet in je v tisti njihovi kulturi vzgojen čisto drug refleks ali pa instinkt, ker preprosto je njihova zemlja zelo nestabilna. Naj pride neka plima in poplavi vse tisto, kar imajo. Treba je biti internacionalen in globalen, ker drugače je težko preživeti. Pri nas nam seveda vse govori, da ni treba in da nas lahko naš domek varuje, če bomo pridni, do smrti. Pa še naše vnuke in pravnuke. Tako da je to stvar, ki bi jo lahko razpredali na tisoče možnih načinov in razlag, možnih pristopov, kako in zakaj. Ampak dejansko so stvari pogojene z nacionalnim karakterjem, našo zgodovino, našo kulturo, religijo /.../ (Ta zaprtost) je mogoče drža, ki nas je ohranila kot narod čez 1000 let. Problem pa je, če je to dobro tudi za naprej. Za zdaj se kaže, da to ni ravno najboljše. Na tem področju bo treba narediti določene premike, tudi v sami kulturi naroda."

Ne samo kultura naroda, ampak tudi univerza, ki je precej nenaklonjena mednarodnim vplivom, bo morala slej kot prej to svojo zaprtost vsaj v manjši meri odpraviti. Po mnenju intervjuvanca S9 zaradi tega zapiranja pred zunanjimi vplivi mednarodna sodelovanja na študijskem programu komunikologije sploh ne obstajajo in tudi niso preveč zaželena (S9, str. 3):

"Tukaj je sistem narejen tako, da se Fakulteta reproducira sama sebe znotraj sebe. Se pravi, da ljudje študirajo, diplomirajo, magistrirajo in doktorirajo pri istem profesorju, kar povsod po svetu velja kot nehigiensko /.../ Enostavno če se univerza reproducira znotraj same sebe, potem je to popolnoma zaprt sistem in jasno, da je vsak prepah nevaren in da se ga ljudje bojijo, ker poruši ravnotežje."

Odprtost univerze bi pomenila "ogrožanje" sedanjega stabilnega in precej nekonkurenčnega univerzitetnega sistema. Do podobnih ugotovitev je prišel intervjuvanec S8 (S8, str. 7):

"Nekaj mojih študentov je šlo v tujino študirati /.../ Če bi hoteli zdaj priti nazaj, je to praktično nemogoče. Če greste generacijsko gledat, v nekaj odstotkih se je mogoče situacija v zadnjih desetih letih popravila, ampak večinoma je še zmeraj čisto identičen sistem. Kar je zunaj prepovedano. To je incest tako rekoč, da diplomirate, magistrirate, doktorirate in se habilitirate na isti fakulteti. Brez kakršnekoli konkurence. Nemogoče v tujini. Pri nas je nemogoče karkoli drugega. Če ne greste po teh lojtricah, sploh ne pridete do profesure. Na ta način ni nobene inovacije. Če vas jaz vzgajam in vas učinkovito vzgajam, ste moja replika. Torej se kar naprej lahko prenašajo iste neumnosti, ne samo pametne stvari. Tako da je svežega vetra zelo malo na univerzi."

Sicer pa to ni problem samo slovenske univerze, ampak se s podobnim problemom soočajo domala vse evropske univerze, ki temeljijo na tradiciji (S2, str. 3), vendar je ta zaprtost zaradi življenja v socialistični Jugoslaviji v Sloveniji še nekoliko bolj prisotna kot drugod, zlasti kar se tiče reproduciranja kadrov. Čeprav intervjuvanec S6 pravi, da je teza o zaprtosti zgolj floskula (S6, str. 7):

"To so take floskule, veste, ko pride nekdo z neko željo po reformi ali pa ga nekaj jezi in bi to rad spremenil, si najprej izmisli neke take splošne floskule, ki se jih vsi ustrašimo, npr. mi smo zaprta univerza. Nato pa, ker to nočemo biti, vsi rečemo: 'Ježeš Marija, saj je res, poslušajmo ga.' Pa larifari. Daj nam prinesi številke, prinesi dokaze, prepričaj nas, ne pa da nas naženeš v stajo kot ovce, zato ker si nas ustrašil s tem, da smo zaprta univerza. Kakšna zaprta univerza, lepo vas prosim."

Kar se tiče samih izmenjav študentov, se stvari res nekako izboljšujejo, naša fakulteta pa se na tem področju že nekoliko bolj odpira mednarodnim vplivom. Vsako leto število študentov, ki gredo v tujino in tistih, ki pridejo k nam narašča³⁷. Zatakne pa se pri sprejemanju mobilnosti profesorjev in uvajanju mednarodnega študijskega programa. Če hočemo na FDV-ju imeti več tujih študentov, bo nedvomno treba ponuditi programe v angleščini, ker je v tujini le malo

³⁷ Pri tem je treba upoštevati dejstvo, da mednarodna usmerjenost ne zajema samo izmenjave študentov, ampak tudi pretok idej, izmenjavo predavateljev, mednarodne študijske vsebine in tudi poučevanje predmetov v angleščini, saj je to edini način za spodbujanje mobilnosti tako študentov kot tudi predavateljev.

takšnih študentov, ki znajo slovensko. Pri uvajanju angleških predmetov oz. celo razmišljanje o mednarodnih programih pa naleti na številne ovire. Intervjuvanec S9 pojasnjuje (S9, str. 3):

"Obstaja celo lahko rečem sovražna nastrojenost proti temu, da bi se tuj jezik uvajal v študijski proces, tako da jaz ne vidim nobenega resnega mednarodnega sodelovanja /.../ (Poleg tega) bi bila večina ljudi presenečena, kako slabo večina profesorjev govori in piše tuje jezike. Za njih je razpravljanje o odprtosti filozofsko vprašanje. Večina teh profesorjev v svetovnih merilih nič ne pomeni. Oni nimajo kaj za pridobiti in nimajo kaj iti kam predavat. Nihče od zunaj ni zainteresiran priti k njim študirat, ipd. Zakaj bi se potem odpirali? Študenti bi recimo pridobili dosti, glede profesorjev pa ni jasno, kaj bi pridobili. Ker imajo oni vso moč, potem ni tega odpiranja."

Intervjuvanec S8 pa meni, da je uvajanje mednarodnih programov problematično z dveh vidikov; (1) ker za Slovenijo ni zanimanja in (2) ker obstaja močan odpor do uvajanja predmetov, ki bi se poučevali v angleškem jeziku (S8, str. 7):

"Cela histerija je že zaradi tega, da se na univerzi mora uporabljati slovenščina in ne angleščina /.../ Da bi delali mednarodne programe za tuje študente, je zame nesmisel. In tudi ne vem, od kod ideja, da je Slovenija neka taka briljantna država na kateremkoli področju, da bodo študenti drli k nam študirat in da bi zdaj za njih pripravljali kurze oz. programe v tujem jeziku oz. v angleščini³⁸. Največja korist pri tem bi bila za naše študente, ki bi študirali skupaj s tujimi. Po mojih izkušnjah je to v resnici izjemna, ampak res izjemna prednost študija na ameriških univerzah. Če greste ne neko dobro univerzo oz. fakulteto, boste videli, da je manj kot pol študentov Američanov /.../ Če bi to hoteli doseči pri nas, bi to pomenilo, da bi morali slovenski študenti poslušati predavanja v angleščini. Prepovedano. Smrtni greh. Druga nevarnost, ki preti z angleščino, je, da ti slovenski fevdci potem niso več zaprti. Kdo pa lahko predava v slovenščini na slovenski univerzi, razen v Sloveniji rojenih ljudi? Nacionalno smo čisto zaprti. Vsi imajo prepreden dostop na slovenske univerze. Če bi bila predavanja v angleščini, bi na mesto profesorja na univerzi lahko kandidirali ljudje s celega sveta. Tako kot je to zunaj normalno. Polovica ljudi bi lahko izgubila službe, če bi šli resno pregledovat reference in bi imeli res razpis na vsake tri ali štiri leta. Velika večina, ki uči na univerzi, raje vidi, da je to prepovedano."

Na škodi so spet študenti, saj jim je tako onemogočeno odkrivanje in spoznavanje novih kultur tekom samega študija. Ne samo, da bi jih študij z drugimi kulturami lahko bolj učinkovito pripravil na globalno okolje, ampak bi jih tudi lahko marsičesa naučil. Vendar intervjuvanec S9 ugotavlja (S9, str. 3):

³⁸ Intervjuvanec S2 se s tem ne strinja, saj menda zaradi izredno dobre profesorske ekipe že danes obstaja precejšen interes iz tujine, da bi prišli študirat k nam, ampak nimamo angleškega študija. Po njegovih besedah bi lahko imeli ogromno število tujih študentov, ki bi prihajali samo zaradi tega, ker so slišali za posamezna imena, ki tukaj predavajo (S2, str. 9).

"Tu obstaja tudi razlika med katerokoli razvito zahodnoevropsko državo in Slovenijo. V Sloveniji je multikulturalnost politično neprimeren termin sploh. Govoriti o tem, da bodo pri nas multikulturalni timi študirali na fakultetah skupaj, je nesmiselno, ker se večina profesorjev s tem ne bi strinjala."

Medtem ko si nekateri profesorji prizadevajo za uvajanje angleško poučevanih predmetov znotraj študijskega programa, pa drugi temu močno nasprotujejo. Intervjuvanec S6 meni, da je za humanistične vede naravno, da se poučujejo v materinem jeziku (S6, str. 6-7):

"Univerza je nekaj, kar je s tradicijo tega naroda povezano. Sestavina te tradicije pa je jezik in univerzitetna predavanja so hkrati tudi negovanje in spoštovanje jezika /.../ To, kar delamo z angleščino, je ne samo mrcvarjenje te angleščine, ampak je tudi za uho nekaj obupnega, ker so tam samo mleti stavki. To ni nobena angleščina dejansko. Ampak ne glede na to, mi ne smemo za ceno pridruženja čemurkoli na tem svetu zapostaviti izročila materinega jezika in univerza poteka v tem jeziku, iz tega je zrasla. To je njena tradicija, to je njena dolžnost, jo mora negovati /.../ Našo univerzo plačuje naš narod, naši davkoplačevalci za to, da bo vzgajala naše ljudi in tem je odgovorna. Ne pa želji enega, ki bo prišel in rekel, (da naj mu) prosim predavamo v angleščini."

Sicer pa odpor do angleščine ne obstaja samo na strani profesorjev, ampak tudi na strani študentov. Intervjuvanec S4 razlaga (S4, str. 7):

"Jaz sem letos že uporabljal izvlečke v angleščini (predaval sem v slovenščini), pa so se študenti pritožili /.../ To govori o tem, da ni vse samo enostransko, da krivda ni samo na strani profesorjev. Ena in druga stran bi rada imela sistem, ki že eksistira. Verjetno moraš biti kar dovolj predrzen, da greš preko tega."

Mednarodni program bi se moral tudi na naši fakulteti uvesti na podoben način kot so ga uvedli na številnih tujih univerzah in visokih šolah; kot vzporeden program slovenskemu programu. Mislim, da na ta način slovenščina in slovenska tradicija ne bi bili ogroženi, saj bi se lahko tako slovenski kot tudi tuji študentje sami odločili, po katerem sistemu hočejo študirati. Tisti, ki so bolj mednarodno usmerjeni in želijo imeti tudi bolj mednarodno obarvano kariero, bi se odločili za mednarodni program, drugi pa bi študirali na slovenskem programu, vendar pa se tu znajdemo pred novo težavo, ki se imenuje finančna sredstva. Tudi, če imamo predmete, vsebine, tuje študente in predavatelje, ki bi bili pripravljene predavati v tujem jeziku, se ta program nima od kod financirati. Kot je povedala intervjuvanka S3 univerza razvoju programov vsako leto namenja manj sredstev (S3, str. 5), da o sami proceduri pri uvajanju in verifikaciji novih programov ter očitnemu odklonilnemu odnosu do angleško poučevanih predmetov znotraj univerze niti ne govorimo. O uvedbi šolnin pa je tudi

s študentskega vidika nesmiselno govoriti. Torej poleg vseh ostalih ovir obstajajo tudi finančne težave pri uvajanju mednarodnih programov.

Kar je velika škoda za naše študente, ker ne samo, da nimajo kam iti, ampak tudi nimajo možnosti spoznavanja drugih kultur. Komunikologija je nekaj, kar je in bo prečkalo meje in to, da bi se študenti navadili dela v multikulturnih skupinah s profesorji, ki prihajajo iz drugačnih kultur in imajo drugačne pristope k obravnavanju študijske problematike, že tekom samega študija, bi bila zanje velika prednost.

Program ICM je torej glede na ostale univerzitetne in visokošolske programe na Nizozemskem precej bolj mednarodno usmerjen, zato neposredna primerjava s študijem komunikologije ne bi bila najbolj ustrezna. Smo pa v grobem nakazali značaj mednarodnega programa na strani programa ICM in še vedno prisotno zapiranje pred tujimi vplivi na komunikologiji, ki se bo moralo zmanjšati, zlasti če bo hotela univerza izobraževati strokovnjake, ki bodo pripravljene na vedno bolj globalno okolje, v katerem živimo. S tem ne mislimo na to, da je treba celotno tradicijo naše univerze zavreči, ampak bolj na to, da se mora univerza predvsem na področjih, ki prečkajo meje, začeti bolj povezovati s tujino tako na ravni študentov in predavateljev kot tudi na ravni vsebin predmetov. Trg Evrope tudi od naše fakultete vedno bolj zahteva večjo odprtost ter razvitost mednarodnega sodelovanja, mobilnosti in izmenjave študentov, kar se najbolj odraža v Bolonjski deklaraciji.

5.8. BOLONJSKA DEKLARACIJA

Program ICM je bolonjsko prenavo že uvedel v svoj študijski proces, in sicer v študijskem letu 2002/2003 tako kot vse ostale nizozemske univerze in visoke šole. V okviru bolonjske prenavo je začela Hogeschool van Utrecht uvajati tudi podiplomske študije, oz. t.i. "bama" strukturo dvostopenjskega (štiri leta dodiplomskega in eno leto podiplomskega) študija. Po sistemu 4 + 1 se kot nadaljevanje programa ICM (ali katerega drugega družboslovnega programa) zaenkrat izvajata dva magisterija, tretji pa se bo začel izvajati letos. V vseh treh primerih gre za t.i. skupne programe, kjer študenti en semester opravljajo na eni, drugega pa na drugi instituciji³⁹. Torej ICM še nima popolnoma svojega podiplomskega študijskega programa.

³⁹ Prvi Master of International Communication Management (MICM), ki se izvaja skupaj z Univerzo v Haagu, drugi se izvaja skupaj z Univerzo v Bradfordu v Veliki Britaniji, gre pa za magistrski program European

Drugače pa bolonjska reforma programu ICM ni prinesla večjih sprememb, saj so bili že prej mednarodno usmerjen program z interaktivnimi predavanji in kreditnim sistemom, ki so ga morali po bolonjski reformi malce prirediti. Namesto 42 nizozemskih kreditov je po novem letu dni študija vredno 60 ECTS kreditov. Poleg tega so morali študentom ponuditi 30 ECTS kreditnih točk vredno izbiro, kar pomeni, da lahko študenti te kredite naberejo na katerikoli univerzi ali visoki šoli s katerikoli predmeti. Ponavadi se ti "prosti krediti" pridobijo s študijem v tujini.

V Sloveniji pa naj bi Bolonjska deklaracija, ki naj bi bila v študijskem letu 2005/2006 uvedena na treh fakultetah ljubljanske univerze (na Fakulteti za družbene vede, Ekonomski fakulteti in Fakulteti za upravo), prinesla številne spremembe, tako v strukturnem kot tudi v vsebinskem in organizacijskem smislu. Eni vidijo v njej rešitev vseh trenutno zelo perečih težav na študiju komunikologije, drugi pa v to prenovo enostavno ne verjamejo. Poglejmo pa najprej, kakšne spremembe naj bi prinesla Bolonjska deklaracija slovenskemu visokošolskemu sistemu.

Kar se tiče same organizacije dvostopenjskega študija, je intervjuvanka S5 povedala (S5, str. 1):

Na FDV-ju so tekle dolge in izčrpne razprave o tem, kateri sistem bi izbrali, ali 3 + 2 ali 4 + 1. Oba sistema namreč Bolonja omogoča. Ponekod je bilo tako, da so države izbrale in je bilo za celotno državo predpisano, kateri sistem izbrati, ponekod so se o tem odločale univerze. Na ljubljanski univerzi oz. v Sloveniji je bilo tako, da ne država in ne univerza nista rekli, kateri sistem in sta to odločitev prepustili fakultetam. Na FDV-ju smo šli še korak naprej in smo rekli, da prepustimo razmislek o tem, kateri sistem izbrati, posameznim katedram /.../ Nekaj časa je izgledalo, da bomo imeli na fakulteti kar oba sistema, da se bodo eni programi izvajali v sistemu 3 + 2, drugi v 4 + 1. Vendar zdaj na koncu se je izkazalo, da je dejansko cela fakulteta šla na 4 + 1. Se pravi, da bomo imeli 4 leta dodiplomskega, ki se mu po novem reče prva stopnja, in eno leto podiplomskega ali druge stopnje študija."

Prenova pa ne bo samo strukturna, ampak tudi vsebinska. Intervjuvanka S5 razlaga (S5, str. 1-2):

Integration, ki se bo z letošnjim letom preimenoval v European Public Affairs. Tretji program se bo začel izvajati letos skupaj z University of Central Lancashire v Veliki Britaniji, šlo pa bo za univerzitetni magistrski program imenovan International Applied Communication.

"Mi te reforme ne delamo zaradi Bolonje, zaradi Evrope, zaradi nekoga zunaj nas, ampak delamo to zaradi nas samih. Sami smo ugotavljali po katedrah in po programih, da je treba vsebinsko stvari prenoviti in spremeniti /.../ To ne pomeni, da smo programe, ki smo jih izvajali doslej, vrgli stran in si izmislili čisto nekaj novega, ampak smo najprej pogledali, kaj smo imeli do sedaj in razmislili, kakšnega diplomanta želimo dati ven v prihodnosti. Diplomanta, ki bo poleg teh nekih znanj imel tudi kompetence /.../ Ko smo razmišljali o tem, smo rekli, da je zdaj komparativna prednost FDV-ja pred drugimi fakultetami v tem, da smo mi našim študentom in našim diplomantom dali široka splošna znanja. To je prva stvar, ki jo moramo ohraniti. Potem pa gremo pogledati, katera so pa tista bolj, še zmeraj na nek način teoretska in ne praktična znanja, ki oblikujejo določen profil diplomanta /.../ torej mu dajmo (ta specialna znanja) kot drugi element poleg splošnih znanj. Potem kot tretja stvar, dajmo mu v okviru t.i. praktikuma možnost, da bo to, kar se je naučil že zdaj, ko študira v tretjem in četrtem letniku, preizkusiti v neko konkretno okolje. Ali naredimo drugače: povabimo eksperte iz prakse k nam, ki bodo delali s študenti /.../ Če jim vse to damo, bomo mi v štirih letih po končani prvi stopnji še zmeraj dobili relativno širokega družboslovca, ki ne bo samo družboslovec, ampak /.../ bo imel tudi praktične sposobnosti in izkušnje /.../ Za drugo stopnjo oz. peti letnik oz. za magisterij pa bomo ponudili študentom možnost, da se nekako res specializirajo /.../ Na osnovi Bolonjske deklaracije magisterij ni več mišljen kot magisterij znanosti. "

Torej bo novi diplomant poleg znanj imel tudi številne kompetence. V okviru Bolonjske prenove se obeta tudi večja izbirnost med predmeti, čeprav FDV v nasprotju s programom ICM ne bo ponudil 30 ECTS kreditnih točk izbirnih predmetov, ampak bo izbirnih tretjina predmetov. Poleg tega bodo na FDV-ju vsi predmeti ovrednoteni s 5 ECTS kreditnimi točkami, na ICM-u pa ima vsak predmet svoje število kreditnih točk, pač odvisno od njegove zahtevnosti. Bo pa tako na Nizozemskem kot tudi v Sloveniji v enem letniku potrebno nabrati 60 ECTS kreditnih točk. Ta kreditni sistem omogoča študentom veliko lažje prehajanje med posameznimi evropskimi univerzami in lažji dostop do študija v tujini. Če bodo to možnost izkoristili pa je odvisno od študentov samih.

Tudi velikost skupin naj bi se z bolonjsko prenovo zmanjšala ravno na podlagi te izbirnosti. Predavanj bo veliko manj kot jih je bilo doslej, študenti pa bodo morali veliko bolj delati sproti. Prenova pa bo prinesla tudi obvezno prakso za študente komunikologije⁴⁰. Ta praksa pa zna biti po mnenju intervjuvanca S2 problematična (S2, str. 8):

"Naša praksa, naše gospodarstvo je razvojno gledano v precejšnjem zaostanku za svetovnim gospodarstvom in ni tisto, kar bi moral biti nek ideal ali pa dejanski faktor v izobraževanju.

⁴⁰ Študenti teoretske smeri so obvezno prakso imeli v svojem študijskem programu že zdaj, tržniki pa jo bodo dobili šele s prenovo.

Mogoče, če bi rekel, da naši študenti morajo slišati teorijo, potem jih pa pošljimo vsakega za en mesec v najboljše svetovno podjetje ali pa v dobro svetovno podjetje. Potem sem jaz takoj za to, da damo več poudarka na praksi. Ne pa, da ga damo v neko podjetje, ki ne ve, zakaj sploh je in kaj naj pravzaprav počne naš študent noter, kjer se seveda ne bo nič naučil, ampak kvečjemu odučil."

Mnogi profesorji menijo, da bo bolonjska reforma marsikaj razrešila, od množičnosti predavanj, do dviga kakovosti študija in pospešenih mednarodnih sodelovanj. Vprašanje pa je, če ta prenova na ljubljanski univerzi, pa tudi na ravni fakultete, poteka v pravi smeri.

Intervjuvanec S2 meni, da temu ni tako (S9, str. 2):

"V resnici, če človek pogleda, kako poteka ta prenova na ljubljanski univerzi, se vsi ukvarjajo s tem, kako bodo vso prenovo zafrknili in naredili takšno, da se ne bi v resnici spremenilo nič /.../ To izrazito neravnotežje, ki je v tem trenutku preveč na strani starih profesorjev, preprečuje, da bi se študijski programi dovolj hitro spremenili in da bi se tudi drža profesorjev do študentov spremenila. Bojim se, da bo samo narava tukaj /.../ Že zdaj je očitno (da bo šlo samo za strukturno in ne za vsebinsko prenovo). To, kar se bo zgodilo, bo, da bomo imeli namesto štiriletnega petletni študij."

Drugi pa v bolonjsko prenovo sploh ne verjamejo. Intervjuvanec S6 meni (S6, str. 4 in 6):

"Če bo vključevanje v ta Bolonjski proces, v katerega jaz ne verjamem, je šlampasto pripravljen, rodilo večjo zavzetost študentov za znanje stroke, potem bom vesel. Zaenkrat tega ne vidim. Če se bodo pa tako na vrat na nos brez priznavanja individualnosti in tradicije tega naroda, priključili k nekim sila površnim smernicam, površnim in nezahtevnim stvarim, ki jih je bolonjski proces dal, potem pa ne bo lepe prihodnosti v znanosti in študiju Slovencev. Nikakor ne. To je slabo in to je nepremišljeno in jaz mislim, da mi tja v Bolonjo nismo poslali dobrih pogajalcev, ampak kar tiste, ki so rekli: 'Dobro, v redu, bomo.' Pa ne gre tako."

Intervjuvanec S6 se zavzema predvsem za ohranitev sedanjega sistema in vzporedno uvedbo novega sistema, tako da bi si spet študenti sami lahko izbrali, po katerem sistemu študirati. Seveda pa tu spet naletimo na finančne težave, saj ponavadi profesorji tarnajo, da še za en program ni dovolj denarja, kaj šele za dva. Za ohranitev sedanjega sistema si prizadeva tudi intervjuvanec S8, ampak iz nekoliko drugačnih razlogov (S8, str. 1):

"Mislim, da te spremembe, ki jih prinaša t.i. bolonjski proces, so dolgoročno slabe za univerzo. To me spominja na usmerjeno izobraževanje iz konca sedemdesetih, začetka osemdesetih let. Takrat je bila tudi ta dominantna ideja, da je treba že v srednji šoli imeti natančno določene poklice, za katere se bodo učenci v srednjih šolah izobraževali in morajo biti na univerzi programi narejeni za delovna mesta. Jaz mislim, da je to oslarija. Prvič je v Sloveniji problem, da mi ne moremo imeti specializiranih visokošolskih zavodov, ker je premajhna kapaciteta.

Drugič se poklici tako hitro spreminjajo, da lahko vi letos napravite perfekten program, ampak čez pet ali šest let, ko bo diplomant prišel s fakultete, ta poklic tako rekoč izgine. Tako se spremeni. Tako da ta ideja, da morajo biti programi vezani na konkretne zaposlitve, se meni zdi nesmiselna, ker je neučinkovita oz. bolj neučinkovita. Po drugi strani se mi tudi zdi, da je to konec univerze. Univerza naj bi izobraževala ljudi glede na njihov interes in zdaj, če nekoga nekaj zanima, naj pač svobodno izbira vse tisto, kar želi študirati, ne pa da se odloča za študij, zato da bo našel neko zaposlitev, kar je pogosto lahko zmotna odločitev."

Res je, da se bo z bolonjsko prenovo fakulteta bolj prilagajala potrebam trga, vendar pa bo s tem univerza izgubila svoje osnovno poslanstvo, tj. producirati maso kritično mislečih ljudi, ki so se sposobni v znanju znajti, usmeriti, znati in hoteti najti probleme in sami iskati stvari. Vprašanje pa je, v kolikšni meri je takšne kadre danes sploh smiselno producirati, saj se večina študentov na naši univerzi izobražuje za delo v praksi in ne za delo v akademskih sferah. Tu pa spet pridemo do problema, da ni jasne distinkcije med visokimi šolami in univerzami, oz. da ni visokošolskega študija na področju (uporabne) komunikologije. Ne glede na to, ali so profesorji za ali proti bolonjski prenovi, bo po novem FDV dal svojim diplomantom poleg teh širokih znanj tudi nekoliko več praktičnih oz. aplikativnih znanj in kompetenc. V kolikšni meri pa se bo ta bolonjska reforma v vsebinskem smislu dejansko uresničila, pa je vprašanje časa.

Pri tem pa se morajo vsi profesorji zavedati dejstva, da bolonjska reforma ne bo rešila vseh težav sama po sebi (kot je bilo na trenutke zaslediti v intervjujih), ampak bo potrebno ogromno truda tako s strani profesorjev kot tudi s strani študentov, največ pa s strani sprememb samega univerzitetnega sistema. Če tega ne bo, potem se bomo čez nekaj let obrnili nazaj in ugotovili, da je cel kup dobrih idej ostalo neuresničenih. Bolonjska prenova je šele začetek potovanja. Po njej se bo pot k boljšemu visokošolskemu izobraževanju šele začela.

Oceno in ustreznost prenove bomo lahko podali čez nekaj let. Pri tem moramo poudariti, da gre pri bolonjskem procesu za strukturno poenotenje evropskih visokošolskih institucij, kar bo omogočilo lažje prehajanje študentov in profesorjev med posameznimi institucijami, ter obenem lažje medsebojno priznavanje diplom. Prenova bo pri nas prinesla tudi vsebinske spremembe, vendar ne v smislu poenotenja s tujimi komunikološkimi programi, ampak bolj v smislu prilagoditve vsebin potrebam slovenskega trga.

5.9. PREDNOSTI IN SLABOSTI ŠTUDIJA KOMUNIKOLOGIJE

Jasno je, da bo sam študij komunikologije moral postati bolj konkurenčen ostalim evropskim študijem, zlasti v času mednarodnega odpiranja in pred uvedbo bolonjske reforme. Zato je dobro, da poleg številnih pomanjkljivosti za konec analiziramo še prednosti tega programa.

Nekateri predavatelji menijo, da kakšnih posebnih prednosti pred Zahodnim svetom nimamo, smo pa kar precej pred vzhodnoevropskimi državami. Poleg tega je naša prednost po mnenju intervjuvanca S9 tudi ta, da živimo v zelo zanimivem družbenem prostoru (S9, str. 5):

"Prednosti so v bistvu zunaj fakultete. Mi živimo v nekem bistveno bolj zanimivem prostoru za študij kot pa Nizozemska. Če vzamemo celo to območje Srednje Evrope na eni, Vzhodne Evrope na drugi in Balkanom na tretji strani in vzamemo v obzir vse spremembe, ki se dogajajo v Sloveniji, je zanimivih problemov, s katerimi bi se lahko ukvarjali pri študiju, mali milijon. Bistveno več kot pa na Nizozemskem. Ampak tega nihče ne vidi in ne izkorišča. Realno gledano, ali imamo znotraj fakultete kakšne prednosti, pa moram reči, da žal ne. Vsaj jaz nobenih ne vidim."

Jih pa vidijo drugi profesorji, ki menijo, da med naše prednosti sodijo sama stroka in priznani predavatelji, ki poučujejo na programu komunikologije, vsebine predavanj in slovenska komunikološka tradicija. Intervjuvanec S2 pojasnjuje (S2, str. 9):

"Prvič, imamo ugledne profesorje /.../ Naše teme so tudi v svetu še vedno zelo aktualne in to naše področje še vedno privlači množice študentov. Kar se tega tiče, je dobra niša. Kar se tiče same baze ali pa recimo znanja, je ena izmed prednosti samo dejstvo, da smo znotraj Fakultete za družbene vede /.../ Potem je tukaj močan že tradicionalno delujoč oddelek za komuniciranje oz. za komunikologijo, ki ima določene prednosti. /.../ Potem imamo seveda spodobno in hitro razvijajoče se celo področje odnosov z javnostmi, ki je zelo kakovostno, ker imamo močne profesorje in močno publiciranje teh profesorjev in seveda številne nagrade naših ljudi, ki so že leta v praksi in delujejo tudi na svetovni ravni zelo ugledno. Se pravi na tej osnovi, na tej dobri bazi, iz katere izhajamo, ki je mogoče boljša kot pa v sosednjih državah, lahko in bomo izoblikovali neke vrste regionalno središče, ki bo zelo kompetitivno."

Da imamo številne prednosti meni tudi intervjuvanec S8 (S8, str. 8):

"Ena od prednosti je ta, da pri nas ni tako hude specializacije, kot na nekaterih drugih programih, ki sem jih jaz našel po svetu. Prednost je ravno zaradi tega, ker je trg delovne sile v Sloveniji drugačen kot je zunaj. Takih visoko specializiranih delovnih mest je zelo malo. Ta poudarek na splošnih znanjih omogoča študentom, da so fleksibilnejši. Kar je po drugi strani seveda lahko rečete slabost /.../ Naša fakulteta ne odstopa kaj bistveno od sorodnih fakultet po svetu, vsaj kolikor jih jaz poznam. Razen v razmerju študent – profesor. Komaj kje kakšno

državo najdeš, državna univerza v Ameriki je taka ali pa v Nemčiji morda, da ima tako ogromno število študentov in tako majhno število profesorjev /.../ To so slabe univerze, če gledam, kaj pride ven iz njih."

Zato je treba to množičnost začeti čim prej odpravljati in si nehati zatiskati oči ter slepo verjeti v to, da lahko sistem mirno prenaša množico študentov pri relativno majhni profesorski ekipi. Sicer pa množičnost ni edina težava. Intervjuvanec S4 meni, da se bo morala fakulteta kljub svojim prednostim spoprijeti s številnimi resnimi težavami (S4, str. 4-5):

"FDV je sistemsko pristal na to, da je vedno bolj tovarna za podeljevanje spričeval. Prvi letniki so enostavno preveliki za kakršnokoli resno delo za študente. Tisti trenutek, ko imaš ti že 50 študentov, nimaš kaj drugega za početi, kot pa predavati *ex-catedra*. Če pridemo še do večjih števil, ki gredo čez 100 ali 200, to je že šala. To sploh ni resen študij. Resna univerza si tega ne bi smela privoščiti /.../ Problem gre naprej na dva nivoja. Prvo bi morali priti do manjših skupin ali pa večjega števila profesorskega kadra, da bi se sploh dalo delati. Drugo, letnike bi bilo za to treba upravljati kot celote /.../ Cel kup predmetov bi se med seboj lahko dopolnjevalo. Če se delajo neki projekti, bi se ta projekt lahko obravnaval z različnih disciplin. Kar bi pa pomenilo, da bi /.../ moralo obstajati tudi sodelovanje na profesorski strani /.../ Tukaj pa spet pridemo do tega, da je pri nas univerza narejena tako, da je vsak car na svojem. Nihče se ne potrebuje z nikomer posvetovati, niti vedeti, kaj drug predava, niti se usklajevati, torej je sodelovanje nemogoče."

Študijski program komunikologije na Fakulteti za družbene vede ima številne potencialne prednosti, ki pa v sedanjem sistemu in ureditvi ne morejo priti do izraza in se niti ne morejo, niti ne znajo izkoristiti. Morda bo k temu pripomogla bolonjska prenova s svojimi spremembami. Za uveljavljanje kakovostnega študijskega programa na evropski ravni ima komunikologija dobre temelje na čelu z dobro profesorsko ekipo, vendar bo treba začeti na teh temeljih tudi graditi, ne pa se na njih samo opirati.

6. SKLEP

Pri primerjavi študijskih programov smo ugotovili, da so na razvoj in današnji položaj programa komunikologija, ki se izvaja na Fakulteti za družbene vede in programa ICM, ki se izvaja na *Faculty of Communication and Journalism*, vplivali številni dejavniki, med njimi zgodovinski razvoj, razvoj visokega šolstva in sama nacionalna kultura, ki nedvomno vpliva tudi na kulturo znotraj visokošolskih institucij.

Zagotovo je pomanjkljivost primerjave ta, da sem med seboj primerjala visokošolski in univerzitetni študijski program, kar nam je onemogočalo neposredno primerjavo. Po drugi strani pa lahko to jemljemo kot prednost, saj lahko primerjava služi dvema namenoma hkrati; po eni strani gre za primerjavo med visokošolskim in univerzitetnim študijem, po drugi strani pa za primerjavo med slovenskim in nizozemskim načinom izobraževanja bodočih strokovnjakov na področju (uporabne) komunikologije.

Težko je reči, kateri sistem je boljši, kakovostnejši in kateri program bolj ustreza tako študentom kot tudi profesorjem in praktikom. Dejstvo je, da mi nizozemskih vzorcev ne moremo posnemati, tako kot oni ne morejo posnemati naših, ker enostavno ne sodijo v naš oz. njihov prostor. Zato lahko ustreznost programov ocenimo samo znotraj njihovega oz. našega konteksta.

Program ICM je mednarodni program z mednarodnimi študijskimi vsebinami, ki znotraj sebe združuje različne kulture in kulturne perspektive ter je namenjen tistim študentom, ki nameravajo imeti mednarodno kariero. Ta program se močno povezuje z gospodarstvom in prakso ter kot vsi ostali visokošolski programi daje poudarek na razvijanju kompetenc posameznika, ki so podprte z aplikativnimi teoretičnimi znanji. Interaktivnost tekom predavanj, majhne skupine študentov, sprotno delo in neformalni odnosi s profesorji prispevajo k bolj kakovostnemu posredovanju znanja in tudi študijskemu programu, ki je po kriterijih *National Accreditation Organisation*, ki skrbi za akreditacijo in nadziranje kakovosti nizozemskih visokošolskih programov, najboljši program (uporabne) komunikologije na Nizozemskem.

Študija komunikologije v Sloveniji pa na nacionalni ravni ne moremo oceniti, saj zaenkrat še nima neposredne konkurence na tem področju, niti na univerzitetni niti na visokošolski ravni, kar pomeni, da se na področju komunikologije tako znanstveniki kot gospodarstveniki izobražujejo na enak način. Zaradi tega so se pojavili številni praktični problemi, saj s tem univerzitetni program ne more v celoti zadovoljiti niti potreb gospodarstva niti potreb akademske sfere. Diplomanti, ki se po končani komunikologiji zaposlujejo v praksi, niso dovolj praktično usmerjeni, po drug strani pa tudi tisti, ki bi jih zanimali akademski poklici, ne dobijo dovolj poglobljenega teoretičnega znanja in kritične drže, saj je množičnost študija precej znižala znanstveno raven programa.

Poleg množičnosti pa naš študijski program tik pred uvedbo bolonjske prenove pestijo še druge težave, med njimi so najbolj problematična predavanja *ex-catedra*, pretirano poudarjanje raziskovalnega poslanstva univerze, premajhen interes za študente in pedagoško delo nasploh, nesodelovanje z gospodarstvom, neupoštevanje razmer na slovenskem trgu in nenazadnje tudi pomanjkanje mednarodne usmerjenosti. Večino teh težav naj bi rešila bolonjska prenova, ki pa bo zahtevala ogromno truda in sredstev, da se bo lahko realizirala, saj gre za zahtevne, velike in pomembne spremembe, ki pa bodo poskušale ohraniti sedanje prednosti študijskega programa komunikologije. Kljub številnim težavam je naš program z dobro profesorsko ekipo, aktualnimi študijskimi vsebinami, zanimivim internim in eksternim okoljem ter močno tradicijo komunikološke stroke kakovostno na visoki ravni.

Težko je reči, kateri od obeh programov si zasluži boljšo oceno, saj imata oba poleg svojih prednosti in pomanjkljivosti tudi različne končne cilje. Medtem ko komunikologija daje svojim študentom široka znanja, na podlagi katerih so sposobni kritično razmišljati in se prilagajati različnim družbenim razmeram, program ICM bolj pripravlja svoje študente na resnični, globalni in kaotični svet, ki obstaja tam zunaj, saj se pri poučevanju nenehno ozira čez študijske zidove k praksi. V grobem rečeno nam en program da temelje, drugi pa postavi hišo. Z vidika študentov bi bilo seveda najbolje združiti oboje, se pravi v sam študijski proces vključiti pridobitev širokih, splošnih znanj, aplikativnih znanj in praktičnih izkušenj, ampak potem visokošolska izobrazba ne bi bila več visokošolska izobrazba, prav tako pa bi se svojemu poslanstvu morala odreči tudi univerza.

7. VIRI IN LITERATURA

ADLER, Nancy J. (1991). *International Dimensions of Organisational Behaviour*. Boston: PWS-Kent Publishing Company.

All you need to know about...Integrated Communication Management: Fulltime 2004/2005. (2003). Utrecht: Hogeschool van Utrecht.

ARNEŽ, Renata (2002) *Primarno izobraževanje na Nizozemskem z vidika kakovosti: diplomsko delo*. Ljubljana: [R. Arnež].

BAKKER, B.F.M., DRONKERS J., MEIJNEN G.W. (1989). *Educational oppurtunities in the welfare state: Longitudinal studies in educational attainment in the Netherlands*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.

DOLENC, Ervin (1996). *Kulturni boj. Slovenska kulturna politika v kraljevini SHS 1918-1929*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

DOLENC, Ervin, GODEŠA, Bojan, GABRIČ, Aleš (1999) *Slovenska kultura in politika v Jugoslaviji*. Ljubljana: Modrijan.

HARALAMBOS, Michael, HOBLORN, Martin (1999). *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.

HOFSTEDE, Geert (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions, and Organisations Across Nations, 2nd Edition*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Information about the Netherlands for young people (2002). Den Haag: Ministry of Foreign Affairs, International Information and Communication Devison (DVL/VB).

KUMP, Sonja (1994). *Akademsko kultura*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

MAJERHOLD, Katarina ur. (1999). *Univerza pleše avtonomno? Prispevki k repertoarju univerze za tretje tisočletje*. Ljubljana: Študentska organizacija, Zavod Radio Študent.

PRUNK, Janko (1998) *Kratka zgodovina Slovenije*. Ljubljana: Založba Grad.

SEVER, Mojca, SEVER, Vital, SANKOVIČ, Nina (2004). *Almanah EU s spletnimi povezavami*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

SFILIGOJ, Nada (1998). *Kronološki pregled nastanka dodiplomskega študija tržnega komuniciranja na FDV*. Ljubljana, 04. junij 1998.

STANKOVIČ, Tanja ur. (2000). *Trženje na FDV najbolj zaželen študij v Sloveniji: kje se kalijo marketinški kadri*. Marketing Magazin, september 2000, str. 14-17.

The Dutch State (1999). Den Haag: Ministerie van Buitenlandse Zaken, Afdeling Voorlichting Buitenland.

The Netherlands (2000). The Ministry of Foreign Affairs. Amsterdam: FHp Strategic Publishing.

The Netherlands in brief (2002). Den Haag: Ministerie van Buitenlandse Zaken, Directie Voorlichting Buitenlandse Zaken, Afdeling Voorlichting Buitenland.

VREG, France. *Začetki novinarstva in heretična komunikologija*. Poslano po elektronski pošti, 11.6.2004.

ZGAGA, Pavel (2003). *Bolonjski proces in nacionalna visokošolska strategija*. Vestnik Univerze v Ljubljani, letnik 34, številka 8-11/2003, str.3-6.

INTERNET:

Cultural Policy in the Netherlands. (2003). Ministry of Education, Culture and Science the in Netherlands. <http://www.minocw.nl/english/doc/2003/culturalpolicy2003nl.pdf> (3.6.2004)

Curriculum Developement Giudelines, <http://www.career-space.com/cdguide/serv4.html> (14.6.2004)

Earning a doctorate (PhD) in the Netherlands. (2003). <http://www.nuffic.nl/pdf/service/factsh/earningphd.pdf> (8.6.2004)

Fakulteta za družbene vede, <http://www.fdv.uni-lj.si> (14.8.2004)

Higher Education in the Netherlands: the system, degrees and diplomas. (2003). Nuffic. <http://www.nuffic.nl/pdf/service/factsh/henl-system.pdf> (3.6.2004)

KUMP, Sonja (1999). *Spreminjanje odnosov med univerzo in državo*. <http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/publikacije/znanost/mzt/raziskovalec/1999-1/Clanek6.htm> (15.8.2004)

Nuffic, <http://www.nuffic.nl/> (5.6.2004)

Predmetnik programa ICM, <http://scom.intranet.fcj.hvu.nl/index.cfm?actie=modulen&oplNr=5&mk=753> (14.8.2004)

Predmetnik programa komunikologija, http://www.fdv.uni-lj.si/sp_2004/dodiplomski_prirocnik/predmetniki/komunikologija (14.8.2004)

Reforma zdaj, <http://www.reformazdaj.org/> (15.6.2004)

STANNARD, J. (2004). *Higher Education in the Netherlands: the system, degrees and diplomas*. <http://www.nuffic.nl/pdf/dc/esnl.pdf> (3.6.2004)

STRONKHORST, Rob J. (2002). *Bologna and student mobility: expectations and worries*. http://www.nuffic.nl/pdf/i/bologna/eaie-acapaper_rs.pdf (6.6.2004)

Študentski priročnik 2004/2005,

http://www.fdv.uni-lj.si/sp_2004/dodiplomski_prirocnik/prirocnik04.htm (14.8.2004)

Vereniging voor Communicatie, <http://www.vpra.nl/> (16.6.2004)

INTREVJUJI:

V SLOVENIJI:

Neli DIMC, vodja službe za mednarodno sodelovanje na Fakulteti za družbene vede, 14.6.2004. S1

Dr. Zlatko JANČIČ, prodekan za podiplomski študij na Fakulteti za družbene vede, 23.6.2004. S2

Dr. Tanja KAMIN, asistentka, stažistka na katedri za tržno komuniciranje na Fakulteti za družbene vede, 18.6.2004. S3

Dr. Mihael KLINE, visokošolski učitelj na katedri za tržno komuniciranje na Fakulteti za družbene vede, 15.6.2004. S4

Dr. Zinka KOLARIČ, visokošolska učiteljica na katedri za socialni in kadrovske menedžment, odgovorna za Bolonjski proces na Fakulteti za družbene vede, 16.6.2004. S5

Dr. Tomo KOROŠEC, visokošolski učitelj na katedri za novinarstvo na Fakulteti za družbene vede, 30.6.2004. S6

Dr. Marko LAH, predstojnik katedre za tržno komuniciranje na Fakulteti za družbene vede, 18.6.2004. S7

Dr. Slavko SPLICHAL, visokošolski učitelj na katedri za medijske in komunikacijske študije na Fakulteti za družbene vede, 22.6.2004. S8

Dr. Dejan VERČIČ, docent na Fakulteti za družbene vede. 16.6.2004. S9

NA NIZOZEMSKEM:

Dr. Theo BORS, visokošolski učitelj na Faculty of Communication and Journalism, 18.5.2004. N1.

Bob CRUIJSBERG, visokošolski učitelj na Faculty of Communication and Journalism in organizator mednarodnih študijskih zadev, 18.5.2004. N2

Ellie KLAVER, vodja pisarne programa ICM na Faculty of Communication and Journalism, 19.5.2004. N3

Dr. Sonja KLEIJNE, visokošolska učiteljica na Faculty of Communication and Journalism, nosilka magistrskih programov in mednarodna koordinatorica, 14.5.2004. N4

Judith de LANG, vodja službe za promocijo študijskih programov na Faculty of Communication and Journalism, 19.5.2004. N5

Suzanne LAMMERS, Communication Course Director na Faculty of Communication and Journalism, 24.5.2004. S6

Luuk van LEUWEEN, visokošolski učitelj na Faculty of Communication and Journalism, 17.5. 2004. N7

Dr. Richard VERSMISSEN, ICM Course Director in visokošolski učitelj na Faculty of Communication and Journalism, 12.5.2004 in 25.5.2004. N8.1, N8.2

Dr. Marita VOS, visokošolska učiteljica in nosilka magistrskih programov na Faculty of Communication and Journalism, 12.5.2004. N9

8. PRILOGE

PRILOGA A

Predmetnik študijskega programa Integrated Communication Management

PRVI LETNIK

MODUL	PREDMETI ZNOTRAJ MODULA
Communication and Law	Communication and Law
	English
	Integrated Communication
Economics and Language	General economics
	Business economics
	Marketing management
	Writing skills
Information Processes	Research projects
	Statistics
	Research studies
	Information and Communication Technology
Media and Society	Introduction to Social studies
	Language Proficiency
	Media Studies
Personal Development and Current affairs	Current affairs 1
	Current affairs 2
	Current affairs 3
	Current affairs 4
	Personal development 1
	Personal development 2
	Personal development 3
	Personal development 4

Tabela 4: Moduli in predmeti, ki se izvajajo v prvem letniku študijskega programa ICM.

Vir: <http://scom.intranet.fcj.hvu.nl/index.cfm?actie=modulen&oplnr=5&mk=753>

Prvi letnik je temeljno leto (*propedeuse*), kar pomeni, da študenti v tem letniku pridobijo temeljna znanja na področju integriranega komunikacijskega menedžmenta (ICM). Program je za vse študente enak, torej morajo vsi, ki se vpišejo v prvi letnik, opraviti vse module.

V prvem letniku je pet modulov. Vsi predmeti, ki se izvajajo znotraj teh modulov, trajajo en blok (v katerem je sedem tednov predavanj, teden dni priprav na izpite, enotedensko izpitno obdobje in za njim še en teden počitnic), po zaključenih predavanjih v devetem tednu bloka študenti opravljajo izpit iz določenega predmeta. Nekatere predmete pa se da opraviti že s samim sprotnim delom in seminarskimi oz. izpitnimi nalogami.

DRUGI LETNIK

MODUL	PREDMETI ZNOTRAJ MODULA
Communication planning and Law	Integrated Communication
	International Law
Foreign Languages	English Practice
	Advanced English
	French 3
	Spanish 3
	French 4
	German 3
	German 4
	Spanish 4
	French 1
	French 2
	German 1
	German 2
	Spanish 1
	Spanish 2
Information, Cultures & Processes	Information and Communication Technology
	Intercultural Management
	Organisation Processes
Market & Research	Market & Publics (Marketing Management)
	Market & Publics (Consumer Behaviour)
	Methods of Research (Research)
	Methods of Research (Statistics)
Personal development & professional practice	Orientation on professional practice
	European Activities
	Marketing Communication 1
	Public Relations 1
	Marketing Communication 2
	Public Relations 2
Strategy & Economics	Strategic Communication
	Business Economics 2

Tabela 5: Moduli in predmeti, ki se izvajajo v drugem letniku študijskega programa ICM.

Vir: <http://scom.intranet.fcj.hvu.nl/index.cfm?actie=modulen&oplnr=5&mk=753>

V drugem letniku je potek študijskega leta enak kot v prvem (vsi moduli so obvezni za vse študente, predmeti trajajo en blok), le da imajo študenti v tem letu malo več izbire. Na začetku študijskega leta si izberejo tuj jezik, po prvem semestru pa se odločijo tudi za študijsko smer – tržno komuniciranje (*Marketing Communication*) ali odnosi z javnostmi (*Public Relations*). Od študijske smeri je odvisno, ali bodo v drugem semestru imeli predmeta *Marketing Communication* 1 in 2 ali pač *Public Relations* 1 in 2.

TRETJI LETNIK

MODUL	PREDMETI ZNOTRAJ MODULA
Cutting-edge Communication	E-communication
	Representation in communication
	Psychology of persuasion
	European Communication Practice Exchange
International Trends and Texts 3rd year	Corporate communication management
	E-Business
	Advanced international law
	Consumer behaviour / Intercultural management
	Trend watching & Issue management
	Audiovisual communication
	International Marketing
	Journalistic Writing
<i>Studies Abroad (Foreign Studies 1 - 6)</i>	Intercultural Management & Consumer Behaviour
<i>Work Placement</i>	

Tabela 6: Moduli, predmeti in druge študijske obveznosti, ki se izvajajo v tretjem letniku študijskega programa ICM.

Vir: <http://scom.intranet.fej.hvu.nl/index.cfm?actie=modulen&oplnr=5&mk=753>

Tretji letnik se od prvih dveh že nekoliko bolj razlikuje. Prvi semester programa ICM je namenjen 30 ECTS kreditnim točkam, ki jih lahko študenti naberejo na katerikoli drugi visoki šoli ali univerzi. Ponavadi študenti te točke nabirajo na tujih institucijah, lahko pa jih naberejo tudi na doma ali celo na programu ICM. Če se odločijo za slednje, potem imajo vsi enak program, po istem principu kot v prvem in drugem letniku. Opraviti morajo dva modula, predmeti pa tako kot v prejšnjih dveh letnikih trajajo en blok.

Drugi semester je namenjen strokovni praksi, ki jo študenti spet lahko opravljajo doma ali v tujini. Morajo pa vsaj pol leta v tretjem letniku preživeti v tujini (ali bodo v tujini opravljali prakso ali zbirali 30 ECTS kreditnih točk, torej študirali, je prepuščeno njihovi lastni odločitvi). Izjema so le tuji študenti, ki so redno vpisani na program ICM. Ti lahko celoten tretji letnik opravijo na Nizozemskem, saj glede na to, da prihajajo iz tuje države, ne potrebujejo mednarodnih izkušenj.

ČETRTE LETNIK

MODUL	PREDMETI ZNOTRAJ MODULA
Advanced Perspectives	Audiovisual Communication
	Applied Communication Ethics
	International Marketing
	Journalistic Writing
	Public Affairs
Communication Collection (same as 3rd year module)	
Dissertation	Dissertation
	Exam
Dissertation/ Plan/ Oral exam	Dissertation plan
	Dissertation
	Oral exam
European curriculum exchange	
International text and trends	Corporate Communication
	Trends and Issues
	Advanced International Law
	Public Affairs
	Applied Communication Ethics
Marketing communication 3	
Marketing communication 4	
Public relations 3	
Public relations 4	
Scompany	
Study Route Advanced	Advanced Public Relations
	Advanced Marketing Communication
	Pitch
	Dissertation Design

Tabela 7: Moduli in predmeti, ki se izvajajo v četrtem letniku študijskega programa ICM.

Vir: <http://scom.intranet.fej.hvu.nl/index.cfm?actie=modulen&oplnr=5&mk=753>

Četrty letnik je kar se samega študijskega programa tiče, najbolj natrpan in razgiban. V prvem bloku imajo študenti SCOMpany, kar pomeni, da delajo v nekakšni notranji ICM agenciji projekt za realno stranko. V drugem bloku se izvajajo predavanja, ki so za vse študente enaka, v tretjem bloku pa študenti *Marketing Communication* smeri opravljajo modula *Marketing Communication 3* in 4, študenti *Public Relations* smeri pa *Public Relations 3* in 4. Poleg tega v tretjem bloku opravijo še na študijsko smer vezana *Study Route Advanced* in "pitch".

Zadnji, četrti blok četrtega letnika je namenjen pisanju diplome, ki jo študenti lahko oddajo v petih rokih: prvi je na začetku junija, drugi konec avgusta, tretji novembra, četrti enkrat januarja, peti pa meseca marca.

PRILOGA B

Predmetnik študijskega programa komunikologija

PRVI LETNIK

ŠTDIJSKI PROGRAM KOMUNIKOLOGIJA	PREDMETI
SKUPNI PREDMETI	Obča sociologija
	Obča politologija (teorija in sistem)
	Obča komunikologija
	Socialna in politična psihologija
	Statistika
	Prvi tuji strokovni jezik I Angleščina Nemščina Ruščina Španščina Francoščina Italijanščina
	Jezikovna kultura
	Športna vzgoja
	TEORETSKO METODOLOŠKA SMER
SMER TRŽENJE IN TRŽNO KOMUNICIRANJE	Teorija organizacij

Tabela 8: Predmeti, ki se izvajajo v prvem letniku študijskega programa komunikologija.

Vir: http://www.fdv.uni-lj.si/sp_2004/dodiplomski_prirocnik/predmetniki/komunikologija

Prvi letnik je namenjen nabiranju temeljnih družboslovnih znanj, zato imajo študenti komunikologije skorajda identičen študijski program. Razlika med smerema je samo v enem predmetu. Predmeti so najmanj semestrski, če ne celo celoletni. Po koncu predavanj študenti opravljajo izpit iz določenega predmeta.

V prvem letniku še ni izbirnih predmetov. Edina izbira, ki jo študenti imajo, je izbira tujega jezika. Kot prvi tuji jezik študentje praviloma izberejo jezik, ki je bil njihov maturitetni predmet. Če želijo izbrati katerikoli drug jezik, ki ga ni na seznamu, morajo za to vložiti pismeno prošnjo.

DRUGI LETNIK

ŠTDIJSKI PROGRAM KOMUNIKOLOGIJA	PREDMETI
SKUPNI PREDMETI	Temelji ekonomije
	Socialna in politična antropologija
	Metodologija družboslovnega raziskovanja
	Prvi tuji strokovni jezik II
	Angleščina
	Nemščina
	Ruščina
	Španščina
	Francoščina
	Italijanščina
	Informatika
TEORETSKO METODOLOŠKA SMER	Javno mnenje
	Retorika
	Športna vzgoja
SMER TRŽENJE IN TRŽNO KOMUNICIRANJE	<i>Izbirni predmeti</i>
	<i>Strokovna praksa</i>
	Splošna teorija menedžmenta

Tabela 9: Predmeti, ki se izvajajo v drugem letniku študijskega programa komunikologija.

Vir: http://www.fdv.uni-lj.si/sp_2004/dodiplomski_prirocnik/predmetniki/komunikologija

V drugem letniku se študijski smeri med seboj že malo bolj razlikujeta. Poleg izbire prvega strokovnega jezika II, lahko teoretiki izberejo tudi izbirni predmet, medtem ko tržniki te izbire še nimajo. Seznam izbirnih predmetov je naveden na koncu priloge. Poleg tega študenti teoretsko metodološke smeri opravljajo še strokovno prakso, ki se izvaja v obliki sodelovanja pri raziskovalnih projektih v povezavi s Centrom za raziskovanje družbenega komuniciranja, ki ga potrdi predstojnik katedre za medijske in komunikacijske študije. Tržniki strokovne prakse v vseh štirih letih študija nimajo.

Izvajanje predmetov, večina jih je celoletnih, in opravljanje izpitov poteka tako kot v prvem letniku.

TRETJI LETNIK

ŠTDIJSKI PROGRAM KOMUNIKOLOGIJA	PREDMETI
SKUPNI PREDMETI	Semiologija
	Teorije komuniciranja
	Obča stilistika
TEORETSKO METODOLOŠKA SMER	Mednarodni odnosi
	Zgodovina novinarstva
	Metodologija komunikoloških raziskav
	<i>Izbirni predmeti</i>
	<i>Strokovna praksa</i>
SMER TRŽENJE IN TRŽNO KOMUNICIRANJE	Osnove trženja
	Trženjsko upravljanje
	Psihologija komuniciranja in trženja
	<i>Izbirni predmeti</i>

Tabela 10: Predmeti, ki se izvajajo v tretjem letniku študijskega programa komunikologija.

Vir: http://www.fdv.uni-lj.si/sp_2004/dodiplomski_prirocnik/predmetniki/komunikologija

V tretjem letniku se študijska programa začneta med seboj še bolj razlikovati. Poleg obveznih predmetov si študenti obeh smeri izberejo tudi nekaj izbirnih predmetov. Med izbirnimi predmeti, ki so navedeni na koncu priloge, lahko izbirajo tako tržniki kot tudi teoretiki, ki morajo po istem principu kot v drugem letniku opraviti tudi strokovno prakso.

Tudi v tretjem letniku je večina predmetov celoletnih, nekaj pa jih je tudi semestrskih. Študenti lahko namesto izpita pri določenih predmetih naredijo t.i. izpitno nalogo.

ČETRTE LETNIK

ŠTDIJSKI PROGRAM KOMUNIKOLOGIJA	PREDMETI
SKUPNI PREDMETI	Množični mediji Novinarski diskurz
TEORETSKO METODOLOŠKA SMER	Komunikacijski sistemi Komunikacijske pravice Politično komuniciranje Psihologija komuniciranja <i>Izbirni predmeti</i>
SMER TRŽENJE IN TRŽNO KOMUNICIRANJE	Oglaševanja Odnosi z javnostmi Jezik in stil oglaševanja Tržno raziskovanje Integrirano tržno komuniciranje <i>Izbirni predmeti</i>

Tabela 11: Predmeti, ki se izvajajo v četrtem letniku študijskega programa komunikologija.

Vir: http://www.fdv.uni-lj.si/sp_2004/dodiplomski_prirocnik/predmetniki/komunikologija

V četrtem letniku imajo študenti samo še dva skupna predmeta, ostali pa se glede na smer med sabo razlikujejo. Tudi v četrtem letniku imajo tako teoretiki kot tudi tržniki izbirne predmete.

V četrtem letniku se prav tako večina predmetov predava skozi vse leto. Nekaj se jih da opraviti s t.i. izpitnimi nalogami, pri večini pa morajo študenti opraviti izpit.

Tekom absolventskega staža študenti nimajo več predavanj in drugih dodatnih študijskih obveznosti. Zadnje, peto leto študija je namreč namenjeno pisanju diplome.

IZBIRNI PREDMETI

Vir: http://www.fdv.uni-lj.si/sp_2004/dodiplomski_prirocnik/predmetniki/komunikologija

Študenti obeh smeri lahko brez dodatnega soglasja predstojnika katedre izberejo predmete, ki so navedeni na spodnjem seznamu. Če pa želijo izbrati katerikoli drug predmet, ki se izvaja na fakulteti, morajo za to pridobiti soglasje predstojnika katedre ter obenem vložiti pismeno prošnjo.

IZBIRNI PREDMETI ZA TEORETSKO METODOLOŠKO SMER

Študenti teoretsko metodološke smeri lahko v drugem, tretjem in četrtem letniku brez soglasja predstojnika katedre izbirajo med naslednjimi predmeti:

- Internetni praktikum
- Popularna glasba in mediji
- Medijska kritika
- Teorije informacijske družbe
- Odnosi z javnostmi
- Zgodovina dokumentarne fotografije
- Mediji in kolektivni spomin
- Evropa in medijska globalizacija
- Uvod v vizualno kulturo
- Ženski žanri in politike spolov
- Zgodovina komunikološke misli
- Politike podob (the Politics of Images)
- Komuniciranje in nove tehnologije
- Mediji in družbene manjšine

Študenti se lahko odločijo tudi za izbiro skupine predmetov KOMUNICIRANJE IN VLADANJE. Če se odločijo za to skupino, morajo v drugem, tretjem in četrtem letniku kot izbirne predmete izbirati izmed spodaj naštetih predmetov:

- Politike podob (the Politics of Images)
- Sodobna politična teorija
- Politični sistem Republike Slovenije
- Analiza politik
- Nastanek sodobnega sveta
- Zgodovina političnih idej
- Politične stranke in interesne skupine
- Politika človekovih pravic
- Primerjalni politični sistemi
- Sodobna država
- Evropske integracije
- Politične mitologije
- Politična kultura
- Zgodovina socialne in politične misli na Slovenskem

Odnosi z javnostmi
Teorije informacijske družbe

Poleg zgoraj navedenih predmetov lahko študenti teoretsko metodološke smeri v četrtem letniku brez dodatnega soglasja predstojnika katedre izberejo tudi predmete iz izbirne skupine MEDIJSKE IN KOMUNIKACIJSKE ŠTUDIJE, v katero spadajo vsi predmeti (razen odnosov z javnostmi) izbirne skupine KOMUNICIRANJE IN VLADANJE

SEZNAM IZBIRNIH PREDMETOV ZA SMER TRŽENJE IN TRŽNO KOMUNICIRANJE

Študenti smeri trženje in tržno komuniciranje lahko v tretjem in četrtem letniku brez soglasja predstojnika katedre izbirajo med naslednjimi predmeti:

Komunikacijski menedžment
Osnove vizualnih komunikacij
Komunikacijski sistemi
Komunikacijske pravice
Politično komuniciranje
Potrošna družba in (post)moderni potrošnik
Mednarodni ekonomski odnosi
Sociologija kreativnosti
Upravljanje s človeškimi viri
Mikroekonomija
Sociologija vsakdanjega življenja
Informatika za menedžerje
Poslovna etika
Gospodarsko pravo
Inovacije in industrijska lastnina
Mednarodne finance
Pravo EU