

SODOBNEJŠE POJMOVANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI KOT IZHODIŠČE ZA PRENOVO JEZIKOVNEGA DELA IZPITA IZ SLOVENŠČINE NA SPLOŠNI MATURI

Izhodišče za razpravo je razmislek o položaju izpita iz slovenščine na splošni maturi ter o njegovi vpetosti v štiriletni pouk slovenščine v gimnazijah. Ugotavlja se, da razmerje med učnimi cilji, pričakovanimi dosežki in cilji maturitetnega izpita ni popolnoma jasno določeno, zato je bilo treba pri prenovi jezikovnih izpitnih pol upoštevati tudi koncept sporazumevalne zmožnosti kot osrednjega cilja jezikovnega pouka v učnem načrtu ter temeljna načela, ki jih prinaša sodobnejše pojmovanje tega pojma. Na podlagi teh ugotovitev se utemeljujeta ohranitev osnovne strukture maturitetne razčlemba izhodiščnega besedila ter vpeljava nekaterih novih oblik nalog, ki omogočajo dosledno kontekstualiziranost dejavnosti in vrednotenje sestavin sporazumevalne zmožnosti tudi v medsebojni interakciji.

Ključne besede: slovenski jezik, sporazumevalna zmožnost, splošna matura, razčlemba izhodiščnega besedila, kontekstualizacija, celostnost

1 Vloga in položaj maturitetnega izpita iz slovenščine¹

Pri razmisleku o razvoju predmeta slovenščina in še posebej njegovega jezikovnega dela² na splošni maturi v razpravi izhajam iz dveh bistvenih

¹ V prispevku je govor o izpitu iz slovenščine kot prvega (za kandidate državnega in večinoma tudi maternega) jezika, ne pa tudi o izpiti iz slovenščine kot jezika okolja na dvojezičnih območjih v slovenski Istri in Prekmurju.

² Predmet slovenščina je po učnem načrtu razdeljen na dve področji, jezikovni in književni pouk. Ta delitev je upoštevana tudi pri strukturi maturitetnega izpita. Dosežki, povezani s književnim poukom, se vrednotijo ob izpitni poli 1 – nalogi esejskega tipa – in ob večini vprašanj na ustnem delu mature; dosežki, povezani z jezikovnim poukom, pa ob izpitni poli 2 – razčlembi izhodiščnega besedila – in deloma ob vprašanih na ustnem delu izpita.

vidikov: vloge splošne mature v gimnazijskem izobraževanju in posebnega položaja slovenščine kot državnega jezika ter za večino dijakov v šoli oz. večino kandidatov na maturi tudi materinščine.

Splošna matura je državni izpit z dvojno »nalogo«: je končni izpit, s katerim dijaki pridobijo srednjo izobrazbo, »saj maturanti z opravljeno splošno maturo dokazujejo, da dosegajo standarde znanja, ki so določeni s cilji gimnazijskega programa« (Bucik 2009: 120; *Maturitetni izpitni katalog* 2012: 8); hkrati je to izpit, s katerim kandidati dokažejo, da so pripravljeni na univerzitetni študij.

Ker je, kot pravi Ljubica Marjanovič Umek (2008), vsako ocenjevanje znanja vpeto v pouk kot celoto, so splošna matura in vsi njeni predmeti kljub eksternosti povezani tudi z gimnazijskim učnim procesom. Podlaga za pripravo *Predmetnih izpitnih katalogov* na splošni maturi so namreč veljavni učni načrti za gimnazijo, v katerih so opredeljene vse temeljne sestavine pouka,³ t. i. notranji deli izpitov pa potekajo internno, na gimnazijah (bodisi v obliki seminarske naloge bodisi v obliki ustnega izpita), pri čemer je izpraševalec in ocenjevalec večinoma kandidatov učitelj. To pomeni, da si sestavljavci izpitov prizadevajo ob z učnim načrtom predpisanih vsebinah preverjati⁴ cilje gimnazijskega pouka in biti pri izbiri dejavnosti čim bolj usklajeni z metodami preverjanja, s kakršnim naj bi se dijaki srečevali skozi vsa štiri leta. Hkrati pa morajo biti izpiti zasnovani tako, da ob pregledu izbranih predvidenih dosežkov gimnazijskega izobraževanja pokažejo, da so maturanti pripravljeni na samostojnejši in bolj poglobljen univerzitetni študij.⁵

Vse zapisano velja tudi za predmet slovenščina,⁶ ki je eden od treh obveznih predmetov splošne mature,⁷ a ima hkrati med njimi posebno mesto. Opravlja se namreč le na eni, enotni ravni; zaradi kompleksne sestave predmeta, vloge prvega jezika ter simbolne vloge državnega jezika pa je vse od ponovne uvedbe mature na Slovenskem leta 1995 ovrednoten z 8 točkami.⁸

³ Tako izpitni cilji, navedeni v *Predmetnem izpitnem katalogu Slovenščina*, vsebine (tj. besedila predvidenih besedilnih vrst) kot način preverjanja, ki izhajajo iz priporočenih učnih metod, so izbrani in oblikovani na podlagi učnega načrta za slovenščino iz leta 2008.

⁴ V prispevku zaradi jasnosti za vrednotenje kandidatovih dosežkov uporabljamo izraza preverjanje in ocenjevanje, ki se uporabljata tudi v *Zakonu o maturi* in podzakonskih aktih. Z izrazom vrednotenje pa pomenujemo kandidatovo dejavnost (presojo) pri reševanju maturitetnih nalog na najvišji kognitivni ravni.

⁵ Formalno matura kot zunanje preverjanje znanja in sistematično učenje v gimnaziji nista nujno povezana, saj ima dostop do mature vsakdo. Vendar tudi pri teh kandidatih matura preverja, koliko dosegajo izpitne cilje, neposredno izpeljane iz ciljev učnega načrta, notranji del izpita pa opravljajo na izbrani gimnaziji pri gimnazijskem profesorju (oz. le izjemoma na zavodu, ki izvaja tudi priprave na maturo).

⁶ Na dvojezičnih območjih v slovenski Istri oz. Prekmurju lahko kandidati namesto izpita iz slovenščine izberejo izpit iz italijanščine oz. madžarščine. Ti dijaki lahko hkrati opravljajo izpit iz slovenščine kot jezika okolja, vendar ta zanje ni obvezen.

⁷ Poleg matematike in prvega tujega jezika.

⁸ Z 8 točkami so sicer ovrednoteni maturitetni izpiti na višji ravni.

Slovenščina kot prvi jezik ima poseben položaj, saj za posameznika ni zgolj sredstvo za sporazumevanje, s katerim želi čim učinkoviteje dosegati čisto konkretne cilje, ali sistem sredstev in pravil, temveč v njem potekajo tudi spoznavanje, razumevanje, učenje, razmišljanje o občutkih, oblikovanje odnosov, sodb, stališč ... in ne nazadnje ima (z vsemi svojimi različicami) kot materni in/ali državni jezik tako za posameznika kot za širšo skupnost identifikacijsko in simbolno vlogo.⁹ Zaradi vsega tega cilji pouka prvega jezika ne morejo biti enaki ciljem, ki jih skušajo učenci doseči pri pouku tujega (ali drugega) jezika.¹⁰

2 Cilji vrednotenja razvitosti sporazumevalne zmožnosti v slovenščini na splošni maturi

Izhodišče za sestavo *Predmetnega izpitnega kataloga Slovenščina* in s tem tudi izpitne pole 2 ter ustnih vprašanj iz jezika je veljavni učni načrt za splošne, klasične in strokovne gimnazije *Slovenščina*, sprejet na 110. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 14. 2. 2008. Zato moramo v razpravi izhajati iz sprememb, ki jih je prinesla prenova tega dokumenta. Med njimi sta za razpravo najpomembnejši naslednji:

- cilji pouka slovenskega jezika niso več razdeljeni na funkcionalne in izobraževalne, temveč so v procesnorazvojnih in vsebinskih sklopih predstavljeni medsebojno povezano, pa tudi v povezavi z odnosnimi cilji (oblikovanjem jezikovne zavesti oz. stališč), ki so bili pred tem opredeljeni le v splošnih ciljnih predmeta;
- standarde znanja, v katerih so bili pregledno navedeni preverljivi učni cilji, so v prenovljenem učnem načrtu zamenjali pričakovani dosežki. Ti so tako postali tudi izhodišče za maturitetno ocenjevanje.

2.1 Razmerje med cilji pouka in maturitetnega izpita

Vsako ocenjevanje je pomemben del izobraževalnega procesa in tesno povezano z njegovimi preostalimi fazami, vendar se od učenja in poučevanja bistveno razlikuje. Njegov temeljni namen namreč ni usvajanje novega znanja, razvijanje zmožnosti ali oblikovanje stališč, temveč si prizadeva ovrednotiti učne dosežke kandidatov¹¹ ob koncu določenega obdobja. Prav zaradi tega ciljev pouka, navedenih v učnem načrtu za gimnazije, ni mogoče neposredno prenesti v cilje maturitetnega preverjanja. Zmožnosti, znanja in stališč namreč ni mogoče neposredno meriti, ampak lahko o njih le sklepamo na podlagi performance, tj. dejanske uresničitve sporazumevalne zmožnosti v konkretnih okoliščinah sporazumevanja (Ferbežar 1999; Ferbežar in Pirih Svetina 2004: 18; Bešter

⁹ Prim. Vidovič Muha 1991 in Vogel 2007, 2010.

¹⁰ V prispevku razpravljamo le o slovenščini oz. prvem jeziku kot učnem predmetu, ne pa tudi o njenih preostalih vlogah.

¹¹ Prim. Šteh 2012.

Turk 2011: 115). Da bi bilo sklepanje legitimno, pa mora temeljiti na objektivnih merilih. To pomeni, da merimo le dosežke, povezane z učnimi cilji, ki jih lahko objektiviziramo oz. »izrazimo v dovolj nedvoumni obliki« (Štefanec 2012).

Preverljivi učni cilji¹² so bili doslej pregledno navedeni v standardih znanja, v prenovljenem učnem načrtu pa so te zamenjali pričakovani dosežki in s tem postali izhodišče za ocenjevanje. Vendar razmerje med učnimi cilji, pričakovanimi dosežki in cilji maturitetnega ocenjevanja ni popolnoma jasno in pregledno. V nasprotju s standardi znanja, v katerih so bili pregledno navedeni preverljivi funkcionalni in izobraževalni učni cilji, so namreč predvideni dosežki marsikje zastavljeni veliko splošneje, zajemajo pa tudi nekatere nove elemente.¹³

Ko govorimo o splošneje zastavljenih pričakovanih dosežkih, mislimo predvsem na tiste, ki so zapisani kot celovite zmožnosti/dejavnosti. Tako naj bi denimo zmožnost (uradnega) dopisovanja vrednotili le na podlagi dveh postavk: dijak »v vlogi pobudnega in odzivnega dopisovalca piše učinkovite, ustrezne, razumljive in pravilne dopise raznih vrst« ter dijak »razčlenjuje tuje dopise (in sicer okoliščinsko, naklonsko, pomensko, besedno-skladenjsko in tvarno), jih vrednoti; svoje mnenje utemelji s strokovnimi argumenti« (*Učni načrt 2008*: 34). S tem učni načrt od sestavljavcev maturitetnega gradiva zahteva, da pričakovane dosežke na podlagi učnega načrta in učbenikov sami analitično razčlenijo ter med njimi prepoznajo preverljive.¹⁴

2.2 Pojmovanje sporazumevalne zmožnosti v novem učnem načrtu

Cilje, vsebine in metodo preverjanja pri sodobnem jezikovnem pouku bistveno določa opredelitev pojma sporazumevalna zmožnost, iz kakršne se je izhajalo pri sestavi učnega načrta.¹⁵ Zato je treba tudi pri oblikovanju konkretnih ciljev maturitetnega izpita iz slovenščine, kadar se ti nanašajo na v gimnazijskem učnem načrtu za predmet slovenščina iz leta 2008 na splošno zapisane pričakovane dosežke, povezane z jezikovnim poukom, izhajati iz ugotovitve o tem, kako je v tem učnem načrtu razumljena sporazumevalna zmožnost v prvem jeziku oz. materinščini.

Pojem zmožnosti oz. kompetenc je postal v zadnjih desetletjih osrednji pojem na področju izobraževanja, vendar njegova opredelitev ni enotna. Ob večjih in manjših razlikah je mogoče po Štefancu (2006) govoriti predvsem o dveh

¹² Tj. tisti cilji, »katerih doseganje je mogoče objektivno vrednotiti in posledično ocenjevati« (Štefanec 2012: 29).

¹³ Mislimo predvsem na cilje, povezane z razvito jezikovno (narodno) zavestjo. Vendar je vprašanje vrednotenja zavesti zaradi njene narave in različnih ravni tako kompleksno, da zahteva posebno obravnavo. Zato v prispevku ne razpravljamo o ustnih vprašanjih.

¹⁴ Nasprotno je npr. pri jezikovni in metajezikovni sestavini sporazumevalne zmožnosti opredelitev pričakovanih dosežkov natančna in dokončna.

¹⁵ Prim. Marjanovič Umek 2008.

konceptih zmožnosti, ki sta se razvila v družboslovnem teoretskem prostoru. Prvi koncept jo razume kot na znanju temelječo ponotranjeno zmožnost posameznika, da poišče neomejeno število rešitev na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev. Ta koncept torej temelji na predpostavki, da vnaprejšnje ločevanje med funkcionalnim in nefunkcionalnim znanjem ni ne mogoče in ne smiselno. Drugi koncept pa jo razume kot zmožnost učinkovitega opravljanja operativnih nalog in prilagajanja vsakokratnim delnim zahtevam/potrebam ekonomskega trga. To pomeni, da za razvito zmožnost zadostuje »nabor specifičnega znanja, ki je vnaprej pripoznano kot funkcionalno in zgolj kot tako tudi legitimno« (Štefanc 2006: 68). Prav slednje se po mnenju Štefanca (2006) in L. Marjanovič Umek (2008) uveljavlja na izobraževalnem področju v Evropi.

Njuno ugotovitev potrjuje tudi pojmovanje pojma sporazumevalna zmožnost v slovenskem jezikoslovju. V zadnjih desetletjih se v teoriji opredeljuje kot kompleksna zmožnost, tj. sestavljena iz številnih delnih zmožnosti, ki so medsebojno tesno povezane in vplivajo druga na drugo. Večinoma so kot njene sestavine predstavljene: motivacija, jezikovna zmožnost (ki jo sestavljajo poimenovalna, skladijska, pravorečna in pravopisna zmožnost ter besedilna ali diskurzivna zmožnost), pragmatična (tj. sociolingvistična ali slogovna in namerna ali ilokucijska zmožnost), ki obsega rabo in poznavanje jezikovnega sistema na vseh področjih, ter strateška zmožnost, ki vključuje poznavanje različnih sporazumevalnih strategij in omogoča učinkovito uporabo vseh teh zmožnosti med sporazumevanjem oz. »poznavanje splošnih principov sporazumevanja, tj. zmožnost vzpostavitve in prekinitve stika med sogovorcema, znanje o poteku in kontroli sporazumevanja, zagotovitev ustreznih razmer za sporazumevanje ipd.« (Bešter Turk 2011: 118).¹⁶ Vse opredelitve kot del sporazumevalne zmožnosti torej poleg osrednjega, procesnega znanja opredeljujejo tudi metajezikovno znanje, vendar je pri tem poudarek na njegovi funkcionalnosti.¹⁷

Tudi pri poučevanju slovenščine se je zaradi poudarjanja potrebe po uporabnem znanju ob prenavi v 90. letih uveljavilo ožje, funkcionalno razumevanje sporazumevalne zmožnosti. Tako je npr. Marja Bešter sporazumevalno zmožnost, ki sestoji iz jezikovne in pragmatične zmožnosti, opredelila kot »zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata« (Bešter 1992: 87). Renata Zadavec Pešec (1994: 62) je poudarila, da sporazumevalna zmožnost ob jezikovni in pragmatični zmožnosti vsebuje tudi znanja oz. sposobnosti govorjenja, poslušanja, pisanja in branja. Nataša Pirih Svetina pa sporazumevalno zmožnost razume kot »znanje in vedenje, ki posamezniku omogoča, da lahko ustrezno in učinkovito (receptivno in produktivno, se pravi kot poslušalec in govorec, pisec in bralec) uporablja jezik, in sposobnosti (spretnosti), da to znanje uporablja za sporazumevanje v realni situaciji« (Pirih Svetina 2005: 147). Posledica takega razumevanja je bila

¹⁶ Prim. Kranjc 1995; Ferbežar 1999; Križaj Ortar 2006; Bešter Turk 2011; Vogel 2002, 2004; Bachman in Palmer 1996.

¹⁷ Prim. npr. Kranjc 1995.

ostra ločnica med rabo jezika (zmožnostjo) in jezikoslovnim znanjem v učnih načrtih za slovenščino kot prvi jezik/materinščino. Medtem ko je bila raba po posameznih sporazumevalnih dejavnostih predstavljena v funkcionalnih ciljih, je bilo znanje (tj. jezikoslovni pojmi, ki naj bi jih učenci usvojili in znali definirati) predstavljeno v izobraževalnih ciljih in postavljeno na drugo, glede na splošne cilje predmeta tudi manj pomembno mesto. Za preverjanje in ocenjevanje znanja je to pomenilo, da se je od do tedaj uveljavljenega preverjanja in ocenjevanja metajezikovnega znanja težišče premaknilo na preverjanje in ocenjevanje razumevanja in tvorjenja neumetnostnega besedila. Poleg tega so se posebej, tj. nepovezano z razumevanjem in tvorjenjem izhodiščnega besedila ali celo nepovezano z izhodiščnim besedilom in njegovim kontekstom, preverjali poimenovalna, slovnična in pravopisno-pravorečna zmožnost ter poznavanje jezikovnih ravnin.

Novi učni načrt je strukturiran bistveno drugače, kot je bil dosedanja. V njem namreč cilji v podrobnejši razčlenitvi niso več razdeljeni na funkcionalne in izobraževalne, temveč so predstavljeni povezano v procesnorazvojnih in vsebinskih sklopih (*Učni načrt* 2008: 8–15). Iz njih je mogoče razbrati, da gre za bolj celosten pogled na sporazumevalno zmožnost, saj ta po eni strani vključuje tudi odnosno sestavino, tj. zavest o jeziku, narodu in državi,¹⁸ po drugi strani pa kot podlago za uspešno sporazumevanje predvideva temeljno metajezikovno znanje. Vendar je, kot poudarja učni načrt, še vedno poudarek predvsem na uporabnosti znanja.¹⁹

3 Načini in oblike preverjanja in ocenjevanja sporazumevalne zmožnosti pri jezikovnem delu mature iz slovenščine (kot prvega jezika oz. materinščine) na splošni maturi

Bistvena sprememba v opredeljevanju sporazumevalne zmožnosti v novem učnem načrtu je torej v tem, da je ta predstavljena večplastno in večdimenzionalno, saj poleg t. i. procesnega znanja upošteva tudi z njim neločljivo povezano deklarativno oz. »vsebinsko« znanje ter stališča. Da bi bilo preverjanje in ocenjevanje veljavno, jo je treba tudi vrednotiti v vsej kompleksnosti.²⁰

¹⁸ Odnosna sestavina oz. odnosni cilji so bili v učnem načrtu iz leta 1998 predstavljeni le v splošnih ciljih predmeta ter nekateri pojmi v izobraževalnih ciljih; v funkcionalnih ciljih ta sestavina ni bila zajeta.

¹⁹ Razumevanje pojma sporazumevalne zmožnosti in splošnih ciljev pouka maternega jezika je tako v skladu z evropskim dokumentom *Recommendation of the European Parliament and the Council* (2006), po katerem je zmožnost sestavljena iz znanja, spretnosti in stališč, povezanih s kontekstom.

²⁰ V prispevku se razpravlja o tem, kako pri zasnovi izpitne pole 2 iz slovenščine na splošni maturi upoštevati deloma spremenjeno pojmovanje sporazumevalne zmožnosti, iz kakršnega izhaja učni načrt za gimnazije iz leta 2008. Zato se ne ukvarjamo s prav tako obsežnim vprašanjem, kako z izpitno polo 2 merimo stopnje sporazumevalne (jezikovne) zmožnosti in kako doseči občutljivost tega dela izpita ter izpita v celoti.

Kot je bilo že omenjeno, predvidene dosežke kandidatov pri maturitetnem izpitu preverjamo in ocenjujemo na podlagi odgovorov na naloge, ki jih kandidati rešujejo. Pri tem gre (v primerjavi s poukom) le za vzorec dejavnosti, zato morajo biti naloge izdelane tako, da omogočajo oblikovanje pravične ocene.²¹ Zaradi tega je izpitna pola 2 od ponovne uvedbe (splošne) mature na Slovenskem zasnovana kot pisni preizkus, sestavljen iz nalog, ki se navezujejo na izhodiščno neumetnostno besedilo, in tvorjenja krajšega zapisanega besedila izbrane besedilne vrste. Pri njenem oblikovanju se je izhajalo iz različnih modelov, ki so se uveljavili pri preverjanju sporazumevalne zmožnosti:²² s t. i. testi nalog se skuša preverjati posamezne sestavine sporazumevalne zmožnosti; ob samostojnem tvorjenju besedila pa se poskuša sporazumevalno zmožnost preverjati celostno. Analitično ocenjevanje doseganja funkcionalnih in izobraževalnih ciljev učnega načrta, povezanih z razumevanjem in razčlenjevanjem zapisanega besedila, se je tako povežalo s sintetičnim ocenjevanjem ob kandidatovem zapisanem besedilu.

Takšna osnovna struktura izpitne pole 2 je ohranjena še naprej; prav tako je analitični del še vedno zasnovan ob izhodiščnem besedilu, s kakršnim so se dijaki srečevali pri pouku in s kakršnim se bodo pogosto srečevali v življenju. Ob prenavi mature, ki temelji na celovitejšem pogledu na sporazumevalno zmožnost ter poudarjeni povezanosti s kontekstom, pa je bilo treba razmisliti o tem, kako znotraj uveljavljenega modela dosledneje upoštevati temeljni načeli sodobnega pouka (prvega/maternega) jezika: načelo kontekstualizacije in načelo celostnosti.

3.1 Načelo kontekstualizacije

Kontekstualizacija je eno temeljnih načel sodobnega pouka (maternega/prvega) jezika. Na kontekst se je sicer opozarjalo že doslej, a kontekstualizacija v sodobni didaktiki ne pomeni le seznanitve učencev z zunanjimi okoliščinami (kdaj, kje in zakaj je besedilo nastalo, kdo ga je tvoril in komu je namenjeno), temveč zahteva »vpeljevanje« v celostni, tudi širši družbeni in kulturni kontekst.²³ Posameznik v procesu inkulturacije in socializacije namreč ponotranji temeljne jezikovne vzorce neke kulture (Mikolič 1999/2000); v okviru teh sporazumevalnih/besedilnih vzorcev izraža svoje misli in iz njih izhaja tudi pri razumevanju misli drugih. Če hočemo razumeti sporočila, moramo torej razumeti tudi kulturo jezikovne skupnosti, katere vzorce govorec uporablja.

Pri pouku to pomeni, da je treba skozi fazo kompleksne priprave na delo z neumetnostnim besedilom/govornim položajem oblikovati učne situacije oz. okolja,²⁴ v katerih se bo imel učenec priložnost z določenim položajem identificirati,

²¹ Prim. Brown idr. 1997; Marentič Požarnik in Peklaj 2002; Šteh 2008.

²² Povzeto po Oller 1992; Edmondson 1999; Ferbežar 1999.

²³ Novo pojmovanje kontekstualizacije je predstavljeno v *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives* (2003) (C. Kramsch: 3, 108; Jay L. Lemke: 68).

²⁴ Priprava na delo z neumetnostnim besedilom/tipičnim govornim položajem je podobno kot priprava na šolsko interpretacijo književnega besedila kompleksna faza, sestavljena iz uvodne motivacije, umestitve besedila in njegove napovedi, lahko pa tudi napovedi/skupnega oblikovanja ciljev, zastavitve problema načrtovanja strategij ipd.

oblikovati tudi spoznavni in čustveni odnos do svoje »vloge«, teme, sogovorcev/naslovnikov, dogajanja ter upoštevati in znati pojasniti vpliv družbenega/kulturnega konteksta.²⁵ Taka kontekstualizacija omogoča osmišljeno spoznavanje vseh sistemskih zmožnosti, ki jih ponuja jezik, tj. ne le neposredno uporabnih v določenem kontekstu. In šele v tako oblikovanem učnem okolju je mogoče ob upoštevanju celostnosti sporazumevalne zmožnosti pozornost načrtno usmeriti v njene posamezne sestavine.

Kot smo zapisali, je za zmožnosti, znanje ali stališča, ki sooblikujejo sporazumevalno zmožnost, značilno, da ne delujejo izolirano, temveč v interakciji. Zato je tudi pri preverjanju pomembno, da se stalno ohranja vpetost v kontekst in da so naloge povezane v koherentno celoto. To pomeni, da so tudi naloge, s katerimi se preverja jezikovna in metajezikovna zmožnost, bodisi neposredno povezane z razumevanjem izhodiščnega besedila oz. okoliščin njegovega nastanka bodisi se navezujejo na dejansko ali morebitno rabo jezikovnih sredstev v podobnih/različnih sporazumevalnih položajih. Kako se vpetost metajezikovnih nalog dosega prek nekoliko širše zastavljenih navodil z uvodno povezovalno pomensko sestavino, kaže tudi naslednja naloga:²⁶

8. Izhodiščno besedilo bi lahko objavili tudi v radijski oddaji o kulturi. S katerimi glasovi bi govorec pri branju prispevka izgovoril obkrožene črke/sklope v črk v naslednjih besedah? Izgovor črk zapišite v oklepaje.

glasbeniki	[]
odkotalil	[]
studii	[]
zaprtost	[]
igralci	[]
vzhodna	[]

Spetost nalog in njihova vpetost v kontekst omogočata ustreznejše preverjanje in ocenjevanje jezikovne rabe v predvideni sporazumevalni situaciji (in ne le npr. poznavanja jezikovnih pravil ter njihove nekontekstualizirane uporabe). Hkrati kandidat zaradi medsebojne povezanosti nalog lažje priključuje relevantno znanje

²⁵ Pojem kontekstualizacija je – še posebej, ko govorimo o testni situaciji – blizu pojmu avtentičnosti (prim. Ferbežar in Pirih Svetina 2006: 224–226). Ta se namreč ne nanaša le na izvirnost sporazumevalnega dogodka (tj. besedil in z njimi povezanih dejavnosti), temveč tudi na njihovo relevantnost za ciljno skupino. Vendar pri pouku prvega/maternega jezika (in preverjanju sporazumevalne zmožnosti v njem) ni nujno, da so sporazumevalni dogodki povezani zgolj z učenčevo/kandidatovo neposredno vsakodnevno izkušnjo. Vzeti so lahko tudi iz družbenega, družabnega, širše kulturnega dogajanja, ki je zanj dovolj razumljivo. Relevantnost besedil, dejavnosti, povezanih z rabo jezika, pa tudi metajezikovnih problemov, se zato razume ne kot relevantnost za posameznega dijaka, temveč kot relevantnost glede na izbrani sporazumevalni dogodek.

²⁶ Vsi primeri so vzeti iz izpitne pole 2 z junijskega roka mature 2012, ko so kandidati prvič opravljali prenovljeno maturo. V njej se naloge navezujejo na komentar *O tem, zakaj je Janez Burger svoj Circus Fantasticus zavezal molku*, v katerem avtor razpravlja o zmagovalnem filmu slovenskega filmskega festivala.

o jeziku, tj. zavestno izmed vseh možnosti, ki jih ima na voljo v jezikovnem sistemu, izbere pravilno/najustreznejšo.

3.2 Načelo celostnosti

Drugo osrednje načelo pri sodobnem pouku jezika in s tem pri izbiri nalog za sestavo izpitne pole 2 je načelo celostnosti. To načelo se je upoštevalo že doslej, a zaradi spremenjenega pogleda na sporazumevalno zmožnost ga je treba pri ocenjevanju znanja na maturi dopolniti s tremi vidiki.

- Ob rabi jezika (zmožnosti v ožjem pomenu) vrednotimo tudi kontekstualno neposredno relevantno in širše (sistemsko) metajezikovno znanje ter preverljive sestavine zavesti o jeziku v prostoru in času (prim. *Učni načrt* 2008: 34–47).
- Posamezne sestavine sporazumevalne zmožnosti tudi v »analitičnem« delu pole spremljamo v medsebojnem delovanju.
- Dejavnosti so zasnovane na različnih kognitivnih ravneh; ob tem pa načrtno preverjamo tudi kakovost oz. stopnjo dosežkov na vsaki od teh ravni.

Da bi lahko spremljali, katere cilje pri kandidatih preverjamo in v kolikšni meri, se pri sestavljanju izpitnih pol uporablja specifikacijska mreža ciljev/dosežkov. Ob njej se naloge po eni strani razvrščajo glede na posamezne sestavine sporazumevalne zmožnosti, po drugi strani pa glede na različne ravni kognitivne zahtevnosti. Sestavine sporazumevalne zmožnosti so opredeljene na podlagi učnega načrta, izhodišče za določanje zahtevnostnih ravni in razmerja med njimi pa je Bloomova taksonomija znanja.²⁷ Po tej klasifikaciji znanja, ki se je v slovenskem šolskem prostoru najbolj uveljavila, so Bloom in sodelavci na spoznavnem področju²⁸ ločili šest zaporednih stopenj, od preprostega priklica in prepoznavanja dejstev kot najnižje stopnje do vrednotenja kot najbolj celostne, najvišje.²⁹ Ta taksonomija se je ob oblikovanju enotnih izhodišč za sestavljanje izpitnih pol oz. izpitov na splošni maturi poenostavila v tri stopnje: na nižjo spadajo znanje (poznavanje dejstev, podatkov, pojmov, definicij, teorij, formul ...) in prepoznavanje ter dobesedno razumevanje; na srednjo razumevanje s sklepanjem, uporaba in analiza (ugotavljanje vzročno-posledičnih odnosov, iskanje primerov, navajanje lastnih primerov, reševanje problemov, prevajanje enega simboličnega zapisa v drugega ...) ter na najvišjo ustvarjalna uporaba oz.

²⁷ Različne taksonomije oz. klasifikacije sistemizirajo in opredeljujejo različne vrste in vidike znanja. S tem so opora za snovanje takih nalog, vprašanj in dejavnosti ter meril, ki razvijajo in preverjajo različne sestavine sporazumevalne zmožnosti oz. omogočajo spremljanje prepleta vsebine in procesa (prim. Rutar Ilc 2008: 30).

²⁸ Bloom in sodelavci so razvili klasifikacijo stopenj intelektualnega »vedenja« na spoznavnem, socialno-čustvenem (stališča) in gibalnem področju (spretnosti) (prim. Marjanovič Umek 2008: 14).

²⁹ Stopnje po Bloomu od najnižje do najvišje so: znanje/poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, evalvacija (Bloom 1956).

reševanje novih problemov, interpretacija in vrednotenje.³⁰ Čeprav V. Bucik (2009: 120–121) meni, da je zastopanost posameznih taksonomskih stopenj odvisna od specifičnih zahtev posameznih predmetov, je pri splošni maturi sprejeto načelo, da je težišče na nalogah druge/srednje ravni, delež nalog na najnižji in najvišji ravni pa je uravnotežen.

3.3 Vloga kompleksnejših nalog pri preverjanju in ocenjevanju sporazumevalne zmožnosti

Upoštevanje določenega deleža nalog vsake od taksonomskih ravni je ustrezno izhodišče za uravnoteženje izpitnih pol in v povezavi z ustrezno pokritostjo predmetno določenih ciljev tudi merilo za veljavnost³¹ posamezne pole. Upoštevanje samo teh dejavnikov pa ne zagotavlja, da se bo dovolj ovrednotila kakovost dosežkov na določeni ravni (denimo različna raven vsebinskega znanja/poznavanja definicij, različno poglobljena izpeljava analize ali primerjave). Hkrati »podobno ali enako znanje, ki ga npr. dva učenca izkažeta pri reševanju nalog/-e na taksonomsko višji stopnji, nujno ne vključuje tudi enakega znanja na taksonomsko nižjih stopnjah« (Marjanovič Umek 2008: 19), čeprav učenci za smiselno in učinkovito reševanje najzahtevnejših problemov določene stroke potrebujejo dovolj temeljnega strokovnega znanja in bi ga morali pri preverjanju tudi izkazati.

Ob prenovi je bilo tako treba razmisliti o tem, a) kako oblikovati naloge, da bodo preverjale sestavine sporazumevalne zmožnosti v interakciji; b) kako ob preverjanju dosežkov na najvišjih kognitivnih ravneh preverjati tudi dosežke na nižjih kognitivnih ravneh; in c) kako znotraj posamezne kognitivne ravni določati različno kakovost oz. stopnjo dosežkov. Zato se je kot pomoč pri zasnovi posameznih nalog ob izhodiščni specifikacijski mreži uporabila še Marzanova klasifikacija. V njej avtor opredeljuje posamezne sestavine določenih ravni splošnega procesnega znanja (npr. primerjanja, utemeljevanja, analize napak),³² njegove opredelitve pa je mogoče povezovati z vsakokratno predmetno specifično vsebino in cilji ter jih tako neposredno uporabiti pri preverjanju.

Kompleksnejše dosežke, ki se vrednotijo na podlagi kompleksnejše specifikacijske mreže, je mogoče meriti samo s kompleksnejšimi nalogami. Zato so sestavni del prenovljene izpitne pole 2 poleg nalog zaprtega tipa, ki objektivno merijo le posamezen dosežek, tudi polodprte in strukturirane naloge.

³⁰ Prim. Bucik 2009: 120–121 in Vogel 2004.

³¹ Veljavnost v razpravi razumemo tako, kot je predstavljena tudi v *Napotkih za pripravo preizkusov znanja v osnovni šoli*, RIC: »Razlikujemo več vrst veljavnosti, vendar je glede na omenjene cilje nacionalnega preverjanja znanja najpomembnejša vsebinska veljavnost. Preizkus znanja je vsebinsko veljaven, če preverja učne cilje oziroma standarde znanja, ki jih določa učni načrt« (RIC, 2).

³² Marzanovo taksonomijo povzema in uporabno predstavlja Z. Rutar Ilc (2008).

3.3.1 Polodprte naloge

V nasprotju z nalogami objektivnega oz. zaprtega tipa, pri katerih je možen en sam pravilen odgovor, pri polodprtih nalogah ocenjevalec presoja o večji ali manjši ustreznosti odgovora.³³ Zaradi tega je bilo ob teh nalogah, ki so se v polah pojavljale že doslej, veliko pomislekov, saj se z njimi zmanjšuje stopnja objektivnosti. Toda poudarjanje katere koli izmed merskih karakteristik pomeni, kot ugotavlja Z. Rutar Ilc (2008: 25), omejevanje drugih. Kompleksnejših dosežkov, povezanih s sporazumevalno zmožnostjo, na primer ni mogoče preverjati le z nalogami objektivnega tipa, zato maturitetne izpitne pole glede na cilje izpita brez polodprtih nalog ne bi dosegale drugega temeljnega merila pri sestavi maturitetnih izpitov, veljavnosti. Podobno tudi I. Saksida ob razmisleku o zunanjem vrednotenju književnih zmožnosti in znanja opozarja, da se je treba izogibati »*absolutizaciji objektivnosti* kot edinega ali najpomembnejšega kriterija za sestavo preizkusa (to vodi predvsem k izbiri nalog objektivnega tipa) ter *prepoudarjanju ustvarjalnosti* in književne nadarjenosti, ki bi se lahko sprevrgli v ugajanje ocenjevalcu oz. v popolno nepredvidljivost in nezanesljivost ocenjevanja« (Saksida 2007: 135).

Polodprte naloge so torej nujni sestavni del izpitne pole 2, a je z njimi smiselno preverjati le tiste kompleksne dosežke na (naj)višji kognitivni ravni, ki jih z drugimi oblikami ni mogoče ustrezno preverjati. Pri njihovem ocenjevanju pa se upošteva načelo realne objektivnosti,³⁴ saj so merila za ocenjevanje oblikovana na podlagi predmetnospecifičnega vsebinskega znanja, predpisanega z učnim načrtom, in sestavin izbranega procesnega znanja. Ob nalogi

Ali je zapis *vesna* z malo začetnico pravilen? Obkrožite DA ali NE in svoj odgovor utemeljite v povedi.

se tako ob točkovanju upoštevata Marzanovi sestavini utemeljevanja: *dajanje zadostne ali primerne evidence za trditev* (tj. z izbiro odgovora DA ali NE) in *ustrezno kvalificiranje ali ovrženje trditve*;³⁵ hkrati pa morajo biti argumenti oblikovani na podlagi poznavanja pravopisnega pravila. Tako je procesno znanje povezano z vsebinskim, pogoj za uspešno rešitev naloge na najvišji kognitivni ravni pa je znanje nižje ravni.

³³ Naloge objektivnega tipa so tako po navadi naloge, v katerih kandidat izbira med ponujenimi možnostmi ali na vprašanje odgovori s točno določeno besedo/besedno zvezo. Taka rešitev je za vse enaka, nevtralna. Pri nalogah polodprtega in odprtega tipa pa je mogoče predvideti le temeljne sestavine odgovora, ne pa natančnega odgovora (prim. tudi Vogel 2004).

³⁴ Pri takih nalogah ne moremo natančno predvideti vseh možnih ustreznih odgovorov, zato ne moremo govoriti o (absolutni) objektivnosti; vendar je mogoče kljub temu doseči visoko stopnjo objektivnosti na podlagi natančno izdelanih opisnikov/ocenjevalnih meril, tj. opredelitve tistih bistvenih vsebinskih in/ali oblikovnih značilnosti, ki jih ustrezen odgovor mora vsebovati. Zato govorimo o relativni objektivnosti (prim. Saksida 2007: 135).

³⁵ Po Marzanu je sestavina utemeljevanja tudi natančno ugotavljanje trditve, ki zahteva podporo, namesto dejstva, ki ne zahteva podpore (Rutar Ilc 2008: 31), ki je pri konkretni nalogi ne upoštevamo, saj je trditev vnaprej postavljena.

3.3.2 Strukturirane naloge

Nekoliko večja, a tudi ne popolna novost v izpitni poli 2 so strukturirane naloge. Te so sestavljene iz delnih nalog, ki imajo dvojno vlogo: ob izhodiščnem besedilu bodisi preverjajo dosežke znotraj posamezne sestavine sporazumevalne zmožnosti na različnih zahtevnostnih ravneh bodisi medsebojno povezano preverjajo različne sestavine sporazumevalne zmožnosti. Pri tem v nasprotju s t. i. vezanimi nalogami pravilna rešitev enega dela naloge ni (nujno) pogoj za rešitev preostalih delov; povezuje jih predvsem to, da se v njih kandidati ukvarjajo z isto sestavino izhodiščnega besedila. Zato so sobesedilno, okoliščinsko ali problemsko tako spete, da jih ne bi bilo ustrezno preoblikovati v več samostojnih nalog.³⁶ Tesno spetost delov strukturiranih nalog kaže tudi naloga, oblikovana ob slovarskem sestavku gesla *nem*:

9.1

Izraz *nemi film* je povezan z besedo *nem*. Uredite naslednje trditve, tako da v vsaki podčrtate pravilno možnost ob poševnici.

- Izraz *nemi film* je povezan s prvim/z drugim/s tretjim pomenom besede *nem*.
- Izraz *nemi film* je stalna besedna zveza/frazem/terminološki izraz, značilen za določeno stroko.
- V izrazu *nemi film* je pridevnik *nem* kakovostni pridevnik v določni obliki/vrstni pridevnik.
- V pridevniku *nemi* je naglas na osnovi/končnici.
- V pridevniku *nemi* je naglašen ozki e/široki e/polglasnik.

9.2

Nasprotje *nemega filma* je *zvočni film*. Poskusite na podlagi slovarskega sestavka *nem* dopolniti razlago tega pojma.

zvočni film – film s/z _____

9.3

Bi znali pojasniti, zakaj je sporočevalec značilnost Burgerjevega filma imenoval *brezbessednost* in ne *nemost*? Pojasnite v povedi.

Naloga je izbrana za ponazoritev, ker sta v njej združeni obe funkciji strukturiranih nalog: po eni strani se ob nalogi 9.1 preverjata poimenovalna (prepoznavanje pomena, na katerega se nanaša pridevnik v izhodiščnem besedilu) in metajezikovna zmožnost, ki se nanaša na pomensko, slogovno, tvorbo in oblikovno stran besede; ob nalogi 9.3 pa poimenovalna in upovedovalna (skladenjska) zmožnost. Hkrati se poimenovalna zmožnost skozi posamezne dele naloge preverja na vseh treh kognitivnih ravneh – od prepoznavanja pomena besede v izhodiščnem besedilu prek uporabe in analize pri razlagi protipomenskega izraza *zvočni film* do pojasnila izbire pomensko sorodnega izraza *brezbessednost* namesto izpeljanke iz izhodiščne besede *nemost*, kar zahteva sintetično primerjavo pomenov obeh tvorjenk.

³⁶ Širše gledano je strukturirana naloga ob doslednem upoštevanju spetosti in kontekstualiziranosti nalog tudi izpitna pola 2 v celoti.

4 Sklep

Ob prenovi splošne mature, ki jo je spodbudil novi učni načrt za gimnazije, je bilo treba poiskati kar nekaj konkretnih rešitev, da so se izpit iz slovenščine kot materinščine/prvega jezika in njegovi posamezni deli uskladili s sodobnejšim pojmovanjem sporazumevalne zmožnosti. Spremembe so na prvi pogled manj opazne, saj ostaja osnovna struktura izpita enaka, natančnejša analiza pa pokaže, da so prinesle tudi v izpitno polo 2 več vsebinskih novosti. Poleg rdeče niti, ki povezuje vse naloge v koherentno celoto, in že do zdaj deloma uveljavljenih polodprtih nalog, ki ob preverjanju zmožnosti na najvišjih kognitivnih ravneh omogočajo tudi ocenjevanje vsebinskega znanja, so pomembna novost predvsem strukturirane naloge. Njihova glavna vloga je v tem, da omogočajo celostno ocenjevanje kandidatove sporazumevalne zmožnosti in kakovost oz. stopnjo določene sestavine sporazumevalne zmožnosti oz. znanja.

Prav strukturirane naloge in deloma zahtevnejša izhodiščna besedila so zbudili pomisleke, češ da ostaja izpitna pola 2 za slabše kandidate zelo zahtevna. A če izhajamo iz zavesti o raznovrstnih vlogah prvega jezika in materinščine ter splošnih ciljev pouka slovenščine, predstavljenih v učnem načrtu za gimnazije iz leta 2008, po katerih si prizadevamo doseči, da bi bili vsi dijaki kot bodoči intelektualci kompetentni in dovolj (samo)zavestni govorci slovenščine z razvito jezikovno zavestjo, potem je tudi naloga maturitetnega izpita iz slovenščine, da si prizadeva ob upoštevanju načel kontekstualiziranosti in celostnosti preverjati stopnjo in kakovost razvitosti sporazumevalne zmožnosti vseh kandidatov. To pa je mogoče le, če splošna matura iz slovenščine ostane na enotni, dovolj zahtevni ravni, primerni bodočim intelektualcem.

Literatura

- Aase, Laila, 2007: *The Aims of Teaching/Learning of Language(s) of Education /LE/*. Strasbourg: Language Policy Division: <<http://www.coe.int/lang>>. (Dostop 31. 8. 2010.)
- Bloom, Benjamin S., 1956: *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Brown, George, Bull, Joanna, in Pendlebury, Malcolm, 1997: *Assessing Student Learning in Higher Education*. London in New York: Routledge.
- Bucik, Valentin, 2009: Splošna matura na Slovenskem: včeraj, danes, jutri. *Sodobna pedagogika* 1. 116–134.
- Edmondson, Willis, 1999: *Twelve Lectures on Second Language Acquisition*. Tübingen: Narr Verlag.
- Ferbežar, Ina, 1999: Merjenje in merljivost v jeziku. *Slavistična revija* 47/4. 417–436.
- Ferbežar, Ina, in Pirih Svetina, Nataša, 2004: Certificiranje slovenščine kot drugega/tujega jezika – zgodovina in perspektive. *Jezik in slovstvo* 49/3–4. 17–33.

Ferbežar, Ina, in Pirih Svetina, Nataša, 2006: Oblikovanje smernic za testiranje strokovne funkcionalne pismenosti vojaških oseb, zaposlenih v Slovenski vojski. *Razvoj slovenskega strokovnega jezika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik (Obdobja 24). 219–229.

Gomezel Mikolič, Vesna, 1999/2000: Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovstvo* 45/1. 173–185.

Kramsch, Claire (ur.), 2003: *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London in New York: Continuum International Publishing Group.

Kranjc, Simona, 1995: *Razvoj govora predšolskih otrok. Magistrsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Križaj Ortar, Martina, in Bešter, Marja, 1995/1996: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 41/1–2. 5–16.

Križaj Ortar, Martina, 2006: Učenčeva sporazumevalna zmožnost v slovenščini. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1. 69–71.

Marentič Požarnik, Barica, in Peklaj, Cirila, 2002: *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši studij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, Ljubica, 2008: Različna pojmovanja znanja: povezanost z učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja. 10–23.

Napotki za pripravo preizkusov znanja v osnovni šoli. Ljubljana: Državni izpitni center. <http://www.ric.si/preverjanje_znanja/splosne_informacije/>. (Dostop 15. 1. 2013.)

Oller, John W. Jr., 1992: *Language Tests at School*. London in New York: Longman.

Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2006. *Official Journal of the European Union*.

Rutar Ilc, Zora, 2008: Opisni kriteriji in opisniki – izhodišče za povratno informacijo o kvalitativnih vidikih znanja. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja. 24–47.

Saksida, Igor, 2007: Prenova pouka slovenščine – in prenova preнове – pod drobnogledom specialne didaktike. *Sodobna pedagogika* 2. 128–143.

Štefanc, Damijan, 2006: Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika* 5. 66–85.

Štefanc, Damijan, 2012: Ocenjevanje – znanja ali pričakovanih rezultatov? Šteh, Barbara (ur.): *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju. Pedagoško-andragoški dnevi: zbornik*. 28–34.

Šteh, Barbara, 2012: Stari – novi izzivi preverjanja in ocenjevanja znanja. *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju. Pedagoško-andragoški dnevi: zbornik*. 20–27.

Učni načrt. Slovenščina: gimnazija, 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo: <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSČINA_gimn.pdf>. (Dostop 1. 10. 2012.)

Vidovič Muha, Ada, 1991: Nekatera aktualna vprašanja slovenske jezikovne kulture. *Zbornik predavanj/XXVII. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Oddelek za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 17–27.

Vogel, Jerca, 2002: *Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Vogel, Jerca, 2004: Preverjanje ciljev pouka slovenščine pri razčlembi izhodiščnega besedila na maturi. Ivšek, Milena (ur.): *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 164–176.

Vogel, Jerca, 2010: Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. Ivšek, Milena (ur.): *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vollmer, Helmut Johanness, 2007: *Language across the Curriculum*. Strasbourg: Language Policy Division. <<http://www.coe.int/lang>>. (Dostop 31. 8. 2010.)

Zdravec Pešec, Renata, 1994: *Pragmatično jezikoslovje, temeljni pojmi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.