

Špela Arhar Holdt
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta in
Fakulteta za računalništvo in informatiko

DOI: 10.4312/jis.69.3.117-138
1.02

Ina Ferbežar
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta

Monika Kalin Golob
Univerza v Ljubljani
Fakulteta za družbene vede

Simon Krek
Institut »Jožef Stefan«
Laboratorij za umetno inteligenco in
Univerza v Ljubljani
Fakulteta za računalništvo in informatiko in
Filozofska fakulteta

Andreja Pavle Jurman
Gimnazija Ledina

Tadeja Rozman
Univerza v Ljubljani
Fakulteta za upravo in
Filozofska fakulteta

Marko Stabej
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta

NOVA SLOVENŠČINA

Pouk slovenščine v Sloveniji je bil zadnjič temeljito prenovljen v 90. letih prejšnjega stoletja. Danes se ob rastoči vlogi informacijskih tehnologij, evropski integraciji in globalizaciji ponovno pojavlja potreba po prenovi. V prispevku zato v dialogu z *Izhodišči za prenovu učnih načrtov v osnovni in srednji šoli* raziskujemo izzive in možnosti, ki jih v jezikovni pouk prinašajo nove tehnologije in spremenjene komunikacijske potrebe, pa tudi nova strokovna dognanja in spoznanja. Predstavljamo potrebo po pripravljenosti šolskega sistema na učinke generativne umetne inteligence in pomembnost odprtih učnih gradiv ter premišljenih, problemsko osnovanih digitalnih rešitev. Izpostavljamo, da je učiteljice in učitelje treba opolnomočiti za uporabo, pa tudi soustvarjanje digitalnih jezikovnih virov, orodij in teh-

nologij. Spremembe v komunikacijskih praksah, kot sta na primer večja neformalnost in anonimnost, zahtevajo novo razumevanje in pristope v poučevanju jezika, ki vključujejo razvoj stilističnega znanja in sposobnost kritične presoje. Pri tem je ključno, da v izobraževalnem sistemu predmet slovenščina presega zgolj učenje jezika, saj neposredno vpliva na uspešnost učenk in učencev pri drugih učnih predmetih ter splošno izobrazbo. Zato posebej poudarjamo tudi potrebo po temeljiti reformi izobraževanja učiteljev in učiteljic slovenščine, da bi ti v prihodnje lahko učinkoviteje uvajali in vključujoče uporabljali nove pristope k poučevanju in ocenjevanju znanja.

Ključne besede: prenova pouka slovenščine, jezikovne tehnologije, razvoj jezikovne zmožnosti, izobraževanje učiteljev in učiteljic

New Slovene

The curriculum for teaching Slovene in Slovenia, last revised in the 1990s, needs updating in light of advances in information technology, European integration, and globalization. This paper complements the national guidelines for the upcoming curriculum reform, *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni in srednji šoli*, by examining the impacts of new technologies and evolving communication needs on language education. We argue for the necessity of preparing for the implications of generative artificial intelligence and emphasize the importance of open educational resources and innovative, problem-based digital solutions. We advocate for empowering teachers to not only utilize but also participate in the creation of language resources, tools, and technologies. With shifts in communication practices, such as increased informality and anonymity, language education must adapt to include the development of stylistic skills and critical judgment capabilities. The significance of the Slovene language in education extends beyond mere language acquisition; it influences student performance across other subjects and their general knowledge. Consequently, we underscore the need for a fundamental reform in the training of Slovene language teachers to more effectively incorporate and apply new teaching and assessment methods in the future.

Keywords: Revising Slovene Language Teaching, Language Technologies, Language Proficiency Development, Teacher Education

1 Uvod

Pouk slovenščine (in deloma pojmovanje slovenščine v šolskem sistemu) je bil v Sloveniji zadnjič temeljito konceptualno in vsebinsko prenovljen pred skoraj 30 leti – kot odgovor na tedanje izzive, mdr. tudi osamosvojene Slovenije 1991 z vsemi družbenimi strukturnimi spremembami. Cilj, ki se mu je prenova tudi vsebinsko in organizacijsko prilagodila, je bil doseči boljšo sporazumevalno zmožnost med slovenskim prebivalstvom. Konceptualno je prenova temeljila na okviru t. i. neumetnostnih besedilnih vrst (in njihovem obvladovanju) – vsaj pri jezikovnem pouku, ki ga je prenova dosledno ločila od književnega pouka in mu poskušala v dejanski pedagoški praksi priskrbeti polovico ur, predvidenih za predmet slovenščina. Toda slovenska sporazumevalna, jezikovna (in siceršnja) realnost se je odtlej temeljito spremenila; po eni strani zaradi bliskovitega razvoja informacijske tehnologije in posledično digitalizacije vsebin in storitev, novih načinov in poti komuniciranja, po drugi strani pa zaradi evropske razsežnosti Slovenije in pospešene globalizacije.

Okoliščine na začetku tretjega desetletja so tako bistveno drugačne kot pred četrto stoletja. Vnaprejšnja predvidljivost jezikovnega vedenja, družbenih, sporočanj-skih in žanrskih vzorcev je bistveno manjša, kot se je zdela v 90. letih; meje med javnim in zasebnim prostorom, formalnim in neformalnim vedenjem so drugačne, v marsikaterem kontekstu bolj zabrisane; z digitalizacijo in globalno komunikacijo je zrasla vloga, uporabnost in s tem raba angleščine (tudi) v našem prostoru; posamezniki in posameznice lahko svojo jezikovno zmožnost in jezikovni repertoar za posamezne sporočanje naloge dopolnjujejo z digitalnimi jezikovnimi viri in aplikacijami; Slovenija je od osamosvojitve naprej država priseljevanja, kar se kaže v povečanju deleža prebivalstva, ki mu je slovenščina drugi jezik (z jezikovnim znanjem in potrebami na različnih stopnjah). Pri vseh jezikovnih storitvah in opravilih lahko od nedavnega resno računamo tudi na generativno umetno inteligenco.

Tudi mednarodno in slovenistično jezikoslovje se je v zadnjih treh desetletjih temeljito spremenilo. Razvoj korpusov avtentične pisne in govorne rabe jezika ter razvoj na korpusu temelječih jezikovnih podatkovnih zbirk omogoča razumevanje in opisovanje jezika v njegovi tipičnosti in raznolikosti, ki se empirično podprto oddaljuje od avtoritativnega normativnega opisa in predpisa. Večdisciplinarno področje jezikovnih tehnologij, ki se bogato razvija tudi v Sloveniji, omogoča nagel razvoj jezikovnih aplikacij, ki omogočajo najrazličnejše učinkovite jezikovne in informacijske storitve – česar pri poučevanju slovenščine v sedanjih okvirih tako rekoč ni ali je le občasen, neobvezen dodatek. Jezikoslovje se v zadnjem času tudi vse bolj posveča raziskovanju jezikovnih potreb govork in govorcev, saj na ta način lažje ponuja učinkovite jezikovnonačrtovalne in pedagoške rešitve. Digitalni svet pa ponuja tudi nove možnosti sodelovanja in vključevanja skupnosti v razvoj družbeno potrebnih in zaželenih izdelkov.

Zaradi vsega tega se zdi zdaj pravi trenutek za temeljit premislek, kakšno naj bo poučevanje slovenščine kot jezika in kot predmeta v slovenskem šolskem sistemu, da bo slovenska jezikovna skupnost vitalna tudi v nadaljnjih desetletjih in pri tem s pridom uporabljala vse, kar je in kar še bo uporabnega na voljo pri doseganju tega cilja. Premislek smo navezali na *Izhodišča za prenovno učnih načrtov v osnovni in srednji šoli* (Ahačič idr. 2022), ki jih v prispevku dopolnimo s pregledom področij, ki se jim je v novih učnih načrtih za slovenščino treba posebej in na novo posvetiti. Razprava predstavlja korak med splošnejšimi izhodišči in konkretnimi rešitvami bodočih učnih načrtov, pri čemer nekatere tematike presegajo ožji okvir pouka slovenščine (npr. umetna inteligenca, odprta gradiva, uporabniško vključevanje). Osredotočamo se zlasti na jezikovni pouk, manj na pouk književnosti, ob strani pa v tem prispevku puščamo tematiko učenk in učencev, ki pri pouku slovenščine potrebujejo dodatno podporo in prilagoditve, in pereče vprašanje večjezičnih komunikacijskih praks.

2 Kakovostna splošna izobrazba za vse

2.1 Generativna umetna inteligenca in človeška jezikovna produkcija

V Izhodiščih za prenovo učnih načrtov v osnovni in srednji šoli (Ahačič idr. 2022: 3–4) je mogoče prebrati, da

/v/ 21. stoletju prvič v zgodovini stroji ne opravljajo pretežno fizičnega dela, ampak človeku vse bolj pomagajo tudi pri intelektualnem delu na vseh področjih njegove dejavnosti (Brodnik idr. 2021). Stroji niso več zgolj orodje, zato postaja človek od njih vse bolj odvisen (Werthner idr. 2021). Zgolj veščine ali spretnosti za njihovo uporabo niso več dovolj. Posameznik potrebuje znanja o principih ustroja stroja in njegovih lastnostih, vključno s sposobnostjo kritičnega razumevanja delovanja (npr. vloge umetne inteligence, zavedanja o kibernetiki ogroženosti ipd.).

Razumevanje delovanja generativne umetne inteligence, zlasti pa novosti, ki jih prinaša na področje človeške jezikovne produkcije in posredno tudi recepcije, je eden od ključnih vidikov prenove in dopolnitve učnih načrtov za slovenščino.

Generativna umetna inteligenca (v nadaljevanju GenAI), s katero se je širša javnost seznanila predvsem ob klepetalnih vmesnikih, kot je *ChatGPT*, postaja vedno bolj integrirana v različna (tudi komunikacijska) orodja, s tem pa v proces človeške jezikovne produkcije. Programi, kot so *Grammarly*, Googlov *Smart Compose*, Microsoftov *Editor*, in vedno številnejši umetnointeligenčni dodatki ter vtičniki za priljubljena programska orodja kažejo tehnološki premik, po katerem se poleg že uveljavljenega strojnega preverjanja črkovanja in slovnice pojavlja samodejno predlaganje in generiranje jezikovnih elementov ali celotnih besedil, kar vodi v sodelovanje, soavtorstvo človeka in GenAI pri pisanju. To prinaša pozitivne učinke na človeško učinkovitost in produktivnost, zato bodo tovrstna orodja vedno zmogljivejša in bolj razširjena. Ob koristih novih tehnologij za odrasle govorce in govorke pa je treba upoštevati morebitna dolgoročna tveganja, zlasti za mlajše osebe, katerih kognitivne sposobnosti še niso v celoti razvite.

Poučevanje, kako GenAI deluje, opozarjanje, da se lahko moti (jezikovno in vsebinsko), in navajanje učencev in učenek na kritično vrednotenje rezultatov, je pomembno, vendar pri pouku slovenščine ne bo dovolj. Nova realnost, ki zahteva nove rešitve, je potencialni dolgoročni vpliv generativnih tehnologij na človekovo sposobnost obdelave in izražanja informacij skozi jezik, ki ima lahko negativne posledice za »avtonomno mišljenje in delovanje, javno in zasebno rabo uma, zmožnost kompleksnih presoj« (Ahačič idr. 2022: 3). Kritično vrednotenje rezultatov GenAI brez lastnega znanja in izkušenj ni možno, predvidevati pa je mogoče, da bo samostojne, tehnološko nepodprte jezikovne rabe v prihodnje manj. Gre torej za povratno zanko negativnega vpliva, ki jo je treba predvideti in se nanjo ustrezno pripraviti.

Razvoja jezikovnih zmožnosti ne gre več prepuščati pretežno delu v domačem okolju kot doslej, ampak ga je treba prioritarno in v največji možni meri umestiti

v čas pouka. Spremeniti je treba tudi pogled na digitalne vsebine pri pouku slovenščine. O njih ne gre več razmišljati kot o priložnostnem dodatku, motivaciji »za popestritev«, ampak je treba na nacionalni ravni strateško in aktivno razvijati digitalne rešitve, ki lahko strokovno utemeljeno podprejo ključne cilje branja, pisanja, govorjenja, poslušanja, kot tudi učiteljskega podajanja povratne informacije, usmerjanja razvoja, dolgoročnega spremljanja in evalvacije. Te rešitve je treba premišljeno vključevati v učne načrte in izobraževalni proces. Učitelje in učiteljice je treba opremiti z orodji, ki bodo podprla njihovo delo in jih časovno razbremenila, učence in učenke pa z znanji o jezikovnih virih, orodjih, tehnologijah in storitvah, ki so jim lahko pri jezikovnem delovanju v pomoč.

2.2 Digitalni jezikovni viri, tehnologije, orodja in storitve

Da bi lahko v učnih načrtih in posledično pri pouku več prostora zagotovili vlogi »jezika kot ključnega orodja za posredovanje, iskanje in sprejemanje informacij v 21. stoletju /in poskrbeli za/ opolnomočenje /mladih/ za delovanje v digitalni družbi« (Ahačič idr. 2022: 3–4), je treba natančno poznati novosti, ki jih digitalni svet za jezik in govorce ter govorce prinaša, obenem pa razumeti, da se področje neprestano dopolnjuje in razvija. Učeči se morajo spoznati vrste, namen in ustroj digitalnih rešitev za podporo jezikovni rabi, ki segajo od jezikovnih virov do jezikovnih tehnologij in orodij ter storitev, pri čemer ni dovolj, da spoznavajo posamezne izdelke, ampak morajo predvsem pridobiti dovolj širok pregled področja, da bi mu v bodoče znali tudi sami slediti in samostojno ter kritično uporabljati (tudi nove) digitalne rešitve.

Spoznavanja jezikovnih virov, tehnologij, orodij in storitev pri pouku slovenščine torej ne gre prepuščati iniciativnosti in interesom posameznega učitelja, učiteljice ali – na drugi strani – promocijski sposobnosti razvijalcev, razvijalk posameznega izdelka, ampak morajo biti celovito in pregledno vključena v učni načrt. Poskrbeti je treba za kvalitetna in redno posodabljana učna gradiva ter aplikativno usmerjena izobraževanja za učiteljsko skupnost. Ob spoznavanje specifičnih digitalnih rešitev je treba vključiti splošnejše razmisleke o jeziku in jezikovni rabi v digitalnem svetu, kjer bosta opismenjeni posameznik in posameznica preživela pomemben del svojega odraslega časa in v katerem bosta opravljala temeljne družbene naloge in zasebna opravila. Po drugi strani pa lahko na ta način ustvarimo možnost za dejavnosti, ki bodo še naprej vezane na analogne procese razvoja jezikovne zmožnosti in drugih kognitivnih zmožnosti.

2.3 Odprti dostop do temeljnih učnih gradiv

Tradicionalni model tržnega proizvodnje (vedno novih) učbenikov in delovnih zvezkov je neskladen z vrednotami odprte znanosti in demokratičnega dostopa do temeljnih informacij in znanj. Zamenjava plačljivih učbenikov in delovnih

zvezkov z modularnimi odprto dostopnimi učnimi gradivi omogoča učiteljicam in učiteljem, da vsebine sestavljajo, tiskajo in po potrebi vežejo, ali pa jih uporabljajo kot e-gradiva – skladno s potrebami učnega procesa. Primer dobre prakse je *OER Commons*, spletna platforma, ki ponuja brezplačna, prilagodljiva in pravno urejena odprta učna gradiva. Tudi UNESCO aktivno promovira iniciative za odprto izobraževanje, ki podpirajo vzpostavitev vključujočih, fleksibilnih in dostopnih izobraževalnih sistemov. Pri razmisleku o odprtem dostopu do temeljnih učnih gradiv za pouk slovenščine je treba upoštevati, da gre za predmetno področje, ki je ožje vezano na slovenski šolski sistem in na jezikovne vire in priročnike za slovenščino, ki v izobraževalnih sistemih drugih držav ne obstajajo.

V zadnjih desetih letih se uveljavlja načelo, da morajo biti temeljni podatki o slovenščini odprto dostopni, tudi kot računalniško berljive baze podatkov.¹ Tovrstni podatki predstavljajo osnovno digitalno infrastrukturo vsakega jezika, s predpostavko, da so dostopni tako v obliki klasičnih priročnikov kot tudi preko vmesnikov za namensko programiranje za različne spletne, mobilne in druge aplikacije. Literarna paralela temeljnim podatkom o jeziku je predvsem *Wikivir*, kjer so pod odprtimi licencami na dostopni slovenski literarni viri, kolikor jih je bilo mogoče zbrati in javno objaviti bodisi zaradi preteka avtorskih pravic ali zaradi specifičnih dovoljenj lastnikov avtorskih pravic. Logiko digitalne odprtosti je mogoče prenesti tudi na učbenike slovenščine in druga učna gradiva za slovenski jezik, pri čemer se je treba zavedati ovir, od tehnoloških do avtorskopravnih.² Če se v okviru primerne tehnološke rešitve uveljavi kolaborativno načelo ustvarjanja vsebin, ki za uporabo zahteva odprto dostopnost rezultatov kolaborativnega avtorskega dela, podobno kot denimo v primeru *Wikipedije*, je s tem omogočen krepostni krog širjenja in nadgrajevanja gradiv.

Pri pouku slovenščine bi bilo mogoče določiti jedrne vsebine, ki se s časom manj spreminjajo (in pri katerih je variranje ubeseditev in vizualizacije, kakršno je trenutno opaziti v različnih izdajah slovenskih učbenikov lahko kontraproduktivno). Na drugi strani sta za zglede besedil, jezikovne vaje, igre in podobno gradivo aktualizacija ter raznolikost zaželeni. V digitalnem mediju lahko zagotovimo tako jedrna kot spreminjajoča se gradiva s pomočjo strojnih postopkov jezikovnega

¹ Tipičen primer tega trenda je licenca Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0), pripisana nekaterim novejšim podatkovnim bazam Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša (eSSKJ, ePravopis), predvsem pa slovarski bazi *Slovenskega pravopisa* 2001, ki je dostopna na repozitoriju CLARIN.SI. Zaželena bi bila pravzaprav še bolj odprta licenca (CC BY-SA), ki je na primer pripisana *Digitalni slovarski bazi* ter izvedenim priročnikom (*Slovar sopomenk sodobne slovenščine*, *Kolokacijski slovar sodobne slovenščine*) Centra za jezikovne vire in tehnologije Univerze v Ljubljani, ki omogoča tudi predelave in ne prepoveduje komercialne rabe leksikalnih podatkov o slovenščini.

² Zaradi hitro spreminjajočih se tehnologij odprte dostopnosti učbenikov ni mogoče zagotoviti brez spletne platforme, ki je redno vzdrževana in trajno podprta s strani pristojnih državnih institucij, kar so med drugim pokazali pretekli državno financirani projekti, v katerih so nastale atomarne digitalne vsebine, ki so zaradi zastaranja tehnologij relativno hitro postale neuporabne. Nastajajoča platforma *eTorba*, ki jo tehnološko podpira zavod IZUM, bi lahko predstavljala zametek primerne trajne učbeniške tehnološke rešitve, podobno kot mreža ARNES že nekaj časa zagotavlja nekatere digitalne infrastrukturne rešitve za celoten šolski sistem.

procesiranja in učiteljske skupnosti. Mednarodna raziskava med učitelji in učiteljicami (tudi slovenščine) je pokazala pozitiven odnos do sodelovanja za skupno dobro, zlasti pri razvoju učnih gradiv ter urejanju jezikovnih zgledov za vaje in preizkuse znanja (Arhar Holdt idr. 2020).

2.4 Uporabniško vključevanje

Če govorimo o splošni izobrazbi, ki spodbuja »človeško solidarnost, /.../ motivacijo za vseživljenjsko učenje, pa tudi za osebni in družbeni angažma oziroma pripravljenost prispevati k boljši skupnosti in družbi«, razvoj »kritičnega razumevanja delovanja« strojnih rešitev in »opolnomočenje za delovanje v digitalni družbi« (Ahačič idr. 2022: 3–4), pri pouku slovenščine ne moremo mimo uporabniškega vključevanja v razvoj digitalne jezikovne infrastrukture. Tako učitelji in učiteljice kot učenci in učenke lahko prispevajo v uporabniških raziskavah, ki preverjajo jezikovne potrebe in želje, ocenjujejo močne in šibke točke obstoječih jezikovnih virov, orodij, tehnologij in storitev, na drugi strani pa se lahko z metodologijo množičenja in občanske znanosti vključijo v dejavno razvijanje obstoječih in novih digitalnih rešitev. Spoznavanje in razvoj tovrstne soustvarjalne vloge bi bilo treba vključiti tudi v nove učne načrte za slovenščino.

Na dejstvo, da imajo raznolike uporabniške skupine jezikovnih priročnikov tudi raznolike (informacijske, vizualizacijske itd.) potrebe, se je v našem prostoru dolgo opozarjalo predvsem zaradi slabo opredeljenega koncepta »splošnega« slovarskega uporabnika oziroma uporabnice ter manka empiričnih uporabniških raziskav (npr. v Rozman 2004; Stabej 2009; Logar 2009; Gorjanc idr. 2015; Gorjanc 2017). Prva shema, ki pregledno strukturira uporabniške skupine v povezavi z razvojem sodobnih digitalnih jezikovnih virov, se je oblikovala ob pripravi koncepta za Slovar sodobne slovenščine (Arhar Holdt 2015: 143). Shema nadgrajuje robustnejšo delitev, ki sta jo uporabila Lorentzen in Theilgaard (2012), in rabo virov za potrebe izobraževanja, s tem pa učitelje in učiteljice slovenščine kot prvega in neprvega jezika, učitelje in učiteljice drugih šolskih predmetov, kot tudi učeče se na vseh stopnjah in v vseh kontekstih izobraževanja, postavlja na mesto ključnih deležnikov razvoja digitalne jezikovne infrastrukture. Raziskave so že kmalu po pojavu digitalnih slovarjev ugotovile, da v digitalnem svetu uporabniki in uporabnice možnost vključevanja želijo in ga v določeni meri tudi pričakujejo (Müller-Spitzer 2014: 156–159). V slovenskem prostoru so razmisleki o množičenju na področju slovaropisja (Kosem idr. 2013; Fišer idr. 2015) vodili v konceptualizacijo odzivnega slovarja in konkretne primere jezikovnih virov, pri gradnji katerih lahko na premišljen način sodelujejo tudi uporabniki in uporabnice. Izpostaviti gre zlasti *Slovar sopomenk sodobne slovenščine* in *Kolokacijski slovar sodobne slovenščine*, ki sta bila pozitivno ocenjena tudi med učitelji in učiteljicami slovenščine (gl. raziskavo Arhar Holdt 2020 za prvi vir in Pori idr. 2020 za drugega).

2.5 Kultivirano javno komuniciranje

V *Izhodiščih* (Ahačič idr. 2022: 3–4) je postavljena na antičnem konceptu temelječa ideja splošne izobrazbe, ki mora upoštevati ključne družbene okoliščine. Navedeno je (Ahačič idr. 2022: 4), da sta obvladovanje jezika posameznih strokovnih področij na ravni učnega jezika in zmožnost povezovanja tega znanja z značilnostmi drugih jezikov v večjezični družbi bistvena za uspešno pridobivanje in uporabo splošnega znanja na vseh področjih: pisci vlogo jezika vidijo kot »ključno orodje za posredovanje, iskanje in sprejemanje informacij« (Ahačič idr. 2022: 4). K temu je treba dodati, da se je javno komuniciranje doobra spremenilo: s sodobno tehnologijo ga prakticira vsakdo, ob čemer vedno večja neformalnost in možnost anonimnega komentiranja povzročata mnogo sporočanjških šumov, ki z neustrezno izbiro besed v določenih položajih preraščajo iz nevljudnosti v sovražnost ter kazniva dejanja zoper čast in dobro ime. V javni prostor vstopajo osebe, nevarne javnega komuniciranja, z omejenim besednim zakladom, s prepričanjem, da je v imenu svobode govora dopustno zapisati/izreči vse; ostro kritiko zamenjujejo žalitve, nizki stil postaja manira komuniciranja ob izmenjavi nasprotujočih si mnenj; kratka sporočila (npr. družbeno omrežje X) so predmet sodnih obravnav in pozivov nevladnih organizacij proti sovražnemu komuniciranju.

V tako spremenjenih razmerah je treba pri pouku jezika preseči zvrstno obravnavo posameznih področij in žanrov, temveč sprva predvsem usvojiti osnovno stilistično znanje, saj seže čez posamezne danes izrazito spreminjajoče se ter hibridne zvrsti in podzvrsti. Osnovno stilistično znanje še posebej potrebujemo za ozaveščanje možnosti izbire med jezikovnimi sredstvi, upoštevajoč učinke, ki jih posamezna izbira povzroči: vzgajanje, da javna beseda v nizkem stilu vulgarizira javni prostor in krepi sovražnost v družbi, je glede na raziskave (Korošec idr. 2002; Červ in Kalin Golob 2012; Logar idr. 2020; Pirnat in Motl 2019; Kalin Golob 2023) nujno na vseh stopnjah izobraževanja. S svojo pogostostjo tak stil normalizira javni prostor: s pogosto rabo jezikovna sredstva izgubijo svojo stilno opaznost in postanejo običajna. Toleranca do tovrstnega izražanja se potemtakem s frekvenco rabe večja. Tu lahko stilistika kot del šolske vzgoje na vseh stopnjah pripomore h kulturi javne besede. Sokratova dialogika kot ena od predhodnic stilistike pa lahko v dobi algoritmov preseže strah, kako sploh še učiti jezik in dosegati razvoj besednega zaklada. Z učenjem argumentiranega in kvalificiranega razpravljanja je treba preseči faktografsko izobraževanje in usvojiti kultivirano javno komuniciranje.

Za Aristotela (v Hamilton 2014: 64) je bila retorika »sposobnost opazovanja v danem primeru razpoložljivih sredstev prepričevanja«. Vaje iz govornišstva so obsegale učinkovito sporočanje v vseh žanrih in besedilih. Kot navaja Fahnestock (v Hamilton 2014: 65), je bilo v antiki obvladovanje ustreznih izbir za posamezne okoliščine, torej razumevanje stila pomembno od šolskih let do aktivnega življenja v odrasli dobi, saj so v retorični tradiciji nasveti o stilu gradili na obvladovanju

jezikovnih osnov in so študente pripravljali na življenje aktivnih državljanov.³ Tovrstna aktualizirana stilistična izobrazba bi prispevala k ciljem, zapisanim v *Izhodiščih* (Ahačič idr. 2022: 4):

oblikovanje samostojnih, radovednih, ustvarjalnih, razmišljajočih, sodelovalnih, kritičnih, etičnih in odgovornih posameznikov, ki se opirajo na kakovostno znanje in socialne ter druge spretnosti, vrednote, stališča ipd., pridobljene v vzgojno-izobraževalnem procesu.

3 Kakovostno znanje in aktivno učenje⁴

Predmet slovenščina sodi med »ključne splošnoizobraževalne predmete«, saj »z usposabljanjem učencev in učenk za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku /.../ pomembno vpliva tudi na njihovo uspešnost pri drugih predmetih« (UN OŠ 2018: 4) ter razvija »socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, informacijsko in digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.« (UN OŠ 2018: 6, podobno tudi v UN GIM 2008: 5). Pri snovanju prenove jezikovnega pouka zato ne gre podcenjevati pomembnosti usvajanja jezikovnih vsebin tudi v kontekstu razvoja splošnoizobraževalnega znanja, npr. splošne razgledanosti, zmožnosti identifikacije problemov in izzivov, postavljanja vprašanj, pridobivanja in miselnega procesiranja podatkov ter njihovega razumevanja, vrednotenja, interpretiranja in uporabe (Ahačič idr. 2022: 4), načel aktivnega učenja, ki omogoča usvajanje znanja na višjih taksonomskih ravneh (Ahačič idr. 2022: 5), ter premišljenega povezovanja s poukom književnosti in drugimi predmeti.

Na splošni maturi iz slovenščine, pri kateri dijakinje in dijaki dokazujejo prav opisana znanja, se povprečne ocene zadnja leta gibljejo med 3,2 in 3,5,⁵ zato je v letnih poročilih maturitetne komisije za slovenščino izražena skrb, da je »s/porazumevalna zmožnost kandidatov pri slovenskem jeziku še vedno prenizka« (gl. npr. Splošna matura 2023: 43), primerjava med leti kaže, da se trend slabša,⁶ slovenščina pa je s tako nizko povprečno oceno najtežji predmet na splošni maturi. Tudi pri slovenščini na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) je

³ Učni načrti so na primer pokrivali pet retoričnih kanonov, od katerih sta se vse do danes v stilistiki ohranili invencija (kako tvoriti argumente) in elokucija (torej stil: razumevanje, kaj, kdaj in kako izbrati iz jezika). Retorika je zavzemala častno mesto v formalni izobrazbi dveh tisočletij in pol. Isto znanje se je predajalo od 80 generacij učiteljev na 80 generacij učencev (Sperber in Wilson v Hamilton 2014: 66).

⁴ Poglavje se navezuje na podpoglavji 2.2 in 2.3 *Izhodišč* (Ahačič idr. 2022).

⁵ Tu naj poudarimo, da je bila leta 2023 meja za oceno *dobro* postavljena pri 59 % (Letno poročilo, Splošna matura 2023: 128; gl. tudi Krapš Vodopivec 2018: 365).

⁶ Podatki za poklicno maturo za leto 2023 v času pisanja prispevka še niso na voljo. Leta 2022 so bili dosežki pri slovenščini nekoliko boljši kot na splošni maturi, dijakinje in dijaki so dosegli povprečno oceno 4, meja za oceno *dobro* je bila postavljena pri 62 % (Letno maturitetno poročilo o poklicni maturi 2022: 47, 64).

povprečni dosežek že nekaj časa le med 45 in 55 odstotnimi točkami.⁷ Učenci in učenke po celotni šolski vertikali slabše rešujejo naloge višjih taksonomskih ravni in manj poznane naloge, težave jim dela še predvsem jezikovna pravilnost, in to tako pri nalogah, ki preverjajo eksplicitno poznavanje in uporabo jezikovnih pravil, kot pri pisanju (gl. letna poročila predmetnih komisij za slovenščino na strani Državnega izpitnega centra, RIC). Tudi raziskave PISA za Slovenijo ugotavljajo (pospešen) negativni trend pri vseh treh vrstah pismenosti, še posebej so zaznali velik upad bralne pismenosti (Šterman Ivančič in Mlekuž 2023: 65). Posebno skrb zbujajo ugotovitve, da imajo dijakinje in dijaki primerljive dosežke s povprečjem držav OECD le pri nižjih ravneh bralne pismenosti (prve tri), na treh višjih ravneh pa so precej pod povprečjem (Šterman Ivančič in Mlekuž 2023: 47–49), kar potrjuje ugotovitvam o zunanjih preverjanjih znanja pri nas. Na dnu lestvice držav OECD se je Slovenija znašla tudi v zadnji raziskavi o besedilnih spretnostih odraslih PIAAC (Javrh 2018: 15).

Zdi se sicer, da gre pri upadanju besedilnih zmožnosti za splošne trende, ki so posledica sporazumevalnih praks ob tehnoloških spremembah, pa vendar gre skrb zbujajoče rezultate povezati tudi s poukom slovenščine. Ta naj bi bil v splošnem namenjen razvijanju zmožnosti sporazumevanja v slovenščini (gl. splošne cilje v učnih načrtih), torej tudi bralne oziroma besedilne pismenosti. Čeprav so se pri odraslih pokazale razlike pri obvladovanju spretnosti v povezavi s starostjo (Javrh 2018: 15), pa se sprašujemo, ali poučevanje slovenščine, kot ga večinoma poznamo, še ustreza zahtevam hitro spreminjajočega se sveta ali pa bi ga kazalo zasnovati drugače in ga od jezikoslovnega/besedilnega opisovanja in predpisovanja bolj usmeriti k sporazumevalnim dejavnostim, pri tem pa se nasloniti tudi na spoznanja o učinkovitem poučevanju tujih jezikov.⁸ Poučevanje in preverjanje znanja tujih jezikov je namreč že vsaj od leta 2001, ko je Svet Evrope objavil dokument *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (SEJO; slovenska različica je izšla leta 2011),⁹ zasnovano kompetenčno: govorce in govorke obravnava kot družbene agense in njihovo (jezikovno) delovanje na različnih področjih.¹⁰

Na deklarativni ravni se sicer tudi pri slovenščini kot prvem jeziku razvijajo zmožnosti/kompetence,¹¹ a bi v opredelitvah učnih ciljev kazalo bolj poudariti uspešnost tega procesa, in to v smislu njegove stopenjskosti, ne pa zgolj glede na to, ali učenka, učenec cilj dosega ali ne. Na primer: *podrobno zna* interpretirati

⁷ Kadar so dosežki na izpitih zelo slabi, njihove razvijalke in razvijalci pod vprašaj postavimo tudi svojo testno metodo.

⁸ Podatki kažejo, da so pri zunanjih preverjanjih znanja, torej na maturah in pri NPZ-jih, učenke in učenci pri tujih jezikih precej uspešnejši (gl. letna poročila na spletni strani RIC).

⁹ Leta 2020 je izšel tudi obsežen Dodatek k SEJU (slovenska različica leta 2023). V slovenščini imamo že od leta 2004 še en dokument, *Sporazumevalni prag za slovenščino* (Ferbežar idr. 2004), ki je zasnovan na t. i. komunikacijskem pristopu in jezikovno zmožnost opisuje z vidika jezikovnih funkcij.

¹⁰ O sporazumevalni zmožnosti kot ključni kompetenci in izzivih poučevanja slovenščine gl. Ivšek 2018.

¹¹ Cilji so npr. opredeljeni takole: »učenec oz. učenka ima razvito zmožnost poslušanja neumetnostnih besedil« (UN OŠ 2018: 48).

literarno besedilo in orisati svojo interpretacijo lika; v *glavnih točkah zna* interpretirati literarno besedilo in like v njem; *preprosto zna* interpretirati Poleg tega, *kaj* (zna, zmore), torej tudi *kako*. Obstoječi učni načrti tovrstne stopenjskosti ne predvidevajo.

Kompetenčni pristop v praksi pomeni uvedbo t. i. (jezikovnih) opravil in dejavnosti, ki jih od ljudi zahtevajo sporazumevalne situacije, v katerih se znajdejo. Opravila so »niz smiselnih ukrepov z jasno opredeljenim ciljem in s specifičnim rezultatom«, njihova izvedba zahteva strateško aktivacijo določenih zmožnosti (SEJO 2011: 181), so torej nekakšne uporabne naloge. Pri jezikovnem pouku opravila v veliki meri vključujejo jezikovne dejavnosti, kot so na primer pisanje poročil, sodelovanje v razpravi, nastopanje pred občinstvom, odgovarjanje na e-sporočila ipd., in se lahko izvajajo znotraj določenih kontekstov, t. i. scenarijev.¹² S takšnimi akcijskimi pristopi, pri katerih so učeči se aktivno vključeni v smiselno, četudi simulirano sporazumevanje, bi se pri učenkah in učencih lažje vzbudil občutek, da se pri jezikovnem pouku slovenščine naučijo nekaj novega in uporabnega. Gre torej za učenje jezika z uporabo za uporabo (prim. Van den Braden 2006), ki omogoča neposredni prenos pridobljenih zmožnosti v realne sporazumevalne situacije, kar ima za učenke in učence smisel in povečuje motivacijo za učenje. Pouk slovenščine je sicer že leta zasnovan besedilno, vendar se produkcija neumetnostnih besedil preveč osredotoča na zmožnost ustreznega tvorjenja različnih besedilnih vrst, pri čemer se vrednotenje ustreznosti meri po stopnji upoštevanja idealiziranih (normativnih) učbeniških vzorcev, kar je s stališča doseganja cilja prožne jezikovne zmožnosti premalo učinkovito (Krapš Vodopivec 2020: 144–147). Uvedba jezikovnih opravil pa bi pomenila premik k pisanju besedil z določenim namenom v določenih okoliščinah, kar bi omogočalo, da se različne jezikovne, oblikovne, besedilne, stilistične izbire (pa tudi odmike od norme) presoja glede na predvidene učinke, ki jih dosegajo pri naslovniki, in oceno o uspešnosti sporazumevanja, ki je v veliki meri povezana z razumljivostjo in sprejemljivostjo besedil.

V tem kontekstu bi veljalo razmisliti o razbremenitvi učnih načrtov, ki bi take spremembe pouka omogočala. Smiselno se zdi črtanje vsebin, ki se na enak način (ali le z določenimi dopolnitvami, razširitvami) obravnavajo v osnovni šoli (tudi večkrat v različnih razredih) in potem znova v srednji šoli; ponavljanje številnih učnih tem deluje podcenjujoče, šolajoči se mladini ne predstavlja izziva in pomeni izgubo časa, nekatere analize pa kažejo, da takšna obravnava jezikovnih vsebin niti ne daje ustreznih rezultatov (npr. Krapš Vodopivec 2018).

¹² Pri scenariju gre za poseben didaktični pristop, ki vključuje vrsto namišljenih aktivnosti v izbrani situaciji, ki je za udeleženca izobraževanja realistična, in je povezan z igro vlog. Cilj je »potopitev« v situacijo, v kateri se bo posameznik najverjetneje znašel tudi v resničnem življenju, zato mora biti čim bolj podobna realni (Kiefer 2018: 469). V njej se simulirajo za konkretno situacijo tipična jezikovna opravila. Scenarij je sestavljen iz niza povezanih dejavnosti in ga sestavlja več jezikovnih opravil (npr. organizacija izleta prek turistične agencije: zbiranje ponudb, izbira najustreznejše z usklajevanjem pričakovanih potujočih, pogajanje o ceni z agencijo itd.). Ta pristop je primeren za vse vrste jezikovnega izobraževanja, v tujini pa ga posebej promovirajo v poklicnem izobraževanju, saj se tako razvijajo poklicne jezikovne zmožnosti za konkretna delovna mesta.

Opisovati jezik se zdi sicer bolj oprijemljivo, pa tudi lažje kot nenehno ustvarjati priložnosti z ustreznimi avtentičnimi konteksti za jezikovna opravila. Za to, da bi lahko določili, katera jezikovna opravila in dejavnosti je smiselno vključiti v jezikovni pouk, bi namreč morali upoštevati tudi uporabniško izkušnjo in ugotoviti, kaj vse na različnih področjih družbenega delovanja kot odrasli počnemo oziroma moramo opraviti v slovenščini. Za ta namen bi bilo torej treba pripraviti obširno analizo sporazumevalnih praks in potreb odraslih uporabnic in uporabnikov slovenščine in učne načrte za slovenščino zasnovati tudi upoštevaje dejanske sporazumevalne prakse (od spodaj navzgor), ne pa izhajati iz tradicije in se opirati zgolj na (pogosto ideološko utemeljena) pričakovanja tistih, ki odločajo in izobražujejo (torej od zgoraj navzdol) (Ferbežar 2016: 494–495, Ferbežar 2018: 76).

Prav scenariji in jezikovna opravila znotraj njih ponujajo dobre priložnosti za realno sporazumevanje in za delo v manjših skupinah – v katerih lahko, mimogrede, udeleženi dejavno, a samostojno odkrivajo tudi jezikovne posebnosti in zakonitosti, tudi z uporabo digitalnih orodij in virov – predvsem pa za (sistematično) interdisciplinarno delo.¹³

Kljub načelnim usmeritvam učnih načrtov za slovenščino v medpredmetno povezovanje pa je takšen način poučevanja v praksi še vedno prej izjema kot pravilo (prim. Pori in Arhar Holdt 2023; tudi Trobevšek 2009), saj zahteva ne samo čas in dodatni angažma učiteljske skupnosti, temveč predvsem tudi ozaveščenost učiteljev in učiteljic nejezikovnih predmetov, da se koncepti, dosežki, spoznanja znanosti in strok posredujejo v jeziku in da tako tudi oni sami pomembno prispevajo k razvoju sporazumevalne zmožnosti učenk in učencev (gl. tudi Ivšek 2018: 37). Vsaj za srednje šole se zato zdi smiselno proučiti možnosti pogostejšega sistematičnega povezovanja pouka slovenščine z drugimi predmeti pri pisanju kompleksnejših (poljudnostrokovnih) besedil (npr. esejev, esejskih odgovorov, seminarskih nalog) o temah, ki se obravnavajo pri drugih (predvsem nejezikovnih) predmetih. S tem bi utrjevali tipične besedilne postopke za pisanje (netipskih) neumetnostnih besedil, aktivneje usvajali za nelerarna besedila tipično besedišče in skladenjske strukture, ozaveščali pomen jasnega in razumljivega pisanja ter vlogo, ki jo pri tem imajo ustrezne jezikovne izbire. S tem bi jezikovni pouk lahko bolj približali avtentičnim izvenšolskim izkušnjam, ozaveščali, da jezik ni pomemben le pri pouku slovenščine, jezikovni pouk pa osmislili tudi s stališča rabe pri študiju in v poklicnem življenju (prim. Bešlič 2023; Krapš Vodopivec 2018). Zdi se, da bi na tak način dijake in dijakinje lahko tudi bolje pripravili na (pol)strokovno pisanje na univerzitetni ravni (prim. Kalin Golob idr. 2023) in za aktivno državljanstvo v demokratični družbi (prim. Rozman idr. 2018).

¹³ Na primer: izvedba skupinske raziskovalne naloge ali projekta pri katerem od predmetov z vsemi fazami, od zasnove projekta, iskanja virov, njihove selekcije in povzemanja relevantnih informacij, do končnega izdelka (poročila, posterja, esejskega zapisa, okrogle mize, podkasta, razstave ...), povezanega s temo.

Posebno jezikovno (in siceršnjo) občutljivost¹⁴ vseh izobraževalcev pa bo zahtevalo še eno dejstvo: sodobne družbe zaradi nenehnih migracij ljudi postajajo vse bolj jezikovno in kulturno pluralne, raznojezičnost in raznokulturnost posameznikov in posameznice postajata pravilo. To vse, tako učitelje in učiteljice kot učence in učenke, postavlja pred nove izzive in zahteva opremljenost za ravnanje ob »trkih« različnih kultur, vrednot, identitet. Uveljavljenih oznak, kot so nematerni govorec, drugi jezik, govorci drugega jezika, se kot spornih strokovna literatura že vsaj desetletje izogiba (O'Rourke idr. 2014), uveljavljajo se splošnejše, ki v luči družbene pravičnosti govorcev in govork ne ločujejo na takšen način. Čeprav je za vse učenke in učence, vključene v slovenski izobraževalni sistem, slovenščina ciljni jezik, pa imajo te skupine novih uporabnic in uporabnikov specifične učne cilje in zahtevajo drugačne pristope, ki so opredeljeni v posebnih učnih načrtih.¹⁵

Drugačni pristopi k poučevanju pa bi zahtevali tudi prilagoditev sistema za sprotno ugotavljanje oziroma spremljanje napredka učenk in učencev ter razvoj čim bolj individualiziranih pristopov za prepoznavanje njihovih kompetenc oziroma potenciala za razvoj. Kompetenčni pristopi zahtevajo več opazovanja in manj preverjanja in ocenjevanja znanja, več formativnega spremljanja z (individualizirano) povratno informacijo, uporabno za učenko in učenca, in manj številčnega (sumativnega) ocenjevanja, ki se pogosto osredotoča na penalizacijo (napak in neznanja) in je manj usmerjeno v dejanski napredek oziroma njegovo afirmacijo.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v osnovni šoli za predmete s po tremi urami na teden predvideva najmanj šest številčnih ocen na leto (podobno velja za srednješolsko izobraževanje).¹⁶ Ocenjevanje torej zavzema velik delež poklicnega udejstvovanja učiteljic in učiteljev slovenščine, a takšen način vrednotenja na razvoj sporazumevalne jezikovne zmožnosti nima pozitivnega učinka, prej nasprotno (zagotovo pa zbiranje ocen pri učenkah in učencih spodbuja individualnost in tekmovalnost, kar pa ni težava zgolj pouka slovenščine).

Pouk slovenščine se pri nas torej močno podreja takšnemu in drugačnemu preverjanju znanja. S tem se odgovornost, kako uspešno bo neko znanje doseženo (in ali bo sploh doseženo), v veliki meri prepušča učiteljicam in učiteljem. Ob zbiranju ocen je srednješolski pouk močno osredotočen tudi na pripravo na maturo (Krapš Vodopivec 2018), to pa lahko po novem pričakujemo tudi pri nacionalnem

¹⁴ Jezikovno občutljivo poučevanje (angl. *language-sensitive teacher education*) je tudi v programu Evropskega centra za moderne jezike 2020–2023 (povezava: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Languagesensitive teacher education/tabid/5529/language/en-GB/Default.aspx>, dostop 2. 7. 2024). To se ne nanaša zgolj na komunikacijo v večjezičnih kontekstih, temveč tudi na druge vidike, npr. poenostavljanje jezika za potrebe pojasnjevanja konceptov ipd. Za pristope v večjezičnih razredih je uporabno orodje tudi *Referenčni okvir za pluralistične pristope k jeziku in kulturam* (ROPP 2017).

¹⁵ Učni načrti za priseljene otroke in mladostnike so bili razviti za celotno šolsko vertikalno. Povezava: <https://centerslo.si/za-otroke/ucni-nacrti/>, dostop 2. 7. 2024.

¹⁶ Za osnovnošolsko izobraževanje velja enoten pravilnik (Ur. l. RS, 52/2013), srednje šole pa imajo interne pravilnike. Za potrebe tega zapisa smo jih naključno pregledali le nekaj.

preverjanju znanja (NPZ). Zadnja novela *Zakona o osnovni šoli*¹⁷ namreč preizkusom na NPZ daje večjo težo. Ker imajo zunanji preizkusi pri nas tako močan povratni učinek na pouk slovenščine – to pomeni, da se poučuje in uči bolj za konkretni izpit kot za uporabo v realnem življenju – bi ta učinek kazalo pozitivno izkoristiti in se morda pouka slovenščine lotiti v obratni smeri: najprej spremeniti maturitetne preizkuse in preizkuse na NPZ ter jih zasnovati upoštevaje sodobna spoznanja in pristope (npr. uvedba kompetenčnih pristopov s poudarkom na jezikovnih funkcijah in opravilih, tudi z uporabo digitalnih orodij). Obstoječa zasnova preizkusov iz slovenščine z razčlenbo (enega samega) neumetnostnega besedila in velikim poudarkom na poznavanju pravil, ki jih učenci in učenke ne znajo ustrezno aplicirati (Krapš Vodopivec 2018, Krapš Vodopivec 2019), ter s pisanjem zgolj vodene literature esaja že dolgo ne ustreza več sporazumevalnim potrebam sodobnih družb,¹⁸ ki potrebujejo ustvarjalne in kritične posameznike in posameznice, zmožne odgovornega medsebojnega sodelovanja. Znanja po eni strani s tehnološkimi rešitvami postajajo zlahka dostopna, po drugi pa tako kompleksna, da zahtevajo skupno reševanje problemov. Zato bi bilo treba del pouka tudi pri slovenščini izvajati v manjših skupinah (gl. tudi op. 10).

Vse zapisano sicer podpirajo tudi učni načrti za slovenščino. A zgolj deklarativno: učni načrti so preobsežni, uspeh na maturi in pri NPZ, ki na njih temeljita, pa preveč pomemben, da bi bilo dopuščeno bistveno odstopanje od njih. Kljub temu se mnogi učitelji in učiteljice ne želijo (več) uklanjati zahtevam učnih načrtov in vsaj deloma prilagajajo svoj pouk tudi dejanskim sporazumevalnim potrebam (Trobevšek 2009; Krapš Vodopivec 2018; gl. tudi prispevke učiteljev in učiteljic na konferencah EDUvision (Orel in Jurjevčič 2018) in PROP (Pori in Arhar Holdt 2023)). Vendar pa sodobni pristopi ne morejo in ne smejo biti zgolj naključna izbira posameznih ozaveščenih oseb.

Sodobni jezikovni pouk torej stremi k čim večji aktivaciji učenk in učencev, spodbuja njihovo samostojnost in s tem odgovornost za uspeh pri učenju prenaša nanje. To pomeni tudi odgovornost za spremljanje lastnega napredka. Učinkovit način samoevalvacije tujih jezikov so z opisovanjem temeljnih sporazumevalnih dejavnosti (branja, poslušanja, tvorjenja) pomenili že evropski jezikovni listovniki.¹⁹ Že omenjena dokumenta SEJO (2011) in njegov Dodatek (2023) pa poleg različnih

¹⁷ Novela je bila v Državnem zboru RS sprejeta 22. 2. 2024 in v času pisanja tega prispevka v Uradnem listu še ni bila objavljena. Povezava: <https://www.gov.si/novice/2024-02-22-drzavni-zbor-republike-slovenije-sprejel-novelo-zakona-o-osnovni-soli>, dostop 23. 2. 2024.

¹⁸ Ob tem morda ne tako zanemarljivo dejstvo: Raziskave, kot sta PISA in PIAAC, so zasnovane prav na kompetenčnih pristopih. Preizkusi vključujejo izrazito uporabne naloge, takšne, kot jih ljudje izvajamo v realnem življenju in pri katerih se upoštevajo spoznanja o procesih branja in različnih ravneh razumevanja besedil. Nizki dosežki pri teh raziskavah in doseganje le nižjih ravni bralne oziroma besedilne pismenosti so zato lahko tudi posledica dejstva, da takih nalog govorci in govorke slovenščine enostavno niso vajeni in jih posledično tudi slabše rešujejo.

¹⁹ Evropski jezikovni listovniki so na voljo za različna starostna obdobja in so zbrani na spletni strani projekta Jeziki štejejo. Povezava: <https://jeziki-stejejo.si/projekt-evropski-jezikovni-listovnik/>, dostop 2. 7. 2024.

vidikov sporazumevalne zmožnosti (jezikovne, sociolingvistične, pragmatične) prinašata opisnike jezikovne zmožnosti tudi pri številnih dejavnostih, nujnih za učinkovito sporazumevanje v različnih okoliščinah. Naj tu poleg (tradicionalnih) dejavnosti sprejemanja in tvorjenja posebej izpostavimo posredovalne dejavnosti, ki so v vse bolj raznolikih sodobnih družbah nepogrešljive, na primer posredovanje besedila (pojasnjevanje podatkov, pisanje zapiskov), posredovanje konceptov, posredovanje pri sporazumevanju, ter strategije za njihovo uresničevanje (npr. prilagajanje jezika, kleščanje ali širjenje besedila), če jih omenimo le nekaj.²⁰ Opisniki SEJA bi bili z nekaterimi prilagoditvami zelo uporabni tudi pri slovenščini kot prvem jeziku. Podrobneje jih omenjamo zato, ker so lahko zelo uporabna in učinkovita povratna informacija, ki jo učiteljica, učitelj posredujeja učenki in učencu (poleg možnosti za samoevalvacijo). Marsikaj je na načelni ravni že vključeno v učne načrte za slovenščino, a se v praksi ne uresničuje, SEJO pa ponuja nekatere konkretne rešitve, ki bi bile lahko razmeroma hitro prenosljive vanjo. Dejstvo pa je, da zapisano terja spremembe v izobraževalnem sistemu in drugačno vlogo učiteljic in učiteljev, pa tudi njihovo ustrezno usposobljenost.

4 Izobraževanje učiteljic in učiteljev

Spremembe v poučevanju, učenju in ocenjevanju znanja, kot jih za slovenščino predlagamo v tem zapisu, bi zahtevale tudi korenite spremembe v izobraževanju učiteljev in učiteljic. O pristopih, ki jih učinkovito uporabljajo tuji jeziki in bi bili ob ustreznih prilagoditvah zlahka prenosljivi tudi na slovenščino kot prvi jezik, večina bodočih učiteljev in učiteljic slovenščine med študijem ne izve veliko. Glede na to, da velik delež svojega poklicnega časa učitelji in učiteljice namenjajo preverjanju znanja in ocenjevanju,²¹ bi pričakovali tudi, da se bodo pri študiju intenzivno posvečali prav razvoju kompetenc na tem področju. Ob tem ostaja odprto, ali je pri tem dovolj časa, da se bodoči učitelji in učiteljice seznajajo s postopki razvijanja jezikovnih preizkusov za različne namene (kako na primer pripraviti diagnostični preizkus), ali se usposobijo za analizo preizkusov z vidika veljavnosti, objektivnosti, zanesljivosti in občutljivosti ter za uporabo njihovih rezultatov. Morda se seznajajo z različnimi tipi vprašanj oziroma nalog, toda ali se naučijo tudi, kako jih oblikovati na različnih taksonomskih ravneh, da bodo veljavni, zanesljivi ter da bodo ločili med posamezniki? Kako uzavešene so težave pri preverjanju znanja, npr. pritiski glede visokih ocen, ki lahko vplivajo na obnašanje tako učiteljev in učiteljic kot učencev in učenk? In nadalje, koliko se bodoče

²⁰ Dodatek k SEJU (2023) prinaša več kot sto lestvic z ustreznimi opisniki.

²¹ Učiteljice in učitelji, ki se udeležujejo seminarjev na temo jezikovnega testiranja (v okviru programa Katis in drugih izobraževanj), poročajo, da za to porabijo približno polovico svojega poklicnega časa, znanj o tem pa pri študiju dobijo izredno malo. Gre za naključno pridobljena stališča učiteljic in učiteljev (bi pa to vsekakor kazalo resneje raziskati), za katera se zdi, da precej dobro odlikavajo realnost: slovenščina je predmet z več kot tremi urami na teden, torej morajo glede na pravilnike o ocenjevanju vsakemu učencu dodeliti vsaj šest (številčnih) ocen na leto. Pri povprečnem številu 25 učencev oziroma učenk na razred to pomeni 150 ocen letno v enem razredu. Ob predpostavki, da učijo po pet razredov, to na leto pomeni kar 750 ocen, ki naj bi jih morali tudi utemeljiti.

učiteljice in učitelji poučijo o alternativnih metodah preverjanja znanja (jezikovne mape oziroma listovniki, samoevalvacija, vrstniška evalvacija) in predvsem o povratni informaciji: komu, kdaj, kakšno povratno informacijo podati in kako jo podati, da jo bosta učenka in učenec lahko uporabila in bo imela pozitivni učinek, ki bo spodbujal nadaljnje učenje.²²

Tudi po končanem študiju bi morali učitelji in učiteljice sistematično nadgrajevati svoje kompetence in slediti razvoju stroke. Zdaj je njihovo izobraževanje preveč prepuščeno različnim dejavnikom: lastni želji po izpopolnjevanju, naklonjenosti zaposlovalca, ki mora tako ali drugače te odločitve podpreti, želji in potrebi po napredovanju itd. Uvedba obvezne vključitve v izobraževanja bi bržkone pomenila prisilo, zato se zdi boljša možnost vzpostavitev močne podporne (strokovne in tehnične) skupine za učiteljice in učitelje, ki bi jim bila v pomoč pri sestavljanju priprav in gradiv, da bi bilo delo s »končnimi uporabniki« – učenci in učenkami, dijakinjami in dijaki – čim bolj poenoteno in učinkovito.

5 O pouku književnosti

Četudi prispevek obravnava predvsem jezikovni pouk, ne moremo mimo dejstva, da znanje jezika bistveno prispeva tudi k uresničevanju ciljev pouka književnosti na vseh ravneh splošnega in strokovnega izobraževanja. Gimnazijski program zagotovo seže pri postavitvi ciljev najgloblje od vseh, zato se skuša sklepní razmislek osredotočiti nanj, je pa prenosljiv na vse ostale ravni. Ne gre spregledati, da je v strokovni in širši javnosti pisanje maturitetnega eseja precej izpostavljena tema. Gimnazijski učni načrti in izpitni katalog določata cilje podobno. Predmetni izpitni katalog npr. navaja, da so to

zmožnost razpravljanja o književnosti, tj. problemskega in raziskovalnega branja književnih besedil, njihovega primerjanja, vrednotenja in uvrščanja v književni, kulturni in širši družbeni kontekst; zmožnost interpretacije književnih besedil, in sicer tako, da /kandidat oziroma kandidatka, op. a./ izraža svoje doživljanje, razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje besedil; zmožnost tvorjenja koherentnega, razumljivega in jezikovno pravilnega besedila ter ustreznega strokovnega poimenovanja književnih pojavov« (PIK 2022: 6).

Brez razvitih jezikovnih kompetenc je nemogoče seči v globlje ravni literature, nista torej mogoča avtonomna interpretacija in kritični razmislek o prebranem. Svoje zmožnosti dijaki in dijakinje pri pouku ter končno kandidati in kandidatke na maturi izkazujejo tudi s pisanjem razlagalnega ali razpravljalnega eseja, ki ima polovični delež pri končni oceni končnega izpita. Premiki v oblikovanju esejskih navodil in meril za njegovo ocenjevanje kažejo, da se vse bolj poudarja

²² Učitelji in učiteljice na izobraževalnih seminarjih poročajo o velikem primanjkljaju na tem področju; velja za vse, ne le za slovenist(k)e. Zato bi kazalo sistematično preveriti, kakšne so dejansko njihove potrebe na tem področju. Primanjkljaji v »testni pismenosti« pa niso specifika slovenskega izobraževalnega sistema, o tem poročajo tudi v tuji strokovni literaturi (gl. Fulcher 2012).

problemski pristop (Saksida 2023), ta pa od kandidata oziroma kandidatke nujno zahteva tudi višji izrazni nivo, saj mora dosti bolj samostojno oblikovati koherentno besedilo, temelječe na jasno izraženih stališčih, ki so ustrezno in prepričljivo argumentirana. Ali rečeno drugače, manj je prostora za predvidljivost in posledično reprodukcijo.²³

K vsemu prej navedenemu bi zagotovo prispeval tudi drugačen pristop k obravnavi literature v šolah. V slovenski šolski praksi sta kljub odprtosti učnih načrtov, ki učiteljem in učiteljicam omogočajo bolj individualen pristop k doseganju ciljev (tudi zaradi velikega obsega učnih tem), v veljavi precej strogo ločevanje med poukom jezika in književnosti, in če sledimo priporočilom učnega načrta, tudi sorazmerna porazdelitev ur v šolskem letu za posamezno področje (UN GIM 2008). To ločevanje je vidno tudi na rezultatski ravni. Izkušnje kažejo, da se sistemsko jezikovno znanje manj uspešno prenaša na pisne sestavke, ki jih tvorijo učeči se, kar v veliki meri vključuje tudi razmišljanja o prebranih literarnih besedilih (Krapš Vodopivec 2019).

K uspešnejšemu približevanju ciljem pouka slovenščine bi pripomogel tudi problemski oziroma tematski pristop k obravnavi literarnih del, ki pa po večini v srednješolskem izobraževanju sledi literarnozgodovinski obravnavi. Čeravno učni načrt dopušča (UN GIM 2008: 43), se za problemski pristop odloča malo učiteljev in učiteljic. Razlogov je več, a velik nabor obveznih besedil je gotovo največja ovira pri odločanju za druge možnosti. Z občutnim krčenjem obsega obveznih del za obravnavo bi zato to lahko spodbudili, hkrati pa bi dosegli intenzivnejšo, celovito in kvalitetnejšo obravnavo literature, tj. poglobitev v probleme, vzporejanje s sodobnim bivanjem mladostnikov in mladostnic oz. refleksijo o samem sebi in svetu (Izjava DPK SM 2023). In tu se pouk lahko končno približa pomembnemu cilju sodobnega izobraževanja, ki je, poleg kakovostnega znanja, poglobljeno razumevanje človekovega delovanja v vse kompleksnejšem svetu, kar pomembno prispeva tudi k posameznikovemu duševnemu zdravju. Šola lahko tako vsaj skuša odreagirati na v vseh pogledih hitro razvijajoči se svet.

6 Sklep

S pomočjo prispevka je mogoče oblikovati konkretne ubeseditve za učne načrte, npr. cilje za razumevanje vpliva GenAI na jezikovno produkcijo, utrjevanje aktivne vloge pri razvoju digitalne jezikovne infrastrukture in odprto dostopnih učnih gradiv, usvajanje stilističnega znanja o jezikovnih izbirah in njihovih učinkih v javnem prostoru, kompetenčni pristop z jezikovnimi opravili in dejavnostmi ter vključitev problemskega in tematskega pristopa k obravnavi literarnih del.

²³ O višjem nivoju zahtevnosti »novega« esaja nenazadnje pričajo tudi burni odzivi javnosti po eseju na spomladanskem roku splošne mature v letu 2023, ki je Državno predmetno komisijo za slovenščino spodbudilo k posebni izjavi za javnost. V njej argumentirano zagovarja vpeljavo razvojnih premikov.

Prispevek se je dotaknil nekaterih ključnih vidikov poučevanja slovenščine kot jezika in kot predmeta v novih in prihajajočih okoliščinah, še zdaleč pa ne vseh. Naš svet postaja vse bolj kompleksen in se hitro spreminja. Vsi, ki smo dejavni pri načrtovanju poučevanja jezikov, se moramo tega zavedati in se zavezati k razmišljanju, raziskovanju in razumevanju, kaj v današnjem in prihodnjem svetu pomeni jezikovno znanje, kaj je cilj poučevanja slovenščine, na kaj moramo pripravljati različne mlade govorce in govorke slovenščine, s katerimi in kakšnimi znanji ter za katere situacije, vloge in opravila jih pripravljamo.

Zahvale

Projekt *Empirična podlaga za digitalno podprt razvoj pisne jezikovne zmožnosti* (J7-3159) in programa *Jezikovni viri in tehnologije za slovenski jezik* (P6-0411) ter *Slovenski jezik – bazične, kontrastivne in aplikativne raziskave* (P6-0215) sofinancira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Viri

Ahačič, Kozma, Banič, Iztok, Brodnik, Andrej, Holcar Brunauer, Ada, Klopčič, Polona, Kogoj, Berta, Mithans, Monika, Pirih, Anja, Štefanc, Damijan, Müller, Tanja, Rojc, Jasna, Slivar, Branko, Stegel, Marjeta, Suban, Mojca, Tratnik, Miran in Zupanc Grom, Renata, 2022: *Izhodišča za prenovo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišca_za_prenovo_UN.pdf. (Dostop 25. 3. 2024.)

Brodnik, Andrej, Krajnc, Radovan, Kreuh, Nives, Demšar, Janez, Črepinšek, Matej, Pesek, Igor, Čotar Konrad, Sonja, Majkus, Davorin, Kerme, Nataša, Anželj, Gregor, Ocepek, Uroš, Lampe, Andreja, Krajnc, Vili in Čampelj, Borut, 2021: *Digitalne kompetence nas naučijo držati pero, računalništvo in informatika nas uči pisati zgodbe*. Poročilo strokovne delovne skupine za analizo prisotnosti vsebin računalništva in informatike v programih osnovnih in srednjih šol ter za pripravo študije o možnih spremembah (RINOS). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. https://redmine.lusy.fri.uni-lj.si/attachments/download/3040/Porocilo_RINOS_7_5_21.pdf. (Dostop 25. 3. 2024.)

Izjava DPK SM 2023 = *Izjava za javnost DPK SM za slovenščino o šolskem eseu na spomladanskem izpitnem roku splošne mature 2023*: <https://www.ric.si/sporocila/2023071008213168/novinarska-konferenca-spomladanski-rok-mature-2023/>. (Dostop 28. 2. 2024.)

NPZ = *Nacionalno preverjanje znanja. Letna poročila*: <https://www.ric.si/nacionalno-preverjanje-znanja/porocila--analize--raziskave/>. (Dostop 23. 2. 2024.)

Pirnat, Andrej in Motl, Andrej, 2019: *Spletno oko: letno poročilo 2018*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Center za varnejši internet, Spletno oko: https://www.spletno-oko.si/sites/default/files/spletno_oko_letno_porocilo_2018_0.pdf. (Dostop 26. 3. 2024.)

Poklicna matura. Letna poročila: <https://www.ric.si/poklicna-matura/porocila--analize--raziskave/>. (Dostop 23. 2. 2024.)

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Uradni list RS, št. 52/13. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583>. (Dostop 26. 3. 2024.)

ROPP 2017 = *ROPP, referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam: zmožnosti in viri.* Svet Evrope. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, slovenski prevod. <https://www.zrss.si/pdf/pluralisticni-pristopi-k-jezikom.pdf>. (Dostop 28. 2. 2024.)

SEJO 2011 = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje.* Svet Evrope. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>. (Dostop 26. 3. 2024.)

SEJO 2023 = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. Dodatek.* Svet Evrope. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/05/SEJO.pdf. (Dostop 27. 2. 2024.)

Splošna matura. Letna poročila: <https://www.ric.si/splosna-matura/porocila--analize--raziskave/>. (Dostop 27. 2. 2024.)

Šterman Ivančič, Klaudija in Mlekuž, Ana (ur.), 2023: *PISA 2022. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike.* Ljubljana, Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/12/Porocilo_PISA22_FINAL.pdf. (Dostop 23. 2. 2024.)

UN GIM 2008 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Krakar Vogel, Boža, Končina, Marija, Krvavica, Suzana, Hedžet Krkač, Mira, Virk, Tomo, Židan, Stanislava in Ambrož, Darinka, 2008: *Učni načrt: Slovenščina: Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://portal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf. (Dostop 26. 3. 2024.)

UN OŠ 2018 = Poznanovič Jezeršek, Mojca, Cestnik, Mojca, Čuden, Milena, Gomivnik Thuma, Vida, Honzak, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Rosc Leskovec, Darinka, Žvegljč, Marija in Ahačič, Kozma, 2018: *Učni načrt: Slovenščina: Program osnovna šola.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf. (Dostop 23. 2. 2024.)

Literatura

Arhar Holdt, Špela idr., 2020: Language teachers and crowdsourcing: insights from a cross-European survey. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 46/1. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.31724/rihjj.46.1.1>.

Arhar Holdt, Špela, 2015: Uporabniške raziskave za potrebe slovenskega slovaropisja: prvi koraki. Gorjanc, Vojko, Gantar, Polona, Kosem, Iztok in Krek, Simon (ur.): *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 136–148. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789612379759>.

Arhar Holdt, Špela, 2020: How users responded to a responsive dictionary: the case of the Thesaurus of Modern Slovene. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 46/2. 465–482. DOI: <https://doi.org/10.31724/rihjj.46.2.1>.

Bešlič, Marko, 2023: Popravljanje in ocenjevanje jezika in besedil pri strokovnih tehniških predmetih. Pori, Eva in Arhar Holdt, Špela (ur.): *Popravljanje jezika in besedil*

– učiteljska povratna informacija v šolski praksi: zbornik konference. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 220–248. <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/500/832/9258>. (Dostop 25. 3. 2024.)

Červ, Gaja in Kalin Golob, Monika, 2012: Sovražni govor kot tip vrednotenja: jezikoslovni vidiki. *Teorija in praksa* 49/1. 149–170. http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/TiP2012_1_Cerv_Kalin-Golob.pdf. (Dostop 25. 3. 2024.)

Ferbežar, Ina, 2016: Kako realno je idealno? O konceptu avtentičnosti pri pouku slovenščine ob Toporišičevem Zakaj ne po slovensko. Kržišnik, Erika in Hladnik, Miran (ur.): *Toporišičeva Obdobja*. Obdobja 35. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 489–496. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2016/11/Ferbezar.pdf>. (Dostop 25. 3. 2024.)

Ferbežar, Ina, 2018: O besedilnih spretnostih tujih govorcev slovenščine. Javrh, Petra (ur.): *Spretnosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. 61–76. https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2019/01/Monografija_spretnosti_odraslih_2018.pdf. (Dostop 25. 3. 2024.)

Ferbežar, Ina, Knez, Mihaela, Markovič, Andreja, Pirih Svetina, Nataša, Schlamberger Brezar, Mojca, Stabej, Marko, Tivadar, Hotimir in Zemljarič Miklavčič, Jana, 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.

Fišer, Darja, Čibej, Jaka, Dobrovoljc, Kaja, Gantar, Polona, Kosem, Iztok, Arhar Holdt, Špela, Popič, Damjan in Erjavec, Tomaž, 2015: Množičenje za slovar sodobnega slovenskega jezika. Gorjanc, Vojko, Gantar, Polona, Kosem, Iztok in Krek, Simon (ur.): *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 566–586. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789612379759>.

Fulcher, Glenn, 2012: Assessment Literacy for Language Classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9. Routhledge, Taylor & Francis. 113–132. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>.

Gorjanc, Vojko, 2017: *Nije rečnik za seljaka*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Gorjanc, Vojko, Gantar, Polona, Kosem, Iztok in Krek, Simon (ur.), 2015: *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789612379759>.

Hamilton, Craig, 2014: Stylistics as rhetoric. Stockwell, Peter in Whiteley, Sara (ur.): *The Cambridge Handbook of Stylistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 63–76. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139237031.001>.

Ivšek, Ljudmila, 2018: Sporazumevalna zmožnost kot podlaga za dobro razvite besedilne spretnosti v odrasli dobi. Javrh, Petra (ur.). *Spretnosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. 23–43. https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2019/01/Monografija_spretnosti_odraslih_2018.pdf. (Dostop 25. 3. 2024.)

Javrh, Petra (ur.), 2018: *Spretnosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2019/01/Monografija_spretnosti_odraslih_2018.pdf. (Dostop 25. 3. 2024.)

Kalin Golob, Monika, 2023: O stilistiki in njenem pomenu: jezikoslovna disciplina v družbi 21. stoletja. *Teorija in praksa* 60/2. 203–220. DOI: <https://doi.org/10.51936/tip.60.2.203>.

Kalin Golob, Monika, Krek, Simon, Rozman, Tadeja, Stabej, Marko in Udovič, Boštjan, 2023: Jeziki visokega šolstva 2012–2023: med internacionalizacijo in skrbjo za slovenski jezik. *Jezik in slovstvo* 68/4. 29–48. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.68.4.29-48>.

Kiefer, Karl-Hubert, 2018: Didaktische Szenarien in der berufsbezogenen Sprachausbildung. Efing, Christian in Kiefer, Karl-Hubert (ur.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 469–480.

Korošec, Tomo, Kalin Golob, Monika, Zatler, Simona, Poler Kovačič, Melita, Jogan, Maca in Tomc, Gregor, 2002: *Razžalitve v tiskanih medijih*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kosem, Iztok, Gantar, Polona in Krek, Simon, 2013: Automation of lexicographic work: an opportunity for both lexicographers and crowd-sourcing. Kosem, Iztok, Kallas, Jelena, Gantar, Polona, Krek, Simon, Langemets, Margit in Tuulik, Maria (ur.): *Electronic lexicography in the 21st century: thinking outside the paper*. Ljubljana: Trojina, Institute for Applied Slovene Studies; Tallinn: Eesti Keele Instituut. 32–48.

Krapš Vodopivec, Irena, 2018: Pouk jezika v gimnaziji – (le) priprava na maturo ali razvoj samozavestnih in kritičnih govorcev? Orel, Mojca in Jurjevčič, Stanislav (ur.): *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij. Mednarodna konferenca EDUvision 2018: zbornik prispevkov*. Polhov Gradec: EDUvision. 359–372. https://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2018_SLO.pdf. (Dostop 27. 2. 2024.)

Krapš Vodopivec, Irena, 2019: Napake dijaškega pisanja: vrednotenje slovnico-pravopisnih napak v šolskih esejih. Tivadar, Hotimir (ur.): *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest*. Obdobja 38. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 513–521. DOI: <https://doi.org/10.4312/Obdobja.38.513-521>.

Krapš Vodopivec, Irena, 2020: Analiza jezikovnih učbenikov za slovenščino – podajanje snovi o sporazumevanju in besedilnih vrstah. Rozman, Tadeja, Krapš Vodopivec, Irena, Stritar, Mojca in Kosem, Iztok: *Empirični pogled na pouk slovenskega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 142–177. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789610603511>.

Logar, Nataša, 2009: Slovenski splošni in terminološki slovarji: za koga? Stabej, Marko (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Obdobja 28. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 225–23. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/28-Logar-Berginc.pdf>. (Dostop 26. 3. 2024.)

Logar, Nataša, Perger, Nina, Gorjanc, Vojko, Kalin Golob, Monika, Kogovšek Šalamon, Neža in Kosem, Iztok, 2020: Raba slovarjev v slovenski sodni praksi. *Teorija in praksa* 57/ posebna številka. 89–108. https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/tip/tip_pos_2020_logar_idr.pdf?sfvrsn=0. (Dostop 26. 3. 2024.)

Lorentzen, Henrik in Theilgaard, Liisa, 2012: Online dictionaries – how do users find them and what do they do once they have? Vatvedt Fjeld, Ruth in Torjusen, Julie Matilde (ur.): *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress*. EURALEX 2012. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lingvistiske og nordiske studier. 654–660. <https://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%202012/pp654-660%20Lorentzen%20and%20Theilgaard.pdf>. (Dostop 26. 3. 2024.)

Müller-Spitzer, Carolin (ur.), 2014: *Using Online Dictionaries*. Berlin, Boston: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110341287>.

Orel, Mojca in Jurjevčič, Stanislav (ur.): *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij. Mednarodna konferenca EDUvision 2018: zbornik prispevkov*. Polhov Gradec:

EDUvision. https://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision_2018_SLO.pdf. (Dostop 27. 2. 2024.)

O'Rourke, Bernadette, Pujolar, Joan in Ramallo, Fernando, 2014: New speakers of minority languages: the challenging opportunity – Foreword. *International Journal of the Sociology of Language* 2015/231. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0029>.

PIK 2022 = Ambrož, Darinka, Bavdek, Mojca, Kosmač Zamuda, Maja, Krajnc Ivič, Mira, Krvavica, Suzana, Lenaršič, Bernarda, Premru Kampuš, Katja, David, Puc, Saksida, Igor, Slemenjak, Tanja, Šekli, Matej, Šimenc, Brane, Tomaževič, Polonca, Velikonja Kolar, Irena, Vogel, Jerica, Zupan Sosič, Alojzija in Žilavec Nemec, Sonja, 2022: *Slovenščina: Predmetni izpitni katalog za splošno maturo*. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/splosna-matura/predmeti/slovenscina/> (Dostop 25. 4. 2024)

Pori, Eva in Arhar Holdt, Špela (ur.), 2023: *Popravljanje jezika in besedil – učiteljska povratna informacija v šolski praksi: zbornik konference*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. DOI: <https://doi.org/10.4312/9789612972394>.

Pori, Eva, Čibej, Jaka, Arhar Holdt, Špela in Kosem, Iztok, 2020: The attitude of dictionary users towards automatically extracted collocation data: a user study. *Slovenščina* 2.0 8/2. 168–201. DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2020.2.168-201>.

Rozman, Tadeja, 2004: Upoštevanje ciljnih uporabnikov pri izdelavi enojezičnega slovarja za tujce. *Jezik in slovstvo* 49/3–4. 63–75. <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/17304/14615>. (Dostop 26. 3. 2024.)

Rozman, Tadeja, Arhar Holdt, Špela, Pollak, Senja in Kosem, Iztok, 2018: Kolokacije v korpusu Šolar. *Jezik in slovstvo* 63/2–3. 117–128. <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/17785/15096>. (Dostop 26. 3. 2024.)

Saksida, Igor, 2023: Maturitetni esej kot izraz problemskega pristopa h književnosti: maturitetni esej. *RAST: revija za literaturo, kulturo in družbena vprašanja* 34/2. 78–85.

Stabej, Marko, 2009: Slovarji in govorci: kot pes in mačka? *Jezik in slovstvo* 54/3–4. 115–138. <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/17473/14784>. (Dostop 26. 3. 2024.)

Trobevšek, Marko, 2009: Pouk materinščine in jezikoslovje. Stabej, Marko (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. Obdobja 28. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 379–384. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/28-Trobevsek.pdf>. (Dostop 26. 3. 2024.)

Van den Braden, Kris (ur.), 2006: *Task-Based Language Education: From theory to practice*. Cambridge idr.: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667282>.

Werthner, Hannes, Prem, Erich, Lee, Edward A. in Ghezzi, Carlo (ur.), 2021: *Perspectives on Digital Humanism*. Springer. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-86144-5>.