

Slavica Čepon

**Stalnost v poučevanju in učenju tujega jezika
na Ekonomski fakulteti**

Ljubljana, 2012

Znanstvene monografije Ekonomske fakultete

Slavica Čepon

Stalnost v poučevanju in učenju tujega jezika na Ekonomski fakulteti

Založila :	Ekonomska fakulteta v Ljubljani, Založništvo
Šifra:	ČEP12ZM112
Tisk:	Copis d.o.o., Ljubljana
Naklada:	50 izvodov, 1. natis
Recenzenta:	dr. Alenka Vrbinc dr. Janez Skela
Oblikovanje naslovnice:	Robert Ilovar
Lektorica:	Danijela Čibej, prof.

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.3:811.111'373.46

ČEPON, Slavica

Stalnost v poučevanju in učenju tujega jezika na Ekonomski fakulteti / Slavica Čepon. - 1. natis. - Ljubljana : Ekonomska fakulteta, 2012

ISBN 978-961-240-251-8

264335104

Vse pravice pridržane. Noben del gradiva se ne sme reproducirati ali kopirati v kakršni koli obliki: grafično, elektronsko ali mehanično, kar vključuje (ne da bi bilo omejeno na) fotokopiranje, snemanje, skeniranje, tipkanje ali katere koli druge oblike reproduciranja vsebine brez pisnega dovoljenja avtorja ali druge pravne ali fizične osebe, na katero bi avtor prenesel materialne avtorske pravice.

Kazalo

Uvod	3
Procesi pozabljanja in izgube/obrabe jezika	11
Učna metoda za preprečevanje izgube/obrabe tujega jezika	12
Implicitna in eksplicitna obravnava slovnice	14
Stopnja posameznikove zrelosti in stopnja pismenosti v tujem jeziku	16
Jezikovne zmožnosti in intenzivnost poučevanja/učenja tujega jezika	17
Prvine poučevanja poslovne angleščine kot tujega jezika stroke	19
Poučevanje poslovne angleščine na Ekonomski fakulteti v Ljubljani	27
Prvine poučevanja poslovne angleščine na Ekonomski fakulteti v Ljubljani.....	28
Metodologija	33
Rezultati	49
Ciljna situacija in pričakovane strokovne/poklicne potrebe po	
poslovni angleščini	49
Hipotetični model poučevanja/učenja angleščine za poslovne in	
ekonomske vede	52
Trenutna jezikovna situacija in predznanje splošne angleščine.....	56
Redka in slučajna raba angleščine.....	56
Pomen splošne angleščine za učenje poslovne angleščine.....	57
Stopnja predznanja splošne angleščine	59
Prekinjena stalnost v poučevanju/učenju tujega jezika v 1. letniku	
na EF v Ljubljani.....	63
Branje časopisov in revij v angleščini	66
Odnos, izkušnje in razlogi za učenje poslovne angleščine	68
Pomanjkljivosti/vrzeli v znanju splošne angleščine.....	69
Subjektivne potrebe, želje in pričakovanja glede poslovne angleščine	72
Učne potrebe ter učne strategije in stili.....	74
Uporaba angleščine	81

Uporaba angleščine glede na količino časa	82
Uporaba angleščine glede na namen	84
Uporaba angleščine glede na sogovorca	86
Uporaba angleščine glede na stopnjo samozavesti in zadovoljstva	88
Pozabljanje in utrjevanje angleščine	91
Bralno in slušno razumevanje	94
Stališča študentov 1. letnika Ekonomske fakultete v Ljubljani	
o učenju in poučevanju poslovne angleščine	98
Stališča predavateljev poslovne angleščine na Ekonomski fakulteti	
v Ljubljani o poučevanju in učenju poslovne angleščine	109
Stališča diplomantov Ekonomske fakultete v Ljubljani o učenju	
in poučevanju poslovne angleščine	117
Stališča učiteljev tujega jezika stroke na slovenskih fakultetah	
o poučevanju in učenju tujega jezika stroke	125
Prekinjena stalnost v poučevanju/učenju tujega jezika	125
Izguba/obraba splošnega tujega jezika	128
Posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika	129
Diskusija	147
Sklep	151
Literatura	155

Uvod

Učenje, bodisi jezika ali katero koli drugo, je eden najpomembnejših psihičnih procesov, brez katerega bi bila naša civilizacija oropana spoznanj in spretnosti, ki jih prinaša napredek. Zaradi vse hitrejšega razvoja na vseh področjih človeškega delovanja postaja sodobno razumevanje definicije učenja mnogo širše kot v preteklosti, kljub temu pa je sodobna znanost še daleč od trenutka, ko bo človeško učenje resnično razumela. V modernem času smo učenje začeli dojemati v vsej njegovi obsežnosti in zapletenosti, zato v sodobnem izobraževanju ne prevladuje več razumevanje učenja kot spominskega ohranjanja ločenih delcev spoznanj. Vse več raziskovalnih dokazov potrjuje, da bistva pojava učenja, torej tudi bistva usvajanja (angl. *acquisition*) in učenja (angl. *learning*) jezika¹, še vedno ne razumemo v celoti. Splošno sprejeto je, da ima za človeško učenje jezik veliko moč in neprecenljiv pomen – brez zmožnosti uporabe jezika se ljudje ne bi mogli ne učiti ne prenašati pridobljenih znanj na prihodnje generacije.

Spodbujanje dvostranskega procesa učenja/poučevanja tujih jezikov (TJ) je kot del raznojezične politike postalo pomembno vprašanje v Evropski uniji (Räsänen in Fortanet-Gomez, 2008a). V Lizbonski strategiji (2005) lahko najdemo številne poudarke o izjemnem pomenu

¹ Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO, 2011) opozarja na pomanjkanje standardiziranega izrazoslovja oz. nadpomenk za izraza "usvajanje" (angl. *acquisition*) in "učenje" (angl. *learning*). Slednja sta v tej nalogi uporabljena glede na priporočila v CEFR, in sicer prvi za neformalno usvajanje maternega jezika (J1) in ostalih jezikov po maternem jeziku (J2), drugi pa za formalno učenje tujega jezika (TJ) v razrednem okolju. V drugačnih kontekstih (npr. v kontekstu usvajanja/učenja jezika na splošno, ko ni pomembno, kako ga usvajamo) razlikovanje med J2 in TJ ni pomembno, zato se lahko uporablja izraz J2 za vse jezike, ki se jih naučimo po J1 (Ellis, 1997).

izobraževanja in pridobivanja znanja, znanje TJ pa je označeno kot pomembno za doseg ciljev evropske politike ter kot glavni dejavnik za stimulacijo gospodarske rasti, zaposlovanja in za doseg evropske konkurenčnosti v svetu, še zlasti zaradi vse bolj naraščajoče globalne konkurence.

Na pomen (ne)znanja TJ resno opozarja tudi sodobna globalna poslovna skupnost, in sicer na problematiko neučinkovitih ali neobstojećih tujejezikovnih zmožnosti v podjetjih (Ozolins, 2003; Clarke, 2000; Klapper, 2006). Študija 2000 malih in srednje velikih podjetij in 30 multinacionalk iz 29 evropskih držav (CILT, ELAN, 2006) je na primer potrdila, da je mogoče oceniti uničujoč učinek pomanjkanja znanja TJ na učinkovitost in dobičkonosnost sodobnih podjetij². Podjetja iz raziskave, ki zagotavljajo, da imajo jezikovno strategijo in uporabljajo materno govorce TJ, prevajalce in tolmače pri sklepanju poslov ter zaposlujejo predvsem posameznike z znanjem TJ, imajo znatno večji delež izvoznih poslov kot podjetja, ki tega nimajo (prav tam).

Danes so največje potrebe po poučevanju/učenju angleščine, kajti sodobnega pojava angleščine kot prevladujočega svetovnega jezika kulture, znanosti, tehnologije in gospodarstva (angl. *English as an*

² Znatni delež poslov, ki so jih nameravala skleniti podjetja iz raziskave, je namreč propadel zaradi pomanjkanja tujejezikovnih zmožnosti zaposlenih. Kar 11 % oz. 195 takih podjetij je zaradi neznanja TJ popolnoma izgubilo že sklenjene posle, nadaljnjih 54 podjetij pa navaja izgubo morebitnih poslov v skupni vrednosti med 16,5 in 25,3 mio EUR. Domnevamo, da je prava izguba veliko višja, saj nekatera podjetja niso želela razkriti natančne višine izgubljenih poslov, poleg tega je raziskava lahko upoštevala le podatke, ki so bili podjetjem znani. Skupna vrednost izgubljenih poslov za 37 manjših in srednje velikih izvoznih podjetij v raziskavi je ocenjena med 8 in 13,5 mio EUR (ELAN, 2006).

International language/EIL) ni mogoče več zanikati (McKay, 2002; MacKenzie, 2003). Kljub temu pa splošna angleščina (angl. *general English*), ki se poučuje/uči v obdobju pred visokošolskim izobraževanjem, ne zadošča za potrebe različnih strok, delovnih mest, poklicev ter opravljanja poslov, zato se bolj uporablja angleščina kot jezik stroke (AJS) (angl. *English for Specific Purposes/ESP*) oz. poslovna angleščina (PA) kot njen del (angl. *English for business purposes/business English/EBP/BE*).

Temu ustrezno je PA najbolj poučevan jezik v Evropski uniji (Räisänen in Fortanet-Gomez, 2008a) in obenem tudi mednarodni poslovni jezik. Tudi podatki evropskega statističnega urada Eurostat kažejo, da se je v letu 2009 največ slovenskih učencev in dijakov kot tuji jezik učilo angleščine (93 %), sledi pa ji nemščina (66 %). V državah članicah EU (27) se je leta 2009 angleščine učilo 82 % učencev in dijakov v osnovnih in srednjih šolah, od tega se je angleščine kot prvega tujega jezika učilo 95 % dijakov srednjih šol (Eurostat, 2011)³.

Eden od paradoksov, ki jih je težko razumeti, je prevlada angleščine na sodobnih globalnih in evropskih trgih ter istočasna zahteva bolonjske politike po poučevanju/učenju vsaj še dveh drugih TJ poleg angleščine. Slednja ima za posledico vse manj ur angleščine in kreditnih točk na visokošolskih ustanovah, prva pa se zrcali v večji odločitvi za

³ Glede na podatke Eurostata (2011) angleščini sledi francoščina, ki se jo je leta 2009 v osnovni in srednji šoli učilo 16 % učencev, tej pa sledita nemščina (9 %) in španščina (6 %).

angleščino kot jezik poučevanja/učenja na evropskih univerzah (Fortanet-Gomez in Raisanen, 2008a; 2008b). Krediti in čas za tujejezikovne programe so omejeni tudi v okolju slovenskega visokega šolstva (Rižnar, 2010), kajti številne visokošolske ustanove v Sloveniji ne omogočajo poučevanja/učenja TJ ali pa zgolj poučevanje/učenje angleščine⁴.

Angleščina kot ciljni jezik v slovensko govorečem jezikovnem okolju naravno ni toliko prisotna, da bi to upravičevalo njeno poučevanje/učenje v slovenskih šolah, saj ni materni jezik nobene od držav, ki mejijo na Slovenijo ali so v njeni bližini. Angleščino kot TJ (angl. *English as a foreign language /EFL*) v Sloveniji govorimo priložnostno, največkrat prav tako z nematernimi govorci angleščine, prevlada angleščine v medijih v Sloveniji pa je posledica sodobnega angleškega jezikovnega imperializma, kajti angleščina je postala *lingua franca* v sodobnem svetu, tako akademskem kot poslovnem (MacKenzie, 2003). Premalo naravnih jezikovnih stikov z angleščino v družbenih okoljih v slovenskem prostoru od učencev angleščine zahteva samoiniciativno nadgrajevanje znanja TJ izven formalnega šolskega okolja, povzroča pa

⁴ Čebren (1998) za EF navaja podatek iz leta 1998, ko je bilo študentom EF omogočenih nadaljnjih 180 ur TJ oz. 270 ur na programu Mednarodna trgovina. Z uvajanjem novih bolonjskih programov v letu 2006/07 so imeli študenti 2. in 3. letnika visoke poslovne šole in ekonomije na EF omogočenih nadaljnjih 100–112 ur PA (v dveh modulih). Število ur TJ na EF se je od takrat zmanjšalo na približno 52 ur v enem modulu, pri čemer je dejansko število ur TJ odvisno od števila tednov za izvedbo predavanj v praksi na EF (npr. 13 tednov po 4 ure tedensko). Študentom Visoke poslovne šole (VPŠ) in Univerzitetnega programa (UPEŠ) na EF sta lahko ponujena 2 modula.

tudi precejšnje razlike v predznanju. Za študente Ekonomske fakultete v Ljubljani (EF) je omenjena situacija otežena še z dejstvom, da nimajo možnosti nadaljevanja učenja TJ brez prekinitve že v 1. letniku. Tujejezikovno poučevanje/učenje je sicer omogočeno, ne pa tudi stalnost poučevanja/učenja TJ, saj se študenti po srednji šoli ponovno srečajo s TJ šele v 2. in 3. letniku. Pri tem je pomembno dejstvo, da ne nadaljujejo s poučevanjem/učenjem splošnega TJ, ampak se prvič srečajo s TJ stroke. Dejstvo, da študenti v predvisokošolskem obdobju še niso v celoti dokončali procesa učenja splošnega TJ v kombinaciji s prekinitvijo stalnosti poučevanja/učenja TJ, sproži proces izgube/obrabe splošnega TJ zaradi nedokončanosti procesa učenja TJ (angl. FL *attrition due to incomplete acquisition*) (Čepon, 2006; Schmid, 2011). Nestalnost v učenju TJ je posebno nezaželena na prehodu iz srednješolskega v visokošolsko izobraževanje, ko se študenti srečajo še z drugimi premostitvenimi težavami (Ecke, 2004; Klapper, 2006; Skela, Sešek in Dagarin Fojkar, 2009; Rižnar, 2010).

Pomanjkanje jezikovnih stikov z maternimi govorcji ciljnega TJ je za učence TJ nepremostljiva ovira, ki jo morajo odpraviti ali zaobiti na poti učenja TJ, zato je potreba po stalnosti v poučevanju/učenju TJ za nematerne govorce TJ eden glavnih predpogojev za doseganje višjih stopenj znanja TJ, še zlasti ko TJ ni vsakodnevno naravno prisoten v jezikovnem okolju njihovega maternega jezika (Hansen, 2001; Scarino, 2003; Schmitt, 2010).

Napredovanje posameznika skozi sistem izobraževanja sicer

neizogibno pripelje do manjkajočih stopničk, vendar te niso enake v vseh učnih kulturah. Primanjkljaj je praviloma še zlasti izrazit na t. i. kritičnih stičiščih ob prehodu iz osnovnošolskega v srednješolsko in iz srednješolskega v visokošolsko poučevanje/učenje TJ (Steigler-Peters, Moran, Piccioli in Chesterton, 2003; Purvis in Ranaldo, 2003; Scarino, 2003; Cunningham, 2004; 2010; ECML 2010).

Strokovnjaki opozarjajo (npr. Ecke, 2004), da je eden najbolj trdovratnih problemov poučevanja/učenja TJ v visokoškolskem izobraževalnem okolju postopna izguba/obraba TJ, ki jo zaradi prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ pogosto izkazujejo študenti ob vpisu na visokošolsko ustanovo. Slednja naj bi bila ob vpisu na visokošolske ustanove najizrazitejša kot izguba slovnične zmožnosti in sposobnosti pisanja v TJ (Klapper, 2006; Skela idr., 2009).

Omenjeni problem izgube/obrabe TJ ob vstopu v visokošolsko izobraževalno okolje ni nov in tudi ne značilen le za Evropsko unijo, saj na primer na univerzah v Združenem kraljestvu že več kot 25 let pri študentih ob vpisu na visokošolsko ustanovo beležijo padec tujejezikovne slovnične zmožnosti. Posledice takšne izgube/obrabe TJ se kažejo predvsem na področju angleščine za poklicne potrebe (angl. *English for occupational purposes/EOP*), saj je problem neučinkovitega znanja TJ še posebno pereč v sodobni globalni poslovni skupnosti. Namen te monografije je zato na primeru študentov EF Ljubljana opozoriti na problem izgube/obrabe TJ, ki je tako mednaroden kot slovenski, ter ugotoviti njegove dimenzije ob vstopu v visokošolsko

izobraževalno okolje. Z monografijo torej opozarjamo širšo zainteresirano strokovno javnost v Sloveniji in v skupnem evropskem izobraževalnem prostoru (zlasti na visokošolskih ustanovah brez stalnosti v poučevanju/učenju TJ) na problematiko prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ za nematerne govorce TJ v obdobju med srednjo šolo in visokošolskim tujejezikovnim poučevanjem/učenjem. Ta monografija zapolnjuje tudi raziskovalno vrzel v Sloveniji in na tujem na področju poučevanja/učenja splošnega TJ v srednji šoli in TJ stroke na visokih šolah, kajti dostopna literatura te problematike ne obravnava ali pa ne v luči posledic izgube/obrabe splošnega TJ za nadaljnje poučevanje/učenje TJ stroke. Študija je prva analiza potreb v Sloveniji na področju didaktike PA, izvedena s pomočjo postopkov triangulacije virov in metod.

Besedilo je razdeljeno v osem poglavij. Prvo predstavlja teoretična izhodišča izgube/obrabe jezika (angl. *language attrition*)⁵, tj. vede, ki raziskuje pozabljanje TJ, in sicer na pomembnejšo problematiko znotraj nje: na iskanje prave učne metode za preprečevanje pozabljanja TJ, vprašanje zrelosti učenca TJ in stopnje dosežene pismenosti v TJ, poudarka na tujejezikovnih zmožnostih in intenzivnosti programa poučevanja/učenja TJ. Znotraj problematike prave učne metode za

⁵ Najpogostejši izrazi za procese nazadovanja v jeziku, ki bi bili lahko moteči za razumevanje jezikovne izgube/obrabe, so na primer jezikovno nazadovanje (angl. *language regression*), jezikovna izguba (angl. *language loss*), jezikovni premik (angl. *language shift*), jezikovna smrt (angl. *language death*), jezikovno zastarevanje/opuščenje (angl. *language obsolescence*), jezikovno propadanje (angl. *language decay*) in jezikovna sprememba (angl. *language transformation*) (Hansen in Reetz-Kurashige, 1999).

poučevanje/učenje TJ študija podrobneje osvetli pomen slovnice kot uporabnega pedagoškega orodja (po mnenju nekaterih sodobnih strokovnjakov), nato pa poskusi definirati procese eksplicitnega in implicitnega poučevanja slovnice. V drugem poglavju so opisane prvine poučevanja/učenja PA kot TJ stroke, ki predstavlja širši kontekst za razumevanje poučevanja/učenja PA, nato pa opredelimo pojem analize jezikovnih potreb učencev TJ stroke, ki je sestavni del poučevanja/učenja TJ stroke. Študija nato predstavi model analize jezikovnih potreb po Dudley-Evansu in St Johnu (1998), ki je podlaga za opravljene analize jezikovnih potreb v tej študiji. V tretjem poglavju je PA umeščena v sodobni pojav angleščine kot prevladujočega svetovnega jezika kot ena od vej na deblu drevesa, katerega korenine predstavlja poučevanje/učenje angleščine, veje na koncu pa njene različne specializacije. Temu v četrtem poglavju sledi poudarek na poučevanju/učenju PA na EF v Ljubljani, ki je kot predmet poimenovana Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede (AJPEV), ter opis ključnih sestavin poučevanja/učenja AJPEV na EF v Ljubljani. Naslednje, peto poglavje predstavi metodologijo, ki jo uporabimo v raziskavi. Šesto poglavje se poglobi v rezultate, ki jih interpretiramo glede na vrste opravljenih jezikovnih analiz potreb v študiji, temu pa sledijo poglobljeni intervjuji z učitelji TJ stroke na slovenskih visokošolskih ustanovah. Študijo zaokrožimo z diskusijo in sklepom kot zadnjima dvema poglavjema.

Procesi pozabljanja in izgube/obrabe jezika

V strokovni literaturi je sicer veliko več znanega o usvajanju/učenju jezika kot o njegovi izgubi/obrabi, toda videti je, da se je ob prehodu v novo stoletje težišče raziskav preneslo na preprečevanje pozabljanja usvojenega/naučenega jezika (Hansen in Reetz-Kurashige, 1999). Posebno področje zanimanja v tej študiji torej ni usvajanje/učenje jezika, temveč njegovo pozabljanje, in sicer ne zmožnosti uporabe jezika na splošno ali maternega jezika (J1), temveč pozabljanje TJ zaradi prekinitve v učenju/poučevanju TJ. Razlog za tako odločitev je dejstvo, da se področje pozabljanja TJ najbolj dotakne problematike, ki smo jo raziskovali v študiji, in sicer je to izguba/obraba splošnega TJ ob prehodu iz srednješolskega na visokošolski sistem in na poučevanje/učenje TJ stroke. Glavni namen raziskav, opravljenih na področju izgube/obrabe TJ, je razumeti pozabljanje in posameznikom pomagati do znanja, ki ga bodo lahko vedno priklicali. Zaradi množice poimenovanj v študiji dosledno uporabljamo izraz izguba/obraba jezika.

Ne preseneča dejstvo, da rezultati raziskav, zbrani na določenih področjih raziskovanja jezikovne izgube, nasprotujejo rezultatom z drugih, saj strokovnjaki še ne poznajo zanesljivega načina za merjenje izgube/obrabe. Težišče raziskav je bilo do danes na izginevanju skladnje in besedišča jezika, ni pa še zadovoljivih instrumentov za opazovanje pozabljanja glasoslovnih, pragmatičnih in diskurzivnih jezikovnih sposobnosti.

Učna metoda za preprečevanje izgube/obrabe tujega jezika

Eno od poglobitnih področij raziskovanja jezikovne izgube/obrabe je tudi vprašanje morebitnega obstoja prave učne metode, ki bi preprečila poznejšo izgubo/obrabo jezika (angl. *method effect*), znotraj slednjega pa še problematika stopnje zrelosti posameznika, stopnje dosežene pismenosti v TJ ter pravega poudarka na posameznih jezikovnih zmožnostih in intenzivnosti programa poučevanja/učenja TJ⁶. Za predstavitev vprašanja prave učne metode smo se odločili, ker so ugotovitve na tem področju posebnega pomena za empirični del naše študije. Iskanje prave učne metode in z njo povezan problem morebitne (ne)učinkovitosti formalnega poučevanja ostajata nerešena. Pojavlja se vprašanje, ali je prava metoda tista, ki temelji na učenju govorne in pisne, torej produktivnih jezikovnih zmožnosti (angl. *production-based instruction*), ali metoda, ki temelji na učenju slušne in bralne, torej receptivnih jezikovnih zmožnosti (angl. *input-based instruction*), ali katera od kombinacij.

Ti dve najbolj izmikajoči se vprašanji na področju poučevanja/učenja TJ sta tesno povezani s problematiko stalnosti v poučevanju/učenju TJ. Posamezniki, ki samoiniciativno ne poskrbijo za stalnost učenja TJ in izkusijo daljša obdobja brez vnosa TJ, pozabijo več

⁶ Druga poglobitna področja raziskovanja jezikovne izgube/obrabe so (1) vprašanje različnega vpliva izgube/obrabe J2/TJ na jezikovne zmožnosti (angl. *skills effect*); (2) vprašanje začetka krivulje pozabljanja J2/TJ (angl. *typical forgetting curve effect*) ter (3) morebitnega obstoja tipičnega vrstnega reda izgube/obrabe J2/TJ (angl. *typical attrition order effect*).

struktur kot tisti, pri katerih so bila ta obdobja krajša (Ecke, 2004). V skladu s ključnimi spremenljivkami v informacijskih modelih učenja in pozabljanja TJ (povečana pogostost rabe TJ in vnosa TJ, stalnost rabe TJ in pogostost ponavljanja TJ (angl. *the frequency of encounter of a construction*) (Hansen, 2001; Ecke, 2004; N. Ellis, 2008)) strokovnjaki na področju izgube/obrabe TJ poudarjajo dva predpogoja za uspešno obrambo pred pozabljanjem TJ, in sicer stalnost poučevanja/učenja TJ ter čimprejšnji ponovni pričetek učenja TJ (Hansen, 2001; Ecke, 2004). S tem se ujema tudi ohranitvena paradigma (angl. *savings paradigm*), ki poudarja prednosti ponovnega ponavljanja/učenja že prej naučenega TJ pred učenjem TJ na novo (de Bot, 2000; Hansen, 2001).

Jezikovno poučevanje je po tradiciji naklonjeno eksplicitnemu poučevanju jezika in je bilo do pred kratkim osredotočeno na poučevanje formalnih, oblikovnih značilnosti jezika (angl. *form-focused instruction*), šele pozneje je pojav komunikacijskega pristopa (angl. *communicative approach*) zmanjšal oz. skoraj celo izničil pomen slovnice pri usvajanju J2/učenju TJ (Ellis, 1997).

Kljub temu sodobne raziskave ponovno potrjujejo učinkovitost neposrednega poučevanja/učenja TJ v primerjavi z implicitnim oz. naturalističnim izpostavljanjem J2. Eksplicitno poučevanje/učenje naj bi učence TJ uspešno opozarjalo na razliko med pravilnim tujejezikovnim vnosom in njihovim nepravilnim vmesnim jezikom (angl. *interlanguage; learner language*) (Ellis, 2002; Norris in Ortega, 2003; Doughty, 2003; Robinson, 2003; Williams, 2005; Lightbown in Spada, 2006; Bybee, 2008;

Hudson, 2008; Dörnyei, 2009). Strokovnjaki se obenem ponovno strinjajo glede pomembne vloge slovnice (Norris in Ortega, 2000; Celce-Murcia, 2001; Cook, 2001; Frodesen, 2001; Larsen-Freeman, 2001; Lyster, 2004a; Lyster 2004b; R. Ellis, 2006a; 2006b; Lightbown in Spada, 2006; Dörnyei, 2009), ki naj bi zlasti pri boljših učencih spodbujala nezavedno učenje TJ, tudi zaradi omogočanja ponotranjanja slovničnih pravil (angl. *internalizing*) (Nassaji, 2000; Robinson, 2003; Klapper, 2006). Slovnico strokovnjaki omenjajo kot uporabno pedagoško orodje, ki lahko ustavi izgubo/obrabo TJ (Tudor, 1996), in celo kot motivacijski in nestresni dejavnik (npr. Klapper, 2006). Izraz usvajanje slovnice (angl. *grammar acquisition*) naj bi obsegal dvoje, in sicer aplikativno uporabo zavestno shranjenih eksplicitnih slovničnih pravil in usvajanje slovnice na osnovi nezavednih procesov v učencu TJ, ki temeljijo na spominsko shranjenih primerih iz TJ (DeKeyser, 2001).

Implicitna in eksplicitna obravnava slovnice

V konceptih implicitnih in eksplicitnih sistemov so zavedni in nezavedni procesi prepleteni, njihovo stičišče pa gibko in prehodno: stik med implicitnim in eksplicitnim se dogaja med zavednim procesiranjem, dolgotrajen vtis pa pušča tudi na implicitni kogniciji (N. Ellis, 2005). Strokovnjaki še ne poznajo povezave med zavednim in nezavednim ter eksplicitnim in implicitnim učenjem, zato je poskusov razlage več. Nekateri poskušajo motive učenja opisati z naslednjim zaporedjem: novinec + zunanja motivacija → notranje motivirana pozornost →

eksplicitno učenje → ekspliciten spomin → implicitno učenje → impliciten spomin, avtomatizacija in abstrakcija = strokovnjak (N. Ellis, 2005). Drugi poskus opiše prehod iz zavedno zapomnjenega, deklarativnega znanja slovnice, na nezavedno shranjeno proceduralno znanje, do katerega dostopamo iz spomina, v treh korakih: kognitivno stanje z eksplicitnimi pravili, asociativno stanje, ki zahteva nenehno ponavljanje pravil, in končno, visoko koordinirano, implicitno, avtonomno stanje (Segalowitz, 2003).

Izraz eksplicitno poučevanje slovnice (angl. *explicit grammar instruction*) se nanaša na povečevanje deklarativnega metalingvističnega znanja učencev s strani učitelja TJ oz. na uporabo strategij za poučevanje jezika z namenom pritegovanja pozornosti učencev na obliko in strukturo TJ (Widdowson, 2003; N. Ellis, 2005). Za razliko od tega se izraz implicitna obravnava slovnice (angl. *implicit grammar instruction*) nanaša na učiteljevo kratko, naključno, nenačrtovano posvečanje pozornosti jezikovnim problemom v sicer komunikacijskem kontekstu, za katerega veljajo naslednje značilnosti:

- uporaba avtentičnih jezikovnih situacij;
- čakanje učitelja TJ na prave jezikovne probleme, naključne ali predvidene, ki so sprožilec za nadaljnjo jezikovno obravnavo;
- neprekinjanje toka komunikacije (angl. *unobtrusiveness*);
- popravljalna povratna informacija oz. takojšnji popravki s strani učitelja TJ v obliki pravega povratnega vprašanja (angl. *recasts*)

(Doughty, 2003). Primer:

Student: I buyed it yesterday.

Teacher: You bought it?

Student: Yes, I bought it.

Implicitna obravnava slovnice torej temelji na pozornosti in spodbuja intuitivno zavedanje o jezikovnih normah in ne deklarativnega metalingvističnega znanja (Doughty, 2001; 2003; R. Ellis, 2005; Bybee, 2008; Dörnyei, 2009), implicitno učenje pa naj bi bilo enako učinkovito kot osredotočanje na jezikovne norme (Norris in Ortega, 2000).

Stopnja posameznikove zrelosti in stopnja pismenosti v tujem jeziku

Znotraj področja raziskovanja prave učne metode se porajata še vprašnji pomena stopnje posameznikove zrelosti in stopnje dosežene pismenosti v TJ. Nekatere raziskave te problematike nakazujejo manjšo izgubo/obrabo pri posameznikih, ki so bolj pismeni oz. so bolj razvili bralno in pisno jezikovno zmožnost v TJ (Hansen in Reetz-Kurashige, 1999)⁷, in pri odraslih učencih na višjih stopnjah znanja TJ, ki so se zaradi večje motivacije in iznajdljivosti pri iskanju priložnosti za rabo TJ tega učili dalj časa, se ga naučili bolje ali prej prekinili nestalnost v učenju (Hansen, 2001; Ecke, 2004; DeKeyser, 2007).

⁷ Problematično je, da so bile tovrstne raziskave opravljene z zelo majhnimi predšolskimi otroki (Hansen in Reetz-Kurashige, 1999).

Jezikovne zmožnosti in intenzivnost poučevanja/učenja tujega jezika

Raziskave jezikovne obrabe/izgube dosledno potrjujejo manjše pozabljanje receptivnih jezikovnih zmožnosti v primerjavi s produktivnimi oz. domnevo, da je priklic (angl. *recall/retrieval*) bolj podvržen izgubi/obrabi kot prepoznavanje (angl. *recognition*) (Weltens 1989; Spolsky 1998; Hansen in Reetz-Kurashige, 1999). Glede intenzivnosti so raziskovalci sklepali, da večja/manjša stopnja intenzivnosti programa spodbuja ustrezno učenje TJ, ki se potem tudi posledično odraža kot večji ali manjši proces jezikovne izgube/obrabe (Hansen in Reetz-Kurashige, 1999).

Povzetek dognanj raziskav na področju izgube/obrabe nam pokaže naslednje: (1) slovnično znanje je zelo podvrženo izgubi/obrabi jezika (npr. Weltens idr., 1989); (2) po daljših obdobjih brez izpostavljenosti in vnosa TJ je besedišče podvrženo izgubi/obrabi jezika (npr. Ecke, 2004); (3) pojav zastarevanja zmožnosti učenja TJ pri posameznikih (angl. *fossilization*) ter posledično nazadovanje v jeziku (angl. *backsliding*) (Ellis, 1997); (4) visoko stopnjo povezave med dobrim znanjem TJ ter dobrim, toda nedejavnim oz. receptivnim prepoznavanjem besedišča in dobro bralno zmožnostjo v TJ (Hansen in Reetz-Kurashige, 1999); (5) minimalno izgubo bralne (celo izboljšanje) in slušne ter močno izgubo pisne jezikovne zmožnosti v enoletnem obdobju nerabe TJ (Weltens, 1989); (6) eden največjih pokazateljev izgube/obrabe jezika je negotovost posameznikov glede obvladovanja jezikovnih zmožnosti (Weltens idr., 1989); (7) spremembo interakcije pri

sinhronem sporazumevanju med uporabniki svetovnega spleta, in sicer v smeri občutenja več svobode in manj odgovornosti za svoje izjave na spletu (Lantolf, 2000).

Prvine poučevanja poslovne angleščine kot tujega jezika stroke

Za tradicionalno pojmovanje poučevanja/učenja TJ je bilo značilno razmejevanje med splošno angleščino in AJS. Poudarek pri poučevanju/učenju splošne angleščine je bil tradicionalno zgolj na jeziku in ne na upoštevanju objektivnih jezikovnih potreb učencev TJ. Sodobni razvoj AJS je vzpostavil povezavo med splošno angleščino in AJS, poudaril potrebo po upoštevanju procesa poučevanja/učenja TJ ter priznal pomen subjektivnih jezikovnih potreb učencev TJ in ciljne naravnosti poučevanja/učenja AJS.

AJS se ni pojavila kot načrtovano in koherentno gibanje, temveč zaradi nastanka potrebe po drugačni vrsti angleščine ter napredka na področju jezika, teorije poučevanja in psihologije. Bila je neke vrste fenomen, ki je zrasel iz številnih združujočih se trendov (Hutchinson in Waters, 1987). Nesluten znanstveni, tehnološki in gospodarski napredek po koncu 2. svetovne vojne je povzročil, da sta svetu zavlادali predvsem dve močni sili – tehnologija in mednarodna trgovina, zaradi česar se je porodila potreba po uporabi enega svetovnega jezika kot sredstva sporazumevanja. Zaradi velike gospodarske moči ZDA se je kot mednarodni jezik tehnologije in trgovine začela uveljavljati angleščina, svetovni poslovneži pa so se je začeli učiti prav zaradi tega, ne pa iz potrebe po znanju (še) enega TJ. Z njeno pomočjo so namreč lažje

pošiljali svoje izdelke na svetovna tržišča, zdravniki, ki so znali angleško, so lažje sledili novim dosežkom na področju medicine, objavljenim v angleščini v mednarodnih znanstvenih revijah, avtomehaniki pa prebirali priročnike v angleščini. Uveljavljanje angleščine kot svetovnega jezika je še pospešila naftna kriza v zgodnjih 70. letih, posledično pa tudi velik izvoz zahodnega kapitala in znanja. Prav zaradi tega se je pojavila potreba po cenovno učinkovitih programih poučevanja/učenja angleščine, s pomočjo katerih bodo cilji učencev v angleščini uresničeni hitro in učinkovito.

Problem, ki se je takrat pojavil znotraj poučevanja splošne angleščine, je bilo poučevanje/učenje TJ brez posebnega namena in očitnega razloga, nekako zgolj zaradi samega jezika (angl. *purpose-free teaching*) (Hutchinson in Waters, 1987), kar v novih, spremenjenih mednarodnih razmerah ni bilo več mogoče. Za poučevanje/učenje splošne angleščine namreč velja, da jezikovnih potreb učencev ni mogoče natančneje določiti, zato jih učitelji po navadi niti ne ugotavljajo (Hutchinson in Waters, 1987). Iz istega razloga je za ciljno skupino učencev splošne angleščine težko ustvariti učne načrte, ki bi odsevali njihove prihodnje jezikovne potrebe. Slednje se zdijo preširoke za določanje, kar ponazarja akronim TENOR (angl. *Teaching English for No Obvious Reason*) (Skela, 2000). Cilji in nameni poučevanja/učenja splošne angleščine so zakoreninjeni v hipotetičnih izobraževalnih predpostavkah, medtem ko cilji in nameni poučevanja/učenja AJS vedno izhajajo iz

jezikovnih potreb in zahtev ciljne skupine učencev in ciljne situacije (Widdowson, 1983; 2003).

Med poučevanjem/učenjem splošne angleščine in AJS torej obstajajo razlike tako glede analize potreb kot tudi glede ugotavljanja predznanja, učnega načrta, ciljev, razpoložljivega časa, pričakovanj ciljne skupine in nekaterih drugih dejavnikov (npr. Ellis in Johnson, 1994; Widdowson, 2003). Kljub temu (gledano pedagoško) je poučevanje/učenje AJS v resnici prav tako kot poučevanje/učenje splošne angleščine. Med strokovnjaki še vedno ni enotnega mnenja o tem, kaj tvori jedro slovnice in besedišča AJS, zato se veliko učiteljev in piscev učbenikov po navadi odloča za splošno sprejete strukture, besedišče in jezikovne funkcije (Ellis in Johnson, 1994).

Naslednji problem, ki je botroval nastanku AJS, je bila osredinjenost tradicionalnega jezikoslovja na formalne, večinoma slovnične značilnosti jezika in ne na uporabo jezika za sporazumevalne namene. Jezik seveda ni zgolj oblika in ne sam sebi namen, temveč ima svojo uporabno funkcijo, saj ga govorimo, da si lahko sporočamo različne informacije, da nekemu nekaj poročamo, se opravičujemo, sporočamo, sprašujemo ipd. To ne pomeni, da je opis jezika s pomočjo jezikovnih funkcij edino pravilen, strukturalni pa napačen – morda le nezadosten za popoln opis pojava jezika. Vsi dosedanji pristopi za opis pojava in načina poučevanja/učenja jezika⁸ so le različni načini gledanja na eno in isto,

⁸ Več o terminološkem blodnjaku pri poimenovanju različnih metod in "metod" v Skela (1998).

kajti sporazumevanje je lahko strukturalno ali funkcionalno oz. na ravni diskurza ali žanra, lahko pa celo nebesedno.

Britanski sociolingvist J. R. Firth je raziskoval jezik na ta način že v 30. letih (Hutchinson in Waters, 1987), vendar pa so njegove ideje postale pravo jezikovno gibanje šele z razvojem koncepta sporazumevalne zmožnosti (angl. *communicative competence*). Sociolingvist Dell Hymes (1972, v Hutchinson in Waters, 1987, str. 28) ugotavlja, da sposobnost uporabe angleščine v sporazumevalne namene ne sestoji zgolj iz pravil za tvorbo slovnično pravilnih stavkov, ampak tudi iz "*kdaj govoriti in kdaj ne ..., kaj govoriti s kom, kje in kako*". Raziskovati je bilo torej treba ne le angleško skladnjo, temveč celotno področje sporazumevanja, tudi nebesedno sporazumevanje kot mimiko, držo, očesni stik itd. Potrebe "novih" učencev angleščine niso bile več odlično poznavanje angleške slovnice in prizadevanje za brežhibno izgovarjavo, temveč učinkovito sporazumevanje s pripadniki drugih narodov, maternimi in nematernimi govorci angleščine na mednarodnem tržišču. Večina sodobnih poslovnih srečanj kljub temu poteka med nematernimi govorci angleškega jezika (angl. *non-native speaker to non-native speaker*), ki govorijo mednarodno angleščino (angl. *offshore English; world English*) (Dudley-Evans in St John, 1998; Rajagopalan, 2004); (angl. *International Standard Spoken English/ ISSE*) ali mešanico angleščin, ki jo v evropskem poslovnem prostoru govorijo nematerni govorci angleščine (angl. *Euro-English*) (Nieragden, 2000). AJS torej zelo pogosto uporabljajo nematerni govorci, katerih strategije in medkulturne razlike so tudi

drugačne od maternih govorcev angleščine, ne le materni jezik (Ellis in Johnson, 1994; Dudley-Evans, 2001).

Vedno večji pritiski na jezikoslovce in nove zahteve po poučevanju angleščine na način, ki naj bi kar najbolj zadovoljeval potrebe ciljnih skupin učencev, so obrnile pozornost v smer raziskav jezika v sporazumevalne namene. Njihove začetke je prav gotovo sprožilo spoznanje, da se jezik razlikuje v različnih govornih in pisnih situacijah⁹ – "jezikov" je torej več in se spreminjajo, do največjega razmaha raziskovanja različnih jezikovnih registrov pa je prišlo v poznih 60. in 70. letih (npr. Hutchinson in Waters, 1987).

Določene skupine govorcev jezika namreč govorijo svoje različice enega in istega jezika – t. i. registre, ki so zamejeni z družbenim položajem in se lahko zelo razlikujejo glede besedišča. Register učiteljev angleščine se po besedišču (npr. "*pasiv*", "*kozativ hev*", "*oblika -ing*", "*modalni glagoli*", "*particip*") prav gotovo razlikuje od besedišča astrofizikov. Ne gre pa zgolj za besedišče, obstajajo tudi razlike v slovnici in namenu njene uporabe ter celo pogostosti in funkciji določenih slovničnih struktur. Trpnih struktur naj bi bilo na primer v angleščini več v registru znanstvenih člankov kot v drugih registrih (npr. Tarone in Yule, 1991).

Spoznanje, da je uporaba različnega besedišča in slovnice, torej različnega registra, v resnici pogojena z različnimi ciljnimi situacijami, je

⁹ Znani francoski pisatelj Andre Gide, ki je odlično prevajal Shakespearja in Conrada, ni bil sposoben, po pričevanju njegovega prijatelja Juliana Greena, v angleščini vprašati voznika londonskega avtobusa, kje naj izstopi (Tarone in Yule, 1991).

bilo izrednega pomena za poučevanje/učenje AJS. Jezikovne značilnosti posameznih situacij znotraj določenega delovnega področja ali delovnega mesta so načrtovalcem učnih načrtov zdaj lahko postale nepresahljiv vir jezikovnih posebnosti za poučevanje AJS.

Analiza potreb kot temeljna neodvisna spremenljivka

Strokovnjaki se strinjajo, da sta razvoj AJS ter pojem analize potreb (AP) učencev AJS neločljivo povezana, saj se je AP pojavila v enem od obdobjev v razvoju AJS. Eden od razlogov bi lahko bilo dejstvo, da so se v sodobnem svetu, ki mu različni viri počasi pojemajo, pokazale *"rastoče zahteve po odgovornosti v javnem življenju, še zlasti v izobraževanju in še bolj na področju poučevanja/učenja TJ"* (Long, 2005). AJS naj bi imela dve temeljni neodvisni spremenljivki, in sicer AP in besediloslovje (analizo diskurza in žanra) (Dudley-Evans, 1997), zato je ni mogoče razumeti brez razumevanja pomena AP. Le z natančno izpeljano AP, ki bi kot temelj za uspešno poučevanje/učenje AJS morala biti prva stopnja pri oblikovanju programa poučevanja AJS, je mogoče ugotoviti potrebe, cilje, smotre in vsebine tujejezikovnega poučevanja za ciljno skupino učencev (Dudley-Evans in St John, 1998)¹⁰. Upoštevanje teh bo pripeljalo do resnično učinkovitega poučevanja in bo omogočalo usmerjenost pouka (angl. *focused course*) (Dudley-Evans in St John, 1998).

¹⁰ Na predhodno izvedeni AP bi moral temeljiti prav vsak učni načrt, ne le za AJS (Skela, 2000).

Način izpeljave AP se razlikuje od situacije do situacije, nanjo pa vplivajo razpoložljivi človeški in materialni viri ter dolžina programa/tečaja. Pri tem je nujno razlikovati med celokupnimi potrebami učencev jezika na eni strani in potrebami konkretnega jezikovnega programa/tečaja na drugi, kar ponazarjata vprašanji *Za kaj/Čemu potrebujete angleščino?* in *Kaj pričakujete od programa/tečaja?* (Long, 2005). Strokovna literatura še vedno ne pozna univerzalnega načina izpeljave AP, ki bi prinesel povsod veljavne rezultate. Ti so vedno relativni, odvisni so od tega, kdo sprašuje, katera vprašanja in kako rezultate razlagamo glede na naše vrednote in poglede. Prav zaradi tega je AP stalen proces, potreben nenehnega preverjanja, ki ga je treba vedno znova opravljati pred začetkom programa/tečaja, med njim in po njem. Končni cilj AP je spoznati učence kot ljudi, kot uporabnike in učence TJ ter ugotoviti, kako jim olajšati učenje TJ in jih obenem tudi seznaniti z zahtevami ciljne situacije in danostmi učnega okolja.

Različni avtorji izražajo različne poglede na obdobja razvoja AJS. Med strokovnjaki ni enotnega dogovora glede števila in vrste obdobj v razvoju AJS – nekateri menijo, da je bilo razvojnih obdobj več, drugi pravijo, da manj, nekateri poudarjajo pomen obdobj, ki jih drugi ne omenjajo. V teoriji obstajajo različni pristopi k opravljanju AP, ki se med seboj ne izključujejo, ampak razvojno nadgrajujejo in dopolnjujejo.

AP v naši študiji so zasnovane na modelu, ki sta ga predstavila Dudley-

Evans in St John (1998):

- analiza ciljne situacije (angl. *target situation analysis/TSA*) in v njenem okviru analiza objektivnih pričakovanih strokovnih potreb po PA (angl. *necessities*) ter od drugih videnih potreb po PA (angl. *objective/perceived needs; target performance repertoire*);
- analiza subjektivnih potreb (angl. *subjective/felt needs*) in želja učencev PA (angl. *wants*);
- analiza trenutne situacije (angl. *present situation analysis/PSA*) in v njenem okviru analiza predznanja splošne angleščine;
- analiza pomanjkljivosti/vrzeli (angl. *deficiency analysis*) kot razkoraka med rezultati analize ciljne in trenutne situacije;
- analiza učnih potreb (angl. *learning-situation analysis/LSA*) ter v njenem okviru analiza strategij in učnih stilov (angl. *learner's preferred learning strategies*);
- analiza pričakovanj glede poučevanja PA.

Poučevanje poslovne angleščine na Ekonomski fakulteti v Ljubljani

Kot mednarodni poslovni jezik poslovna angleščina danes vzbuja veliko pozornosti in zanimanja. PA ni natančno definirana kategorija, izraz pa se uporablja za množico angleščin, nekatere zelo specifične, druge zelo splošne. Težko jo je opredeliti že samo po sebi, še težje pa znotraj jezikovnih okvirov. PA je bolj kompleksna od drugih področij AJS, ki je poseben jezik za komunikacijo znotraj določenih ciljnih skupin, zato tam ni potreb za povezavo s širšo javnostjo. V nasprotju s tem pa se PA spogleduje s širšo javnostjo in je zato bolj podobna splošni angleščini. Ni pa dvoma o tem, da se je PA porodila zaradi posebnih ciljnih skupin učencev z že usvojeno dokaj visoko stopnjo splošne angleščine, ki potrebujejo angleščino, prirejeno potrebam stroke in poklicnega področja. Za poučevanje/učenje PA je torej značilna velika namembnost za uporabne poklicne namene.

Umestitev PA v sodobni pojav angleščine kot prevladujočega svetovnega jezika (McKay, 2002; Karmani, 2005) si lahko predstavljamo na naslednji način: poučevanje/učenje angleščine (angl. *English language teaching/ELT*) se deli na tri veje, in sicer na poučevanje/učenje angleščine kot maternega jezika (angl. *English as a mother tongue/EMT*), na poučevanje/učenje angleščine kot drugega jezika (angl. *English as a second language/ESL*) in na poučevanje/učenje angleščine kot tujega jezika (angl. *English as a foreign language/EFL*). Poučevanje/učenje

angleščine kot tujega jezika se nadalje deli na dve glavni veji: na splošno angleščino (angl. *general English*) in na angleščino kot jezik stroke (angl. *English for Specific Purposes/ESP*). Poučevanje/učenje angleščine kot jezika stroke se nadalje ponovno deli na tri veje, in sicer na angleščino za znanost in tehnologijo (angl. *English for science and technology/EST*), na poslovno angleščino (PA) oz. angleščino za poslovne in ekonomske potrebe (angl. *English for business and economics/EBE*) in na angleščino za družbene vede (angl. *English for social sciences/ESS*). Vsaka od teh treh vej se lahko naprej deli na angleščino za akademske potrebe (angl. *English for academic purposes/EAP*) in angleščino za poklicne potrebe (angl. *English for occupational purposes/EOP*; *English for vocational purposes/EVP*): npr. delitev za akademske potrebe za PA je angleščina za študij ekonomije (angl. *English for Economics*), delitev za poklicne potrebe pa angleščina za tajnice (angl. *English for secretaries*). Tako kot pri angleščini za akademske namene, kjer je mogoče razločevati med angleščino za splošne in posebne akademske namene, je tudi pri PA možna delitev na angleščino za splošne in posebne poslovne namene (angl. *English for General Business Purposes/EGBP* in *English for Specific Business Purposes/ESBP*).

Prvine poučevanja poslovne angleščine na Ekonomski fakulteti v Ljubljani

PA je kot predmet na EF poimenovana Angleški jezik za poslovne in ekonomske vede (AJPEV) (angl. *English Economic and Business Studies*)

na obeh programih: – na visoki poslovni šoli in univerzitetnem programu. PA zadovoljuje potrebe ciljne skupine študentov ekonomije z že usvojeno dokaj visoko stopnjo splošne angleščine iz gimnazije ali druge srednje šole. V teoriji je glavna značilnost poučevanja/učenja PA njena velika namembnost, toda študentom EF ni mogoče ponuditi PA za posebne, uporabne, prihodnje poklicne namene, kajti slednji so zaradi velikega spektra morebitnih poklicev, ki so na voljo ekonomistom, praktično nedoločljivi. Z drugimi besedami, AJPEV v 2. in 3. letniku zajema iz ekonomske stroke, ne temelji pa na zadovoljevanju prihodnjih poklicnih potreb študentov ekonomije, pri čemer moramo omeniti, da ima ciljna skupina učencev AJPEV na EF zelo jasno oblikovano mnenje, da se je učijo z določenimi stvarnimi uporabnimi poklicnimi nameni in pri tem ne želijo izgubljati časa (Čepon, 2006). Izbor primerne metodologije, tem in vsebin na EF torej temelji na posebni namembnosti PA za ciljno skupino študentov ekonomije (Potočar, 2000), vendar se pri tem učitelji PA odločamo za t. i. "mehko inačico" (angl. *soft core*) (St John, 1996) oz. PA za splošne poslovne namene, ki je študentom in humanistično izobraženim učiteljem TJ prijaznejša kot "trda inačica" (angl. *hard core*) oz. PA za posebne poslovne namene. T. i. "trda inačica" je bila na primer PA za računovodje, bančnike ali revizorje, ki globoko posega v jezik stroke, "mehka inačica" na EF pa vključuje poslovno korespondenco, predstavljanje izdelkov in informacij, pisanje poročil, telefoniranje, udeležbo na sestankih, pogajanja, poslovno druženje, menedžment ali

marketing (angl. *business skills*) (Niergden, 2000)¹¹.

Ključni sestavini poučevanja AJPEV na EF sta torej (1) praktična osredinjenost na prihodnjo ciljno rabo jezika z upoštevanjem namena in posebnih razlogov za poučevanje/učenje (angl. *learner purpose*); (2) zajemanje strukture jezika in posebnega besedišča iz določene stroke ali poklica (angl. *specificity*) in (3) razvoj sporazumevalne sposobnosti za ciljne strokovne situacije (Brieger, 1997; Potočar, 2000). Poučevanje/učenje PA obenem temelji tudi na sporazumevalnem pristopu, ki je trenutno splošno priznan in uveljavljen pristop k poučevanju/učenju TJ, ne le PA (Skela, 2011).

Poleg upoštevanja teh neobhodnih načel poučevanja/učenja PA učitelji AJPEV na EF izvajamo tudi učne dejavnosti znotraj pristopa k poučevanju/učenju PA, ki je osredinjen na učence in na proces učenja PA (angl. *learner-centred approach*; angl. *learning-centred approach*). Prav tako na EF posvečamo velik pomen skrbi za različne učne strategije in stile učenja učencev PA ter za razvoj medkulturne sporazumevalne sposobnosti (Hutchinson in Waters, 1987; Tudor, 1996; Nunan, 1999; Potočar, 2000).

Naslednja odločitev pri poučevanju/učenju AJPEV na EF je za različne kombinacije tujejezikovnih zmožnosti in ne nujno za vse

¹¹Strokovna literatura (npr. Niergden, 2000) med spretnostmi omenja tudi dvajset t. i. družbenih ali "mehkih spretnosti" (angl. *soft skills*), na primer sposobnost ravnanja v konfliktnih situacijah, pripravljenost delati v skupinah, pripravljenost za učenje, samodisciplina, sposobnost delati pod pritiskom, sposobnost reševanja problemov in pooblaščenja drugih itd., in sicer jih deli na štiri večje dele: na interakcijo, sporazumevanje, samoupravljanje in organizacijo.

jezikovne zmožnosti¹². Pri poučevanju/učenju TJ bi seveda bilo zaželeno naravno prelivanje vseh jezikovnih zmožnosti, toda tradicionalna delitev na jezikovne zmožnosti je videti ustrežnejša za poučevanje/učenje splošne angleščine, katere cilji poučevanja/učenja so redko videti tako nujni kot pri PA. Odločitev za poudarek na kombinacijah jezikovnih zmožnosti izvira na eni strani iz tradicionalnega pojmovanja AJS in PA kot dveh manj obsežnih področij od splošne angleščine, ki vsaj v teoriji nikoli ne poskušata poučevati/učiti TJ kot celote in skoraj nikoli vseh jezikovnih zmožnosti enakovredno. Po drugi strani je taka odločitev na EF logična posledica dejstva, da so zaradi velike izbire poklicev za ekonomiste ciljne zaposlitvene potrebe po TJ in s tem jezikovne zmožnosti nedoločljive.

Za poučevanje AJPEV na EF je značilen tudi drugačen odnos med učitelji in učenci jezika, kajti poučevanje/učenje PA pravzaprav temelji na posebnem odnosu med učiteljem in učenci PA, ki je lahko povsem tuj učiteljem splošnega TJ¹³ (Potočar, 2000). Bistvo tega odnosa (vsaj v teoriji) je v sodelovanju in dopolnjevanju med humanistično izobraženim učiteljem TJ, ki sicer poučuje PA, nima pa pravega poznavanja stroke, in

¹² SEJO (2011) ne omenja več štirih, temveč pet jezikovnih zmožnosti, kajti dodano je ustno sporazumevanje (angl. *spoken interaction*). Vsaka od jezikovnih zmožnosti je podrobneje razčlenjena na ustrezne poslovne spretnosti. Tudi Ellis in Johnson (1994, str. 36) navajata seznam petih jezikovnih zmožnosti (poleg štirih tradicionalnih omenjata še interakcijo (angl. *interaction*), ki naj bi bile za učitelja PA temelj poučevanja PA. Skela (1999, v Čok idr., str. 99) opozarja, da je ustno razumevanje dvosmerni proces med govorcem in poslušalcem, ki vključuje produktivno zmožnost govora in receptivno zmožnost razumevanja. Z drugimi besedami, transakcijsko oz. izvršitveno jezikovno funkcijo (*govoriti nekomu*) in interakcijsko oz. medosebno jezikovno funkcijo (*govoriti z nekom*).

¹³ V povezavi s tem posebnim odnosom med učiteljem in učenci PA se presenetljivo malo omenjajo spoznanja t. i. "socialnega interakcionizma", ki odločilno vlogo pri oblikovanju pomena pripisuje družbenim procesom in dinamični naravi odnosov med učiteljem, učenci in dejavnostmi za poučevanje/učenje TJ. Jezik se torej očitno učimo v smiselni interakciji z drugimi (Skela, 2000).

učenci PA, ki poskušajo pridobiti pravo poznavanje stroke in praktične izkušnje, toda nimajo znanja PA.

Teoretično bi torej študente PA lahko imeli za prave poznavalce lastnih jezikovnih potreb, ki so že v procesu pridobivanja praktičnih izkušenj pri opravljanju poklica in se dobro zavedajo tudi svojega jezikovnega znanja in pomanjkljivosti. Z drugimi besedami, študenti naj bi prineseli k poučevanju/učenju AJPEV tudi znanje nosilne vsebine (angl. *carrier content; hard skills*). S tem mislimo na poznavanje stroke, izkušnje in znanje uporabe virov, kar v resnici ni prava vsebina poučevanja/učenja PA, ki je TJ (angl. *real content*) (Hutchinson in Waters, 1987; Dudley-Evans in St John, 1998; Niergden, 2000). Nosilna vsebina je pri izkušenih posameznikih po navadi že usvojena v maternem jeziku in jo je treba le prenesti v TJ. V resnici pri študentih 2. letnika (angl. *pre-experience students*) ob pričetku poučevanja/učenja AJPEV na EF znanje nosilne vsebine, naj bo strokovno ali jezikovno, še ne obstaja, ni vedno dejavno ali zavedno (Dudley-Evans in St John, 1998).

Zaradi zgoraj omenjenih poudarkov bi lahko domnevali, da je poudarek pri poučevanju/učenju AJPEV na EF osredotočen na jezik, torej na posebno besedišče, teme in vsebine, morda celo bolj kot na izbor učnih strategij in dejavnosti (angl. *tasks*). V praksi na EF ni tako, to pa potrjuje tudi strokovna literatura (npr. Robinson, 1991). Usvajanje poslovnega besedišča sicer ostaja pomembno, vendar je večji poudarek na načinu poučevanja/učenja PA, s katerim naj bi se zadovoljevale

posebne jezikovne potrebe določene ciljne skupine¹⁴. Poleg upoštevanja jezikovnih potreb študentov AJPEV na EF učitelji upoštevamo tudi njihova gledišča, stališča, čustva in želje, obenem pa ne pozabljamo tudi na želje in potrebe učiteljev.

Skladno s sodobnimi pristopi k poučevanju/učenju TJ se je tudi na EF zgodil t. i. premik od "pouka, usmerjenega v učitelja in snov", v "pouk, usmerjen v učenca" (Marentič - Požarnik, 2000, str. 283). Poučevanje/učenje AJPEV se premika stran od poučevanja k učenju oz. spodbujanju takih učnih okoliščin, ki zahtevajo kakovostno samostojno učenje (Marentič - Požarnik, 2000). Spoznanje strokovnjakov, da imajo učenci jezika svoje potrebe ne samo na področju znanja (angl. *knowledge domain*), ampak tudi na čustvenem področju (angl. *affective domain*) (npr. Tarone in Yule, 1991), je pripeljalo do razkritja množice dejavnikov, ki naj bi vplivali na proces učenja TJ. Vse te dejavnike, in sicer odnos učencev do učenja jezika, njihovo motivacijo, samozavest ali zaskrbljenost, če naštejemo le nekatere, poskušamo učitelji AJPEV upoštevati pri poučevanju/učenju na EF.

Metodologija

Da bi karseda celovito obravnavali problem stalnosti v poučevanju/učenju TJ, smo v šestih letih (2005–2011) izvedli obsežno

¹⁴ Nekateri strokovnjaki celo menijo, da je učence PA bolje vpeljati v manj posebno besedišče oz. "usmeriti v polstrokovno izrazje, ki je v rabi na številnih znanstvenih in strokovnih področjih" (Potočar, 2000, str. 174). V prid temu govori tudi znano dejstvo, da imajo nematerni govorci več težav s pogovornim jezikom kot s posebnim besediščem (Robinson, 1991).

kvantitativno in kvalitativno raziskavo, ki je vključevala tri obsežne metode pridobivanja podatkov: individualne in skupinske poglobljene polstrukturirane intervjuje, dnevnik uporabe angleščine (DUA) in strukturirane intervjuje (ankete).

Zaradi bolj jasne predstavitve procesa pridobivanja podatkov smo poglavje o metodologiji razdelili na kvantitativni in kvalitativni del raziskave.

Kvantitativna raziskava

Namen kvantitativne raziskave je (1) ugotoviti obseg izgube/obrabe splošnega TJ iz srednje šole; (2) opredeliti jezikovno dogajanje študentov EF v obdobju prekinitve stalnosti poučevanja/učenja TJ v 1. letniku na EF; (3) preveriti uporabnost jezikovnih dejavnosti in učbenikov na EF ter razloge študentov EF za učenje TJ stroke; (4) raziskati vpliv pripadnosti različnim učnim stilom in strategijam za poučevanje/učenje TJ stroke na EF ter (5) oblikovati hipotetični model poučevanja/učenja TJ stroke za premagovanje jezikovnih posledic prekinitve stalnosti poučevanja/učenja TJ v 1. letniku na EF.

Za namen kvantitativne raziskave smo po opravljeni začetni teoretični konceptualizaciji in operacionalizaciji ključnih spremenljivk (predznanje splošne angleščine, razlogi za učenje PA, pričakovanja do učenja PA, odnos do učenja PA, subjektivne potrebe in želje o učenju in poučevanju PA, jezikovne dejavnosti in naloge, jezikovne zmožnosti v TJ, strategije za jezikovno učenje, učni in delovni stili) oblikovali štiri vprašalnike, pri katerih je bila izmerjena zanesljivost. Cronbachov

koeficient α za vse vprašalnike znaša okrog 0,8, kar pomeni, da je merski instrument zanesljiv.

Prvi vprašalnik *Učenje poslovne angleščine – analiza trenutnega stanja in želja študentov* za kontrolno skupino 111 študentov 2. in 3. letnika EF je bil sestavljen iz 31 vprašanj zaprtega tipa. Vprašalnik je meril predznanje angleščine, razloge za učenje PA, pričakovanja do učenja PA in odnos do učenja PA ter subjektivne potrebe in želje študentov EF glede učenja in poučevanja PA v prihodnosti. Uporabljen je bil za pridobivanje podatkov za analizo trenutne situacije, torej že obstoječega in usvojenega znanja TJ, in sicer za vse jezikovne zmožnosti. Omogočil nam je sklepati o slabostih in pomanjkljivostih v znanju učencev, ki je razkorak med rezultati analize ciljne in trenutne situacije. Študentom EF je bil posredovan med predavanji iz PA, a jim je bila zagotovljena anonimnost; branje vprašanj, dajanje navodil in pojasnil pred in med izpolnjevanjem vprašalnikov je bilo vodeno.

Drugi vprašalnik z naslovom *Vprašalnik za zaposlene diplomante Ekonomske fakultete v Ljubljani – analiza potreb po poučevanju poslovne angleščine* je vseboval 32 vprašanj, od tega sta dve odprtega tipa; vprašalnik je meril jezikovne dejavnosti in naloge, za katere bodo v prihodnosti uporabljali angleščino. Uporabljen je bil za kontrolno skupino 54 diplomantov EF zaradi pridobivanja podatkov za analizo ciljnih, od drugih videnih in h končnemu proizvodu usmerjenih potreb po poučevanju PA.

Anketna vprašalnika (prvi in drugi vprašalnik) za kontrolno

skupino študentov 2. in 3. letnika ter diplomantov EF sta bila vsebinsko sestavljena po podobnem vzorcu iz treh sklopov vprašanj. Prvi sklop povprašuje po splošnih podatkih (leto rojstva, spol, srednja šola, študijska smer in program na EF, ocena iz splošne angleščine na maturi, poklicni maturi ali zaključnem izpitu, samoocena znanja splošne angleščine in nadarjenosti za učenje jezikov). Drugi sklop se nanaša na jezikovne zmožnosti v angleščini, in sicer povprašuje po utrjevanju splošne angleščine v 1. letniku na EF in po samooceni obvladovanja jezikovnih zmožnosti v angleščini. Vprašanja o pogostnosti urjenja v posamezni jezikovni zmožnosti so za študente EF naravnana na čas študija na EF in v prihodnje, za zaposlene diplomante EF pa na situacije na delovnem mestu. Tretji sklop je namenjen PA, natančneje samooceni znanja PA, razlogom za učenje, koristnim in zanimivim dejavnostim pri poučevanju PA, pričakovanjem in posebnim željam glede poučevanja in učenja PA ter oceni uspešnosti predavateljev maternih in nematernih govorcev angleščine. Na koncu vprašalnika je predlagan hipotetični model poučevanja angleščine v 1. letniku na EF.

Tretji vprašalnik z naslovom *Samoocenjevalna lestvica* je v obliki samoocenjevalne lestvice v slovenščini za študente 2. in 3. letnika EF meril jezikovne zmožnosti v TJ. Odgovori študentov so bili označeni na enajststopenjski lestvici od 0 do 10: vrednostim 0, 1 in 2 je bila pri obdelavi podatkov pripisana oznaka nezadostno, odgovorom 3 in 4 oznaka zadostno, odgovorom 5 in 6 oznaka dobro, 7 in 8 oznaka prav dobro ter odgovorom 9 in 10 oznaka odlično. Samoocena zmožnosti

bralnega razumevanja je lastna ocena sposobnosti branja literarnih besedil, časopisov in revij v angleščini ter razumevanja vsebinsko in jezikovno zahtevnih besedil, pogovorov, predavanj, poročil, filmov in besedil pesmi na seminarjih, konferencah, predavanjih, televiziji in radiu. Samoocena zmožnosti slušnega razumevanja je zahtevala oceno sposobnosti slušnega razumevanja vsebinsko in jezikovno zahtevnih besedil, govorov, predavanj, poročil, filmov in besedil pesmi v angleščini. Samoocena zmožnosti pisnega izražanja/sporazumevanja je vključevala lastno oceno sposobnosti pisanja oblikovno in stilno pravih besedil brez napak ter sposobnosti zbiranja informacij za taka besedila, pisnega povzemanja in predstavitve ter pisnega zagovarjanja različnih stališč. Samoocena zmožnosti govornega sporazumevanja/izražanja je obsegala lastno oceno sposobnosti jasnega izražanja in zagovarjanja svojih stališč ter razumevanja vseh odtenkov pomenov v pogovoru z maternim govorcem angleščine.

Uporabljena je bila tudi numerična ocenjevalna lestvica, ki temelji na *Strategy Inventory for Language Learning (SILL): Version 7.0 (ESL/EFL) for Speakers of Other Languages Learning English* (1990), ki je v slovenščino prevedena kot *Analiza strategij za učenje poslovne angleščine*. Lestvica je bila uporabljena za analizo strategij za jezikovno učenje študentov 2. in 3. letnika EF, sestoji pa iz 50 trditev, na katere ni mogoče odgovoriti napačno ali pravilno. Razdeljene so na 5 vrst učnih strategij, in sicer na strategije za pomnjenje, strategije za uporabo duševnih procesov, strategije za kompenziranje manjkajočega znanja,

strategije za organiziranje in vrednotenje znanja, strategije za obvladovanje čustev ter strategije za sodelovalno učenje¹⁵. Lestvica je bila uporabljena z namenom, da bi dognali, katere strategije za učenje angleščine študenti EF uporabljajo za učenje TJ, in sicer zavedno ali nezavedno¹⁶.

Za analizo učnih in delovnih stilov študentov 2. in 3. letnika EF smo uporabili numerično ocenjevalno lestvico *Style Analysis Survey (SAS): Assessing Your Own Learning And Working Syles* (1995), ki je v slovenščino prevedena kot *Analiza učnih in delovnih stilov*. Razdeljena je na 110 trditev, te pa na 5 dejavnosti, in sicer na uporabo fizičnih čutov za delo in učenje, na obnašanje v prisotnosti drugih ljudi, na pristop do različnih možnosti, na pristop k nalogam in pristop k idejam. Prva dejavnost, uporaba fizičnih čutov za delo in učenje, razlikuje med vidnimi, slušnimi in gibalnimi tipi (angl. *hands-on*), druga med ekstravertiranimi in introvertiranimi tipi, tretja med intuitivnimi in konkretno-zaporednimi tipi, četrta med strukturiranimi in nestrukturiranimi tipi ter peta med tipi, ki obdelujejo informacije na celosten oz. analitičen način. Lestvica je bila uporabljena zaradi ocene pristopa k delu in učenju, ki ga imajo po navadi posamezniki, oz. kot

¹⁵ Rezultat od 1,0 do 1,4 nakazuje, da učenec nikoli ali skoraj nikoli ne uporablja strategij; rezultat od 1,5 do 2,4, da jih po navadi ne uporablja; 2,5 do 3,4 je občasna uporaba; 3,5 do 4,4 je uporaba po navadi in od 4,5 do 5,0 je uporaba vedno ali skoraj vedno.

¹⁶ Oxford (1990, str. 257) navaja štiri stopnje (angl. levels A, B, C in D) učenja uporabe strategij za učenje jezikov, in sicer spodbujanje uporabe lastnih nezavednih strategij z uporabo stimulativnih dejavnosti (angl. *encouragement of strategy use*), slepi trening z uporabo dejavnosti, ki zahtevajo le določene strategije (angl. *blind training*), delno zavedno uporabo strategij (angl. *informed training*) in v celoti zavedno uporabo strategij, ki vključuje uporabo strategij, njihovo obvladovanje in samokontrolo obvladovanja strategij (angl. *completely informed training*).

pokazatelj splošne nagnjenosti k določenemu stilu zaznavanja, spoznavanja in učenja, ki ga imajo študenti EF.

Uporabili smo tudi *ALTE 'Can-do' Statements* (2001) kot kontrolni seznam za študente 2. in 3. letnika EF, in sicer za samooceno zmožnosti govornega in pisnega sporazumevanja/izražanja ter slušnega in bralnega razumevanja v angleščini na šeststopenjski lestvici od najnižje vstopne ravni (angl. *ALTE Breakthrough Level*) do najvišje ALTE ravni 5. Ravni znanja TJ po klasifikaciji Sveta Evrope (od A1 do C2 oz. od angl. *Basic User, Independent User* do angl. *Proficient User*) so sicer bolj znane kot ravni v kontrolnem seznamu ALTE 'Can-Do', kljub temu pa smo se v raziskavi odločili za kontrolni seznam ALTE 'Can-Do'. Razlog je dejstvo, da se nam je jasno ločevanje med posameznimi jezikovnimi zmožnostmi zdelo pomembno za potrebe raziskave. Učitelji TJ smo namreč zelo dobro seznanjeni z zmoto, ko posamezniki ocenjujejo svoje znanje TJ previsoko zgolj na osnovi dokaj dobrega bralnega in slušnega razumevanja oz. svojih receptivnih zmožnosti, pri tem pa kot laiki pozabljajo, da je produktivne zmožnosti govornega in pisnega sporazumevanja/izražanja v TJ veliko težje razviti. Spodnja tabela 1 nazorno pokaže primerjavo med obema klasifikacijama.

Tabela 1: Primerjava med ravni znanja tujega jezika po kontrolnem seznamu ALTE 'Can-Do' in ravni Sveta Evrope (CEFR, 2001: 249)

Svet Evrope	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ALTE	ALTE Vstopna raven	ALTE Raven 1	ALTE Raven 2	ALTE Raven 3	ALTE Raven 4	ALTE Raven 5

Z namenom, da bi se študenti 2. in 3. letnika EF odločili, na kateri ravni znanja angleščine glede na stopnje Sveta Evrope¹⁷ se nahajajo po lastnem mnenju, smo uporabili tudi *Common Reference Levels: global scale* (2001) v angleščini.

Zadnji vprašalnik je bil slovnični test *The Oxford Placement Test Pack 2* (Allan, 2004), ki je bil sestavljen iz preverjanja slušnega razumevanja in slovničnega znanja, pisalo pa ga je 111 študentov 2. in 3. letnika VPŠ in univerzitetnega programa na EF. Vzorec študentov je neslučajnosten, vzet iz okolja lastnega delovanja avtorice raziskave na EF. Test slušnega razumevanja je preizkus zmožnosti bralnega in slušnega razumevanja ter besedišča v angleščini pri hitrosti, ki je značilna za matere govorce angleščine. Slovnični test je preizkus bralne zmožnosti, slovnic in besedišča v angleščini, vsebuje pa naloge izbirnega tipa (angl. *multiple-choice*). Rezultate uvrstitvenega testa smo razbrali na več načinov oz. po več lestvicah. Najprej smo določili stopnjo jezikovnega znanja glede na opise/poimenovanja za jezikovno znanje v uporabljenem uvrstitvenem testu Oxford Placement Test oz. glede na t. i. *Oxford Placement Test/OPT Language Level*¹⁸. Nato je doseženo jezikovno znanje izmerjeno še glede na stopnje Sveta Evrope (angl. *CEFR Levels A1*

¹⁷ Najnižja raven je A1 (angl. *Breakthrough*; slov. *vstopna raven*), sledijo pa raven A2 (angl. *Waystage*; slov. *vmesna raven*), raven B1 (angl. *Threshold*; slov. *raven sporazumevalnega praga*), raven B2 (angl. *Vantage*; slov. *višja raven*), raven C1 (angl. *Effective Operational Proficiency*; slov. *raven učinkovitosti*) in raven C2 (angl. *Mastery*; slov. *raven mojstrstva*).

¹⁸ Stopnje za opis znanja TJ v uporabljenem uvrstitvenem testu (angl. *OPT Language Level*) so: Beginner, False beginner-minimal user, Basic-extremely limited user, Elementary-limited user, Lower intermediate-modest user, Upper intermediate-competent user, Proficient-advanced user, Highly proficient-very advanced user, Professional command-expert user in Functionally bilingual.

to C2+), glede na klasifikacijo ALTE & QPT ter glede na nekatere druge klasifikacije. Z uvrstitvenim testom smo študente EF razvrstili v dve skupini, in sicer na skupino pod First Certificate in English (FCE) ter skupino nad FCE, kar je uvrstitev glede na mednarodno priznано spričevalo o znanju splošne angleščine britanske Univerze v Cambridgeu, ki ga je mogoče doseči po približno 560–600 urah učenja angleščine. Glede na ravni jezikovnega znanja Sveta Evrope je stopnja FCE enakovredna stopnji B2 (slov. višja stopnja; angl. *vantage-independent user*). Stopnja FCE je v uvrstitvenem testu dosežena s 135 do 149 točkami. CEFRL (2001: 114) opisuje slovnično znanje za stopnjo FCE oz. B2 kot *"Good grammatical control; occasional 'slips' or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and can often be corrected in retrospect"*. Ključni stavek za opis te stopnje je po našem mnenju: *"Does not make mistakes which lead to misunderstanding."* (Prav tam.) Razpon med 150 in 169 točkami je območje višjega mednarodnega spričevala Certificate in Advanced English (CAE), od 170 do 189 pa območje najvišjega mednarodnega spričevala Certificate in Proficiency in English (CPE).

Podatki so bili obdelani s statističnim paketom SPSS. Uporabljeni so bili programi za izračun pogostosti in test χ^2 . Za preverjanje hipoteze, da med študenti obstajajo statistično značilne razlike znanja slovnice, je bil uporabljen test H^2 . Rezultati so bili izračunani s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS.

Kvalitativna raziskava

Namen kvalitativne raziskave je ugotoviti vzroke za (ne)rabo in (ne)utrjevanje angleščine pri študentih 1. letnika v obdobju prekinitve stalnosti poučevanja/učenja TJ na EF in pridobiti stališča slovenskih učiteljev TJ stroke glede jezikovnih posledic prekinitve stalnosti poučevanja/učenja TJ v obdobju prehoda iz poučevanja/učenja splošnega TJ v srednji šoli na poučevanje/učenje TJ stroke na visokošolski ravni. Uporabili smo dnevnik ter individualne in skupinske poglobljene polstrukturirane intervjuje.

Da bi ugotovili, kako in koliko študenti EF uporabljajo TJ v času prekinitve v stalnosti poučevanja/učenja TJ v 1. letniku, smo uporabili dnevnik uporabe angleščine (DUA) za kontrolno skupino študentov 1. letnika EF. Pisalo ga je 18 študentov 1. letnika EF, po koncu pisanja DUA pa so opravili še poglobljeni intervju. Pisanje DUA je v raziskavi razumljeno v ožjem pomenu besede – kot koristno sredstvo zbiranja informacij, potrebnih za izpeljavo AP, o čemer poroča veliko strokovnjakov (npr. Long, 2005). Študenti so dva tedna zapisovali, kdaj, zakaj, koliko časa, kako in s kom uporabljajo TJ. Po dveh tednih smo gradivo v DUA pojmovno kodirali in oblikovali kategorije za osnovne ugotovitve naše analize. Skupina študentov 1. letnika se je sestala petkrat, in sicer na uvodnem sestanku zaradi razlage navodil in načina izpolnjevanja DUA, dogovora o skupnem začetku izpolnjevanja DUA, izmenjave e-naslovov in skupnega izpolnjevanja prvega dela DUA s splošnimi podatki. Ta je bil namreč izpolnjen na prvem sestanku, da bi

preprečili poznejše morebitne negativne povratne vplive izpolnjevanja dnevnika na ta del (npr. na samooceno lastne nadarjenosti za učenje jezikov, svojega trenutnega znanja splošne angleščine in lastnih jezikovnih zmožnosti v angleščini oz. na dejstvo, katero jezikovno zmožnost bi želeli izboljšati). Po koncu prvega tedna izpolnjevanja DUA so udeleženci raziskave po elektronski pošti poročali o svojem delu in potrdili, da so izpolnili DUA za prvi teden, po koncu drugega tedna pa so osebno prinesli izpolnjen DUA na drugi sestanek. Takrat smo tudi opravili poglobljeni intervju, in sicer po vnaprej določenem razporedu za študente. Z izpolnjevanjem DUA so študenti začeli in ga dokončali v času, ki je bil natančno določen za vse udeležence raziskave, zato je njegovo izpolnjevanje zahtevalo določeno mero samodiscipline. Študenti so svoja opažanja glede uporabe angleščine zapisovali sproti, torej vsak dan dva tedna – datum pisanja dnevnika in uporaba angleščine sta torej morala biti ista.

Poglobljene polstrukturirane intervjuje, ki so bili za naš namen ustrezni, ker omogočajo pogled v globino, odkrivanje novih smernic, odpirajo nove razsežnosti problemov ter omogočajo dostop do jasnih in točnih mnenj, ki izhajajo iz osebnih izkušenj (Walker, 1988, str. 4), smo izvedli s predavatelji AJPEV na EF v Ljubljani, s predavatelji drugih strokovnih predmetov na EF v Ljubljani, z diplomanti EF, s študenti 1. letnika EF in z učitelji TJ stroke na visokošolskih institucijah na vseh štirih slovenskih univerzah. Obe vrsti intervjujev (individualni in skupinski) sta temeljili na vnaprej pripravljenih ključnih vprašanjih odprtega tipa, ostala

vprašanja pa smo oblikovali med intervjujem. Intervjuji so bili posneti, sledila je primerna kategorizacija ter klasifikacija odgovorov in nadaljnja kvantitativna obdelava podatkov. Glede narave odgovorov intervjuvancev smo sprejeli odločitev, da bodo obravnavani in razumljeni kot neposreden vpogled v izkušnje intervjuvancev, ne pa kot "pripovedni konstrukti" (Silverman, 2000), pri čemer sta v strokovni literaturi obe videnji legitimni. Izvedba intervjujev je potekala v prostorih, ki so jih intervjuvanci izbrali sami. Intervjuji so trajali v povprečju eno uro in so bili posneti, prepisani in analizirani, kot je to običajno v kvalitativnih študijah (Lindlof in Taylor, 2002).

V poglobljenih intervjujih z 8 predavatelji AJPEV na EF nas je zanimalo njihovo mnenje o eno-/večletnem premoru v učenju TJ v 1. letniku na EF ter o morebitnih posledicah, nadalje njihovi pogledi na poučevanje/učenje angleške slovnice za potrebe PA ter morebitni predlog jezikovnih vsebin v hipotetičnem modelu poučevanja PA namesto prekinitve v poučevanju/učenju TJ.

S poglobljenimi intervjuji s 16 predavatelji drugih strokovnih predmetov na EF smo želeli pridobiti njihovo mnenje glede znanja poslovne in splošne angleščine študentov PA ter obvladovanja posameznih jezikovnih zmožnosti. Nadalje nas je zanimalo, katere jezikovne zmožnosti so po mnenju intervjuvancev bolj ali manj pomembne za prihodnje strokovne potrebe študentov PA ter ali je mogoče te potrebe napovedati. Nazadnje nas je zanimala njihova ocena koristnosti znanja TJ, pridobljenega na EF, v sedanjih poklicnih situacijah.

Z namenom, da bi dobili vpogled v prihodnje strokovne in objektivno pričakovane potrebe po PA, smo opravili poglobljene intervjuje z 12 diplomanti ljubljanske EF, ki so vsi v rednem delovnem razmerju in na položajih, kjer redno uporabljajo (poslovno) angleščino, in sicer vsaj eno od jezikovnih zmožnosti dnevno, največkrat pa več. Ugotoviti smo želeli njihovo mnenje o kvaliteti, koristnosti in načinu poučevanja PA na EF v času njihovega študija ter mnenje o obdobju prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ na EF.

Stališča učiteljev TJ stroke na drugih visokošolskih institucijah smo pridobili z intervjuji s 30 učitelji TJ stroke na vseh štirih slovenskih univerzah, in sicer tako na visokošolskih ustanovah s prekinjeno stalnostjo v poučevanju/učenju TJ po srednji šoli (11) kot tudi na ustanovah s stalnostjo (18). Med njimi je bilo 28 žensk in 2 moška. Med učitelji TJ so bili učitelji angleščine kot TJ stroke (19), nemščine kot TJ stroke (4), italijanščine kot TJ stroke (2) in francoščine kot TJ stroke (1) ter učitelji različnih kombinacij TJ: angleščine in nemščine kot TJ stroke (2), angleščine in italijanščine kot TJ stroke (1) in angleščine in francoščine kot TJ stroke (1).

Učitelji TJ stroke poučujejo na naslednjih visokošolskih ustanovah: na Univerzi v Ljubljani na Ekonomski fakulteti (8), Fakulteti za družbene vede (6), Filozofski fakulteti (1), Fakulteti za upravo (1) in Fakulteti za gradbeništvo (1); na Univerzi na Primorskem na Fakulteti za turistične študije v Portorožu (2) in na Fakulteti za menedžment v Kopru (4); na Univerzi v Mariboru na Fakulteti za logistiko v Celju (2), Filozofski

fakulteti (1), Ekonomsko-poslovni fakulteti (1) in Fakulteti za gradbeništvo (1); na Univerzi v Novi Gorici na Fakulteti za humanistične vede (2). Učitelji TJ so bili kot udeleženci intervjujev izbrani zaradi njihovih izkušenj na področju poučevanja/učenja TJ stroke, zato smo domnevali, da bodo prispevali različna videnja glede morebitnih načinov obvladovanja posledic zaradi prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ po srednji šoli (Denzlin in Lincoln, 2000). Glavna tematska področja so bila obdobje prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ pred vstopom na visokošolsko ustanovo, posledice tega obdobja v obliki izgube/obrabe splošnega TJ na nadaljnje poučevanje/učenje TJ stroke, morebitni načini premagovanja teh posledic in vloga slovnice kot enega od teh načinov.

Skupinski poglobljeni intervjuji omogočajo dostop do mnenja večjega števila ljudi v razmeroma kratkem času (Walker, 1988), zato smo izvedli tudi skupinske poglobljene intervjuje z 18 študenti 1. letnika EF, in sicer v treh skupinah po šest študentov. Vzorec je majhen in ne more predstavljati celotne populacije, bil pa je oblikovan s samoizborom po predhodnem pozivu na predavanjih predavateljice na EF, ki predava študentom 1. letnika. Prav zato je bil naš namen zbrati kolikor je le mogoče raznolik vzorec študentov 1. letnika¹⁹, kajti čim bolj raznoliki so

¹⁹ Med 18 študenti, ki so se udeležili kvalitativne raziskave, je 14 žensk in 4 moški, med njimi jih je 13 končalo srednjo ekonomsko šolo in 5 gimnazijo. V letu 2005/06 so bili vsi vpisani na različne študijske smeri programa visoke poslovne šole, in sicer 9 na smer javni sektor, 4 na poslovno informatiko, 2 na trženje ter po 1 na turizem, računovodstvo ter bančništvo in poslovne finance. 6 študentov ni opravljalo mature/zaključnega izpita iz angleščine, od ostalih pa sta 2 dobila oceno odlično, 3 oceno dobro in 7 oceno prav dobro. Nihče med njimi sicer ne ocenjuje svojega trenutnega znanja angleščine z oceno odlično, le 1 z oceno prav dobro, 12 z dobro in 5 z zadostno, toda zbrani podatki razkrivajo, da so udeleženci kvalitativne raziskave povprečno dobri

informanti po spremenljivkah, ki bi utegnile vplivati na odgovore, tem večji je njihov morebitni prispevek k ciljem raziskave.

Za poglobljeni skupinski intervju s študenti 1. letnika smo se odločili, da bi ustvarili čim bolj sproščeno vzdušje in da bi intervjuvance, ki so v 1. letniku v podobni situaciji na EF, še bolj spodbudili k izražanju lastnega mnenja ter skrajšali čas, potreben za intervjuje. Vzorec študentov 1. letnika je bil izbran zaradi njihovega posebnega položaja, kajti to je ključna populacija, ki se sooči s prekinjeno stalnostjo v poučevanju/učenju TJ v 1. letniku na EF. Predvidevali smo, da njihov pogled in videnje situacije, v kakršni so v 1. letniku, lahko prispevata pomembne podatke za raziskavo. Skupna značilnost vzorca je, da so informanti prostovoljno pristopili k raziskavi. Šele pozneje, ko jim je bilo razloženo, da bo pisanje DUA zahtevalo disciplino in natančnost, so bili dodatno motivirani z odnosom profesor – študent v primeru, da bi bili v 2. letniku študenti pri avtorici raziskave.

V intervjujih smo študente 1. letnika spraševali po pričakovanjih glede učenja PA na EF ter po izkušnjah s pozabljanjem splošne angleščine v 1. letniku in jezikovnih zmožnostih, ki jih pozabljanje najbolj prizadene. Nadalje nas je zanimalo samostojno utrjevanje splošne angleščine v 1. letniku EF, razlogi za/proti, morebitne izvenrazredne ali vsakodnevne dejavnosti kot zamenjava za organizirano poučevanje/učenje angleščine

učenci angleščine. Glede nadarjenosti za učenje jezikov le 4 študenti menijo, da so zelo nadarjeni, saj se ocenjujejo z ocenama odlično in prav dobro, velika večina (11) čuti, da so povprečno nadarjeni in da zaslužijo oceno dobro za nadarjenost, 3 študenti pa se samoocenjujejo z oceno zadostno.

v 1. letniku ter njihovo mnenje glede hipotetičnega modela poučevanja/učenja PA na EF. Nazadnje smo hoteli pridobiti njihovo mnenje o koristih angleške slovnice kot pedagoškega orodja v 2. letniku za lajšanje posledic izgube/obrabe splošnega TJ zaradi prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ v 1. letniku na EF.

Rezultati

Rezultati raziskave so predstavljeni in interpretirani glede na vrste opravljenih AP v študiji, sledijo pa rezultati poglobljenih intervjujev z učitelji TJ stroke na slovenskih visokošolskih ustanovah.

Ciljna situacija in pričakovane strokovne/poklicne potrebe po poslovni angleščini

Rezultati raziskave kažejo na različnost mnenj glede pričakovanih strokovnih/poklicnih potreb po PA in posledično tudi glede pomena nabora dejavnosti za poučevanje/učenje AJPEV. Diplomanti EF v raziskavi predstavljajo raziskovalno skupino z informacijami o objektivnih, pričakovanih, od drugih videnih strokovnih/poklicnih potrebah po PA, ki so raziskovalni skupini študentov AJPEV še nedostopne. Njihovo mnenje o potrebah po znanju PA je močno zaznamoval vidik prakse in je sedaj, v času (ne)uporabe PA v ciljni situaciji, drugačno kot med študijem. Koristnost in uporabnost med študijem pridobljenega znanja PA večinoma ocenjujejo z ocenama dobro in prav dobro, pogostost uporabe znanja PA na sedanjem delovnem mestu pa z "včasih". Želijo izboljšati vse jezikovne zmožnosti, kljub temu pa velika večina poudarja željo po še boljši govorni jezikovni zmožnosti (angl. *oral proficiency*) in boljšem pisnem izražanju/sporazumevanju v angleščini.

Vrsta potreb po PA na delovnem mestu, pogostost (ne)rabe in jezikovne zmožnosti, ki jih potrebujejo, so zelo različne. Nekateri PA ne uporabljajo več, drugi vsakodnevno govorijo z maternimi govorci angleščine – če omenimo le dve skrajnosti. Veliko je potreb po

kombinacijah dveh ali treh jezikovnih zmožnosti, npr. pisanje in branje ali govorjenje in poslušanje, kajti situacije, v katerih za strokovne/poklicne potrebe potrebujejo PA, so različne: od zasebnih/poslovnih pogovorov po telefonu in/ali osebno, pisanja in/ali branja e-pošte, poročil, poslovne dokumentacije, korespondence in strokovnih besedil do zgolj poslušanja ali/in udeležbe na sestankih, pogajanjih, predstavitev izdelkov in storitev na seminarjih, konferencah, sejnih ter uporabe angleščine na družabnih srečanjih doma, v tujini in na potovanjih.

Diplomanti EF menijo, da je tako (ne)raba angleščine kot vrsta ali kombinacija jezikovnih zmožnosti za strokovne/poklicne potrebe najbolj odvisna od delovnega mesta, splošno znano dejstvo pa je, da bodoči ekonomisti zaradi velikega izbora različnih poklicev ne vedo, kakšno delovno mesto bodo imeli. Prav zaradi tega se jim nikakršen večji poudarek na kateri od jezikovnih zmožnosti med poučevanjem/učenjem AJPEV ne zdi smiseln, temveč, po preudarku predavatelja AJPEV, vse druge jezikovne zmožnosti razen bralne, za katero večinoma menijo, da je dovolj dobro razvita. Uporabnosti dejavnosti za poučevanje/učenje AJPEV na EF ocenjujejo na podlagi koristi za prihodnjo stroko/poklic, ne pa kot pedagoška pomagala za pridobivanje znanja PA. Kot najkoristnejše ocenjujejo (1) pisanje poslovne korespondence (74,3 %), uporabo člankov iz angleških revij in časopisov (71,4 %) in učenje novih (poslovnih) angleških besed (65,7 %), kot najmanj pa (1) branje iz učbenika (20 %), gledanje videa (20 %) in skupinsko delo (17,1 %). Podobnega mnenja so predavatelji AJPEV, ki prav tako kot koristne

dejavnosti ocenjujejo uporabo člankov iz angleških revij in časopisov ter poučevanje/učenje novih (poslovnih) angleških besed (87,5 % in 87,5 %). Glede na rezultate raziskave so vaje za izgovarjavo angleških besed izjemno koristna dejavnost za 77,3 % študentov EF in 60 % diplomantov EF, toda le za 12,5 % predavateljev AJPEV.

Pomen učenja novih besed v PA in učenje jezika s pomočjo člankov v angleščini poudarjajo tudi študenti EF, vendar pa za razliko od prejšnjih skupin informantov slednji ocenjujejo skoraj vse dejavnosti kot koristne za učenje AJPEV. Gledanje videa, ki je pri diplomantih z vidika prakse ocenjeno zelo nizko, je pri študentih zelo koristno (76,2 %), najverjetneje zaradi nagnjenosti študentov EF (kot laikov na področju učenja jezika) k boljšemu sprejemanju lažjih, receptivnih, pasivnih dejavnosti. Enak vzorec razmišljanja zaznamo pri oceni uporabnosti skupinskega dela, dela v dvojicah in branja iz učbenika, ki jim diplomanti EF pripisujejo nizko koristnost, študenti pa visoko. Tudi pri študentih AJPEV je ponovno opazna želja po uporabi člankov v angleščini za poučevanje/učenje AJPEV (85,3 %). Na podlagi rezultatov zaključujemo, da vse skupine informantov zaznavajo pravo vrednost in namen učenja PA v njeni praktični uporabi, ki neposredno odseva iz aktualnih besedil v angleških člankih, ne pa iz umetno ustvarjenih besedil v učbenikih.

Tako kot mnenje diplomantov EF smo tudi mnenje predavateljev drugih strokovnih predmetov na EF obravnavali kot vir informacij o objektivnih, pričakovanih, strokovnih/poklicnih potrebah po PA. Slednji nimajo enotnega mnenja glede pomena jezikovnih zmožnosti za

študente EF v ciljni situaciji in vsem pripišejo skoraj enako velik pomen, glede na svoje poklicne izkušnje pa pričakujejo, da bodo študenti EF uporabljali PA "včasih" oz. v kategoriji "drugo" poudarjajo povezanost (ne)rabe angleščine in zahtev prihodnje stroke/poklica/delovnega mesta. Vsi (100 %) poudarjajo, da za študente EF sploh ni mogoče napovedati pričakovanih načinov in situacij uporabe PA, ko pa se odločajo hipotetično, izbirajo kombinacije različnih jezikovnih zmožnosti. Ocenjujejo, da študenti v času raziskave angleščine najverjetneje ne uporabljajo veliko, morda sicer na videz dnevno in tedensko, vendar ne vseh jezikovnih zmožnosti. Menijo, da se bo za nekatere študente EF uporaba angleščine povečala z zahtevami delovnega mesta. Glede pomena poučevanja/učenja AJPEV na EF za prihodnji strokovni in/ali jezikovni razvoj študentov EF poudarjajo, da je slednje pomembnejše za njihov jezikovni kot pa za strokovni razvoj.

Hipotetični model poučevanja/učenja angleščine za poslovne in ekonomske vede

Teoretično možnost ponovitve ali obravnave angleške slovnice namesto prekinitve stalnosti v poučevanju/učenju TJ v 1. letniku na ljubljanski EF v hipotetičnem modelu poučevanja/učenja AJPEV vsi informanti ocenjujejo kot koristno, uporabno in sprejemljivo možnost, vendar le kot izbirni predmet ali v manjšem obsegu, ne pa kot redni dodiplomski predmet.

Študenti EF to možnost ocenjujejo kot dobro, saj glede na

dosedanje izkušnje vedo, da znanje angleške slovnice dviga znanje TJ, v njihovem primeru splošne angleščine. Zaradi pomanjkanja izkušenj s PA po drugi strani ne poznajo povezave med angleško slovnico in PA, čeprav večina meni, da je slovnica gotovo osnova tudi za izgrajevanje znanja PA. Kljub temu študenti EF zaradi prenasičenosti s slovnico iz srednje šole niso njeni "ljubitelji", kajti izraz jim poraja precej negativnih asociacij. Skupno mnenje intervjuvanih študentov EF je, da slovnice nihče ne pogreša, če je ni, da pa je logično bolje svoj čas posvečati slovnici kot ničemur. Navajajo tudi splošno znano dejstvo, da veliko poslovnežev poslovno uspešno govori angleško tudi brez dobrega poznavanja angleške slovnice – torej sklepajo, da angleška slovnica ne bi smela biti zelo pomembna pri učenju TJ.

Podobnega mnenja glede pomena poučevanja slovnice so tudi nekdanji diplomanti EF, najverjetneje zato, ker so študenti EF in nekdanji diplomanti EF pripadniki skupine posameznikov z enakimi željami in potrebami. Študenti ekonomije niso humanistično naravnani študenti jezikov, zato se želijo čim prej naučiti PA kot orodja za sklepanje poslov ter si ne prizadevajo za dobro znanje TJ zaradi jezika samega. Rezultati kažejo, da razumejo pomen osvežitve angleške slovnice v 1. letniku na EF v primerjavi s škodljivostjo eno-/dveletne prekinitve v stalnosti poučevanja/učenja TJ, vendar iz različnih razlogov, tudi zaradi študijskih obveznosti ali pomanjkanja volje, o tem ne razmišljajo.

Mnenje predavateljev AJPEV glede koristnosti poučevanja angleške slovnice v 1. letniku na EF se zelo razlikuje od mnenja drugih

informantov, saj pripišejo druge tri raziskovalne skupine tej možnosti več koristi. Kljub temu predavatelji AJPEV v hipotetičnem modelu možnost ponovitve angleške slovnice ocenijo kot sprejemljivo v obliki izbirnega modula v 1. letniku. Pri tem poudarjajo nujnost po mehkejšem prehodu iz splošne v PA, po širjenju poslovnega besedišča in utrjevanju govorne zmožnosti, seveda ob občasnih ponovitvah določenih slovničnih poglavij, vendar izključno le po potrebi. Dejstvo, da veliko več študentov EF kot predavateljev AJPEV pripisuje večji pomen angleški slovnici, predavatelji AJPEV razlagajo z zavedanjem študentov EF o lastnem slabem znanju slovnice iz srednje šole. Študenti EF naj bi želeli pred pričetkom poučevanja/učenja AJPEV pri predavateljih ustvariti občutek, da je dolžnost predavateljev ponoviti angleško slovnico namesto študentov. Študenti AJPEV so po mnenju predavateljev premalo kritični do lastnega neznanja ter najverjetneje jezikovno znanje enačijo z znanjem slovnice, obenem pa lastno jezikovno neznanje opravičujejo zgolj z neznanjem slovnice. Oboje menda predvsem zato, ker je znanje slovnice v slovničnih drilih za študente jezika lažje merljivo kot znanje drugih jezikovnih zmožnosti. Pozabljanje jezikovnih funkcij je za predavatelje AJPEV veliko večji problem kot pozabljanje angleške slovnice. Po njihovem mnenju se študenti EF ne zavedajo pomena jezikovnih funkcij, ne čutijo njihove povezave s slovnico ter iščejo gotovost v slovnici in njenih trdnih pravilih, kar potrjuje tudi strokovna literatura (Tudor, 1996).

Izraz slovnica predavatelji AJPEV razumejo širše od tradicionalnega pojmovanja slovnice, kot je bilo značilno za slovnično-

prevajalsko metodo. Po njihovem mnenju je poučevanje/učenje slovnice za potrebe AJPEV smiselno le v kombinaciji z jezikovnimi funkcijami, vendar z več poudarka na funkcijah in sporazumevanju in na podlagi analize ciljnih sporazumevalnih potreb učencev AJPEV. Tak pristop bi lahko poimenovali "funkcionalni", saj izkazuje značilnosti sporazumevalnega in funkcijskega pristopa, ki sta oba lahko poimenovana tudi "funkcionalni pristop" (Skela, 1998).

Glede izbire vsebin poučevanja/učenja AJPEV v 1. letniku v hipotetičnem modelu se predavatelji AJPEV težko odločajo, katere potrebujejo več obravnave. Kot poudarjajo, na EF poučujemo poslovni jezik in predpogoj za obravnavo poslovnih tem pri AJPEV so osnove znanja nosilne vsebine, česar študenti 1. letnika nimajo. Iz izkušenj vedo, da so študenti 2. letnika bolj motivirani za študij TJ kot v 1. letniku.

Poznejši poglobljeni intervjuji s predavatelji AJPEV pojasnijo, da v kvantitativni raziskavi v hipotetičnem modelu predavatelji AJPEV niso izbirali vsebin poučevanja/učenja s stališča poučevanja TJ, temveč s stališča logistike oz. izvedbe predavanj v 1. letniku. V primeru uvedbe TJ v 1. letnik se namreč lahko za predavatelje in EF kot institucijo ponovno pojavijo logistične težave s prevelikim številom študentov, kot se nekateri med intervjuvanci spominjajo situacije pred leti. Osip študentov pri vpisu v 2. letnik je zato ključnega pomena.

Iz povedanega sklepamo, da razlika v oceni pomembnosti angleške slovnice za poučevanje/učenje AJPEV med študenti EF, diplomanti EF in predavatelji AJPEV izhaja iz dejstva, da so študenti še

najbližje izkušnji iz srednje šole oz. ocenjevanju po kriteriju točnosti in pravilnosti izražanja, kjer ima slovnica preveč pomembno vlogo. Študenti EF pričakujejo enak način poučevanja AJPEV, kot ga poznajo iz srednje šole, njihovo razmišljanje pa je razumljivo, saj še nimajo izkušenj s PA. Pri predavateljih AJPEV gre ali za prevelik razkorak med pričakovanji glede znanja angleške slovnice in dejanskim znanjem pri študentih EF ali pa obdobje prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ povzroči večjo izgubo/obrabo slovnice, kot jo pričakujejo. Opazen poudarek pri vseh skupinah informantov je, da v hipotetičnem modelu v 1. letniku nihče ne pričakuje zgolj obravnave angleške slovnice, ampak kombinacijo z učno snovjo v poslovnem/ekonomskem kontekstu. Vsi informanti poudarjajo pomen znanja slovnice za poučevanje/učenje PA, so pa tako med laiki (študenti EF in diplomanti EF) kot med predavatelji AJPEV kot strokovnjaki zagovorniki obeh smeri – obravnave slovnice in zanemarjanja slovnice na račun razvoja drugih zmožnosti v TJ in besedišča.

Trenutna jezikovna situacija in predznanje splošne angleščine

Redka in slučajna raba angleščine

Glede na izsledke raziskave nezaposleni študenti EF v obdobju prekinitve stalnosti v poučevanju/učenju TJ v 1. letniku na EF v povprečju govorijo angleško manj kot minuto dnevno. Rezultati niso presenetljivi, saj v slovenskem prostoru materni govorniki slovenščine redkeje in slučajnostno uporabljajo angleščino, in sicer največkrat z nematernimi

govorci. Naravni stik z maternimi govorci angleščine v Sloveniji in v državah, ki mejijo na Slovenijo, je razmeroma skromen, razen v umetno ustvarjenih situacijah poučevanja/učenja v razredu (Čok idr., 1999). V privilegiranem položaju so posamezniki z zaposlitvijo, ki jim omogoča (vsakodnevno) uporabo angleščine, pri čemer je treba vedeti, na katero jezikovno zmožnost mislimo: na produktivne ali receptivne zmožnosti.

Poučevanje/učenje PA v situaciji, ko angleščina kot ciljni jezik ni naravno prisotna v slovenskem okolju, je zahtevno za učitelje in učence PA (Čok idr., 1999). Zaradi večje ali manjše izpostavljenosti angleščini imajo slovenski učenci različno predznanje splošne angleščine, zato nadaljnje poučevanje/učenje PA na osnovi splošne angleščine zahteva raznolike pristope in metode dela.

Pomen splošne angleščine za učenje poslovne angleščine

Sodobni teoretiki zatrjujejo, da je izgrajevanje znanja kumulativno – novo znanje se povezuje s predznanjem pod pogojem, da zna učenec predznanje obuditi in da ga obudi čim prej (Hansen 2001; Ecke 2004), hkrati pa je tudi ciljno usmerjen proces, ki je uspešen le, če se posamezniki zavedajo svojih ciljev.

V skladu s tem je ustvarjalno poučevanje/učenje TJ opredeljeno kot tisto, pri katerem učenci dejavno izgrajujejo svoje znanje ob samouravnavanju lastnih učnih dejavnosti. Sodobno poučevanje/učenje TJ si prizadeva ustvariti prav takšne pogoje, zanj pa je odločilna duševna dejavnost učencev, ki nove informacije povezujejo z že obstoječimi,

obenem pa diagnostično in razmišljujoče opazujejo in razmišljajo o ciljih ter lastnem procesu učenja TJ (npr. Jurković, 2011).

Strokovnjaki so si enotni, da ima splošna angleščina izjemen pomen za nadaljnje poučevanje/učenje PA, zlasti ko je ne moremo imeti za samoumevno dejstvo in ko ne zadošča več kot temelj za poučevanje/učenje PA – na primer po obdobju prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ v 1. letniku na EF. Študenti EF iz študije so mnenja, da jim je srednja šola ponudila premalo priložnosti za sporazumevanje v angleščini in za razvoj govorne jezikovne zmožnosti, v trenutni situaciji v 1. letniku na EF pa za to ponovno nimajo možnosti. Pri tem priznavajo svoj del krivde, saj se premalo samoiniciativno odločajo za ohranjanje in/ali izboljšanje že usvojenega znanja angleščine iz srednje šole.

Izsledki nekaterih raziskav (npr. Čebren, 1998) kažejo na to, da povprečno dobri učenci slovanskega porekla potrebujejo 1.320 ur učenja TJ, da dosežejo strokovno učinkovitost (angl. *professional proficiency*) v angleščini, medtem ko manj nadarjeni učenci v tem času dosežejo le omejeno strokovno učinkovitost (angl. *limited working proficiency*). Zelo nadarjeni učenci dosežejo strokovno učinkovitost v 720 urah, povprečno nadarjeni pa v tem obdobju le omejeno strokovno učinkovitost oz. le osnove jezika (angl. *elementary proficiency*) (prav tam: 30).

Čebren (1998) navaja, da so osnovne in srednje šole v Sloveniji v letu 1998 omogočale učencem vsaj 825 ur pouka TJ. Čeprav je videti, da se je stanje od l. 1998 izboljšalo (po novejših zračunih iz l. 2012 je skupno

število ur TJ v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji okoli 1.074²⁰), bi visokošolske ustanove morale omogočiti vsaj še dodatnih 246 ur TJ za doseg strokovne učinkovitosti glede na podatke, ki jih navaja School of Language Studies of the American Foreign Service Institute (*prav tam*: 30). Poučevanja angleščine v takem obsegu ne ponuja nobena visokošolska ustanova v Sloveniji. Študenti z nekaterih fakultet (med njimi tudi na EF v Ljubljani) so privilegirani, kajti med študijem jim bodo omogočene nadaljnje ure TJ. Upoštevanje samo števila ur angleščine tudi ni najboljši pokazatelj, saj se ne upošteva (ne)nadarjenost in (ne)motiviranost učencev za učenje TJ, ostaja pa dejstvo, da bi z dodatnimi urami TJ v 1. letniku študenti EF kot nematerni govorniki in učenci TJ dobili boljšo priložnost, da bi se približali priporočenim standardom in izboljšali svojo konkurenčnost na trgu dela.

Stopnja predznanja splošne angleščine

Rezultati slovnicega testa potrjujejo hipotezo o dokaj visoki stopnji znanja splošne angleščine, ki študentom EF teoretično omogoča pridobitev mednarodnih spričeval o znanju TJ (npr. spričevala Univerze v Cambridgeu First Certificate in English/FCE). Pred začetkom predavanj iz AJPEV v 2. letniku so študenti EF na stopnji jezikovne neodvisnosti/B2 (CEFRL, 2001), ko naj bi bili posamezniki sposobni učinkovitega

²⁰ Na osnovnih šolah s poučevanjem/učenjem angleščine v 4. razredu (35 tednov x 2 uri), v 5. razredu (35 tednov x 3 ure), v 6. razredu (35 tednov x 4 ure), v 7. razredu (35 tednov x 4 ure), v 8. razredu (35 tednov x 3 ure) in v 9. razredu (33 tednov x 3 ure) je učencem TJ skupno ponujenih 659 ur. Na gimnazijah imajo učenci TJ v prvih treh letnikih 315 ur TJ (35 tednov x 3 ure x 3 letniki) in v 4. letniku 100 ur (25 tednov x 4 ure tedensko). Skupno imajo študenti EF pred pričetkom predavanj iz angleškega jezika za poslovne in ekonomske vede v 2. letniku okoli 1.074 ur TJ.

argumentiranja in zagovarjanja svojega mnenja v TJ. Po zagotovilih Univerze v Cambridgeu večina posameznikov na tej stopnji izkazuje sposobnost pristnega, spontanega, tekočega in učinkovitega sporazumevanja v TJ ter celo sposobnost popravljanja napak.

Glede na rezultate so podobnega mnenja tudi predavatelji AJPEV na EF. 3,2 % študentov EF v kontrolnem seznamu uvršča svoje znanje splošne angleščine v zgornjo polovico kategorije začetnikov v učenju TJ z nekoliko višjim znanjem (angl. *Waystage* oz. A2; slov. *osnovna stopnja*), medtem ko se nižja oznaka A1 (angl. *Breakthrough* oz. A1; slov. *začetna stopnja*) ne pojavlja. Predavatelji PA vseeno opozarjajo, da so bili študenti EF vedno na dokaj visoki stopnji znanja splošne angleščine, in sicer študenti ekonomije na nekoliko višji kot študenti visoke poslovne šole. Kljub temu jim predavatelji AJPEV in predavatelji drugih strokovnih predmetov na EF po eno-/dveletnem obdobju nerabe TJ v 1. letniku na EF prisojajo nižje ocene za predznanje splošne angleščine od dejanskih, formalnih ocen, pridobljenih eno leto prej na maturi, poklicni maturi ali zaključnem izpitu. Hipoteza o podeljevanju nižjih ocen s strani predavateljev AJPEV v primerjavi z ocenami v srednji šoli je potrjena. Vsi predavatelji AJPEV menijo, da formalne ocene iz srednje šole niso kriterij za ocenjevanje znanja angleščine na EF, ker je v srednji šoli poučevanje angleščine preveč usmerjeno v pripravo na maturo (Zavašnik in Pižorn, 2006). Predavatelji AJPEV menijo, da je prekinitev v stalnosti poučevanja/učenja TJ v obdobju med srednjo šolo in pričetkom AJPEV v 2. letniku na EF eden od dejavnikov, ki vplivajo na nižanje ravni znanja

splošne angleščine.

Študenti EF dosledno kot najbolj problematično ocenjujejo svojo zmožnost pisnega sporazumevanja/izražanja v angleščini, kar nam razkrije pogled na samooceno jezikovnih zmožnosti študentov EF v kontrolnem seznamu. Ti rezultati nas napeljujejo k dvema vrstama zaključkov. Prvič, da ima večina informantov kljub pomanjkanju priložnosti za rabo angleščine v slovenskem prostoru nekoliko več priložnosti za govorno sporazumevanje/izražanje v angleščini kot za pisno. Drugič, da se študenti EF resnično zavejo svojih napak v angleščini šele takrat, ko so napisane in je potreben zavesten napor za popravke. Študenti EF poudarjajo, da se pri odločanju o pravilni pisavi v angleščini začnejo bolj kot pri drugih jezikovnih zmožnostih zavedati svojega oklevanja in težav pri izbiri in pisanju besed. Informanti dosledno navajajo manjšo samozavest pri pisanju v angleščini, zmožnost pisnega sporazumevanja/izražanja v angleščini pa ni pri nikomer od informantov ocenjena z najvišjo oceno. Glede na rezultate je videti, da nihče od informantov nima dovolj časa ali znanja za izboljšanje lastne pisne jezikovne zmožnosti ter da ohranjanje ali izboljšanje pisne jezikovne zmožnosti zahteva sistematično delo s strani študentov in učiteljev AJPEV, čemur študenti EF samoiniciativno niso pripravljeni posvetiti svojega časa.

V skladu z zgoraj omenjenimi rezultati je tudi ugotovitev, da študenti EF ne ločijo med težjima produktivnima in lažjima receptivnima jezikovnima zmožnostma, zato svoj občutek dokaj dobrega obvladovanja

bralne in slušne jezikovne zmožnosti enačijo s celotnim znanjem jezika.

Nekateri intervjuvanci izražajo upanje, da prek medijev, filmov in uporabe svetovnega spleta ohranjajo dovolj dobro znanje angleščine. Informante pri tem zavaja lažni občutek, da so zaradi vsakodnevnega poslušanja pesmi in gledanja filmov v stiku z angleščino. Zdi se jim, da razumejo večino besedil pesmi v angleščini, pri gledanju filmov pa ne prekrivajo slovenskih podnapisov pri filmih v angleščini, ker menijo, da v resnici ne berejo podnapisov, ampak poslušajo angleščino. Pri tem se ne zavedajo, da vsi govorniki TJ najprej razvijejo lažji receptivni jezikovni zmožnosti (slušno in bralno) ter da je do razvoja težjih produktivnih jezikovnih zmožnosti dolga pot. oz. da bi jo lahko sami utrjevali, toda za to nimajo dovolj samodiscipline. Študenti EF sicer menijo, da bi lahko sami utrjevali angleščino v 1. letniku, vseeno pa izražajo dvom, koliko bi bili uspešni, in zavedanje, da gre za več dela, kot so ga pripravljene vložiti v znanje TJ.

Kot laiki se ne zavedajo, da "brkljanje" po spletu ni zamenjava za organizirano poučevanje/učenje angleščine, in zmotno menijo, da je pasivno sprejemanje angleščine enako kot aktivna produkcija jezika. Informanti berejo, se pogovarjajo in pišejo le na tistih spletnih mestih, ki jih zanimajo, oz. le o stvareh, o katerih vedo nekaj povedati v angleščini. Pri tem ne vedo, da napredka v TJ ni, če so naloge prelahke, kar se dogaja med "brkljanjem" po spletu, saj posamezniki sami zase ne izbirajo težkih,

ampak prijetna, lažja besedila in naloge (Ohta, 2000)²¹. Usvajanje jezika je namreč največje, če je vnos zanimiv in primeren, vendar mora biti obenem tudi nekoliko težji oz. na višji stopnji od trenutne jezikovne zmožnosti učenca (Coady, 1997).

Prekinjena stalnost v poučevanju/učenju tujega jezika v 1. letniku na EF v Ljubljani

Sodeč po rezultatih lahko potrdimo hipotezo, da se v obdobju prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ v 1. letniku na EF manj kot polovica študentov EF (45,1 %) odloča za samostojno ponavljanje in utrjevanje angleščine, večina pa ne (54,9 %). Potrjujemo tudi hipotezo, da predvsem študenti s slabšim znanjem splošne angleščine ne skrbijo za svoje jezikovno znanje. Videti je, da se angleščini samoiniciativno posvečajo predvsem študenti z višjo, in sicer dobro in prav dobro oceno.

Dobri in slabi študenti kot razloge za neutrjevanje angleščine navajajo naslednje, in sicer (1) študijsko preobremenjenost in pomanjkanje časa za sistematično ponavljanje TJ v 1. letniku na EF; (2) težavno privajanje na študijsko delo v uvajalnem obdobju v 1. letniku, ko jim iskanje različnih informacij na EF vzame veliko časa; (3) lastno nedisciplino in neorganiziranost za samoiniciativno ponavljanje/učenje TJ; (4) nenadarjenost za učenje TJ in posledično nemotiviranost za učenje angleščine; (5) zavedanje, da so vsi študenti iste generacije v enakem

²¹ Glede na konstrukt, imenovan območje možnega (proksimalnega) razvoja (angl. *zone of proximal development/ZPD*), napredka ne bo, če je posamezniku ponujeno preveč pomoči ali če so naloge prelahke.

nezavidljivem položaju; (6) splošno razširjeno mnenje, da ima vodstvo EF tehten, utemeljen razlog za neorganiziranje poučevanja/učenja angleščine v 1. letniku EF; (7) zavajajoče mnenje, da je pasivno poslušanje glasbe in filmov dovolj za ohranjanje znanja angleščine, pri čemer ne ločujejo med splošno angleščino in PA.

Obdobje prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ v 1. letniku študentom EF omogoča več časa za študij drugih ekonomskih predmetov, kar ocenjujejo kot dobrodošlo pomoč pri študiju. Odsotnost predavanj iz PA v 1. letniku razlagajo kot preišljeno potezo s strani vodstva EF, ki jim zagotavlja dobrodošlo razbremenitev, da se v tem uvajalnem obdobju lahko posvetijo študiju ekonomije. Po njihovem mnenju v tem času zgolj izkoristijo formalno ponujeno priložnost, da se posvetijo predvsem ekonomskim predmetom in ne jeziku. Pri tem ne razmišljajo o posledicah nerabe TJ, izražajo pa nezadovoljstvo zaradi pomanjkanja časa in discipline za ponavljanje angleščine. Menijo, da je splošna angleščina pomembna za učenje PA, ne vedo pa, koliko je pomembna. Skoraj celotna skupina raziskovanih študentov EF čuti, da pozabljajo splošno angleščino in slovnico. Hipoteza o škodljivosti eno-/dveletnega premora v učenju TJ je v celoti potrjena, saj tudi drugi informanti potrjujejo, da se takrat študenti EF ne posvečajo TJ (angleščini), ampak študiju ekonomije. Po mnenju predavateljev AJPEV sta receptivni zmožnosti pri študentih AJPEV manj prizadeti kot produktivni zaradi izgube/obrabe splošne angleščine, opozarjajo pa tudi, da pri tem premalo pozornosti posvečamo pozabljanju jezikovnih funkcij,

kajti študenti AJPEV ne posvečajo pozornosti olikanemu, diplomatskemu izražanju. Zmota, na katero bi radi opozorili v zvezi s tem, je, da študenti EF proces pozabljanja TJ enačijo s procesom pozabljanja učnega gradiva za druge izpite v slovenščini, zato jih to dejstvo ne vznemirja preveč.

Praktično uporabo angleščine vsi študenti EF iz študije ocenjujejo kot predpogoj za dobro znanje TJ in nihče ne meni, da je premor oz. obdobje nerabe TJ koristno za učenje TJ. Nihče ne navaja sistematičnega samoiniciativnega ponavljanja angleške slovnice ali učenja novih angleških besed, uporabe slovarjev ali obiskovanja tečajev angleščine kot oblik utrjevanja v obdobju prekinjene stalnosti v 1. letniku. Ponovno se (kot pri pisanju DUA) jasno kaže vzorec, da posameznike, ki so jezikovno manj nadarjeni, pozabljanje jezika bolj skrbi, a kljub temu glede tega ničesar ne ukrenejo. Pozabljanje je sicer manjše za bolj nadarjene in/ali zaposlene informante, vendar jih skrbi dejstvo, da se bodo v 2. letniku učili "novo vrsto angleščine" – PA. Večina študentov EF opisuje pozabljanje že v prvem letu nerabe angleščine, in sicer (1) pozabljanje angleške slovnice; (2) težave pri priklicu "težjih" angleških besed in "težje" slovnice ter posledično vračanje na prejšnje, "osnovnošolske", enostavnejše stopnje znanja jezika; (3) zavedanje o začetku izgube/obrabe govorne in pisne jezikovne zmožnosti; (4) manjšo izgubo/obrabo slušne in bralne jezikovne zmožnosti; (5) izboljšanje bralne jezikovne zmožnosti; (6) sposobnost prepoznavanja/ugibanja pomena na videz neznanih angleških besed; (7) negotovost in nezadovoljstvo zaradi lastnega (ne)znanja jezika; (8) občutek svobode, ki

jim omogoča, da na svetovnem spletu angleščino uporabijo za namene, za katere je pred predavateljem ne bi uporabili. Nekatere od teh ugotovitev študenti EF celo zmotno zamenjujejo za pravo znanje TJ, saj jih navajajo kot dokaze za še obstoječe znanje angleščine. Pri tem ne vedo, da je ta občutek zavajajoč, in nevede potrjujejo nekatere izsledke s področja izgube/obrabe jezika.

Branje časopisov in revij v angleščini

Nekatere raziskave na področju analize potreb poročajo o ugotovitvah, da nematerni govorniki angleščine kot učenci TJ ne berejo časopisov in revij v angleščini (npr. Chan, 2001). Študenti iz študije imajo sicer na EF možnost dostopa do nekaj tisoč revij v angleščini (tiskane in elektronske ter vsa področja, ne le ekonomija), vendar kljub temu ne moremo potrditi hipoteze o branju strokovne literature, časopisov in revij v angleščini v 1. letniku na EF. Kot razlog ne moremo navajati pomanjkljive bralne zmožnosti študentov EF, saj rezultati samoocenjevanja kažejo na to, da je pri večini študentov EF dobro razvita ter da večina celo samoocenuje, da imajo dobro razvito bralno jezikovno zmožnost v angleščini.

Nezainteresiranost in nemotiviranost študentov za branje v angleščini le še poveča dejstvo, da v obdobju prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ obvezna študijska literatura na EF ne zahteva branja angleške literature. Pregled zahtevane študijske literature v angleščini za študente 1. letnika VPŠ in UPEŠ na intranetu EF leta 2012

razkrije zahteve po branju obvezne študijske literature v angleščini le pri dveh predmetih v 2. semestru 1. letnika na UPEŠ (Ekonomika EU in Slovenija ter Organizacijsko vedenje) ter pri enem predmetu v 1. semestru 1. letnika na VPŠ (Pravo družb in poslovno pravo)²². V času raziskave informanti berejo predvsem besedila na spletu in filmske podnapise v angleščini, zelo malo pa knjige, časopise in revije v angleščini, pri čemer gre večinoma za splošno angleščino in ne za strokovno literaturo. Študenti EF vedo, da je angleščina svetovni jezik napredka in mednarodni poslovni jezik, zato jo želijo znati brati, ne mislijo pa, da je to nujno PA. Branje spletnih besedil v angleščini se jim sprva dozdeva težko, toda sčasoma postane lažje. Slovarjev ne uporabljajo, ampak ugibajo pomen besed, ko pa jih, so to spletni slovarji, za katere ocenjujejo, da so za njihove potrebe dovolj dobri, kar potrjujejo tudi nekatere raziskave (npr. Vrbinc in Vrbinc 2004; 2005; Vrbinc, 2005). Nekateri so že poskusili brati strokovne časopise, vendar zaradi "težavnosti" angleščine nimajo prave motivacije. Študenti EF zagovarjajo

²² V 1. semestru 1. letnika VPŠ je priporočena literatura v angleščini le pri enem predmetu, in sicer Pravo družb in poslovno pravo (M. Kovač, *Comparative Contract Law and Economics*, Edward Elgar, 2011), medtem ko na UPEŠ ni zahtev po branju strokovne literature v angleščini. V 2. semestru 1. letnika najdemo na VPŠ dve zahtevi po dopolnilni študijski literaturi v angleščini, in sicer (1) Albright, S. C., W. L. Winston in C. J. Zappe (različne izdaje): *Managerial Statistics*. Pacific Grove: Duxbur ter (2) Salkind, N. J. (različne izdaje): *Statistics for People Who (Think They) Hate Statistics*. Thousand Oaks: Sage Publications. V 2. semestru 1. letnika na UPEŠ je zahtevano branje obvezne študijske literature v angleščini pri predmetih: (1) Organizacijsko vedenje (Robbins, S. P, Judge, T. A. (2011): *Organizational behavior*. Prentice Hall, New Jersey) in na smeri Mednarodno poslovanje pri predmetu Ekonomika EU in Slovenija (Baldwin, R. & Wyplosz, C. (2009, 3. izdaja). *The Economics of European Integration*. McGraw-Hill). Branje dopolnilne študijske literature v angleščini je zahtevano pri istem predmetu, in sicer (1) Baldwin, R. & Wyplosz, C. (2009). *The Economics of European Integration* (3rd Edition). McGraw-Hill ter (2) Mrak, M., Rojec, M., Silva-Jauregui, C.: *Slovenia. From Yugoslavia to the European Union*. Washington D. C.: The World Bank, 2004.

več zahtev po branju strokovne literature v angleščini pri drugih strokovnih predmetih v 1. letniku ter želijo uporabo pristnih besedil pri poučevanju/učenju AJPEV, pri čemer ne ločujejo med izrazoma pristen (angl. *genuine*) in naraven (angl. *authentic*)²³.

Odnos, izkušnje in razlogi za učenje poslovne angleščine

Stroka poudarja tri osnovne pogoje za učenje jezika, in sicer posameznikove jezikovne sposobnosti, dovolj priložnosti in pravo motivacijo za učenje jezika (Hudson, 2008; N. Ellis, 2008). Študenti EF iz raziskave ne izpolnjujejo dveh pogojev, kajti poleg priložnosti jim manjka tudi notranja motivacija za učenje TJ. Zavedajo se sicer velike vloge PA v današnjem svetu, toda učijo se je predvsem zaradi opravljanja prihodnjega poklica, ne pa zaradi lastne želje po učenju TJ. Pri tem prevladuje mnenje, da brez znanja PA ne morejo postati dobri strokovnjaki, omenjajo pa tudi koristnost poznavanja strokovnih izrazov v angleščini, opravljanje izpitov na EF, možnost druženja s poslovnimi partnerji, branje strokovne in študijske literature, možnosti zaposlovanja v tujini, udeležbo na seminarjih in konferencah ter pisanje seminarskih nalog.

Izraz PA informantom vzbuja precej negativnih asociacij, kajti na forumu EF berejo od starejših študentov, da je PA dokaj težka. Rešitev vidijo v učenju minimuma PA, ki si ga postavljajo sami, čeprav ne vedo,

²³ Naravne (angl. *authentic*) so dejavnosti in postopki, ki jih povezujemo z naravno rabo jezika, pristna (angl. *genuine*) pa sta govorjeni in pisni jezik, ki takrat dejansko nastaneta (Čepon, 2006).

kaj točno ta minimum obsega. Radi bi tako vrsto PA, ki bo zadovoljila njihove poklicne potrebe, pri čemer ne vedo, kakšen poklic bodo opravljali in kakšne so tujejezikovne zahteve tega poklica, s takšnimi željami pa mislijo predvsem na pridobivanje obilice novih besed v PA. Možnost nadaljevanja učenja splošne angleščine v 1. letniku je zanje še manj sprejemljiva kot ponovitev angleške slovnice, saj se zavedajo, da v resnici potrebujejo PA.

Pomanjkljivosti/vrzeli v znanju splošne angleščine

Analiza pomanjkljivosti/vrzeli v znanju TJ, ki so definirane kot razmerje med obstoječim znanjem jezika v trenutni in željenim znanjem v ciljni situaciji, je bila opravljena kot analiza razkoraka med rezultati analize ciljne in trenutne situacije. Težavnost analize pomanjkljivosti/vrzeli v obstoječem znanju angleščine študentov EF je v dejstvu, da upošteva informacije o ciljnih potrebah po znanju PA, teh tudi ni mogoče natančneje določiti zaradi širine izbire različnih poklicev, ki so na voljo študentom EF kot bodočim ekonomistom. Za izpeljavo takšne analize ciljne situacije upoštevamo objektivne potrebe po znanju PA, tj. cilj učenja PA, kajti (ne)raba angleščine ter vrsta in kombinacija jezikovnih zmožnosti za strokovne/poklicne potrebe je odvisna od delovnega mesta. Objektivne potrebe po znanju PA se nanašajo na pričakovano jezikovno znanje v smislu najpogostejših jezikovnih struktur, jezikovnih funkcij, posebnega besedišča, značilnega za določene strokovne/poklicne situacije in delovne naloge, ter pričakovane jezikovne

zmožnosti. Analiza ciljne situacije je pokazala, da bodo študenti EF v slovenskem prostoru angleščino za strokovne/poklicne potrebe nedvomno uporabljali, zaradi razpona in raznolikosti situacij za prihodnje ekonomiste pa ne tudi, koliko.

Druga težava pri izpeljavi analize pomanjkljivosti/vrzeli je dejstvo, da novo znanje sprejemamo na osnovi že usvojenega, trenutno obstoječega (pred)znanja (Marentič - Požarnik, 2000). Čim večja je spoznavna struktura predznanja učencev, tem večja je subjektivna smiselnost in uspešnejše je poučevanje TJ. V primeru študentov EF smiselna, jasno organizirana in trdna struktura predznanja splošne angleščine, ki je glavni dejavnik za uspešnejše učenje PA, začenja izginjati v obdobju prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ.

Analiza pomanjkljivosti/vrzeli kaže, da bi se morali predavatelji AJPEV na EF posvetiti vsem pomanjkljivostim/vrzelim v znanju študentov AJPEV ter jih obravnavati kot take, ki bi študentom EF morebiti lahko povzročale težave pri prihodnji rabi angleščine za strokovne/poklicne namene. Močnejši poudarki na eni jezikovni zmožnosti na račun drugih pri poučevanju/učenju AJPEV torej niso smiselni, temveč je treba posvetiti enako pozornost vsem jezikovnim zmožnostim, česar strokovnjaki ne predvidevajo za poučevanje/učenje PA. Nabora dejavnosti za poučevanje/učenje AJPEV na EF torej ni mogoče uporabljati zaradi poučevanja/učenja AJPEV za ciljno stroko/poklic, temveč zaradi učenja TJ kot takega.

Koncept kategorije "pomanjkljivosti/vrzeli" se v raziskavi izkaže za nezadostnega, zato izdelamo nadaljnjo delitev kategorije v dve podkategoriji, in sicer v pomanjkljivosti/vrzeli v znanju TJ ter pomanjkljivosti/vrzeli situacij zunaj znanja TJ. Delitev je nujna zaradi specifičnosti študentov EF, pri katerih zaradi dokaj visoke stopnje znanja TJ ni toliko resnih pomanjkljivosti/vrzeli v znanju TJ, veliko več pa je pomanjkljivosti/vrzeli, ki jih povzročajo zunanje situacije. Množičnost teh situacij in negativni naboj, ki ga nosijo s seboj, zelo močno vplivata na pomanjkljivosti/vrzeli v znanju TJ kot celote.

Pomanjkljivosti/vrzeli zunaj znanja TJ so (1) redka in slučajnostna raba angleščine v slovenskem prostoru z nematernimi govorniki angleščine; (2) skoraj popolna neraba angleščine v 1. letniku na EF; (3) neutrjevanje splošne angleščine v 1. letniku na EF, še zlasti pri slabših študentih; (4) premajhno samoiniciativno izkoriščanje danih možnosti za ohranjanje in izboljšanje znanja angleščine; (5) premalo priložnosti za sporazumevanje in razvijanje govorne jezikovne zmožnosti v angleščini v srednji šoli in v 1. letniku na EF; (6) nedokončano usvajanje TJ iz srednje šole, ki predpostavlja samoiniciativno nadgrajevanje znanja izven formalnega šolskega okolja, še zlasti v 1. letniku na EF; (7) razlike v predznanju med študenti EF zaradi pomanjkanja naravnih zunajrazrednih stikov z angleščino v različnih družbenih okoljih v slovenskem prostoru; (8) na EF formalno neurejeno ugotavljanje obstoječega predznanja splošne angleščine pred začetkom predavanj iz AJPEV v 2. letniku; (9) zahtevnost učenja PA v situaciji, ko angleščina kot ciljni jezik ni naravno

prisotna v slovenskem okolju; (10) premalo ur TJ v osnovni in srednji šoli; (11) nerazločevanje med aktivnima in receptivnima jezikovnima zmožnostma; (12) zavajajoč občutek, da prek medijev, filmov in z uporabo svetovnega spleta ohranjajo stik z angleščino; (13) subjektivni občutek negotovosti in nesamozavesti študentov EF glede obvladovanja jezikovnih zmožnosti v angleščini kot pokazatelj začetka procesa jezikovne izgube/obrabe; (14) dejstvo, da študenti EF ne berejo strokovne literature, časopisov in revij v angleščini v 1. letniku na EF, ter (15) majhna notranja motivacija študentov EF za učenje TJ in znižana zunanja motivacija zaradi nerabe jezika in nespodbudnega jezikovnega okolja v 1. letniku na EF.

Pomanjkljivosti/vrzeli situacij v znanju TJ so (1) težavnost pisnega sporazumevanja/ izražanja v angleščini; (2) subjektivni občutek pozabljanja angleške slovnice nasploh in "težje" slovnice; (3) zatekanje k lažjim jezikovnim strukturam iz prejšnjih, zgodnejših obdobj učenja angleščine; (4) subjektivni občutek težavnega priklica "težjih" angleških besed ter (5) subjektivni občutek o začetku izgube/obrabe govorne in pisne jezikovne zmožnosti.

Subjektivne potrebe, želje in pričakovanja glede poslovne angleščine

Vsi udeleženci v učnem procesu in zainteresirane strani imajo svoje želje ter zaznavanje in dojetje potreb po znanju TJ v ciljni situaciji, toda študija se v nadaljevanju osredotoča na želje in

pričakovanja študentov ljubljanske EF.

Analiza subjektivnih potreb in želja je opravljena s podatki iz dveh vprašalnikov, želje študentov AJPEV pa so razumljene kot objektivne ciljne potrebe, videne skozi subjektivne želje posameznika kot učenca TJ, ki iz potrebe ustvari željo, ko se je zave. Študenti EF čutijo potrebo po izpopolnjevanju na področju PA, še zlasti zaradi zahtev prihodnje stroke/poklica in delovnega mesta. Zavedajo se pomanjkljivosti/vrzeli v znanju PA in imajo svoje želje tudi glede načina poučevanja/učenja PA. Predvsem poudarjajo pričakovanja po koristnosti PA, razširjeno pa je mnenje o splošni angleščini v srednji šoli kot o nekoristnem uvodu h končno koristnemu učenju PA, pri čemer imajo informanti v mislih učenje poslovnega besedišča za namene prihodnje stroke/poklica/delovnega mesta.

Glede na vrsto pričakovanj v zvezi s poučevanjem/učenjem AJPEV se oblikujeta dva miselna vzorca, in sicer velika pričakovanja zaradi poučevanja/učenja AJPEV na eni strani in nepoznavanje razlik med splošno in PA na drugi. Nekatera pričakovanja so realna, druga ne. Tista glede veliko utrjevanja angleščine iz srednje šole in ponovitve angleške slovnice se ne bodo uresničila zaradi pomanjkanja časa. Realno uresničljiva so pričakovanja po nadgradnji znanja splošne angleščine, po praktičnem znanju PA in usvajanju poslovnega besedišča, po poučevanju poslovnih pogajanj in predstavitev v angleščini, simulaciji udeležbe na sestankih v angleščini, pisanju poslovne korespondence v angleščini ter

več možnosti za govorno/pisno sporazumevanje/izražanje v angleščini.

Kot nerealna pričakovanja ocenjujemo želje po uvedbi učbenikov za posebne poslovne namene, za katere študenti EF domnevajo, da prinašajo večjo specializacijo za glavno smer študija, nadgradnjo poslovnega besedišča in razvijanje govornega sporazumevanja/izražanja v željeni smeri. Večina (72,3 %) se jih namreč ne želi učiti AJPEV po enotnem predpisanem učbeniku s področja angleščine za splošne poslovne namene v nehomogenih jezikovnih razredih, sestavljenih iz abecednih seznamov učencev z različnih študijskih smeri²⁴.

Učne potrebe ter učne strategije in stili

Analizi sta opravljeni s pomočjo dveh numeričnih ocenjevalnih lestvic, in sicer *Analize strategij za učenje poslovne angleščine* (1990) in *Analize učnih in delovnih stilov* (1995). Upoštevanje učnih stilov in strategij študentov EF je pomembno, kajti posamezniki pri učenju TJ uporabljajo različne učne stile in strategije. Izsledki raziskave splošne nagnjenosti k določenemu stilu zaznavanja, spoznavanja in učenja ter raziskave uporabe določenih učnih strategij ne presenečajo, saj v celoti potrjujejo hipotezo, da pripadajo študenti EF prav vsem učnim stilom in strategijam iz numeričnih ocenjevalnih lestvic, vendar različno. Na prvi pogled zelo različni učenci imajo skupno točko, in sicer prav pripadnost različnim vrstam učnih stilov in strategij za učenje TJ.

²⁴ Na EF se uporabljata dva učbenika za angleščino za splošne poslovne namene, in sicer učbenik *Business English 1* (Martič in Umek, 2012) v 2. letniku VPŠ in učbenik *English for Economic and Business Studies 1* (Kansky-Rožman, Umek, Dostal, 2012) v 2. letniku na UPEŠ.

Rezultati kažejo, da je med študenti EF veliko posameznikov odvisnih od okolja (angl. *ectenic/field dependent learners*), saj ne posvečajo pozornosti zgolj jezikovnim elementom, temveč berejo in poslušajo informacije iz celotnega jezikovnega okolja. Taki učenci pri učenju TJ niso najuspešnejši, kajti TJ se ne učijo na podlagi celostnega razumevanje jezika, tako kot uspešnejši posamezniki, ki so neodvisni od okolja in se šele na višjih ravneh znanja TJ posvetijo analizi in podrobnostim (Leaver idr., 2005).

Problem za posameznike, odvisne od okolja, so osiromašeni jezikovni razredi, v katerih so učenci zaradi morebitnega pomanjkanja informacij brez potrebne podpore za učenje TJ. Takih posameznikov je glede na rezultate več na EF, zato potrebujejo bogate vire informacij v TJ za svoje "polje" (angl. *field*), s pomočjo katerega poskušajo razvozlati pomen novih besed v TJ (Leaver idr., 2005). Z drugimi besedami, potrebujejo priložnosti, da (1) poslušajo angleščino predavateljev AJPEV na EF; (2) so v jezikovni interakciji s tujimi študenti na EF, maternimi in nematernimi govorniki angleščine; (3) poslušajo materno govorco angleščine na kasetah in v videih; (4) so v jezikovni interakciji z drugimi učenci AJPEV, maternimi govorniki slovenščine; (5) imajo možnosti za medsebojne razgovore in diskusije v angleščini; (6) da so v jezikovnih razredih in na EF s TJ obkroženi čim bolj vizualno (npr. plakati v angleščini).

Učenci, odvisni od celotnega jezikovnega okolja, torej potrebujejo jasno strukturirane, uporabne naloge in vodeno učenje TJ. Sami namreč ne izluščijo bistvenih in zanimivih jezikovnih informacij ali se osredotočijo

nanje (Leaver idr., 2005), na primer, pri poučevanju množinske končnice -s v angleščini ne bodo zaznali končnice, ne da bi jo morali zavestno iskati. Na EF predavatelji AJPEV pričakujejo, da bo množinska končnica -s usvojena že v osnovni šoli, ne pa take vrste učencev TJ. Slednji nimajo sposobnosti osredotočanja in izločanja bistvenih delov informacij, zato ponavljajo svoj vzorec odzivanja na informacije. Odvisni so od knjig, učiteljev ali učnega načrta, ki jih morajo dosledno voditi na poti učenja PA, jim nakazovati pomembne informacije pri učenju TJ, predvsem pa ne smejo biti prepuščeni sami sebi, ker bodo spregledali, kar je pomembno (Leaver idr., 2005).

Kljub temu da je razmerje med razmišljujočimi in impulzivnimi učenci AJPEV na EF uravnovešeno (kar je gotovo najbolj idealno razmerje v kateri koli jezikovni situaciji), je med študenti EF veliko pripadnikov razmišljujočega stila, usmerjenega proti odprtosti, ki ne delajo nepotrebnih napak pri učenju jezika, ampak ostajajo odprti za nadaljnje informacije za učenje. Pri nekaterih učiteljih TJ taki študenti lahko ustvarjajo videz, da so manj uspešni, saj so počasni, preveč razmišljujoči način učenja TJ pa jih hromi (Leaver idr., 2005). Preveč skrbi glede točnosti izražanja (na škodo tekočega izražanja) lahko povzroči uničujočo zaskrbljenost, ki pri študentih zmanjšuje zmožnost govornega izražanja. Razmišljujoči študenti morajo pred prihodom v predavalnico opraviti predpripravo, pregledati učno snov, predvideti morebitna vprašanja in svoje odgovore, na kar bi jih morali predavatelji AJPEV posebej opozarjati (Reid, 1995). Impulzivnejših pripadnikov stila, usmerjenega proti

zaprtosti, ki potrebujejo takojšnji odgovor (Reid, 1995), je glede na izsledke raziskave manj na EF. Taki učenci TJ lahko razvijejo pomanjkanje nadzora in navado, da sprejmejo svoje napake v TJ, zaradi česar ostanejo na nižjih stopnjah znanja TJ (Leaver idr., 2005).

Med študenti EF je največ ekstravertiranih učencev, ki se AJPEV hitreje učijo s pomočjo konkretne izkušnje skozi odnose z drugimi posamezniki in ob stikih z zunanjim svetom. Ustreza jim dejavnejši pristop k učenju jezika, in sicer kratki govorni nastopi, skupinske predstavitve, pogovori in razprave, uporaba časopisov in revij v angleščini, skupinsko učenje, delo v dvojicah, skupinsko delo, delo s primeri in projektno delo.

Podobno se AJPEV učijo tudi pripadniki celostnega načina obdelave informacij (angl. *global learners*), ki jih je na EF glede na izsledke več kot posameznikov, ki se raje posvečajo podrobnostim. Razliko med tema dvema ponazarja stavek, da eni vidijo gozd in drugi le drevesa v gozdu. Pripadniki celostnega načina obdelave informacij na EF so torej tisti, ki bi zgrešili drevesa, zato jih je treba opozarjati, naj pregledajo celoto učnega gradiva vnaprej in poskušajo razumeti glavne ideje še pred obravnavo v razredu. Pri razvijanju zmožnosti pisnega sporazumevanja/izražanja v angleščini morajo večkrat prebrati napisano, saj lahko vidijo svoje napake tako, kot bi morale biti pravilno napisane, ne pa kot nepravilno napisane (Leaver idr., 2005).

Pripadnikov analitičnega načina obdelave informacij, ki se učinkoviteje učijo individualno, sami sebi zastavljajo cilje, ustreza pa jim

postopen in linearen način predstavljanja gradiva, je glede na rezultate na EF nekoliko manj. V individualnih, neodvisnih situacijah, kjer se pojavljajo ideje in koncepti, se bolje znajdejo tudi pripadniki introvertiranega stila, ki jih je na EF manj, a ponovno gre za skoraj idealno razmerje med ekstravertiranimi in pripadniki celostnega načina obdelave informacij na eni strani ter introvertiranimi in pripadniki analitičnega načina obdelave informacij na drugi strani.

Na EF je med študenti AJPEV najmanj pripadnikov slušnega, vidnega, intuitivnega in taktilnega stila, toda še vedno toliko, da je treba upoštevati njihove značilnosti. Pripadniki slušnega stila se na primer najučinkoviteje učijo s pomočjo sluha, ustrezajo pa jim predavanja, razprave, razgovori in na splošno dejavnosti v uporabi pri poučevanju/učenju AJPEV na EF. Informacije si zapomnijo po vrsti po korakih, radi glasno berejo, bolje govorijo, kot pišejo, kajti zelo dobro posnemajo govorni ton, barvo in melodijo. Taki učenci pri učenju skozi notranji dialog pogosteje govorijo sami s seboj (Marentič - Požarnik, 2000).

Nekoliko več je pripadnikov vidnega stila, katerih zunanje vedenjske značilnosti zahtevajo organiziranost in sistematičnost ter veliko slikovnega gradiva in podob. Raje berejo sami, kot poslušajo druge, zato težko razumejo ustna navodila, uporabljajo besede, ki označujejo barve, gradivo pa urejajo po barvah. Želijo jasne predstave, pregled in vizijo na papirju, kar od učiteljev AJPEV zahteva uporabo skic in miselnih vzorcev (Marentič - Požarnik, 2000).

Skoraj polovica vseh raziskovanih študentov EF je pripadnikov intuitivnega stila, ki se jezika učijo podobno kot ekstravertirani učenci in pripadniki celostnega načina obdelave informacij, torej s pomočjo osmišljenih izkušenj in v odnosih z drugimi posamezniki (Reid, 1995). To dejstvo govori v prid predavateljem AJPEV, ki pri poučevanju AJPEV postavljajo v ospredje učne dejavnosti, ki od posameznikov zahtevajo vzpostavljanje medsebojnih odnosov (npr. igre vlog, skupinsko delo, delo in dialogi v parih, skupinske predstavitve in skupinske simulacije poslovnih sestankov).

Med informanti je veliko tudi pripadnikov čutno-čustvenega stila, ki se ljudi in stvari radi dotikajo, pri učenju pa se veliko gibljejo, uporabljajo geste in govorijo počasi, kar najverjetneje ni zaželeno med predavanji iz PA. Taki učenci si bolj zapomnijo celovito izkušnjo kot podrobnosti, vse pa bolje med hojo, ne pa sede. Učijo se ob ravnanju s predmeti, zato jim ustreza učenje jezika v fonološkem laboratoriju (Marentič - Požarnik, 2000), kar na EF ni mogoče.

Za drugo polovico študentov EF oz. za nepripadnike čutno-čustvenega stila je pri poučevanju jezika včasih odkritje, da imajo besede jezika, ki se ga učijo, zanemarljiv učinek, če med njimi in govorico telesa ni enotnosti. Slednji namreč ne razumejo, da je treba pri vsakem sporočilu v TJ paziti najmanj tudi na govorico telesa, saj posamezniki tej podzavestno verjamemo bolj kot besedam²⁵. Nekateri so tako

²⁵ Mehrabian (1971, kot navajata Dudley - Evans in St John, 1998: 71), opozarja na raziskavo, ki je dokazala, da samo 8 % ljudi verjame besedam, 37 % načinu, kako je bilo sporočilo ubesedeno, in

presenečeni nad dejstvom, da ima lahko v azijskih kulturah celo molk veliko vlogo, zlasti pri poslovnih pogajanjih.

Glede na do sedaj povedano povzemamo nekatere od skupnih značilnosti študentov ljubljanske EF: (1) osredotočanje najprej na učno gradivo kot celoto in šele nato na detajle, pri čemer si lahko zamislijo napačen pomen, če zgrešijo detajle (Reid, 1995); (2) obdelovanje informacij "z vrha" (angl. *top down*); (3) dobro učenje v situacijah, kjer se pojavljajo ideje in koncepti; (4) želja po osmišljanju lastnih izkušenj; (5) nezmožnost osredotočanja na podrobnosti; (6) potreba po podpori s strani učitelja jezika; (7) nezmožnost samostojnega izločanja bistvenih in zanimivih delov informacij; (8) želja po glasnem branju ter (9) boljša govorna kot pisna jezikovna zmožnost.

Gledano v celoti, jim za učenje TJ ustreza (1) konkretna izkušnja; (2) interakcija z drugimi posamezniki; (3) stiki z zunanjim svetom; (4) vodeno učenje jezika; (5) dejavnosti za vzpostavljanje medsebojnih odnosov (igre vlog, dialogi); (6) jasno strukturirane, uporabne naloge; (7) organiziranost in sistematičnost; (8) uporaba slikovnega gradiva in podob; (9) jasne predstave, pregled in vizija na papirju; (10) uporaba skic in miselnih vzorcev; (11) pomnjenje informacij po korakih po vrsti; (12) postopen, linearen način predstavljanja učnega gradiva; (13) pregled celote učnega gradiva vnaprej; (14) pregled učnega gradiva pred vsakim predavanjem iz AJPEV; (15) predvidevanje morebitnih vprašanj in svojih odgovorov; (16) uporaba notranjega dialoga pri učenju; (17) dejavnejši pristop k učenju

kar 55 % ljudi govoric telesa.

jezika (kratki govorni nastopi, skupinske predstavitve itd.); (18) spodbudno jezikovno okolje v razredih; (19) veliko gibanja in dotikanja pri učenju jezika; (20) uporaba gest in počasno govorjenje; (21) boljše pomnjenje med gibanjem in boljše pomnjenje celovite izkušnje kot podrobnosti ter (22) učenje ob ravnanju s predmeti (npr. istočasni opis logiranja v računalnik ali vpisovanja gesla na internetni strani in uporaba računalnika v predavalnici).

Uporaba angleščine

S pisanjem dnevnika smo dobili vpogled v uporabo angleščine. Rezultate analize DUA v 1. letniku na EF bomo zaradi lažje razumljivosti predstavili po vsebinskih sklopih, in sicer:

- uporaba angleščine glede na količino časa;
- uporaba angleščine glede na namen;
- uporaba angleščine glede na sogovorca;
- uporaba angleščine glede na stopnjo samozavesti in zadovoljstva;
- pozabljanje in utrjevanje angleščine;
- bralno in slušno razumevanje.

Izsledki raziskave ne kažejo nikakršnih razlik med spoloma, prav tako ni zaznati izrazitih posebnosti ali odstopanj v opisanem obnašanju informantov. Mogoče je prepoznati določene vzorce razmišljanja, ki pa jih v ničemer ne bi označili za posebne, temveč za logične in pričakovane. Glede na rezultate lahko trdimo, da so pomembne druge spremenljivke, kot npr. nadarjenost za jezike, doseganje ocene, strah pred angleščino in

možnost redne uporabe angleščine. Angleščino so namreč začeli pozabljati vsi, ki je ne uporabljajo redno, toda pozabljanje (po lastni oceni) manj skrbi informante, ki so bolj nadarjeni za jezike, in tiste z boljšimi ocenami iz srednje šole. Informantka z več možnostmi za uporabo angleščine je bolj samozavestna in manj nezadovoljna od drugih, kar pripisuje dejstvu, da ima na delovnem mestu možnost uporabljati angleščino. Vsi informanti so mnenja, da bi morali v angleščini pisati bolje, kajti takrat so najbolj nesamozavestni, prav tako si vsi želijo izboljšati tudi govorno sporazumevanje/izražanje, ki mu pripisujejo velik pomen za uspešno nadaljevanje študija in za zaposlitvene namene.

Uporaba angleščine glede na količino časa

Zaradi lažje predstavitve bomo rezultate uporabe angleščine glede na količino časa, ki ga informanti posvečajo dejanski uporabi angleščine v času pisanja DUA, razdelili na jezikovne zmožnosti – govorno, pisno, bralno in slušno. Povprečni čas govorjenja v angleščini²⁶ v dveh tednih je kratek, toda podrobnejša analiza dnevnikov razkriva, da je tudi ta številka pretirana. V raziskovalni skupini študentov 1. letnika je namreč opazna zelo izrazita razlika med 17 informanti, ki niso zaposleni, in eno raziskovanko, ki je med raziskavo delala na letališču Brnik, kjer je imela

²⁶ Kategorija "govorjenje v angleščini" obsega sogovorca (s kom?), temo in mesto govorjenja (kaj/kje?), in sicer z maternim ali nematrnim govorcem angleščine, vsakdanji pogovor na cesti, telefonski pogovor (zasebno/sluzbeno), pogovor na spletu, ustni izpit v angleščini, razprave o strokovnih temah med predavanji na EF ali drugje, predstavitev seminarja, izdelka oz. storitve, govorjenje na sestanku na EF ali v službi ipd.

možnost govoriti angleško. Brez njenega prispevka je čas, ki ga govorjenju v angleščini v dveh tednih namenjajo ostali informanti, resnično izjemno kratek²⁷. Prav zaradi tega lahko rezultate predstavljamo v treh kategorijah, in sicer:

- govorno sporazumevanje/izražanje v angleščini za skupino nezaposlenih študentov;
- govorno sporazumevanje/izražanje v angleščini za zaposleno študentko;
- govorno sporazumevanje/izražanje v angleščini v obeh skupinah skupaj.

V skupini nezaposlenih študentov je 17 informantov. Glede na izsledke informanti v tej skupini v povprečju govorijo angleško manj kot minuto dnevno. Veliko več možnosti ima zaposlena informantka, in sicer povprečno govori več kot pol ure dnevno²⁸. Povprečje govorjenja v angleščini v obeh skupinah je zaradi njenega prispevka nekoliko višje, a še vedno nizko – v dveh tednih so informanti govorili angleško manj kot 3 minute dnevno.

²⁷ V prvem tednu je 18 informantov skupno govorilo angleško 6 ur in 5 minut, kar je morda slišati precej, je pa žal zavajajoče, saj je 17 informantov govorilo angleško skupno le 1 uro in 35 minut v enem tednu. Izjema, ki navidezno podaljšuje čas govorjenja, je ena informantka, ki je zaposlena na letališču Brnik in je angleško govorila 4 ure in 30 minut v enem tednu. V drugem tednu je 17 študentov skupno govorilo angleško 1 uro in 45 minut, ista študentka kot v prvem tednu pa 3 ure in 30 minut – skupno 5 ur in 15 minut. V dveh tednih je 18 informantov torej govorilo angleško 11 ur in 20 minut, kar je v povprečju manj kot 3 minute (točneje 2 minuti 42 sekund dnevno). Z drugimi besedami, 17 informantov je govorilo le 3 ure in 15 minut v dveh tednih – v povprečju ponovno manj kot minuto oz. 49 sekund na informanta dnevno.

²⁸ Informantka, ki je bila med raziskavo zaposlena na letališču Brnik, je v prvem tednu govorila angleško 4 ure in 30 min, v drugem pa 3 ure in 30 minut – skupno 8 ur.

V dveh tednih so informanti pisali²⁹ v angleščini še manj časa³⁰. V angleščini so v istem času brali³¹ nekoliko več – 1 minuto 25 sekund na informanta dnevno³², poslušali³³ pa še več – 2 minuti in 30 sekund na informanta dnevno³⁴.

Uporaba angleščine glede na namen

V kategoriji, posvečeni namenu uporabe angleščine, največ informantov (11) omenja nenamensko, slučajno uporabo angleščine za vse jezikovne zmožnosti, npr. priložnostni pogovor v angleščini na spletu, pisanje besedil na spletu, branje filmskih podnapisov v angleščini, oglasov, brošur in časopisov, poslušanje filmov, sinhroniziranih v angleščino in brez podnapisov v slovenščini, ter poslušanje besedil pesmi na radiu, CD, MP4, youtubu, TV, itd.

Drugi namen, izpostavljen le pri 1 študentki, so potrebe delovnega mesta, kjer zaposlena študentka navaja dajanje informacij, navodil, pojasnjevanje in obveščanje potnikov v angleščini ustno in pisno

²⁹ Kategorija "pisanje v angleščini" vključuje pisanje domačih nalog, pisem, seminarjev oz. predstavitev v angleščini, besedil na spletu, pisanje za potrebe delovnega mesta, zapiske na EF med predavanji, izpit v angleščini ipd.

³⁰ V dveh tednih je 18 informantov pisalo v angleščini le 1 uro in 15 minut v prvem tednu in 1 uro in 30 minut v drugem tednu – torej le 39 sekund na informanta dnevno.

³¹ Kategorija "branje v angleščini" vključuje filmske podnapise v angleščini, reklame, brošure, časopise, knjige, strokovno literaturo, besedila na spletu in za potrebe delovnega mesta ipd.

³² V dveh tednih je 18 informantov bralo v angleščini 2 uri in 45 minut v prvem tednu in 3 ure in 15 minut v drugem tednu.

³³ V dveh tednih je 18 informantov poslušalo angleščino 5 ur in 30 minut v prvem tednu in 5 ur v drugem tednu.

³⁴ Kategorija "poslušanje v angleščini" vključuje poslušanje v gledališču, kinu, operi, na cesti, filme, sinhronizirane v angleščini, brez podnapisov v slovenščini, besedila pesmi na radiu, CD ali kaseti, pogovor – zasebni/slужbeni, predavanja, predstavitev proizvodov ali storitev v angleščini, poslušanje na spletu in podobno.

ter po telefonu. Uporaba angleščine za namene študija, npr. ustne predstavitve seminarjev v angleščini, branje študijske in strokovne literature ter poslušanje predavanj v angleščini pri izbranih predmetih na EF, se ne pojavlja, saj intervjuvanci zagotavljajo, da v 1. letniku na EF takih priložnosti nimajo.

Edina namenska uporaba angleščine je po besedah nekaterih intervjuvancev (6) samoiniciativno branje angleških besedil na spletu, kjer ne gre za namensko iskanje študijskega in strokovnega gradiva, ampak bolj za "brkljanje" v upanju, da bodo morda na spletu slučajno naleteli na drobce informacij, ki bi jih lahko uporabili za določeno študijsko temo ali nalogo. Pri tem zlasti slabši študenti navajajo, da jih daljša strnjena besedila v angleščini na spletu odvrnejo od nadaljnega branja. Pri slednjem vztrajajo le, če se jim zdi informacija zelo zanimiva, vendar se tudi takrat poskušajo le prebiti skozi besedilo z ugibanjem pomena besede in neznanim besedam ne posvečajo dovolj sistematične pozornosti. Besed praktično nikoli ne preverjajo v slovarjih, če pa jih, so to le spletni slovarji, za katere menijo, da jim ponujajo hitrejši dostop kot slovarji v papirnati obliki. Za jezike bolj nadarjeni študenti (po lastni oceni) zagotavljajo, da jih daljša, zanje zanimiva besedila v angleščini po navadi ne odvrtačajo od branja, res pa je, da tudi oni neznanemu besedišču ne posvečajo sistematične pozornosti in uporabljajo le spletne slovarje.

Uporaba angleščine glede na sogovorca

Vsi intervjuvanci zatrjujejo, da so pisali na spletu ter govorili osebno in na spletu z nematernimi govorcji angleščine³⁵, kar vključuje tudi tuje študente na EF, kajti zelo malo jih je iz angleško govorečih držav. Naši študenti angleščino uporabljajo včasih celo, ko govorijo ali si dopisujejo s prebivalci držav nekdanje Jugoslavije – v našem primeru občasno z dvema študentoma iz Makedonije. Po besedah študenta L. je *»veliko lažje pisati v angleščini, čeprav je ne znam, kot pa v makedonščini, al' pa tud' v hrvaščini – ampak ne v cirilici«*. Pri pisanju v angleščini prevladuje pisanje besedil na spletnih omrežjih oz. e-sporočil na spletu.

Iz rezultatov pisanja DUA je mogoče zaključiti, da imajo nekateri informanti več možnosti za govorno kot za pisno sporazumevanje/izražanje, saj so v dveh tednih v povprečju pisali še manj časa, kot govorili. Prav zato slednji menijo, da je kakovost pisnega sporazumevanja/izražanja slabša in da jih bolj skrbi ter da so pri pisanju v angleščini veliko bolj nesamozavestni kot pri drugih zmožnostih. Dopuščajo tudi možnost, da za izboljšanje pisanja nimajo dovolj časa, potrpljenja in volje. Zmožnost pisnega sporazumevanja/izražanja v angleščini pri nikomer od informantov ni ocenjena z odlično, niti pri raziskovanki, ki ima zaradi zaposlitve večjo možnost uporabe angleščine. Informantom je po njihovem mnenju dosedanja praksa dokazala, da bi z

³⁵ Le 4 informanti so v dveh tednih govorili z maternimi govorcji.

več vaje v pisanju to v angleščini zanje postalo lažje.

Glede zmožnosti pisnega sporazumevanja/izražanja v angleščini informanti tudi opažajo, da jih njihovo domnevno slabo pisanje v angleščini bolj skrbi, *»ker ostane črno na belem na papirju«* (študent L.). Dokaj težko se jim zdi pisanje seminarjev ali člankov v angleščini za potrebe študija ali prihodnjega delovnega mesta. Deloma krivijo pouk angleščine v srednji šoli, kjer so se posvečali predvsem angleški slovnici, ne pa pisanju besedil v angleščini, in pa dejstvo, da se jim pisanje v angleščini ne zdi tako pomembno kot govorjenje. Z besedami enega od informantov, da *»vedno lahko komu plačaš, da ti nekaj popravi, govoriti pa moraš sam«* (študent A.). Nekaterim se zdi, da znajo dokaj dobro pisati v angleščini, vendar jih bolj skrbijo "težje" ali poslovne besede, ki jih ne poznajo, zato se morajo *»pri pisanju največkrat zadovoljiti z navadnimi besedami«* (študentka S.), čeprav čutijo, da bi morali uporabiti bolj poslovne angleške besede. Pri pisanju SMS-sporočil in e-sporočil v angleščini se določene besede ponavljajo, zato jih glede takih besed ne skrbi – *»občutek, da znaš tuj jezik, je dober, pa čeprav ponavljaš večino istih besed«* (študentka M.).

V dveh tednih pisanja DUA nihče razen zaposlene študentke ni imel možnosti govoriti z maternimi govorci angleščine, čeprav so si nekateri intervjuvanci (5) z njimi dopisovali. Omenjena študentka je zaradi svojega "privilegirane položaja" govorila z maternimi govorci iz Velike Britanije, Irske, ZDA in Avstralije.

Uporaba angleščine glede na stopnjo samozavesti in zadovoljstva

Izsledki raziskave glede samozavesti³⁶ ob uporabi angleščine kažejo, da je velika večina informantov nezadovoljnih in nesamozavestnih ob lastni uporabi angleščine. Študent A. pravi, *»da bi se včasih rajš' naredu, da sploh ne zastop'm, sam' da mi ne bi b'lo treba govor't' neumnosti«*, študent L. pa dodaja, da je *»najhuj', ko napišeš neki, pol pa ne veš, kol'k' črk manjka, pa saj za e-maile je vseen', ampak eni pa k'r dobr' pišejo, boljš' k't j'st«*. Študent D. meni, da je zanj najtežje pisati v angleško govorečo deželo ali napisati kakšen uraden dopis, npr. poizvedbo po nečem ali pritožbo, kajti *»takrat se šele zavem, kako v angleščini sploh ne znam napisati nič takega, v srednji šoli se tega t'ko al' t'ko nismo učil', pol pa pač napišem po svoje – najbrž ne preveč dobr'«*, pri tem pa ima v mislih pritožbo glede CD-jev na Amazon.com. Vsi informanti si želijo biti bolj zadovoljni, mirni, sproščeni in osredotočeni na angleščino, ne pa toliko pozorni na morebitne napake.

Uporabo angleščine na splošno dojemajo precej stresno in bi se ji bili pripravljene izogniti tudi tako, da bi nekoga drugega prosili, naj napiše, prebere ali opravi telefonski razgovor namesto njih. Študentka Š. se nerada spominja telefonskega pogovora s telefonistom, ki je bil

³⁶ Stopnjo zadovoljstva in samozavesti ob uporabi angleščine v dani situaciji oz. zaradi lastne zmožnosti govorjenja, pisanja, branja in poslušanja v angleščini so študentje opisovali na petstopenjski lestvici. Minus 2 (-2) so uporabili, če se počutijo zelo nezadovoljne in zelo nesamozavestne, minus 1 (-1), če so le nezadovoljni in nesamozavestni, nič (0), če so brez negativnih ali pozitivnih občutkov, plus 1 (+1), ko so zadovoljni in samozavestni, ter plus 2 (+2), ko so zelo zadovoljni in zelo samozavestni. Angleščino svojih sogovorcev oz. sodopisovalcev so informanti ocenjevali na petstopenjski lestvici, in sicer je minus 2 (-2) uporabljeno za dosti slabšo angleščino od njihove, minus 1 (-1) za slabšo angleščino od njihove, nič (0) za angleščino, kot je njihova, plus 1 (+1) za boljšo in plus 2 (+2) za veliko boljšo angleščino od njihove.

nematerni govorec angleščine na angleško govoreči ustanovi v Nemčiji. Nezanje angleščine in slaba izgovarjava obeh govorcev sta namreč popolnoma onemogočila sporazumevanje, zato je za naslednji poskus morala na pomoč poklicati prijatelja, čigar angleščina naj bi bila zelo dobra. Slednjemu je uspelo, intervjuvanki pa je dogodek zapustil neprijetne spomine in strah pred situacijami, ko si razumevanja ne more olajšati z branjem s sogovornikovih ustnic. Študentka J. dodaja, da nikoli popolnoma ne razume filmov, dokumentarcev, različnih oddaj ali celo besedil pesmi v angleščini, ko ne more brati podnapisov, kar ji je nerodno priznati, »zato tega nikoli nisem nikomur še povedala do sedaj. Saj vem, da ni mi treba vsega razumeti, ampak včasih je grozno, ker nič ne zastopim, in takrat bi ne vem kaj dala, da se ne bi počutila kot en cepec.«

Le redko nimajo nikakršnih negativnih ali pozitivnih občutkov ali so glede znanja angleščine celo zadovoljni in samozavestni³⁷. Večina študentov ocenjuje govorne in pisne zmožnosti svojih sogovorcev in sodopisovalcev v angleščini³⁸ kot prav take kot njihove ali boljše, pri čemer nehote podcenjujejo lastno znanje angleščine.³⁹ Študent B. je prepričan, »da na Nizozemskem vsak natakari govori boljšo angleščino

³⁷ 4 informanti so ob uporabi angleščine nezadovoljni in nesamozavestni, 2 nimata nikakršnih negativnih ali pozitivnih občutkov, le 2 pa sta zadovoljna in samozavestna.

³⁸ Angleščino svojih sogovorcev oz. sodopisovalcev so informanti ocenjevali na petstopenjski lestvici, in sicer je minus 2 (-2) uporabljeno za dosti slabšo angleščino od njihove, minus 1 (-1) za slabšo angleščino od njihove, nič (0) za angleščino, kot je njihova, plus 1 (+1) za boljše in plus 2 (+2) za veliko boljše angleščino od njihove.

³⁹ 11 študentov meni, da je angleščina njihovih sogovorcev oz. sodopisovalcev taka kot njihova, 2 menita, da je boljša, 5 pa, da je veliko boljša od njihove.

kot en, ki je tuki končal gimnazijo. Ne vem, kako jim rata. Gor' sem se počutu prav grozn', sej ne, da jih ne bi razumu, ampak govorijo pa prav neverjetn' dobr'.» Tudi študentka S. se ne more načuditi izjemno dobremu znanju angleščine svoje znanke iz Češke. Sta namreč enako stari in sta se obe angleško učili približno enako število let, a menda zveni angleščina, ki jo govori njena prijateljica, *»kot bi govoru Anglež*«, čeprav Čehinja še nikoli ni bila v angleško govoreči deželi.

Ena od dveh informantov, ki ne navajajo nikakršnih negativnih občutkov glede znanja angleščine, je tudi zaposlena informantka, ki je obenem tudi edina, ki ocenjuje svojo zmožnost govornega sporazumevanja/izražanja v angleščini z oceno odlično⁴⁰, tudi zaradi svoje nadarjenosti za učenje jezikov. Mnenja je namreč, da je *»posluh za jezike kar pomemben, pravzaprav z'lo, čeprav je potem fajn, če 'maš možnost tud' govor't'.*» Drugi informant, ki je prav tako samozavesten glede svoje angleščine, je študent, ki ima možnost uporabljati jezik v pogovoru ali dopisovanju s svojimi sorodniki iz Kanade. Spominja se, da se je veliko naučil prav v pogovoru ali dopisovanju z njimi: *»Če neki povem po svoje, ker se dr'gač' ne spomnem, kako se reče, pol pa vidim,*

⁴⁰ Glede samoocene posameznih jezikovnih zmožnosti je situacija naslednja. 1 informant ocenjuje svojo zmožnost govornega sporazumevanja v angleščini z oceno odlično, 2 s prav dobro, 14 z dobro in 1 z zadostno. Zmožnost pisnega sporazumevanja/izražanja v angleščini pri nikomer ni ocenjena z odlično, 2 informanta jo ocenjujeta s prav dobro, 7 z dobro in 9 z zadostno. Zmožnosti branja in poslušanja sta ocenjeni z veliko višjimi ocenami, saj le 2 študenta ocenjujeta svojo bralno zmožnost z zadostno, 12 z dobro, 2 s prav dobro in 2 z odlično, zmožnost poslušanja pa 11 z dobro, 3 s prav dobro in 4 z odlično oceno. Največ informantov si želi izboljšati zmožnosti govornega in pisnega izražanja/sporazumevanja v angleščini, in sicer 15 (od tega 13 govorno, pisno in bralno razumevanje, 2 pa govorno, pisno in slušno). 1 informant si želi izboljšave na področju pisanja in branja, 1 le poslušanja in 1 le branja.

kako je prav, si to pol zapomnem – t'ko s'm se že z'lo velik' nauču, tud' take besede, ki jih nihče drug ne pozna.«

Pozabljanje in utrjevanje angleščine

Prav vsi informanti menijo, da se je pri njih že začel proces pozabljanja angleščine. Študent B. omenja, *»da se tega že dalj časa zelo dobro zaveda, ampak o tem zdele na faksu ne morem premišljevati, ker pozabljam tud' druge stvari za druge izpite, pa tud' tam ne vem, kako naj bi si več zapomnu«*. Intervjuvanec M. humorно dodaja, *»da se je pozabljanje začelo že v osnovni šoli in gimnaziji, pravzaprav se začne vsakič, čim si je treba kaj zapomn't'«*. Študentka J. pravi, *»da je dejstvo, da velik' pozabi, njena največja mora, pa ne sam' pr' angleščini. Zdele, na faksu bo treba neki ukren't'«*. Vsi zatrjujejo, da so pozabili precejšen del angleške slovnice iz srednje šole in veliko besedišča splošnega TJ, zato bi se jim zdela dobrodošla vsaj hitra ponovitev angleške slovnice. Nekateri zagotavljajo, da bi to lahko opravili sami, drugi bi raje, da bi bila ponovitev opravljena pred začetkom PA v 2. letniku, vendar *»na hitr', pa ne vseh časov, sam' to, kar bomo rabil' za PA«*, kot pravi intervjuvanec M. Pri tem jih skrbi, ker starejši študenti pravijo, da predavatelji PA *»sploh ne razlagajo slovnice, ampak jo mor'š kar znat'«*.

Kljub temu večina priznava, da angleščine v 1. letniku ne utrjujejo⁴¹, med njimi pa so dobri in slabi učenci TJ. Oboji kot razloge

⁴¹ 11 informantov ne utrjuje angleščine. Med 7 informanti, ki jezik samostojno utrjujejo v 1.

navajajo pomanjkanje časa in lastno nepripravljenost za samostojen, sistematičen študij TJ v obdobju, po njihovih besedah težavnega "privajanja na študijsko delo" v 1. letniku. Iskanje različnih informacij v uvajalnem obdobju na fakulteti jim vzame veliko časa, ves preostali čas pa potem porabijo za študij ekonomije. Zaposlena, za jezike nadarjena študentka tudi ne utrjuje angleščine, ker naj bi bila vsakdanja uporaba angleščine na delovnem mestu zamenjava za ponavljanje. Dejstvo, da jim TJ ni ponujen že v 1. letniku, si večina razlaga kot preišljeno potezo s strani vodstva EF, ki naj bi tako želelo omogočiti več časa za glavno smer študija. Študent A. meni, da *»je na faksu najbrž t'ko zato, ker se mor'mo najprej navad't' na faks in na študij, pol se pa lohk posvetimo angleščini«*.

To potrjuje tudi analiza njihovih misli in opažanj glede zmožnosti govornega sporazumevanja v angleščini v tretjem delu DUA, ki kaže na to, da se informanti jasno zavedajo izgube/obrabe splošne angleščine. Boljši študenti navajajo svoj občutek, da pozabljajo predvsem angleške besede, pri čemer so se največkrat sposobni domisliti kakšne preprostejše besede, slabši pa menijo, da so pozabili vse. Po besedah enega takšnih (študenta D.) je njegov trenutni občutek takšen: *»Nič več ne znam, mislim pa, da sem pozabil še to, kar sem znal; ne vem, kako in kdaj bom to ponovil še pred poslovno angleščino.«* Ob tem je pri obeh skupinah študentov izrazit občutek, da je njihov besedni zaklad na področju splošne angleščine kljub pozabljanju še vedno večji kot v PA, za

letniku, 4 utrjujejo govorjenje, branje in poslušanje v angleščini, 1 govorjenje in angleško slovnico, 1 govorjenje in angleško besedišče ter 1 branje in angleško besedišče.

katerega se zavedajo, da ga praktično ni. Študentka J. pravi: *»Saj smo se učil', kako se kupijo karte na letališču, če bi pogledala v knjigo, bi najbrž prav povedala, ampak vseeno ...«*

Večina študentov tudi meni, da je bilo že v srednji šoli premalo *»komuniciranja v angleščini«*, sedaj, v 1. letniku, pa imajo po besedah študentke M. *»ponovno premalo ali nikakršne možnosti za pogovarjanje v angleščini«*, pri čemer jim je popolnoma jasno, da veliko vsakodnevnega stika z angleščino olajša govorjenje. Študent L. priznava: *»Uporabljam to, kar že znam od prej, pa še velik' tega s'm pozabu, čist' n'č nouga se nisem nauču po srednji šoli. Ne vem, kako naj bi se, sej sploh nimam nobene možnosti govor't' angleščino.«*

Priznavajo tudi, da se sami premalo odločajo za izkoriščanje danih možnosti za ohranjanje in izboljšanje angleščine, saj jim je praksa pokazala, da bi bilo z več vaje govorjenje v angleščini lažje in boljše. Informantka, ki ima več možnosti za uporabo angleščine, je o tem nedvomno prepričana: *»Ker imam tako srečo, da delam, pa še angleško lahko govorim, res vidim, da znam več kot na začetku. Vsak dan se naučim kakšno novo besedo, ker jo rabim zaradi ljudi, če je pogosta, je potem ne pozabim. Včasih tud' pogledam v slovar al' pa koga vprašam kar na letališču.«*

Gledanje filmov, poslušanje pesmi in "brkljanje" po spletu po njihovem ne more biti zamenjava za sistematičen študij jezika, ki bi jim ga lahko omogočila predavanja iz (poslovne) angleščine v 1. letniku. Študent D. priznava, da je *»vsak dan na netu, kar je sicer z'lo fajn,*

občutek 'maš, da vse zastop'š, ampak vprašanje, kaj v resnic' znam in kol'k' dober». Študentka M. se zaveda, da se »na netu ne more naučit' prav velik' nouga, ker recimo prav sovraž'm dolge tekste v angleščini, recimo ko kej kupuješ al' si kaj downloudaš, pa mor'š ful velik' prebrat – tega sploh ne berem. Sej tud' dr'gač' ne berem v angleščini, kako pol ne b' pozabljala?« Študentka A. premišljuje, »da bi sicer b'lo fajn, če bi se lahko učila angleško, al' sama al' pa na faksu, najbrž ne bi škod'l', ampak če ni, pač ni. Sama vem, da ne bom prav dost' nar'dila, bom pa pol, ko bo treba.«

Besedni zaklad v angleščini sicer imajo in so se s trenutnim znanjem angleščine sposobni pogovarjati v angleščini, ne vedo pa, kako naj trenutni besedni zaklad nadgradijo, bolje izkoristijo ali izboljšajo, zlasti s poslovnim besediščem. Informant M. navaja, da si »včasih želi, da bi bil prisiljen komunicirati v angleščini«, kajti zaveda se, da več dejavnosti in pripravljenosti učiti se angleščino logično pomeni več znanja. Študentka J. meni tudi, da bi bilo na EF pri PA v 2. in 3. letniku lažje, »če bi se več naučili v srednji šoli al' če bi mi nekako uspel' tuki v Sloveniji več govor't', kar je z'lo težko. Po drugi strani pa bi lahko sama kaj nar'dila, pa se nikol' ne sprav'm. Mogoče bi lahko šla vsaj na tečaj, pa ni nikol' časa al' denarja.«

Bralno in slušno razumevanje

Med pisanjem DUA so intervjuvanci brali predvsem besedila na spletu in filmske podnapise v angleščini, poslušali besedila pesmi na

radiu, MP4, youtubu, TV in CD-jih ter sinhronizirane filme v angleščini, zelo malo pa brali časopise in revije v angleščini. Glede branja informanti izražajo mnenje, da je angleščina v Sloveniji dokaj prisotna, zato jo je treba znati brati, ne pa nujno znati brati in govoriti PA. Večina informantov je prepričana, da dobro berejo v angleščini, še zlasti ker branje spletnih besedil v angleščini postane sčasoma lažje, čeprav pri tem ne uporabljajo slovarjev, ampak ugibajo pomen besed. Zanima jih, ali in koliko naj uporabljajo slovarje, ali so spletni slovarji enako dobri kot slovarji v papirnati obliki, ali naj poskušajo pomen besed raje ugibati ter če se je z ugibanjem mogoče naučiti novih besed. V srednji šoli slovarjev sploh niso uporabljali, branje pa je bilo največkrat domača naloga. Menijo, da bi učitelji v srednji šoli morali več pozornosti posvečati izgovarjavi pri branju, in poudarjajo razliko med tihim branjem, ko se napak niti ne zavedajo, in glasnim branjem, ko te nekdo opozarja na napake. Študent L. se spominja: *»Vse lepo in prav, saj smo moral' kej prebrat' doma, vedno smo bral' samo za nalogo, ne pa v šol', ampak to je t'ko, kot se ne bi n'č naučil', kdo pa ve, kaj doma bereš.«*

Branje strokovne literature v angleščini se jim zdi težko oz. s tem v 1. letniku še nimajo nikakršnih izkušenj. Študent A. priznava, da *»v 1. letniku nam sploh ni treba n'č brat' v angleščini, nikol'. Enkrat sem sam' neki bral, grozn', n'č nisem razumu, ne vem, če se bom kdaj lahko tega nauču.«* Študentka S. je v nezavidljivem položaju: *»Še nikol' nis'm n'č strokovn'ga brala v angleščini, pa tud' ne vem, kaj bo, ko bom mogla. Najbrž bo od začetka z'lo težko.«* Študentka M. je sicer že poskušala brati

»takšne stvari na internetu, ampak ful n'č nisem razumela, misl'm, najbrž sem zastop'la za kaj gre, ampak ogromn' besed posebi ne zastop'm, t'ko da nikol' čist' točn' ne vem, za kaj gre«.

Nekateri so že poskusili brati strokovne časopise, vendar nimajo prave motivacije, ker je angleščina v njih baje pretežka, *»pa še brat' mi jih ni treba«*, kot dodaja študent D. Študentka Š. *»bi jih brala, če bi b'li zanimivi, moda pa kozmet'ka, ne pa ekonomija. Saj vem, da to študiram, ampak ti časopisi so mi zoprni že na videz.«* Videti je, da si želijo uporabe pristnih besedil pri poučevanju/učenju PA in morebitne zahteve po branju strokovne literature v angleščini pri drugih strokovnih predmetih v 1. letniku, obenem pa jih je tega tudi strah. Intervjuvanec A. namreč pripominja, da *»bi že najbrž bral, če bi b'lo treba, ampak vsaj za zdaj nam ni b'lo treba kaj dost'«*. Študentka M. meni, da *»najbrž bo pri poslovni angleščini tega velik', ne vem, al' bomo to bral' tle al' doma, t'ko kot v gimnaziji, saj je vseen', bomo pa takrat bral'«*.

Med raziskavo študenti 1. letnika največ berejo predvsem podnapise filmov v angleščini in poljudne časopise in revije s področja glasbe, filmov, mode in kozmetike – torej splošno angleščino, še nič strokovne literature. Zavedajo se, da čim več stika in čimprejšnji stik s PA le izboljšuje njihovo znanje TJ. Študentka A. takole opisuje njihovo situacijo v 1. letniku: *»Saj ne znamo, ne noč'mo brat' strokovne literature, še dobr', da nam je ni treba, kdaj pa smo se to učil', v srednji šoli že ne.«* Študent L. ugiba, da *»to najbrž niti ni težko brat', bom že, ko bo treba za izpite«*.

Misli velike večine intervjuvancev glede njihove zmožnosti slušnega razumevanja v angleščini bi lahko najboljše ponazorili z opazanjem, da imajo občutek, da so zaradi poslušanja pesmi in gledanja filmov v nenehnem stiku z angleščino. Študenti domnevajo, da razumejo večino besedil pesmi v angleščini in ne prekrivajo slovenskih podnapisov pri filmih, ker jim občutek pravi, *»da slišimo dovolj angleščine in da v resnici ne beremo slovenskih podnapisov«* (študentka S.). Težko jim je razumeti materno govorco, za katere se jim zdi, da govorijo prehitro, vendar pa je razumevanje odvisno tudi od poznavanja tematike. Študenti menijo, da jim je danes lažje kot nekoč, ko ni bilo toliko TV-programov v angleščini, res pa je, da tega ne izkoristijo vedno. Pri tem jih zelo skrbi razumevanje angleščine na konferencah in seminarjih za potrebe prihodnjega poklica. Le redki se zavedajo, da je občutek, da v angleščini vse razumejo, izjemno zavajajoč, saj pasivno sprejemanje angleščine ne more biti zamenjava za aktivno produkcijo jezika, kar bi bilo potrebno, če bi se TJ učili v 1. letniku. Študentka M. potrjuje potrebo po sistematičnem učenju jezika namesto eno-/večletnega premora z izjavo, da *»je poslušanje v angleščini čist' nekaj drugega kot govorjenje, ampak se tega dolgo ne zaveš«*.

Stališča študentov 1. letnika Ekonomske fakultete v Ljubljani o učenju in poučevanju poslovne angleščine

Rezultati bodo predstavljeni glede na skupne kategorije odgovorov in opremljeni s tipičnim primerom, ki je zaradi zagotovitve anonimnosti intervjuvanca označen s črko. Zaradi ustvarjanja občutka pristnosti smo se odločili za dobesedne navedke izjav intervjuvancev v (nižje)pogovorni in ne zborni slovenščini.

Intervjuvanci izražajo začudenje nad tem, da nikoli niso premišljevali o več vrstah angleščine, ampak samo o eni. Sprašujejo se, koliko je splošna angleščina od prej pomembna za učenje PA. Študentka B. ugiba, *»al' govorim splošno al' poslovno, no poslovne najbrž ne, saj se je nisem še učila, ampak ene besede uporabljam samo na letališču, vem pa, da se jih nisem naučila v gimnaziji«*.

Odgovore intervjuvancev, ki razkrivajo, kakšna pričakovanja imajo študenti 1. letnika od poučevanja PA, bi lahko oblikovali v dva miselna vzorca. Brez razlik med spoloma namreč vsi intervjuvanci od učenja PA pričakujejo "veliko", vendar tega posebej ne pojasnijo oz. ne znajo pojasniti. Z eno besedo, pričakovanja so precejšnja, obenem pa ne poznajo razlik med splošno in PA: *»Pričakujem veliko in upam, da ne bo pretežno, tako kot angleščina v gimnaziji«* (študentka A.). Na to kaže tudi dejstvo, da v povezavi z učenjem PA v 2. in 3. letniku na EF veliko omenjajo angleško slovnico, pri čemer ni pomembno, ali menijo, da je bo veliko ali malo – poučevanje PA na fakulteti si nedvomno predstavljajo v

takšni obliki kot v srednji šoli. Eden od intervjuvancev (študent M) omenja: *»Nikoli nisem maral angleške slovnice, pa saj se da brez tega tud' najbrž govor't' poslovno angleščino.«*

Prav to dejstvo nam odkrije tudi drugi miselni vzorec – razmišljanja intervjuvancev kažejo na pričakovanja po prav takem načinu poučevanja, kot ga poznajo iz svojih dosedanjih izkušenj, kar večinoma vključuje poučevanje angleške slovnice. Znotraj tega vzorca je moč opaziti vsaj dva skupna poudarka. Prvič, vidna je razlika med boljšimi in slabšimi študenti, saj bolj nadarjenih to dejstvo ne skrbi posebno, manj nadarjene pa bolj. Drugič, nihče med intervjuvanci (ne glede na spol ali nadarjenost) si ne želi učenja veliko slovnice, pri vseh pa tudi prevladuje upanje, da PA pomeni pravzaprav precej učenja poslovnega besedišča, ki naj bi bilo po njihovem mnenju koristno in uporabno za prihodnje strokovne/poklicne namene.

Intervjuvanci poudarjajo predvsem pričakovanja po koristnosti in veliko poslovnega besedišča. Zelo razširjeno je mnenje, da je bilo učenje splošne angleščine v srednji šoli nekakšen nekoristen uvod ali predigra k učenju PA, ki bo *»končno nekaj koristnega«*. Na vprašanje, kaj točno mislijo s "koristnostjo", je odgovor največkrat, da je to učenje poslovnega besedišča oz. po besedah študentke A., da bi *»rada znala sodelovati v angleščini na sestankih«*, morda tudi zgolj obeti, da se ne bo treba učiti angleške slovnice, kot pravi eden od intervjuvancev, študent B.: *»Morda se bomo učili še kaj drugega kot slovnico.«*

Pri tem prevladuje mnenje, da se PA ne bodo učili zaradi izpitov ali

lastne želje po znanju angleščine, ampak zaradi zavedanja, da ne morejo postati dobri strokovnjaki brez znanja PA. Študentka Š. je to misel ubesedila takole: *»Pa saj poslovna angleščina je čist' OK. Po moje jo je fajn znat', saj to vsi vemo, vsi bi jo radi znal', tud' če smo ekonomisti al' pa prav zato.«*

Večina intervjuvancev (15) izraža zaskrbljenost zaradi učenja PA v 2. in 3. letniku in opravljanja končnega izpita. V skrbeh so zaradi "slovesa" PA, češ da je veliko težja od splošne angleščine – kot pravi študentka M.: *»Pravzaprav niti ne vem, kaj naj pričakujem. Slišala sem, da bo treba imet' nekakšne prezentacije v angleščini ...«* Pri vseh intervjuvancih je mogoče občutiti precejšnjo negotovost in nezadovoljstvo zaradi lastnega (ne)znanja angleščine, obenem pa tudi skrb glede bližajočih se predavanj iz PA. Zaskrbljeni so tudi zaradi možnosti, da bi bili lahko dodeljeni k predavatelju PA, katerega zahteve so večje od zahtev drugih predavateljev PA – npr. več govorjenja med predavanji, več domačih nalog, več predstavitev, preverjanje prisotnosti pri predavanjih, strožje ocenjevanje na pisnih in ustnih izpitih, vznemirjajo pa jih tudi govornice, da je treba izpit iz PA včasih opravljati večkrat. Kot razlog starejši študenti baje ne navajajo težavnosti izpita, ampak natančnost na pisnem delu izpita in različne zahteve predavateljev PA. *»Baje je pri enih predavateljih ful težji nar'dit' izpit, pri drugih pa manj – vsaj t'ko praujo,«* zagotavlja študentka M. *»Eni se prej pozanimajo in probajo zamenjat' skupine – pa saj t'ko al' t'ko ne veš, dokler sam ne probaš. Govori se pa vse sorte, pa še na forumu velik' piše.«*

Kot precej zaskrbljujoča se v intervjuju izkaže možnost, da učenje PA vključuje tudi angleško slovnico, česar si ne želijo, obenem pa tudi, da bo morda preveč poslovnih besed, česar se bojijo, vendar menijo, da bo koristno. Študent L. meni: *»Po moje so poslovne besede težje – teh se nismo prej nikol' učil'. Te poslovne časopise na fakulteti je kar težko razumet', zato jih ne berem – upam, da jih tud' potem ne bo treba velik'.«*

Zanimivo je, da ima kar nekaj intervjuvancev manjši odpor in strah pred napakami v angleščini, ko se "pogovarjajo" oz. pišejo na spletu. Baje takrat o napakah sploh ne razmišljajo, vsaj ne tako kot v razredni situaciji. Študent L. opisuje določen občutek svobode, ki mu omogoča, da v angleščini na spletu napiše veliko več kot v predavalnici. Študentka Š. pozna svoje sovrstnike, ki *»dr'gač' ne znajo govor't' al' pa pisat' v angleščini, poznajo pa ful enih kletvic in c'lo vice«*.

Prav vsi udeleženci se zavedajo procesa pozabljanja splošne angleščine. Študentka S. zagotavlja: *»Jasno, da vem, da pozabljam al' da sem že velik' pozabila. K'r naprej moram preišljevati', katere besede se še spomnem. Včasih vem, da vem besedo, pa se je ne morem spomn't' – ful zoprn'. Ampak bolj sem pozabila težje besede.«* Prepričani so, da se je pozabljanje začelo že v obdobju po koncu srednje šole, torej je že v razmahu v 1. letniku na EF. Študent M. meni, da *»sej d'rgač' bit' ne more – nikol' nisem maral angleščine, nikol' je nisem znal, jasn', da se nič več ne spomnem – slovnico sem pa sploh pozabu«*. Na vprašanje po konkretnih primerih odgovarjajo, da se največkrat zavedajo pozabljanja angleške slovnice in besedišča oz. pozabljanja "težje" angleške slovnice.

Študentka A. pripominja: *»Pa sej povem še kar neki, t'ko al' t'ko nimam kje govor't', ampak slovnice se pa sploh več ne spomnem, mislim pravil.«* Eden od načinov, da bi se temu izognili, je, da določenih slovničnih oblik preprosto ne uporabljajo (npr. pogojnike, Future Perfect, Past Perfect, izražanje preteklosti z modalnimi glagoli ipd.), zato jih veliko poudarja, da čutijo, da še vedno govorijo *»isto angleščino, ampak malo poenostavljeno«*, za kar jim je včasih žal, včasih pa tudi ne. Pozabljanje splošne angleščine manj skrbi bolj nadarjene in bolj manj nadarjene študente. Študentka Š. se tolaži: *»Če smo se naučil' v srednji šoli, se bomo pa še enkrat. T'ko al' t'ko se je treba samo usest' – vsaj men' se t'ko zdi zame.«*

Nekateri intervjuvanci želijo z izjavami ponazoriti, da angleščine le ne pozabljajo toliko, kot je videti, in sicer poudarjajo, da je njihova bralna zmožnost v angleščini še vedno dobra oz. celo boljša kot včasih, omenjajo pa tudi sposobnost prepoznavanja pomena na videz neznanih angleških besed. *»Sej k'r velik' uganem, t'ko al' t'ko se mi ne da iskat' v slovarju – približn' vedno vem, za kaj gre, zame je za zdej k'r dobr',«* pravi študentka A. Študentka B. dodaja: *»Po navad' vedno uganem, za kaj gre – rajš' to kot iskanje po slovarjih, al' pa rajš' ne vem, za kaj gre, ampak po navad' mi k'r rata.«*

Zavedanje o pozabljanju splošne angleščine je zelo prisotno za zmožnost pisnega sporazumevanja/izražanja, saj takrat intervjuvanci bolj čutijo svoje oklevanje pri izbiri besed in pri odločanju o pravilni pisavi kot pri drugih jezikovnih zmožnostih. Študent L. to situacijo opisuje takole:

»Ampak je pa res čudn', razumem čist' vse, ko pa pišem, se ne morem spomn't' vsega, v slovar se mi pa ne da gledat'.« Pri tem se tolažijo z mislijo, da so vsi študenti 1. letnika v enaki situaciji kot oni, kar zaključujejo iz pogovorov z drugimi študenti. Najmanj podvrženi pozabljanju se jim zdita zmožnosti bralnega in slušnega razumevanja, najbolj pa zmožnosti govornega in pisnega sporazumevanja/izražanja. Študentka S. dodaja: »Mislim, da je vsem še kar težko govor't', mogoče tud' pisat', vsaj men' je to dvoje najtežje.« Študent L. krivdo delno pripisuje tudi načinu dela v srednji šoli: »Nikol' nismo pisal', t'ko, da bi kdo pogledal; še naloge, ki smo jih doma napisal', smo potem samo prebrali.« Študentka A. opozarja: »Škoda je, da sploh ne veš, da če poslušáš TV in vse zastop'š, pol tega sploh ne mor'š t'ko povedat', kot se ti prej zdi; misl'm, govor't' je čist' neki drugega. Sej branje se mi nikol' ni zdelo težko.«

Intervjuvanci poudarjajo, da ne vedo točno, kaj obdobje nerabe TJ pomeni za njihovo prihodnje znanje angleščine. Splošno mnenje je, da »najbrž nič dobr'ga, še to, kar znam, bom najbrž čist' pozabu«, kot občutke opisuje študent A., nato pa dodaja: »Raje bi se jo učil ves čas po malem, ti vsaj ni treba nehat', pol pa spet začet', ne pa t'kole, mal' ja, mal' ne; pa če bi se vsaj že prej učil' poslovno, t'ko pa prej neki družga, zdaj pa poslovno.« Nihče od intervjuvancev ni mnenja, da je premor v učenju angleščine v 1. letniku koristen za učenje TJ. Celo več, večino intervjuvancev preplavljajo mešani občutki. Po eni strani je celo njim kot laikom jasno, da je jezikovna raba predpogoj za dobro znanje jezika, po

drugi strani pa izražajo nekakšno veselje, ker so s tem pridobili več časa za študij drugih ekonomskih predmetov. Kot pravi študent B.: *»Po eni strani je fajn, 'mamo vsaj več časa za ostale predmete študirat', po drugi pa je vprašanje, če sploh kej govorimo angleško, najbrž b'li mal', vsaj jest.«*

Odsotnost predavanj iz PA v 1. letniku razlagajo kot dobrodošlo razbremenitev oz. preiščljeno potezo s strani vodstva EF, in sicer zato, da bi se v tem uvajalnem obdobju lahko posvetili študiju ekonomije. Po besedah študenta L.: *»Po moje angleščine ni, ker se je na ekonomiji treba najprej navad't' na ekonomijo, pol pa pride na vrsto poslovna nagleščina; sej sploh ni prostora pri vseh teh predmetih. Najbrž je boljš', da je ni v 1. letniku.«*

Ponovno se (kot pri pisanju DUA) jasno kaže vzorec, da za jezike manj nadarjene posameznike pozabljanje skrbi bolj, a kljub temu glede tega ničesar ne ukrenejo. Bolj nadarjenim in/ali zaposlenim intervjuvancem pozabljanje sicer povzroča manj skrbi, vendar je skrb kljub temu precejšnja, kajti tokrat se bodo po njihovem mnenju srečali z novo vrsto angleščine – PA. Študentka B., ki veliko govori angleško, je po pričakovanju najmanj zaskrbljena, poudarja pa, da *»če je ne bi vsak dan govorila, je ne bi znala, kljub temu, da mi jeziki nikol' niso b'li problem«*.

Rezultati analize vprašanja glede (ne)odločanja za samostojno utrjevanje splošne angleščine v 1. letniku so prav tako nazorni. Za samostojno utrjevanje splošne angleščine v 1. letniku na EF se intervjuvanci ne odločajo zaradi več različnih razlogov, in sicer poudarjajo

predvsem naslednje, ki jih navajamo v poljubnem vrstnem redu: študijska preobremenjenost in pomanjkanje časa za sistematičen študij TJ v 1. letniku na EF, težavno privajanje na študijsko delo v 1. letniku, ker jim v tem uvajalnem obdobju iskanje različnih informacij na fakulteti vzame veliko časa. Sledita lastna nedisciplinarnost in neorganiziranost za samoiniciativno učenje jezika ter nenadarjenost za učenje jezikov in posledična nemotiviranost za učenje angleščine. Pomemben razlog je tudi zavedanje, da so vsi študenti iste generacije v enakem nezavidljivem položaju, ter splošno razširjeno mnenje, da ima vodstvo EF tehten, utemeljen razlog za neorganiziranje poučevanja/učenja angleščine v 1. letniku EF. Ne nazadnje je dokaj razširjeno tudi zavajajoče mnenje, da je pasivno poslušanje glasbe in filmov dovolj za ohranjanje znanja angleščine, pri čemer ne ločujejo med splošno angleščino v glasbi in filmih ter PA. Študent L. tako priznava: *»Sej ves čas poslušam musko in gledam filme na kabelski, neki bom že odnesu, zastop'm čist' vse.«*

Študentka B.: *»Sama ne bi ponavljala, na srečo jo lahko vsak dan uporabljam, čist' dr'gač' je, če se mor's sam usest' in neki študirat'.«*
Študentka S. sicer obžaluje lastno nemotiviranost za kakršno koli učenje ali ponavljanje angleščine, toda zaradi predavanj in priprav za izpite v 1. letniku ne želi tvegati in *»še tisti čas, ki mi ostane, bi se pa mogla učiti angleščino«*. Študent D. se skriva za vodstvom EF, češ, *»če bi hot'l', da 'mamo angleščino, bi jo pa 'mel', t'ko je pa ni, če naum preveč pozabu, bom pa takrat več naredu«*.

Zavedanje, da so vsi študenti 1. letnika v podobnem položaju,

intervjuvancem ponuja neke vrste psihološki izgovor za nedejavnost, saj ima le redkokdo od študentov v slovensko govorečem okolju veliko možnosti uporabljati angleščino. Tako odgovarjajo dobri in za učenje jezikov slabši učenci, prav tako ni razlik v odgovorih po spolu. Študent M. iz pogovorov z drugimi študenti zaključuje, da bodo vedno *»taki, ki jo bodo znal', in taki, ki ne; večina nas ne govori angleščino, eni pa jo«*. Študentu L. vedenje, da večina študentov 1. letnika EF v Ljubljani ne more veliko uporabljati angleščine, daje lažen občutek varnosti, zato se ne čuti posebej prikrajšanega: *»Dvomim, da jih je velik' na boljšem kot jaz, mogoče eni, ampak ne velik'«*. Intervjuvanka S. poudarja, da *»je to sicer neke vrste potuha, vsak bi moral poskrbet' zase, da bi čim več govoru«*.

Za hipotetični model poučevanja angleščine so bile predlagane določene dopolnitve, in sicer glede vsebine predavanj. Ponovitev angleške slovnice namesto premora v 1. letniku je sicer videti uporabna in sprejemljiva možnost za skoraj vse intervjuvance (13), vendar le kot izbirni predmet⁴² ali predmet, ponujen v manjšem obsegu. Kot redni dodiplomski predmet predlog zavračajo vsi intervjuvanci razen ene študentke, ki je po lastni oceni slaba v angleščini in poudarja, da *»bi se zelo rada učila oboje, angleško slovnico in poslovno angleščino, že v 1. letniku«*. Ostali, na primer študentka S., so mnenja, da *»bi bilo dobr', če bi angleščina b'la v 1. letniku, ampak t'ko, da bi se vsak sam odloču, a gre*

⁴² Le 1 študent od 13 je mnenja, da bi ponovitev angleške slovnice morala biti predmet na rednem dodiplomskem študiju v 1. letniku, njegovi razlogi pa so, da ni nadarjen za jezike in bo imel zaradi premora pozneje veliko težav pri usvajanju PA.

poslušat al' ne«. Študentka M. zagotavlja, da (po njenem) *»ni fajn spet se učiti' slovnico na faksu, sploh pa ne na ekonomiji. Eni je niso nikol' maral', pol pa jo 'majo spet. V redu na filozofski, tuki pa – ne verjamem.*« Kot morebitne razloge navajajo dejstvo, da veliko poslovnežev poslovno uspešno govori angleško tudi brez dobrega poznavanja angleške slovnice – torej angleška slovnica ne bi smela biti tako zelo pomembna pri učenju TJ. Ponovno poudarjajo, da so si oddahnili, ker po končani srednji šoli niso več pričakovali učenja angleške slovnice na EF, saj so *»navsezadnje študentje ekonomije in ne angleščine – če naj bi se učili angleščino v 1. letniku na EF, bi morda sami lahko izbrali tista poglavja iz angleške slovnice, ki se nam zdijo težka*«. Učenja angleške slovnice nikoli niso preveč marali, zdi pa se jim, da je znanje angleške slovnice drugih lahko še slabše. Prevladuje mnenje, da se morajo v 1. letniku posvečati ekonomiji in ne TJ, saj so se v srednji šoli naučili dovolj angleške slovnice in *»bi jo lahko najbrž sami ponovili, če bi bilo treba*«. Rezultati analize poglobljenega intervjuja nakazujejo, da bi informanti radi ponovili angleško slovnico iz srednje šole, ne bi se pa radi učili veliko (nove) slovnice pri PA v 2. in 3. letniku na EF. Z besedami študenta M.: *»Ne rečem, mogoče bi b'lo fajn, da bi prej ponovil' slovnico iz srednje šole – neki t'ko al' t'ko že znam, če je že treba.*«

Na vprašanje po njihovem predlogu namesto slovnice v 1. letniku je odgovor PA⁴³ oz., kot navaja ena od udeleženk, *»mogoče počasnejša*

⁴³ 9 od 13 intervjuvancev meni, da je poučevanje PA namesto angleške slovnice in enoletnega premora v 1. letniku koristnejše za študente 1. letnika.

ali drugačna poslovna angleščina, ne vem – lažja, al' pa oboje skupaj – slovnica in poslovna angleščina – mal' od vsega«. Za študente je taka kombinacija videti veliko sprejemljivejša možnost kot ponovitev čiste angleške slovnice, pri čemer so mnenja⁴⁴, da bi bila taka kombinacija celo lahko predmet na rednem dodiplomskem študiju v 1. letniku. Vsekakor se prav vsi strinjajo, da bi jim učenje PA bolj koristilo kot pa eno-/večletni premor.

Nekateri intervjuvanci izražajo upanje, da prek medijev (kar pri njih ne pomeni branja časopisov in revij, temveč večinoma poslušanje pesmi in gledanje filmov) vseeno ohranjajo stik z angleščino. Menijo, da bi nekaj znanja angleščine lahko sami ponovili, *»če bi bilo potrebno*«, toda z nekaj dvoma, da bi jim morda lahko spodletelo ali da bi lahko šlo za več dela, kot so ga pripravljene vložiti. Pri tem je omembe vredno, da kot "oblike utrjevanja angleščine" navajajo pasivno poslušanje pesmi in gledanje filmov v angleščini, celo s slovenskimi podnapisi, "brkljanje" po spletu in le občasno listanje po poljudnih angleških časopisih. Še bolj zaskrbljujoče je, da v resnici menijo, da so ti načini delna zamenjava za organizirano poučevanje/učenje angleščine v 1. letniku oz., kot pravi eden od študentov: *»T'ko sem v stiku z angleščino, pa še težko ni in to delam praktično vsak dan.*« Kot oblik utrjevanja nihče ne navaja sistematičnega ponavljanja angleške slovnice ali učenja novih angleških besed, uporabe slovarjev ali obiskovanja tečajev angleščine. Študentka M. je poskušala prelepiti podnapise za filme na TV, da bi se prisilila k

⁴⁴ 6 od 9 intervjuvancev meni, da bi bila PA lahko predmet na rednem dodiplomskem študiju.

poslušanju angleščine, toda zaradi nasprotovanja družine je odnehala.

Stališča predavateljev poslovne angleščine na Ekonomski fakulteti v Ljubljani o poučevanju in učenju poslovne angleščine

Predavatelji PA logično pričakujejo različnost mnenj med njimi in študenti EF. Pogled študentov je bil vedno bolj parcialen kot pogled učiteljev, zaznamuje pa ga izkušnja o kriterijih, po katerih so jih v preteklosti ocenjevali. Predavateljica Ž. meni, da je razlika v razumevanju pojma slovnice med predavatelji PA in študenti velika in bi bila zanimivo področje za raziskavo.

Glede na rezultate iz raziskave predavatelji PA na EF menijo, da je predznanje splošne angleščine študentov EF nižje od dejanskih, formalnih ocen študentov na maturi, poklicni maturi ali zaključnem izpitu. Glede na svoje izkušnje študente v povprečju ocenjujejo z oceno dobro, le en predavatelj s prav dobro, oceni odlično in zadostno se ne pojavljata. Intervjuvani predavatelji PA soglasno menijo, da študijsko okolje v 1. letniku, ki od študentov EF ne zahteva branja študijske literature v TJ, ni dovolj spodbudno za ohranjanje že usvojenega splošnega TJ iz srednje šole oz. gimnazije, zato študenti začnejo pozabljati splošni TJ. Notranja motivacija študentov ekonomije za študij TJ ni velika, zaradi nerabe jezika pa se zniža tudi zunanja motivacija. Notranje motiviranim študentom v takem okolju morda uspe ohraniti pridobljeno znanje splošne angleščine in ga celo nadgraditi (predvsem tistim, katerih cilj je študirati na tujih univerzah), vendar gre po mnenju

predavateljice M. za nizek odstotek študentov. Slednja tudi opozarja, da se pri študentih *»viša toleranca do napak in nedoslednosti, uporablja se splošno namesto strokovnega in natančnega besedišča«*.

Vsi predavatelji so tudi mnenja, da je treba ločevati med izrazoma srednja šola in matura. Slednja po mnenju predavateljice A. ne bi smela biti nikakršen kriterij za ocenjevanje znanja angleščine na EF, ker je *»popolnoma razvrednotena«*. Predavatelji menijo, da je v srednjih šolah in gimnazijah poučevanje angleščine vse preveč usmerjeno zgolj v pripravo na maturo oz. v učenje TJ s pomočjo tipov nalog, ki se pojavljajo v maturitetnih polah. *»Vse ostalo je zanemarjeno, kar je popolnoma zgrešeno. Stanje se absolutno slabša,«* dodaja predavateljica A. Za primer navaja študenta 2. letnika ekonomije z oceno 3 v gimnaziji in oceno 4 na maturi pri angleščini, ki je po večkratnem neuspešnem opravljanju izpita iz PA na EF v pogovoru z omenjeno predavateljico A. izrazil željo, da bi mu *»že enkrat nekdo razložil Present Perfect«*. Na koncu predavateljica A. opozarja tudi na pismo profesorice matematike v prilogi časopisa Delo v februarju 2006, ki ostro kritizira raven matematike na maturi.

K slabi sliki predznanja angleščine pripomore tudi dejstvo, da je študij ekonomije brez omejitev, *»premnožičen, zato ekonomijo in PA študirajo tudi študentje, ki so sposobni le za srednjo šolo,«* kot dodaja predavateljica A. Problem nižjih ocen za predznanje splošne angleščine na EF izhaja tudi iz tega, da predavatelji PA ne poznamo v celoti srednješolskih programov poučevanja (splošne) angleščine oz. njihovega

neizvajanja. Predavateljica N. zato meni, da zaman pričakujemo *»solidno osnovo iz srednje šole, na kateri bomo nadaljevali, gotovo pa znanje slovničnih struktur, dobimo pa hiško iz kart, na kateri ni moč graditi«*. Predavateljica A. dodaja, da se povprečne ocene za predznanje splošne angleščine nižajo tudi zaradi učinka Gaussove krivulje in dejstva, da posplošujemo na celotno populacijo študentov EF.

Kot pravijo predavatelji PA, imajo študenti EF dokaj dobro znanje splošnega TJ ob koncu srednje šole, vendar pa je v povprečju ocena, s katero bi jih ocenili za predznanje splošne angleščine po prekinitvi v poučevanju/učenju TJ v 1. letniku, dobro (3). *»Za razliko od maturitetnih ocen, kjer se pojavi tudi odlična ocena, s to oceno na EF ne bi ocenila nikogar. Študenti ekonomije so bili vedno na višji stopnji znanja splošne angleščine kot študenti visoke poslovne šole, gotovo tudi zato, ker prihajajo iz družin z višjim statusom, ki veliko potujejo, imajo sorodnike v tujih državah, kjer se otroci včasih celo šolajo – to pa so gotovo dejavniki, ki pripomorejo k boljšemu znanju angleščine,«* kot pravi predavateljica Ž.

Glede razlogov za nižje ocene za znanje splošnega TJ so vsi predavatelji PA soglasni, da gre padec pripisati predvsem prekinitvi v poučevanju/učenju TJ v 1. letniku na EF. Izvor strahu pred PA pri študentih EF se po mnenju predavateljev PA skriva prav v dejstvu, da se zaradi pozabljanja splošnega TJ in slovnice zaradi prekinitve v poučevanju/učenju TJ v 1. letniku ponovni začetek učenja TJ stroke na EF študentom dozdeva še težji, kot je v resnici. TJ se pozablja hitreje kot materni, poleg tega študenti EF še ne dokončajo v celoti procesa učenja

TJ v srednji šoli, zato je pozabljanje lahko še obsežnejše. Visoka stopnja znanja splošne angleščine iz srednje šole bi imela drugačen učinek. *»Do tega ne bi smelo priti, če bi bilo to znanje takšno, kot bi moralo biti – veliko boljše,«* trdi predavateljica A. Problem je tudi v tem, da se ne dobri ne slabši študenti ne zavedajo, da jim srednja šola lahko ponudi le določeno omejeno znanje TJ, ki ga morajo potem nujno nadgrajevati sami – izven formalnega šolskega okolja, še zlasti če TJ ne uporabljajo v naravnem jezikovnem okolju. Raven znanja bi utegnila biti višja brez prekinitve v 1. letniku, vendar morda ne toliko, kot bi si predavatelj želeli. *»Eno leto premora na osem let podlage je veliko manj pozabljanja kot recimo eno leto premora na štiri leta podlage. Pomen leta premora je obratnosorazmeren z leti učenja – dalj kot se učimo, manj poguben je premor,«* opozarja predavateljica A.

Za predavateljico N. je padec znanja angleščine na nižjo stopnjo kot v srednji šoli (o katerem sploh ne dvomi) logična posledica nerabe TJ in nezdravega odnosa do učenja TJ na EF, ki se ga takoj v 1. letniku "navzamejo" tudi študenti. Obdobje nerabe angleščine ima *»katastrofalne posledice za nadaljnje učenje poslovnega jezika«*. K temu po njenem mnenju pripomore tudi *»ponižujoč odnos do jezikov in jezikoslovcev«* na EF. Kot morebitno razlago za padec znanja TJ pred pričetkom poučevanja/učenja TJ stroke v 2. letniku predavatelj navajajo ali prevelik razkorak med pričakovani predavatelj PA in dejanskim znanjem splošnega TJ in slovnice iz srednje šole ali pa dejstvo, da obdobje prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ v 1. letniku povzroči

večje pozabljanje TJ, kot pričakujejo. Končno jezikovno stanje pred pričetkom poučevanja PA v 2. letniku predavatelj M. opisuje kot proces *»pozabljanja tvorjenja pravih slovničnih struktur in uporabe ustreznega besedišča, kar upočasni usvajanje novega poslovnega besedišča – študentom se močno zmanjša njihova jezikovna kompetenca«*. Študenti se zaradi tega začnejo zatekati k bolj preprostemu, *»morda celo osnovnošolskemu govorjenju v angleščini,«* dodaja predavateljica Ž.

Vsi predavatelji PA so mnenja, da sta receptivni jezikovni zmožnosti pri študentih EF manj prizadeti kot produktivni, opozarjajo pa tudi, da pri razpravljanju o tej temi premalo pozornosti posvečamo pozabljanju jezikovnih funkcij. Študenti ne čutijo nikakršne povezave med slovnico in jezikovnimi funkcijami, zato je pozabljanje slednjih zanje popolnoma neobstoječ problem. Po njenem mnenju prav zaradi tega študenti iščejo *»sigurnost v slovnici in njenih trdnih pravilih,«* kot pravi predavateljica Ž. V PA je namreč olikano diplomatsko izražanje pomembna funkcija, čemur študenti PA ne pripisujejo nikakršnega pomena.

Predavatelji PA ocenjujejo poučevanje/učenje angleške slovnice kot manj pomembno za TJ stroke v primerjavi z zgodnejšimi stopnjami poučevanja/učenja splošnega TJ. Poleg tega slovnico pojmujejo širše od tradicionalnega pojmovanja, kot je bilo značilno za slovnično-prevajalsko metodo (angl. *the Grammar-Translation Method*). Poučevanje/učenje slovnice za potrebe PA se jim zdi smiselno le v kombinaciji z jezikovnimi

funkcijami znotraj komunikacijskega pristopa, kar naj temelji na analizi jezikovnih potreb učencev PA.

Kljub temu se poučevanje/učenje angleške slovnice za predavatelje PA izkaže kot pomembno, in sicer neke vrste *»ključno ogrodje, na katero je treba obesiti poučevanje PA. V primeru, da slednjega ni ali ga ni več dovolj, se študenti poslovne besede in funkcije še težje naučijo,«* meni predavateljica N. Slovnico ocenjujejo kot temelj, na osnovi katerega predavatelji in učenci PA nadgrajujejo znanje PA – na kratko: *»Poučevanje slovnice je potrebno in koristno oz. nepogrešljivo za usvajanje PA.«* Angleško slovnico predavatelji PA omenjajo kot nujno osnovo, na katero računajo, predvsem zato, da bi jo nadgradili. Slednja bi jim omogočila, da bi bili lahko pri poučevanju angleške slovnice selektivni in bi morebiti več časa posvetili le strukturam, ki so zanimive v kontekstu poučevanja/učenja PA, ali pa morda težje za materno govorce slovenščine. Predavateljica M. označuje poučevanje angleške slovnice kot *»ustvarjanje dodane vrednosti, torej dodajamo strokovno besedišče in oblikujemo primerno jezikovno kompetenco v strokovnem okolju poslovnega angleškega jezika.«*

Za predavatelje PA je pomembno, kdo in kdaj poučuje slovnico – srednješolski učitelji ali predavatelji PA na EF. Pri tem poudarjajo, da bi morali učenci že v srednji šoli osvojiti angleško slovnico, kajti ponovna razlaga nikakor ni naloga predavateljev PA. Predavatelj M. meni, da *»študenti na tej stopnji ne bi smeli imeti nikakršnih težav z angleško slovnico; če ima kakšen študent težave s pasivom, ga mora pač*

preštudirati sam.» Zaradi dolgoletnih izkušenj s poučevanjem angleščine na gimnaziji in ocenjevanjem maturitetnih nalog zagotavlja, da je raven poučevanja angleške slovnice na gimnazijah zelo visoka, zato so imeli študenti veliko priložnosti, da bi se zelo dobro naučili slovnico pred začetkom študija na EF. Z njim se ne strinja predavateljica A., saj na podlagi svojega dolgoletnega inštruiranja učencev gimnazije Bežigrad (evropski razred) in Poljane v Ljubljani ocenjuje, da je poučevanje slovnice v srednji šoli *»kaotično, kavbojsko in brez prave rdeče niti«* (predavateljica namreč zaradi osebnega zanimanja zasleduje poučevanje slovnice na teh šolah in ima glede tega zelo slabo mnenje). Pri tem kot zgrešeno izpostavlja razlago slovnice brez primerov, vaj ali povezovanja z drugo snovjo (npr. razlaga uporabe časov v angleščini brez razlage ali ponovitve glagolskih vzorcev).

Predavatelji PA poudarjajo, da nimajo dovolj časa za sistematično ponovitev slovnice v 2. in 3. letniku, kajti to naj bi bila naloga študentov EF. Morebitna predavanja iz angleščine v 1. letniku v hipotetičnem modelu se jim zdi bolj smiselno posvetiti mehkejšemu prehodu iz splošne v PA, širjenju poslovnega besedišča in utrjevanju govorne zmožnosti, seveda ob občasnih ponovitvah določenih slovničnih poglavij, vendar izključno le po potrebi.

Dejstvo, da veliko več študentov EF kot predavateljev PA meni, da je poučevanje/učenje slovnice pomembno, predavateljica N. razlaga z zavedanjem, da so si študenti na jasnem, da so se *»iz srednje šole prešvercali s slabim znanjem slovnice«*. Razlika v oceni pomembnosti

angleške slovnice za poučevanje/učenje PA med predavatelji PA, študenti in diplomanti EF izhaja iz dejstva, da so študenti še najbližje izkušnji iz srednje šole, ko so jih pri angleščini ocenjevali zlasti po kriteriju točnosti in pravilnosti izražanja, kjer ima slovnica pomembno vlogo. Študenti PA so lahko premalo kritični do lastnega neznanja, zato znanje TJ enačijo z znanjem slovnice, obenem pa neznanje opravičujejo zgolj z neznanjem slovnice. Oboje predvsem zato, ker je znanje slovnice v slovničnih drilih lažje merljivo kot znanje drugih jezikovnih zmožnosti. Študenti TJ po navadi tudi niso dovolj pozorni na izboljševanje posameznih jezikovnih zmožnosti, kajti jezik je zanje nedeljiva celota.

Glede precejšnje želje diplomantov EF po učenju angleške slovnice predavatelji PA menijo, da so slednji najverjetneje v praksi spoznali, da se nenehno spreminjajočega besedišča v TJ za razliko od slovnice nikoli ne bodo mogli naučiti v celoti. Poleg tega za potrebe delovnega mesta potrebujejo le omejeno besedišče, ki ga zaradi vsakodnevne prakse zdaj že bolj ali manj obvladajo, zato pogrešajo dobro osnovo iz slovnice, ki ni tako spremenljiva kot besedišče.

Zadnje področje, ki so ga poglobljeni intervjuji podrobneje osvetlili, so predlogi predavateljev PA glede poučevanja TJ v hipotetičnem modelu, pri čemer se predavatelji PA zavedajo, da izbirajo med možnostmi v hipotetičnem in zato najverjetneje neuresničljivem modelu poučevanja. Prav to je razlog, da se predavatelji PA v hipotetičnem modelu ne morejo točno odločiti, katerim vsebinam bi v 1. letniku namenili pozornost. Pri tem se ne odločajo za poučevanje/učenje

PA v 1. letniku, ponovitev angleške slovnice pa se jim zdi najbolj sprejemljiva v obliki izbirnega modula v 1. letniku, ki bi ponudil možnost ponovitve slovnice študentom s slabšim predznanjem angleščine. Kot meni predavateljica N., *»bi to olajšalo delo pri PA v 2. letniku in pobrusilo prevelike razlike v predznanju med študenti, zlasti na visoki poslovni šoli.«* V primeru uvedbe TJ v 1. letnik bi se po njihovem lahko pojavile logistične težave za predavatelje in EF kot institucijo, v mislih pa imajo množice študentov ekonomije v 1. letniku, ki bi jih bilo nemogoče poučevati PA, česar se še spominjajo nekateri predavatelji PA. Osip študentov pri vpisu v 2. letnik je pri tem ključnega pomena, sicer bi na EF potrebovali več predavateljev PA. Po besedah predavateljev PA so študenti 2. letnika bolj motivirani tudi za študij TJ kot v 1. letniku. Poleg tega menijo, da se ne bi mogli posvečati t. i. "ekonomskim temam" pri PA, ker študenti še nimajo dovolj znanja nosilne vsebine. Predavatelji so sicer mnenja, da je prekinitev v poučevanju/učenju TJ nezaželena, po drugi strani pa je nujno, da študenti v 1. letniku pridobijo ustrezna strokovna predznanja, ki bi jim potem pri PA omogočala lažje razprave v TJ in uporabo besedišča TJ stroke.

Stališča diplomantov Ekonomske fakultete v Ljubljani o učenju in poučevanju poslovne angleščine

Poglobljenih intervjujev z diplomanti EF se je udeležilo 12 nekdanjih diplomantov EF, in sicer 7 moških in 5 žensk. Vsi so v rednem

delovnem razmerju in na položajih, kjer redno uporabljajo (poslovno) angleščino, in sicer vsaj eno od jezikovnih zmožnosti dnevno, največkrat pa več⁴⁵.

Na vprašanje o njihovem trenutnem in takratnem mnenju o kakovosti, koristnosti in načinu poučevanja PA na EF intervjuvanci odgovarjajo, da je njihovo mnenje sedaj drugačno, ker se je spremenilo zaradi dimenzije prakse, ki je kot študenti niso imeli. Šele po koncu študija so spoznali, da PA ni enolična gmota, ampak v resnici eno ime za več različnih poslovnih angleščin. Diplomantka K. pravi: *»Učili smo se eno poslovno angleščino, zdaj pa jaz potrebujem bančno angleščino, nekateri moji kolegi s faksa pa čisto nekaj drugega v drugačnih službah. Vsak med nami se je pozneje moral naučiti tisto, kar je potreboval za službo.«* Vsi so se morali zaradi posebnih oz. drugačnih zahtev svojega delovnega mesta pozneje v praksi "priučiti" PA, ki so jo narekovale potrebe, ne pa znati točno tisto, ki so se jo učili na EF. Poleg tega je tudi poudarek na jezikovnih zmožnostih drugačen, saj nekateri danes samo pišejo, drugi le

⁴⁵ Dela in naloge, ki jih opravljajo informanti, zaobseženi v tem vzorcu, so naslednja: priprava oglaševalskih strategij za multinacionalno družbo, registracija in zavarovanje vozil, komuniciranje s strankami in priprava dokumentacije, reševanje škod iz življenjskih zavarovanj, delo s ključnimi kupci in iskanje novih dobaviteljev, skrb za celostno poslovanje podjetja, skrbnik pogodb, pisanje zapisnikov in komuniciranje s poslovnimi partnerji, sprejemanje strank in klicev ter administrativno delo, pedagoško in znanstveno-raziskovalno delo, trženje in upravljanje pokojninskega sklada, pospeševanje prodaje, sklepanje pogodb, iskanje podizvajalcev in pridobivanje poslov, vodenje, načrtovanje, organiziranje, pogajanja in motivacija, vodenje programa v delniški družbi in sklepanje poslov, svetovanje na področju telekomunikacij, vzdrževanje sistema kakovosti v podjetju, svetovanje glede zaposlitev, komercialno in operativno vodenje oddelka, nakup in prodaja v veleprodaji, promoviranje podjetja in izdelava projektov, analiza informacijskih tokov in izdelava podatkovne strukture, prodaja zavarovanj, izdelava strategije in organizacija trženja ter svetovanje in izdelava ponudb. Ostala dela in naloge se ponavljajo.

berejo ali govorijo oz. se lahko znajdejo v več različnih kombinacijah.

Na vprašanje, ali je poučevanje/učenje PA na EF pripomoglo k njihovemu znanju PA, ne odgovarjajo vsi pritrdilno, – le nekaj več kot polovica jih zagotavlja, da je tako⁴⁶. Odgovore vseh ostalih intervjuvancev lahko razdelimo na dve kategoriji – ena skupina intervjuvancev zagotavlja, da poučevanje/učenje PA na EF sploh ni pripomoglo k njihovemu znanju PA, in druga, da le delno⁴⁷. Po besedah diplomanta M., ki pripada prvi skupini, *»bi se najbrž lahko kaj naučili, ne da ni bilo mogoče ali da nas niso hoteli naučiti, enostavno se nekako nisem – vsaj tega ne, kar sem se potem v službi.«* Diplomant J., ki le dopušča možnost, da nekaj njegovega znanja PA izvira iz časov študija na EF, pa zagotavlja, da je morda izgubil *»strah pred PA nasploh, pred branjem člankov v angleščini, in utrdil nekaj slovnice, toda besede sem se naučil v službi.«*

Dobre stvari glede poučevanja PA na EF v času študja so uporaba (takrat) sodobnih učbenikov za poučevanje PA in možnost učenja TJ pri strokovno usposobljenih predavateljih PA. Slednje je večina ohranila v dobrem spominu, pri čemer predvsem poudarjajo profesionalen odnos med predavatelji in študenti PA. Razlago predavateljev PA ocenjujejo kot dobro, kot zlasti uporabne pa ocenjujejo nove angleške besede in slovnico. Učenja novih poslovnih besed je bilo po zagotovilu nekaterih

⁴⁶ Nekaj več kot polovica (točneje 7) diplomantov EF meni, da so se največ PA naučili med študijem na EF.

⁴⁷ Med 5 diplomanti EF, ki menijo, da se PA niso naučili med študijem na EF, sta 2 mnenja, da sploh ne, in 3, da le delno.

intervjuvancev *»ogromno, sploh nisi imel občutka, da je PA še kaj drugega kot nove besede«* (diplomant B.), po besedah drugih pa *»dovolj, saj se jih tako ali tako ne da naučiti vseh, in se potem v službi naučiš tiste, ki jih bolj rabiš«* (diplomantka M.).

Diplomanti EF načeloma pozdravljajo učenje TJ s predavateljem maternim govorcem angleščine, niso pa mnenja, da so bile možnosti za govorjenje in diskusije dovolj izkoriščene s strani maternih govorcev, kajti pri nekaterih je bilo preveč poudarka na pisanju in ne na razvijanju govorne jezikovne zmožnosti. Diplomantka J. ugotavlja naslednje: *»Z njimi bi lahko ves čas govorili, ampak raje smo pisali seminarske. V bistvu je bila to zguba časa. Danes v službi redko govorim s tujci.«* Dopuščajo možnost, da so k temu doprinesli tudi sami, saj se jim (po lastnih besedah) *»ni skoraj nikoli dalo nič povedati, če ni bilo treba.«* Na splošno gledano zagotavljajo, da so imeli dovolj možnosti za govorne nastope, projektno delo, predstavitve in pisanje domačih in seminarskih nalog, vendar jih zaradi lastne nemotiviranosti, nediscipline ali pomanjkanja posledic niso vedno izkoristili. Diplomantka J. to opravičuje s tem, da *»je za študente tipično, da se izogibajo delu in kaj naredijo le, če je treba, če je za izpit ali če se jim zdi, da je nekaj koristno znati.«* Možnosti za pogovor in diskusije o raznih temah pri PA so baje prav vsi sovražili, čeprav sedaj vedo, da je to dober način za učenje jezika. *»Zdaj že znam nekaj povedati v angleščini, takrat pa ni nihče sam odprl ust, razen če nas je profesor poklical. Nekaterim je bilo nerodno,«* dodaja diplomantka A.

Diplomanti nimajo le lepih spominov na poučevanje/učenje PA.

Več kot polovica jih poudarja, da je bilo premalo razvijanja slušne zmožnosti oz. premalo ali nič poslušanja TJ, gledanja TV in videa v angleščini. Diplomant S. zagotavlja, da *»nikoli v času, ko sem bil na EF, nismo gledali TV«*, pri čemer ima v mislih predavanja pri PA. Z obžalovanjem se spominjajo tudi premalo učenja angleščine z branjem originalnih člankov iz angleških (strokovnih) revij in premalo vaj za izgovorjavo v angleščini. *»Za take stvari nikoli ni bilo časa – nove besede smo se učili doma, ne v razredu«* (diplomant S.). Velika večina tudi meni, da je bilo premalo ali nič poudarka na pisanju poslovne korespondence med predavanji ali za domačo nalogo v angleščini.⁴⁸ Na EF to še ni bil problem, potrebo so začutili veliko pozneje, ko so morali pisati v angleščini na delovnem mestu ali proti koncu študija. Diplomantka A. priznava: *»Vse, kar sem napisala v angleščini, sem dala komu prej pogledat, prošnjo za tujino pa mi je napisala kar profesorica za angleščino.«*

Naslednji poudarki, ki jih diplomanti EF niso ohranili v lepem spominu iz časov študija, so: preveč samostojnega učenja in slovarskega dela pri učenju angleščine doma, premalo možnosti za natančno pregledovanje domačih nalog pri predavanjih, različna stopnja težavnosti in zahtev pri posameznih predavateljih PA ter premalo povezave med predavanji iz PA in poslovno prakso. Diplomanti EF se med študijem niso zavedali, da se PA učijo za potrebe prihodnjega poklica, in niso videli

⁴⁸ Premalo pisanja poslovne korespondence v angleščini poudarja 7 od 12 intervjuvancev.

prave povezave med PA in resničnim življenjem, kar je še povečalo njihovo iluzijo, da je treba le opraviti izpit iz PA. Diplomant M. to opiše z besedami: *»Pred sabo študenti vidimo le izpite – izpit za PA ni bil nič drugačen.«* Sedaj jim je praksa pokazala, kaj pomeni znati PA zaradi poklica, zato obžalujejo, da se med študijem tega niso bolj zavedali. Po njihovih besedah misel na uporabo PA zaradi zahtev prakse doda novo dimenzijo ter blagodejno in spodbudno vpliva na učenje PA.

Večina diplomantov EF ni imela ne na EF ne zasebno priložnosti za uporabo angleščine v 1. letniku študija. TJ tudi niso sistematično utrjevali, omenjajo pa občasno branje časopisov in knjig v TJ, internetnih besedil in gledanje filmov s podnapisi v TJ. Le eden od intervjuvancev je delal med študijem v 1. letniku, vendar le občasno in ni uporabljal angleščine. Nihče med njimi ni sam ponavljal angleške slovnice, obiskoval tečaja angleščine ali redno prebiral strokovnih časopisov z namenom, da bi se naučil novih besed ali izboljšal svoje znanje angleščine. Zelo malo diplomantov EF je obdobje prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ v 1. letniku na EF ohranilo v slabem spominu, čeprav je sedaj njihovo mnenje drugačno. O tej prekinitvi niso premišljevali kot o nečem negativnem, temveč kot o dejstvu. *»O odločitvah vodstva glede predavanj in vaj študenti po navadi nikoli ne premišlujejo, zato tudi takrat nismo – če angleščine ni bilo, je pač ni bilo,«* zagotavlja diplomantka K. Prepričani so bili, da je to domena vodstva EF, o kateri ne gre dvomiti, saj *»samo študentje – angleščine nismo pogrešali, saj je dost' drugih izpitov,«* meni diplomant M. Njihovo mnenje je sedaj

drugačno. *»Vse ostalo se zgodi post festum v službi, ker sedanje delo narekuje količino in kvaliteto znanja angleščine,«* dodaja diplomantka K. *»Zaveš se, da je vrednotenje tvojega dela žal odvisno tudi od znanja angleščine, pri tem pa šteje le tvoj performans in ne opravljeni izpiti.«* Diplomant Z. se spominja, da si *»v službi prepuščen samemu sebi«* in da *»takrat začutiš, da bi bilo fino in lažje, predvsem zame, če bi znal več angleščine.«*

Diplomanti EF v svoji sedanji situaciji vsi soglasno pritrjujejo, da bi bilo za študente ekonomije veliko bolje, da bi namesto prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ začeli s predavanji iz TJ že v 1. letniku. Diplomant M. razkriva, da *»ti šele v službi postane jasno, kaj bi bilo dobro znati od prej.«* Diplomant J. priznava, kako *»bi bilo zame veliko bolje, če bi angleščino takrat na EF vzel bolj resno,«* diplomantka A. pa dodaja, da *»bi se sigurno bilo bolje učiti angleščino ves čas tudi na faksu, ker jo tudi v službi, če je ne uporabljaš, pozabiš, isto je na faksu.«* Diplomant Z. zaključuje, da *»študent je pač študent, nikoli nima dovolj časa; faks bi moral za to poskrbet, če bi bil interes, ker ga pa ni, tako kot ga ni za marsikaj drugega, ga tudi ni za angleščino. Zdaj je vseeno drugače kot je bilo, ker morajo vsi že znati angleščino.«* Iz tega kot logičen sklep izhajata dva različna predloga, in sicer, ali učenje TJ že v 1. letniku ali več ur PA pozneje v višjih letnikih, toda, po besedah študentke D., *»nikakor ne manjšega poudarka na angleščini, škoda bi bilo, ker jo je res treba znat', če ne, ne prideš danes več nikamor.«* Velika večina diplomantov EF zatrjuje, da je učenje TJ v 1. letniku sicer boljše kot prekinitev, toda

poučevanje angleške slovnice, splošne poslovne angleščine ali, še bolje, kombinacija obeh se jim dozdeva veliko koristnejša kot poučevanje *»težje, recimo finančne, bančne ali katere druge angleščine«*, ki se je bodo, kot meni diplomant B., morali pozneje tako ali tako naučiti (ali pa nekateri sploh ne). Večina jih predlaga splošnejši začetek PA v 1. letniku, ki naj vključuje ponovitev angleške slovnice, kar naj bi bila osnova za nadaljnje učenje PA v višjih letnikih. Z besedami diplomantke A.: *»PA bi se morali učiti počasi – upoštevati je treba prehod iz srednje šole na faks in dejstvo, da se PA nismo učili v srednji šoli – to sta dve neznanki.«* Diplomant J. opisuje svojo trenutno delovno situacijo kot povsem drugačno od tiste med študijem, saj ta v glavnem zahteva zmožnost pisnega sporazumevanja/izražanja v angleščini, in sicer pisanje poslovne korespondence, ne pa drugih zmožnosti. To pa je prav tista jezikovna zmožnost, za katero med predavanji iz PA po besedah diplomantov zmanjkuje časa in je odrinjena na rob. Z njegovimi besedami: *»Na EF nisem nikoli pisal pisem v angleščini, to se mi je zdelo zelo težko, še nalog nisem pisal, zdaj pa pišem vsak dan.«* Iz njihovih odgovorov na splošno lahko zaključimo, da je dimenzija prakse resnično vplivala na preoblikovanje njihovih mnenj, ki so sedaj drugačna kot med študijem, ker so bili kot posamezniki soočeni z zahtevami po uporabi TJ zaradi delovnega mesta.

Stališča učiteljev tujega jezika stroke na slovenskih fakultetah o poučevanju in učenju tujega jezika stroke

S poglobljenimi intervjuji z 29 učitelji TJ stroke na slovenskih fakultetah raziščemo mnenja učiteljev TJ stroke o premagovanju jezikovnih posledic obdobja prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ med srednješolskim poučevanjem/učenjem splošnega TJ in TJ stroke na visokošolskih ustanovah. Njihove izjave potrjujejo, da imajo učitelji stroke različne poglede na jezikovne posledice obdobja prekinitve v poučevanju/učenju TJ, toda slovnica TJ je pomembna sestavina načinov lajšanja prehoda na poučevanje/učenje TJ stroke po prekinitvi. Izide predstavimo zbrane glede na naslednja področja v intervjujih: (1) obdobje prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ med srednješolskim poučevanjem/učenjem splošnega TJ in TJ stroke na visokošolskih ustanovah; (2) izguba/obraba splošnega TJ v tem obdobju; (3) posledice izgube/obrabe splošnega TJ za posamezne jezikovne zmožnosti, slovnico in besedišče splošnega TJ v okviru sporazumevalne zmožnosti; (4) lajšanje jezikovnih posledic obdobja prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ; (5) pomen ponovitve slovnice in poučevanja slovnice, implicitnega in eksplicitnega, za poučevanje/učenje TJ stroke.

Prekinjena stalnost v poučevanju/učenju tujega jezika

Vsi intervjuvanci poudarjajo neločljivo povezanost med splošnim TJ in TJ stroke ter škodljive posledice izgube/obrabe splošnega TJ za nadaljnje poučevanje/učenje TJ stroke. Ena tretjina intervjuvancev se

strinja, da je prekinitev v poučevanju/učenju TJ izjemno pomembna, polovica pa, da izkazuje to obdobje pomemben jezikovni vpliv na nadaljnje poučevanje/učenje TJ stroke; samo zelo malo jih ocenjuje, da nima nikakršnega vpliva. Sara (nemščina kot TJ stroke; Fakulteta za logistiko) dodaja, da »vsakršna neuporaba tujega jezika vodi k stagnaciji znanja, če oseba ni v rednem stiku z jezikom, tako tudi, recimo, jezikovni certifikati niso veljavni več kot 2 leti. Vsekakor ima to negativne posledice za nadaljnje poučevanje/učenje TJS, kjer je visoka raven predznanja TJ predpogoj.« Po besedah Nine (angleščina in italijanščina kot jezik stroke; Fakulteta za družbene vede) je »vsako leto pavziranja pri uporabi jezika velika izguba, študenti izgubijo sigurnost vase, slovnica se izgubi in namesto da bi se začeli s strokovnim jezikom soočati v dobri splošni kondiciji, je treba najprej ponavljati in utrjevati splošne strukture ... kontinuiteta je ključnega pomena.« Alenka (AJPEV; EF) je podala tipično izjavo: »Brez splošnega jezika ne gre. Primer na področju poslovnega sveta je že poslovno kosilo, ko ni mogoče govoriti izključno samo o poslu, ampak je treba obvladati tudi small talk, kar pa je lahko velika težava.« Marijana (AJS; Fakulteta za družbene vede) zagotavlja, da *“učenje TJ stroke zahteva veliko časa in se ga je najbolje lotiti s primerjavo med splošnim TJ in TJ stroke. Študent in tudi učitelj sta pod časovnim pritiskom, učitelj pa ima pedagoško moralno obveznost, da se v enem letu trudi študente uspešno naučiti strokovnega jezika, hkrati pa izpolnjevati praznino, ki je nastala kot posledica nekontinuumu uporabe splošne angleščine.”* Metka (AJS; Fakulteta za gradbeništvo) dodaja, da je

»usvajanje strokovnega TJ dolgotrajen proces, ki naj temelji na kontrastivi s splošnim TJ. Za pridobitev ustreznosti ravni znanja TJS je potrebno večje število ur kot v sedanjih programih. Zlasti študenti univerzitetnega programa ter tisti, ki želijo študij nadaljevati na 3. stopnji, si želijo več stalnosti, torej TJS v vsaj dveh letnikih oz. v štirih semestrih, s pričetkom v 1. letniku, da bi se izognili pozabljanju. Na visokošolskih programih je znanje študentov zelo heterogeno, od zelo slabega do sprejemljivega oz. srednjega, vendar pa si tudi študenti s slabim znanjem TJ želijo znanje izboljšati, kar pa je neizvedljivo zaradi prekinitve oz. diskontinuitete ter zaradi premajhnega števila ur.«

Vsi intervjuvanci menijo, da je logična struktura splošnega TJ, ki zaradi prekinitve v poučevanju/učenju TJ izkazuje znake jezikovne izgube/obrabe, nepogrešljiva za izgrajevanje znanja TJ stroke. Alenka (AJPEV; EF) ugotavlja, da je *»TJ stroke v bistvu videti pretežek za študente, ki jim primanjkuje znanja osnov njihove prihodnje stroke. Če je že prišlo do izgube/obrabe splošnega TJ, se cela situacija še dodatno komplicira.«* Nataša (AJS; Ekonomsko-poslovna fakulteta) meni, da *»ima izguba/obraba TJ zagotovo vpliv na nadaljnje poučevanje TJ. Če ne poznaš besed v TJ, je komunikacija vsaj otežena. Poslovna angleščina je preplet strokovnega in splošnega besedišča, zato sem mnenja, da ne morem poučevati zgolj strokovne terminologije. Študenti morajo imeti dobro podlago splošnega jezika.«*

Izguba/obraba splošnega tujega jezika

Več kot polovica intervjuvancev kot učiteljev TJ stroke na slovenskih fakultetah s stalnostjo v poučevanju/učenju TJ vseeno opaža izgubo/obrabo splošnega TJ, malo manj kot ena tretjina, med njimi trije učitelji na fakultetah brez stalnosti, pa redko. Zelo malo intervjuvancev, med njimi dva učitelja na fakultetah s stalnostjo v poučevanju/učenju TJ, se s tem pojavom sreča zelo pogosto. Glede na izjave skoraj ene tretjine

učiteljev TJ stroke (skoraj vsi na fakultetah s stalnostjo v poučevanju/učenju TJ) so posledice izgube/obrabe splošnega TJ zelo resne in negativno vplivajo na nadaljnje izgrajevanje znanja TJ stroke. Dva intervjuvanca menita, da so posledice opazne, a obvladljive, in le en učitelj na fakulteti s stalnostjo zagotavlja, da posledic ni. Alenka (AJPEV; EF) poudarja, da je izguba/obraba odvisna od *»ravni znanja iz srednje šole. Če gre za študente, ki so bili pri TJ že v srednji šoli med boljšimi, ni opaznih razlik, če pa je imel pri TJ kdo težave že od samega začetka učenja TJ, se ta trend še kar nadaljuje.«* Sabina (angleščina in nemščina kot TJ stroke; Fakulteta za gradbeništvo) opaža, da *»imajo študenti, ki nadaljujejo učenje TJ v 2. ali 3. letniku, nekaj težav, da se spet privadijo na TJ. Obvladljivost pa je odvisna od predznanja študentov. Tisti, ki so že v srednji šoli dosegli višjo raven znanja, se hitro vključijo v delo, problem pa je pri študentih s slabim predznanjem, ker zaradi nezainteresiranosti do jezika pozabijo še tisto, kar so že znali.«* Tipično izjavo je podala Mojca (angleščina in francoščina kot TJ stroke; Fakulteta za družbene vede): *»S problemom se srečujem pri študentih, ki so zaradi različnih razlogov*

nekaj let študij bodisi prekinili bodisi so prišli s fakultet, kjer kontinuiteta ni zagotovljena. Ti študenti se ponovno začno ukvarjati s pridobivanjem pozabljenega jezikovnega znanja in imajo velike težave z napredovanjem na področju jezika stroke, saj je ustrezno jezikovno predznanje pogoj, da se lotevajo obravnave strokovnih besedil, da zberejo pogum za aktivno sodelovanje v debatah in da se čutijo suverene na svojem področju.»

Posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika

Posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika za sporazumevalno zmožnost

Doseganje učinkovite sporazumevalne zmožnosti v TJ je nedvomno cilj vseh učiteljev TJ stroke iz raziskave, kajti slednji poudarjajo, da je v ospredju v času izgrajevanja znanja TJ stroke na fakultetah. Violeta (AJS; Turistica) to dejstvo ilustrira z naslednjo izjavo: *“Analize potreb za moje področje kažejo, da je visoka raven sporazumevalne zmožnosti v angl. ključna. 40 % (!) nesreč v pomorstvu se npr. zgodi zaradi napačne komunikacije.»* Alenka (AJPEV; EF) potrjuje, da je *»na prvem mestu sposobnost sporazumevanja, pa čeprav študent dela napake ali se lovi pri izbiri besed – važno je, da se je sposoben na bolj ali manj pravilen način sporazumeti v TJ.»* Metka (AJS; Fakulteta za gradbeništvo) dodaja, da *»kljub diskontinuiteti v poučevanju študenti univerzitetnega programa, po mojih izkušnjah, ohranijo zadovoljivo sporazumevalno zmožnost. Posamezniki na visokošolskem programu pa niti v srednji šoli niso*

pridobili sporazumevalne zmožnosti. Pri slednjih tako diskontinuiteta ne igra nobene vloge.»

Glede na to, da trenutno prevladujoči komunikacijski pristop na področju poučevanja/učenja TJ ne ponuja natančnih načinov doseganja sporazumevalne zmožnosti (Skela, 2011), se mnenja intervjuvancev kljub temu razlikujejo glede na možne poti in načine približevanja k temu končnemu cilju poučevanja/učenja TJ. V tej študiji je poseben poudarek na dveh sestavinah jezikovne zmožnosti (angl. *linguistic competence*) v okviru sporazumevalne zmožnosti, in sicer na slovnici in besedišču TJ stroke, kajti jezikovne posledice izgube/obrabe splošnega TJ na teh dveh področjih so glede na stališča intervjuvanih učiteljev TJ stroke še posebno velike.

Posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika za tujejezikovne zmožnosti

Vsi intervjuvanci niso mnenja, da ima izguba/obraba splošnega TJ enak vpliv na jezikovne zmožnosti. Metkina izjava je tipična (AJS; Fakulteta za gradbeništvo): *»Pri študentih univerzitetnega programa trpi pisno izražanje, pri študentih visokošolskega programa pa pisno in ustno izražanje.»* Pri tem poudarjajo, da v večini primerov ne vedo, kakšno je vstopno znanje študentov TJ stroke ob vpisu v 1. letnik, kajti slednji ne opravljajo uvrstitvenih testov znanja TJ. Skoraj dve tretjini intervjuvancev zagotavljata, da je govorna jezikovna zmožnost v TJ zelo nerazvita že v srednji šoli. Polona (nemščina za poslovne in ekonomske vede; EF) meni, da je *»govorjenje pri večini že tako precej slabo, v srednji šoli je poudarek*

še vedno na slovnici, zato je to precejšen problem, na katerega pa nekontinuiteta učenja TJ nima odločilnega vpliva. Pri TJS so soočeni še z drugimi, njim nepoznanimi poslovnimi situacijami, kar stvar dodatno otežuje.« Maja (AJS; Fakulteta za družbene vede) poudarja, da se bodo tako dobri kot slabi učenci TJ na visokošolski ustanovi srečali s konfliktom med jezikom TJ stroke kot pravo vsebino poučevanja/učenja TJ stroke in (ne)poznavanjem nosilne vsebine: »Sporazumevalna in govorna zmožnost učencev TJ stroke sta vprašljivi že ob vpisu na fakulteto, potem pa se vsi študenti srečajo z množico novih situacij v kontekstu TJ stroke. Kar rešuje dobre študente, je dejstvo, da so motivirani za učenje novih besed in se učijo hitro. Kontekst učenja TJ stroke je čisto drugačen od učenja splošnega TJ v srednji šoli ali ko surfajo po internetu, študenti pa se tega sploh ne zavedajo.« Dubravka (AJS; Fakulteta za menedžment) dodaja, da »nekateri učitelji, ki predavajo ta predmet samo eno leto (ker tako določa študijski program), menijo, da je to celo boljše, saj v 2. letniku študenti vedo tudi nekaj o lastni stroki in jim tako ni treba razlagati strokovnih pojmov (v tujem in tudi v maternem jeziku). Če je predmet vsaj v dveh letnikih, je gotovo dosti boljše in izredno pomembno, da začnejo s poukom že v prvem letniku.«

Večina učiteljev TJ stroke se strinja, da sta govorna in pisna jezikovna zmožnost najbolj prizadeti zaradi izgube/obrabe splošnega TJ. Približno ena polovica intervjuvancev meni, da je treba študentom TJ stroke ponuditi dejavnosti za razvoj vseh jezikovnih zmožnosti. Po besedah Zorke (AJS; Filozofska fakulteta) »le vse štiri zmožnosti skupaj

»dajo« kompetentnega govorca tujega jezika. Čeprav je videti, da so receptivne zmožnosti dovolj dobre pri učencih TJ stroke, se mi učitelji ne moremo zanašati na to dejstvo. Tudi če učenci samo berejo in poslušajo, to najbrž ne bo na področju TJ stroke. Pravzaprav je delo na vseh zmožnostih naša dolžnost ne glede na število ur, ki so na voljo.« Metka (AJS; Fakulteta za gradbeništvo) meni, da »študent potrebuje produktivne sposobnosti za uspešno komunikacijo s strokovnjaki ter za pisanje strokovnih in (kasneje) znanstvenih besedil, razviti mora tudi receptivne sposobnosti za branje in razumevanje strokovnih besedil ter za razumevanje govornega jezika (npr. pri komunikaciji s tujimi strokovnjaki).«

Približno druga polovica intervjuvancev kot učiteljev TJ stroke se ne strinja z obravnavo vseh jezikovnih zmožnosti za potrebe poučevanja/učenja TJ stroke. Kot to utemeljuje Violeta (AJS; Turistica): *»Nimajo vsi enakih potreb. V 1. letniku moramo na programu pomorstva pokriti vsebine mednarodne konvencije STCW, kjer je poudarek na besedišču in komunikaciji v govorni obliki. Pri študentih tehnologije prometa razvijamo vse zmožnosti enakovredno.«* Eden od razlogov je tudi dejstvo, da je razpon in izbor poklicev in delovnih mest učencev TJ stroke v Sloveniji tako širok, da ni mogoče predvideti, katere tujejezikovne zmožnosti bodo uporabljali. Matjaževa izjava (AJPEV; EF) je tipična: *»V resnici se bodo diplomanti morali ponovno naučiti tipične načine izražanja v določeni ciljni situaciji v TJ ne glede na vsebino poučevanja TJ stroke na fakulteti.«*

Nihče med intervjuvanci ne zanika pomena izgube/obrabe pisne jezikovne zmožnosti v TJ, kajti dve tretjini ocenjujeta izgubo slednje zmožnosti kot pomembno in z vplivom na nadaljnje poučevanje/učenje TJ stroke, ena tretjina pa ali kot izjemno pomembno dejstvo ali kot dejstvo brez vpliva na TJ stroke. Metka (AJS; Fakulteta za gradbeništvo) meni, da je *»pri pridobivanju pisne zmožnosti diskontinuiteta le eden od problemov. Drug zelo pereč problem je premajhno število ur. Pisna zmožnost (pisanje člankov, referatov, poročil) je pomembna zlasti za študente univerzitetnega programa, ki nameravajo nadaljevati študij na 3. stopnji. Dijaki gimnazijskih programov imajo v povprečju srednjo oz. (redki posamezniki) dobro raven pisnega znanja. Kontinuiteta bi pomenila uporabo in nadgrajevanje srednješolskega znanja za pisanje strokovnih besedil, kjer sta pomembni jasnost in objektivnost. Tudi študenti visokošolskega programa potrebujejo pisno znanje, vendar zlasti za pisanje krajših sestavkov, npr. pisem (naročilo, pritožba, vračilo, vabilo itd.). Tudi v tem primeru bi se s kontinuiteto lahko nadgradile srednješolske osnove.«* Podobnega mnenja je Šarolta (AJS; Turistica): *»Pri pisni zmožnosti pa moram poudariti, da študenti prihajajo že s precej nižjo ravno pisnega izražanja kot slovnice ali besedišča. Prav tako je dejstvo, da je pisno izražanje za namene stroke za študente običajno novo. To dejansko pomeni, da se morajo pisanja določenih besedil naučiti na novo ne glede na znanje, ki so ga prinesli s seboj, ne glede na obrabo.«* Sabina (angleščina in nemščina kot TJ stroke; Fakulteta za gradbeništvo) poudarja, da mora izbira učiteljev TJ stroke *»v resnici temeljiti na*

prihodnji stroki in delovnih nalogah v smislu, da bodo tehniki verjetno potrebovali več bralnega razumevanja, prihodnji pogajalci pa več sporazumevanja. Po drugi strani je to težko vedeti. Na primer, pisna zmožnost je tradicionalno zanemarjena pri poučevanju TJ in ne vem, zakaj bi učitelji TJ stroke morali dati več poudarka prav na pisno zmožnost.» Mateja (AJPEV; EF) zaključuje, da »študenti s slabo pisno zmožnostjo težko nadoknadijo zamujeno, saj bi za temeljito razvijanje te zmožnosti potrebovali višjo zmožnost v maternem jeziku, morali bi biti bolj ozaveščeni, usmerjeni v razvijanje te zmožnosti (npr. če bi pri strokovnih predmetih oddajali eseje in ne seminarskih nalog, ki bi jih profesorji redno pregledovali in ocenjevali, bi tudi pri tujem jeziku zaradi transferjev znanja in spretnosti lahko pričakovali višjo zmožnost. Ker pa ni tako, jih moramo učitelji tujega jezika podučiti tudi v tem.«

Posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika za slovnico

Veliko učiteljev TJ stroke meni, da je preveč poudarka na slovnici kot posledica povratnega učinka (angl. *washback effect*) priprav na opravljanje mature (Zavašnik in Pižorn, 2006) lahko eden od razlogov za manj razvito tujejezikovno sporazumevalno zmožnost slovenskih srednješolcev. Matjaž (AJPEV; EF) poda tipično izjavo: *»Obstaja nevarnost, da bi študenti znanje poslovne angleščine enačili z znanjem slovnice.«* Več kot dve tretjini intervjuvancev ocenjuje dejstvo, da je slovnico znanje kot del jezikovne zmožnosti v okviru sporazumevalne zmožnosti lahko podvrženo izgubi/obrabi zaradi prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ kot pomembno in z vplivom na izgrajevanje znanja

TJ stroke. Šarolta (AJS; Turistica) dodaja: *»To, da je prizadeto znanje slovnice pri študentih, ki tuji jezik izgubljajo, je dejstvo. Prav tako tudi to, da ta pojav vpliva na nadaljnje učenje tujega jezika.«* Manjše število učiteljev TJ stroke to dejstvo zaznava kot izjemno pomembno. Metka (AJS; Fakulteta za gradbeništvo) poda tipično izjavo: *»Znanje slovnice je osnova za razvijanje vseh ostalih jezikovnih zmožnosti, ne le produktivnih, temveč tudi receptivnih. Napačno razumljeno besedilo (zaradi preslabega znanja slovnice) vodi do strokovne neučinkovitosti in strokovnih napak. Ob strokovnem besedišču in vsebinah je treba nujno opozarjati na slovnične vsebine oz. na oblikoslovne in skladske značilnosti strokovnega jezika ter poudarjati razlike v primerjavi s splošnim TJ.«* Veronika, (AJS; Poslovno-tehniška fakulteta) dodaja: *»Dejstvo, da je pri določenih študentih prizadeto znanje slovnice, je pomembno, ker je slovnica nekakšno "ogrodje", ki ga študent TJ/TJS v okviru terciarnega izobraževanja lahko dopolnjuje z ostalimi vsebinami/področji jezika – npr. besediščem oz. mu dobro znanje slovnice zagotavlja več uspeha pri razvijanju govorne/pisne/slušne sposobnosti v TJ/TJS.«* Kljub priznavanju dokaj pomembne vloge slovnice za poučevanju/učenje TJ stroke skoraj vsi intervjuvanci dajejo prednost izgrajevanju besedišča in razvoju govorne in pisne jezikovne zmožnosti, pri tem pa se zanašajo na obstoječe znanje slovnice iz srednje šole. Glede tega se pogosto zgodi, da se (po besedah Miriam) (AJS; Fakulteta za družbene vede) *»včasih ni na kaj zanašati ... Slabo slovnično znanje ovira učenje TJ na višji, strokovni ravni, zato je treba slovnične vsebine vključiti v učni načrt. Iz izkušenj*

vem, da študentom največ preglavic delajo pogojniki, indirektna vprašanja, nepravilna raba podobnih besed (it's – its).«

Posledice izgube/obrabe splošnega tujega jezika za besedišče

Besedišče splošnega TJ je naslednje področje, kjer je vidna izguba/obraba splošnega TJ zaradi obdobja prekinjene stalnosti poučevanja/učenja TJ. Vesna (AJS; Fakulteta za upravo): *»Besedni zaklad je zelo pomemben. Čeprav je strokovna terminologija drugačna od splošne, lahko pomanjkanje splošnega besedišča povzroči težave pri formiranju pisnega ali govorjenega besedila. Študenti sami pogosto rečejo, da ne najdejo besed.«* Nataša (angleščina kot jezik stroke; Ekonomsko-poslovna fakulteta) dodaja, da je *»poslovna angleščina preplet splošnega in strokovnega besedišča, obraba splošne angleščine vpliva na učenje strokovne terminologije itd. Vse je med seboj povezano.«*

Ne glede na to, ali imajo učitelji TJ stroke v mislih besedišče splošnega TJ ali TJ stroke, vsi pripisujejo besedišču TJ velik pomen. Nives (italijanščina kot jezik stroke; Ekonomska fakulteta) ugotavlja, da *»s slovničnimi napakami lahko še vedno komuniciraš na osnovnem nivoju, toda če ne poznaš besed, sploh ne moreš komunicirati. Besede so sredstvo za razvoj govorne jezikovne zmožnosti.«* Večina učiteljev TJ stroke je prepričanih, da je razvoj besedišča TJ stroke pomembnejši kot slovnica (gledano s stališča tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti), obenem pa približno ena tretjina intervjuvancev dodaja, da težek prikl

besedišča splošnega TJ zavira izgrajevanje besedišča TJ stroke. Veronika (AJS; Poslovno-tehniška fakulteta) poudarja, da »naj bi v okviru TJS študenti usvojili dokaj velik obseg novega besedišča, zato ima prizadeto poznavanje besedišča TJ lahko velik vpliv na kasnejše učenje/poučevanje TJ/TJS. V okviru dokaj nizkega števila ur angleščine je izgubljeno znanje težko nadoknaditi v okviru učnega načrta; v primeru, da študenti individualno nadoknadijo zamujeno, pa obstaja nevarnost, da zaradi preobsežnega besedišča, ki ga morajo nadoknaditi (obenem pa pri urah usvajati novega), tega besedišča ne usvojijo dokončno, kar kasneje zopet privede do izgube TJ/TJS.« Po besedah Nine (AJS; Fakulteta za družbene vede) *»besedišče gradimo in nadgrajujemo le skozi redno uporabo, branje, govor, nastopanje ... Če splošni besedni zaklad upada (tudi pri študentih z osiromašenim besednim zakladom v maternem jeziku je to dobro vidno), je nadgradnja s strokovnim besediščem mnogo težja in manj uspešna.«* Dubravka (AJS; Fakulteta za menedžment) meni, da je *»besedišče poslovne angleščine tako prepleteno z besediščem splošnega TJ, da ni mogoče poučevati le besedišča TJ stroke. Študenti morajo ohraniti solidno osnovo besedišča TJ stroke.«* Metka (AJS; Fakulteta za gradbeništvo) dodaja: *»Kot je bilo že povedano, se zaradi diskontinuitete pri poučevanju TJ izgubi veliko znanja, pridobljenega v srednji šoli. Opažam, da je pri študentih, ki jih začnem poučevati v 2. oz. 3. letniku, prišlo do pozabljanja splošnih besed, ki so jih že spoznali v srednji šoli. V mislih imam splošno besedišče, ki se uporablja tudi v stroki, npr. length, depth, accuracy itd. S kontinuiteto poučevanja se takšno splošno*

besedišče, pomembno tudi za stroko, ne bi izgubilo, zaradi pozabljanja pa ga morajo študenti ponovno osvojiti oz. ga vsaj osvežiti.«

Lajšanje jezikovnih posledic obdobja prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ

Intervjuvanci so dokaj optimistični glede možnosti premagovanja jezikovnih posledic obdobja prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ, kajti več kot dve tretjini učiteljev predlaga različne možnosti: (1) institucionalno reševanje; (2) več ur TJ stroke na fakultetah; (3) TJ stroke v 1. letniku kot izbirni predmet; (4) osvežilni tečaji splošnega TJ ali slovnice; (5) objava vaj z rešitvami in testov iz splošnega TJ ali slovnice na intranetu; (6) seznanjanje študentov 1. letnika z dodatnimi metodami učenja/ohranjanja TJ (npr. Auralog); (7) predavanja iz TJ pri drugih strokovnih predmetih v 1. letniku na fakulteti; (8) več zahtev po branju študijske literature v TJ v 1. letniku; (9) spodbujanje sodelovanja med učitelji TJ stroke in drugimi učitelji kot strokovnjaki na nejezikovnih področjih; (10) spodbujanje sodelovanja med Slovenci in študenti na izmenjavi iz drugih držav; (11) osveščanje študentov 1. letnika (angl. *consciousness-raising*) o pomenu dejavnega branja in pisanja v TJ, ne le pasivnega surfanja po internetu; (12) osveščanje študentov 1. letnika o dejstvu, da pasivno sprejemanje TJ ni nadomestilo za dejavno govorjenje in pisanje v TJ; (13) osveščanje študentov 1. letnika o pomenu dejavnega iskanja jezikovnih priložnosti za uporabo TJ v Sloveniji in drugod v času prekinitve poučevanja/učenja TJ in končno, (14) osveščanje študentov 1.

letnika o negativnih jezikovnih posledicah prekinitve poučevanja/učenja TJ in posledične izgube/obrabe splošnega TJ, ki je obenem tudi posledica nedokončanega usvajanja TJ v srednji šoli.

Pomen ponovitve slovnice in poučevanja slovnice, implicitnega in eksplicitnega, za poučevanje/učenje TJ stroke.

Skoraj vsi intervjuvanci zagovarjajo stališče, da pričakovanja po sporazumevalni učinkovitosti v TJ za učence TJ stroke pomenijo tudi ustrezno dobro znanje slovnice. Nina (angleščina in italijanščina kot TJ stroke; Fakulteta za družbene vede) ga opiše z retoričnim vprašanjem: *»Kljub temu, da bistvo strokovnega jezika ni v slovnici, je treba od aktivnih uporabnikov strokovnega jezika pričakovati in zahtevati tudi dobro slovnično uporabo v praksi ... Kako bodo bodoči novinarji, politiki, strokovnjaki prepričljivo nastopili pred tujo javnostjo z govorom, ki bo poln slovničnih napak? Ne bodo!!! Pri pisnem izražanju je splet dobrega besedišča in dobre slovnice zelo pomemben za samozavest piščočega. Če samozavesti ni, se bo študent pisanja izogibal.«* Violeta (AJS; Turistica) poda tipično izjavo: *»Slovnica je poleg jezikovnih zmožnosti in besedišča vsekakor pomembna prvina TJS. Ker slovnice ne obravnavamo eksplicitno (pomanjkanje časa), pač pa le v obliki vaj, jo morajo obnoviti oz. predelati sami.«*

Kljub temu slovnica ni cilj poučevanja/učenja TJ stroke, temveč le hiter način reševanja akutnih jezikovnih problemov, ki bi morali biti odpravljene v srednji šoli. Violeta (AJS; Turistica) poudarja: *»Nisem za*

eksplicitno poudarjanje slovnice, nisem pa niti za to, da jo črtamo iz pouka. Učitelj mora vedeti, katere slovnične strukture so tiste, ki se najpogosteje pojavljajo v besedilih (produktivno/receptivno, pisno/ustno), in jih vaditi ter razložiti po potrebi. Po mojih izkušnjah imajo nekateri študenti težave z navadnim past sipmlom passivom, ki pa je zagotovo ena izmed temeljnih oblik. Najverjetneje v vsakem TJS.«_Nina (angleščina in italijanščina kot TJ stroke; Fakulteta za družbene vede) z ogorčenjem opisuje slabo vstopno, obstoječe znanje TJ: »Žal je znanje študentov po končani gimnaziji iz leta v leto bolj porazno, slovnične napake pa so na ravni, ki tudi v osnovno šolo ne sodi. To se mi zdi sramotno in povsem nesprejemljivo, konec koncev vsi opravljajo maturo, pa mi za vsaj polovico študentov ni jasno, kako so opravili angleščino. Mislim, da je program (slovnica je v osnovni šoli praktično izginila iz učbenikov, vse je zgolj situacijsko in nametano, kot z aviona) učenja jezika (slo. in ang., za druge ne vem) v osnovni šoli porazen in posledice nepoznavanja slovnice maternega jezika, skromnega besedišča – nič več se ne bere ipd. – so dramatično vidne tudi na fakulteti.«

V praksi ni mogoča natančna ločitev med ponovitvijo slovnice (angl. *grammar revision*) in njenim poučevanjem (angl. *grammar instruction*), zato se odgovori učiteljev TJ stroke razlikujejo glede vprašanj, (1) ali ponavljati slovnico ali jo poučevati z namenom premagovanja posledic prekinitve v poučevanju/učenju TJ (2) ali za potrebe TJ stroke poučevati slovnico na ekspliciten ali impliciten način.

Stališča učiteljev TJ stroke so med ponovitvijo in poučevanjem slovnice razdeljena skoraj enako. Nadalje, približno ena tretjina intervjuvancev, ki se odločajo za poučevanje slovnice, zatrjuje, da uporabljajo kombinacijo implicitne in eksplicitne obravnave slovnice, dve tretjini pa imata raje impliciten način. Mojca (angleščina in francoščina kot TJ stroke; Fakulteta za družbene vede)_na primer poudarja: *»Ta odgovor je odvisen od predznanja študentov. Če je to nižje, je določen poudarek na slovnici smiseln, če pa je vstopno znanje pri večini študentov zadostno, potem bi bilo smiselno tak sklop vpeljati samo za šibkejše. Utrjevanje in ponavljanje slovnice pri študentih, ki nekaj časa niso uporabljali jezika, deluje pozitivno, saj študentom daje sigurnost, okvir in samozavest.«*

Pri teh odločitvah intervjuvanci upoštevajo različne dejavnike, kot pravi Mirella (italijanščina kot TJ stroke; Fakulteta za menedžment): *»Glede slovnice se odločam na podlagi znanja študentov/skupine in uporabljam različne metode na osnovi tega, torej kombinacijo obojega.«* Največkrat gre za naslednje dejavnike: (1) različno usvojeno vstopno znanje splošnega TJ; (2) različne stopnje izgube/obrabe slovnice ob pričetku TJ stroke v 2. letniku; (3) komunikacijske zahteve prihodnje stroke, poklicev in delovnih mest; (4) število ur, namenjenih za TJ stroke na visokošolski ustanovi; (5) dejstvo, da so lahko študenti prenasičeni s slovnico iz srednje šole; (6) morebitno večjo kognitivno zrelost študentov TJ stroke, ki jim omogoča ponotranjanje slovnice v njihovem vmesnem jeziku. Tipično izjavo poda Šarolta (AJS; Turistica): *»Slovnico je treba utrditi in ponoviti zaradi več razlogov: obrabe jezika, heterogenosti*

skupin in zaradi korekcije, ki je potrebna v mnogih primerih, ko študenti verjamejo, da je slovnica bavbav samo zato, ker so se slovnična pravila učili v trenutku svojega razvoja, ko jim kognitivno še niso dorastli. V času, ko postanejo študenti, se je proces kognitivnega dozorevanja že zaključil, zato marsikaj lažje razumejo kot poprej – slovnica postane osmišljena.»

Glede na izsledke poglobljenih intervjujev je videti, da se učitelji ne ozirajo na rezultate teoretičnih študij o koristih ali implicitnega ali eksplicitnega načina obravnave slovnice, ampak iščejo optimalno kombinacijo obeh načinov za svojo tipično učno situacijo. Ta končni cilj opiše Alenka (AJPEV; EF) s tipično izjavo: *»Cilj bi moral biti, da ob zaključku študija obvladajo slovnico na takšni ravni, da se pri pisanju in govorjenju izognejo večjim napakam.«* Prav različnost njihovih učnih situacij in potreb ciljnih skupin učencev TJ stroke je vzrok za izražanje različnih stališč intervjuvancev. Sara (nemščina kot TJ stroke; Fakulteta za logistiko) na primer poudarja, da je *»eksplicitno poučevanje slovnice vsekakor dobrodošlo in menim, da bi olajšalo nadaljnje učenje, morda celo nekoliko zblížalo različna predznanja.«* Podobnega mnenja je Metka (AJS; Fakulteta za gradbeništvo): *»Po mojih izkušnjah potrebujejo več eksplicitnega poučevanja slovnice študenti visokošolskega programa. Zgodi se, da študent pozabi polovico oblik nepravilnih glagolov in je zato vsako nadaljnje učenje TJS polovičarsko. Študent gradi na trhlih temeljih, končni rezultat je slab.«* Matjaž (angleščina za ekonomske in poslovne vede; Ekonomska fakulteta) in Šarolta (AJS; Turistica) sta tipična

predstavnik tega stališča: *»Mislim, da je treba slovnico ponavljati, utrjevati, pa tudi razlagati ves čas učenja TJ, ne le na začetku.«* Šarolta: *»Sistematičnost v poučevanju igra določeno pozitivno vlogo, zato je potrebna. Pa vendar, učenje je hkrati tudi naključno in kaotično ter ni nikoli le eksplicitno. Sem za sistematičnost in eksplicitno razlago slovnice, vendar sem hkrati tudi za to, da širni in kaotični svet tujega jezika študenti odkrivajo tudi sami, izven učbenikov in izven ur pouka tujega jezika.«* Tipično stališče izrazi Alenka (AJPEV; EF): *»Pri poučevanju se ne strinjam z nesistematičnostjo, ker mislim, da v tem primeru študenti ne vedo, kaj je prav in kaj narobe in kaj se morajo sploh naučiti, če sploh kaj. Potrebna je jasna in sistematična razlaga, ravno tako pa je potrebno tudi utrjevanje s pomočjo vaj. Jasno pa je, da so med poukom potrebne kratke intervence s strani učitelja, s katerimi po potrebi obravnava jezikovne probleme v komunikacijskem kontekstu. Študent npr. naredi napako, ko kaj napiše ali ko kaj pove, in če gre za napako, ki jo študenti tudi sicer pogosteje naredijo, jo je smiselno izpostaviti in razložiti.«*

Logika, na kateri slonijo stališča učiteljev TJ stroke kot zagovornikov sistematičnega poučevanja slovnice, je, da so študenti dosegli kognitivno zrelost in da so pripravljeni za kopičenje metalingvističnega znanja. Kljub doseženi ali nedoseženi kognitivni zrelosti pa posledice izgube/obrabe splošnega TJ in stopnja nedokončane usvojenosti TJ iz srednje šole lahko drastično zmanjšata sposobnost ponotranjanja slovničnega znanja, kar omenjajo nekateri zagovorniki implicitne obravnave slovnice. Šarolta (AJS; Turistica) poudarja, da ni

nasprotujočih tendenc med implicitno in eksplicitno obravnavo slovnice: *»Sama kontradiktornosti ne vidim, ker menim, da je oboje potrebno in nujno. Čas mora biti tako za eno kot za drugo. Stvari niso črno-bele in ne ustreza vsem študentom enaka mera eksplicitnega in implicitnega poučevanja. Kot tudi mi učitelji nismo vsi zmožni obojega oz. enako dobri v obojem.«*

Zagovorniki implicitnega poučevanja slovnice menijo, da je tak način obravnave primernejši za TJ stroke na visokošolski ravni, ker spodbuja intuitivno zavedanje slovnice, ne pa zavednega poznavanja slovničnih pravil. Miriam (AJS; Fakulteta za družbene vede) navaja: *«Če implicitno poučevanje slovnice ne temelji na navajanju slovničnih pravil, potem je to točno to, kar tudi sama izvajam.»* Vida (AJS; Fakulteta za družbene vede) dodaja: *»Zdi se mi boljše implicitno učenje na tej ravni, če pa je obraba prehuda, potem je morda potrebno tudi bolj eksplicitno učenje.«* Podobno stališče zagovarja Mateja (AJPEV; EF): *»Ponavljajoče slovnične probleme je treba obravnavati sistematično, eksplicitno.«* S tem se strinja tudi Violeta (AJS; Turistica): *»Sistematično poučevanje slovnice na tej ravni je potrebno le v zvezi s težavami, na katere naletimo, ko opravljamo slovnične vaje.«*

Rezultati poglobljenih intervjujev kažejo, da imajo nekateri učitelji TJ stroke raje impliciten kot ekspliciten način obravnave slovnice, kajti menijo, da tako preusmerjajo pozornost učencev TJ stroke na pravilen tujejezikovni vnos oz. poučevano jezikovno obliko (angl. *input*). Pri tem sledijo vodilu, da je treba ujeti pozornost študentov prav v trenutku

obravnave slovničnega problema, s tem pa avtomatično dosežejo tudi večje zavedanje o pravilnem vnosu v TJ. Takšna obravnava naj bi študente naredila dovezetnejše za spremljanje lastnega iznosa oz. znanja (angl. *output*) in izboljšala njihov privzem po naravni poti (angl. *intake*), toda brez kopičenja metalingvističnega znanja. Implicitno obravnavo slovnice je treba razumeti ne samo kot nenamensko izpostavljanje pedagoškim intervencijam učiteljev v komunikacijskem kontekstu poučevanja/učenja TJ stroke, temveč kot poskus zanašanja učiteljev na dejstvo, da bodo učenci TJ stroke opazili različne vidike pravilnega tujejezikovnega vnosa.

Logika, ki ji sledijo, je: (1) čim več pozornosti učenci posvečajo vnosu TJ, namensko ali nenamensko, ustvarjajo s tem več možnosti, da bodo nove informacije ohranili v spominu; (2) metalingvistično znanje študentov na fakultetah brez stalnosti je lahko prizadeto zaradi izgube/obrabe splošnega TJ in nedokončanega usvajanja TJ iz srednje šole, kar onemogoča sistematično, eksplicitno obravnavo slovnice; (3) študenti TJ stroke želijo čim manj metalingvističnega znanja, kajti prava vsebina poučevanja/učenja TJ stroke zanje ni TJ, temveč stroka; (4) prenasičenost z metalingvističnim znanjem iz srednje šole; (5) premalo ur TJ stroke na visokošolskih ustanovah; (6) pedagoška prepričanja učiteljev TJ stroke iz študije o manjši učinkovitosti sistematičnega, eksplicitnega poučevanja, kajti poudarek na sistematični obravnavi slovničnih oblik naj bi se le redko avtomatično prevedel v pravilen učenčev vmesni jezik, še zlasti ne v takega, ki je sporazumevalno učinkovit v TJ (Widdowson,

2003; Klapper, 2006); (7) implicitna obravnava slovnice se dogaja na naraven, avtomatičen način, tako da včasih učenci TJ stroke popravkov svojih napak ne dojemajo kot popravke; (8) učenci TJ stroke se ne zavedajo lastnega napora za učenje TJ stroke oz. dejstva, da se metalingvistično znanje vseeno povečuje; (9) pri implicitni obravnavi slovnice, kjer ni poudarka na strukturalnih in formalnih značilnostih TJ, naj bi bilo več možnosti za ustvarjanje sporazumevalno učinkovitega konteksta, in končno, (10) ponovno zanašanje na doseženo kognitivno zrelost učencev TJ stroke, tako kot pri zagovornikih eksplicitne obravave slovnice, toda tokrat z drugačnim namenom: kognitivna zrelost naj bi omogočala lastno sledenje vnosu in iznosu ter izboljšala privzem v TJ, za kar ni potrebno kopičenje metalingvističnega znanja.

Diskusija

Pričujoča monografija zapolnjuje raziskovalno vrzel v Sloveniji in na tujem na področju poučevanja/učenja splošnega TJ v srednji šoli in TJ stroke na visokih šolah, kajti to problematiko obravnavamo v luči posledic izgube/obrabe splošnega TJ za nadaljnje izgrajevanje znanja TJ stroke.

Raziskava je prispevala tudi nove dokaze k obstoječim teoretičnim postavkam poučevanja/učenja TJ o tem, da gre pri dveh na videz nasprotujočih si pristopih k obravnavi slovnice (eksplicitnem in implicitnem) v resnici za upoštevanje skupnega predpogoja, čeprav ne za prizadevanje za skupni cilj. Pri eksplicitnem in implicitnem pristopu k obravnavi slovnice gre namreč za poudarjanje pomena doseganja potrebne kognitivne zrelosti pri učencih TJ stroke. Zagovorniki sistematične, eksplicitne obravnave slovnice se zanašajo na kognitivno zrelost učencev TJ stroke zaradi prepričanja, da bo slednje omogočilo razumevanje deklarativnega metalingvističnega znanja, zagovorniki implicitne obravnave slovnice pa zato, ker naj bi bila kognitivna zrelost predpogoj za opažanje razlik med pravilnim vnosom v TJ in nepravilnim vmesnim jezikom učencev TJ stroke.

Študija obenem kaže na to, da je treba problematiko prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ na prehodu iz srednješolskega splošnega TJ v TJ stroke na visokošolskih ustanovah videti v širšem

družbenem kontekstu, kajti na pomanjkljivo znanje TJ v današnjih podjetjih in njegove posledice dosledno opozarja sodobna globalna poslovna skupnost.

Navsezadnje je problem prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ relevanten za vsa globalna pedagoška okolja, v katerih so študenti TJ soočeni z daljšimi obdobji nerabe TJ. Rezultati te študije bodo v pomoč učiteljem TJ stroke na visokošolskih ustanovah brez stalnosti v poučevanju/učenju TJ, da bodo hitreje prepoznali in pravilno ukrepali glede posledic izgube/obrabe splošnega TJ za nadaljnje izgrajevanje TJ stroke.

Pri tem jim izsledki naše raziskave ponujajo dokaze, da je v raznolikih kontekstih TJ stroke slovnica lahko skupni imenovalec, in sicer kot otipljivi ostanek izginjajoče logične strukture splošnega TJ. V učni situaciji, ko ob pričetku ponovnega poučevanja/učenja TJ stroke učenci TJ stroke še nimajo dovolj znanja stroke ali besedišča, kot to v teoriji predvideva komunikacijski pristop, je zanašanje na slovnico kot na naravno vez med splošnim TJ iz srednje šole in TJ stroke videti realno uresničljivo. Pri tem učitelji TJ stroke iščejo optimalno ravnovesje med jezikovnim pomenom in obliko v TJ oz. med pravo mero sistematičnega, vodenega poučevanja/učenja in poudarkom na razvoju sporazumevalne zmožnosti (Norris in Ortega, 2000). Praksa jim je namreč pokazala, da je to ena učinkovitejših metod za premagovanje izgube/obrabe splošnega jezika in prehod na nadaljnje poučevanje/učenje TJ stroke po obdobju

prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ (Fotos, 2005).

V sodobni družbi se jasno kaže potreba po posameznikih, ki se znajo soočati z nenehno spreminjajočo se resničnostjo in novimi izzivi. Tisti, ki jim želijo biti kos, morajo biti prilagodljivi, ustvarjalni, odgovorni, samostojni, predvsem pa nenehno učeči posamezniki. Tudi v sodobnem poučevanju/učenju jezikov, maternih in tujih, splošnih in strokovnih, je pomoč učencem jezika na poti njihovega individualnega jezikovnega razvoja postala zelo pomembna.

V skladu s temi zahtevami se je na področju poučevanja/učenja (tujih) jezikov zelo izpostavil pojem kakovosti, in sicer predvsem kot zahteva po doseganju večje kakovosti v izobraževanju nasploh ter kakovosti učenja in izobraževalnih organizacij. Sprememba od učenca brez odgovornosti v učenca z odgovornostjo za svoje učenje se zdi še zlasti pomembna, saj sodobna kognitivna psihologija poudarja dinamično naravo znanja in njegovo nenehno izgrajevanje, tako individualno kot v skupini.

Doseganje standardov vseh vrst ter na vseh področjih zaradi povečane konkurenčnosti v današnjem svetu ni zaukazano le za posameznike ali izobraževalne ustanove, temveč tudi za cele države. Voditelji vlad držav članic Evropske unije na vrhu Evropskega sveta so si zadali strateški cilj, da postanejo najbolj konkurenčno, dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu (Lizbona, 2000). Konkurenčnost podjetij in zaposljivost državljanov EU za doseg tega cilja izven okvirov držav članic povečujejo prav dobre tujejezikovne zmožnosti

posameznikov. Nobenega od zastavljenih ciljev ni mogoče uresničiti brez znanja TJ v evropskem večjezikovnem kotlu različnih narodov. Evropski dokumenti izjemno poudarjajo pomen znanja jezikov, ki je ključni dejavnik za stimulacijo gospodarske rasti, zaposlovanja in za doseg evropske konkurenčnosti v svetu. Na tiskovni konferenci Evropskega sveta je evropski komisar Leonard Orban oznanil načrte, da jeziki postanejo srce strategije Evropske unije za rast in pridobitev delovnih mest (CILT, 2007, *The Business of Language* – UK to engage in language 'renaissance': 1).

Naš glavni predlog za morebitne ukrepe v prihodnosti v primeru ljubljanske EF je uvedba poučevanja/učenja TJ stroke v 1. in 2. letniku namesto v 2. in 3. letniku, da se omogoči stalnost poučevanja/učenja TJ po srednji šoli. S tem bi obenem preprečili pozabljanje logične strukture splošnega TJ, ki zavira nadaljnje izgrajevanje znanja TJ stroke na visokošolski ustanovi. V učni situaciji v 1. letniku, ko učencem primanjkuje besedišča TJ stroke ter znanja stroke v maternem in tujem jeziku, učiteljem TJ stroke predlagamo zanašanje na slovnico, eksplicitno ali implicitno, kot na naravno povezavo med splošnim TJ iz srednje šole in TJ stroke. Nazadnje menimo tudi, da bi bilo treba v prihodnje manj poudarjati tradicionalne poglede na kakovost, ki slednjo enačijo z visokimi standardi, ter bolj izpostaviti sodoben pogled na kakovost kot na transformacijo v smislu osebostnega spreminjanja učencev, kar predpostavlja spreminjanje jezikovno nedejavnih študentov EF v dejavne posameznike.

Sklep

V tej raziskavi smo obravnavali problem prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ ob prehodu iz srednješolskega splošnega TJ na TJ stroke na visokošolskih ustanovah.

Namen monografije je bil dvojen. Prvič, z njo smo razčlenili problematiko, ki je aktualna na področju tujejezikovnega poučevanja/učenja in je tako mednarodna kot slovenska, in sicer izgubo/obrabo TJ ob vstopu v visokošolsko izobraževalno okolje. Drugič, njen namen je bil tudi opozoriti širšo zainteresirano strokovno javnost v Sloveniji in v skupnem evropskem izobraževalnem prostoru na problematiko prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ za nematerne govorce TJ v obdobju med srednjo šolo in visokošolskim poučevanjem/učenjem TJ.

Z obsežno kvantitativno in kvalitativno raziskavo v obdobju šestih let (2005–2011), v kateri smo uporabili individualne in skupinske poglobljene polstrukturirane intervjuje, pisanje dnevnika uporabe angleščine (DUA) in strukturirane intervjuje (ankete), smo celovito obravnavali problem stalnosti v poučevanju/učenju TJ.

Na podlagi izsledkov študije ugotavljamo, da obdobje prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ ob prehodu iz splošnega TJ v srednji šoli na TJ stroke na visokošolskih ustanovah povzroči pri bodočih učencih TJ stroke izgubo/obrabo splošnega TJ. Slednja izkazuje svoje posledice na

različne načine in različno prizadene celotno sporazumevalno in posamezne jezikovne zmožnosti v TJ, glede na rezultate najbolj govorno in pisno. Rezultati nedvomno kažejo, da gre za zaviralen proces, ki bodočim učencem in učiteljem TJ stroke oteži nadaljnje izgrajevanje znanja TJ stroke, kajti izginja logična struktura splošnega TJ, ki je osnova za TJ stroke.

Izsledki kažejo, da je v raznolikih kontekstih TJ stroke slovnica lahko skupni imenovalec, in sicer kot otipljivi ostanek izginjajoče logične strukture splošnega TJ. V učni situaciji, ko ob pričetku ponovnega poučevanja/učenja TJ stroke učenci TJ stroke še nimajo dovolj znanja stroke ali besedišča, kot to v teoriji predvideva komunikacijski pristop, je zanašanje na slovnico kot na naravno vez med splošnim TJ iz srednje šole in TJ stroke videti realno uresničljivo. Pri tem učitelji TJ stroke iščejo optimalno ravnovesje med jezikovnim pomenom in obliko v TJ oz. med pravo mero sistematičnega, vodenega poučevanja/učenja in poudarkom na razvoju sporazumevalne zmožnosti (Norris in Ortega, 2000). Praksa jim je namreč pokazala, da je to ena učinkovitejših metod za premagovanje izgube/obrabe splošnega jezika in prehod na nadaljnje poučevanje/učenje TJ stroke po obdobju prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ (Fotos, 2005).

Strokovnjaki sodobnega pouka ne pojmujejo več kot prenašanja znanja drugih, ampak kot medsebojno vplivanje med učenci in učiteljem (Marentič - Požarnik, 2000; Šteh - Kure, 2000). Na osnovi tega in

rezultatov v monografiji ugotavljamo, da študenti EF kot bodoči učenci TJ stroke v obdobju prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ potrebujejo trdnejšo usmeritev za preprečevanje izgube/obrabe TJ med srednjo in visoko šolo, kajti vprašljivo je, ali obvladujejo potrebne učne dejavnosti (spoznavne, čustvene in metakognitivne) za uravnavanje lastnega učenja TJ (Šteh - Kure, 2000). Ena poglobitnih posledic tega obdobja je pomanjkanje pogojev za dejavno učenje in pomanjkljiva spodbuda študentom EF kot učencem TJ stroke k ohranjanju znanja splošne angleščine in izgrajevanju novega znanja TJ stroke. Samostojna in dejavna uporaba znanja TJ za študente EF kot bodoče učence TJ stroke v uvajalnem obdobju v 1. letniku ni mogoča, kajti predpostavlja pogoje, ki jih zaradi prekinitve v stalnosti poučevanja/učenja TJ ni mogoče vzpostaviti. Med njimi omenjamo raznolike načine predstavitve učnega gradiva za TJ stroke, na učence in njihove prihodnje jezikovne potrebe osredinjeno učenje TJ stroke, dejavno vpenjanje učencev v učni proces izgrajevanja znanja TJ, sodelovalno učenje kot sestavni del poučevanja/učenja TJ stroke ter razvijanje sposobnosti zavedanja učencev o lastni vlogi v procesu izgrajevanja znanja TJ. Takšno kompleksno jezikovno učno okolje z avtentičnimi učnimi dejavnostmi in metodami, ki simulirajo predstavitve resničnih jezikovnih okolij, npr. projektno delo, simulacije poslovnih sestankov in predstavitev, je mogoče ustvariti le v procesu poučevanja/učenja TJ stroke.

Tudi v Sloveniji je napočilo obdobje, da bolje prisluhnemo zahtevam, da naj kritično in neodvisno razmišljanje posameznikov ter njihov razvoj v

bodoče strokovnjake postane cilj izobraževanja na visokošolskih ustanovah, kar v naši študiji enačimo z razvojem študentov EF v samostojne govorce TJ. Izsledki kažejo, da morajo študenti EF v obdobju prekinjene stalnosti v poučevanju/učenju TJ v 1. letniku samoiniciativno prevzeti večjo odgovornost za ohranjanje obstoječega in izgrajevanje novega znanja TJ.

Literatura

Bahrick, H. (1984). Semantic Memory Content in Permastore: Fifty Years of Memory for Spanish Learned in School. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 1–29.

Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. V P. Robinson in N. C. Ellis (ur.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (str. 216–233). New York: Routledge.

CEFR, Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg in Cambridge: Council of Europe in CUP.

Celce-Murcia, M. (ur.). (2001). (3. izd.). *Teaching English as a Second or Foreign language*. Boston, Mass.: Heinle in Heinle.

Chan, V. (2001). Determining Students' Language Needs in a Tertiary Setting. *Forum*, 39 (3), 16–28.

CILT: The National Centre for Languages. (2006). ELAN: Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. Pridobljeno 10. 3. 2011 s

http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan-sum_en.pdf

CILT: The National Centre for Languages. 2007. UK to engage in language 'renaissance'. *The Business of Language*, 4 (4): 1. Pridobljeno 22. 2. 2011 s http://www.cilt.org.uk/pdf/pubs/bulletins/bol_4.pdf

CILT: The National Centre for Languages. 2007. UK to engage in language 'renaissance'. *The Business of Language*, 4 (4): 1. Pridobljeno 22. 2. 2011 s

http://www.cilt.org.uk/pdf/pubs/bulletins/bol_4.pdf

Coady, J. (1997). *Second language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: CUP.

Cook, V. (2001). (3. izd.). *Second Language Learning and Language Teaching*. London, New York: OUP.

Cunningham, D. (2004). 20 years of transition without much change. *Babel*, 38 (3), 16–24.

Cunningham, D. (2010). Continuity in Learning Languages: pooling the Expertise. NZALT Biennial National Conference Christchurch New Zealand. Pridobljeno 12. 4. 2011 s

<http://www.fiplv.org/issues/continuityinlearning.pdf>

Čebon, N. (1998). *Status Quo of ESP at the Tertiary education level in SLO – A Focus on the University of Lj*. V N. Čebon (ur.), *New Challenges in teaching ESP in Slo*. Lj: Društvo za tuje jezike in književnosti.

Čepon, S. (2006). *Analiza jezikovnih potreb študentov poslovne angleščine na Ekonomski fakulteti v Ljubljani*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko. Neobjavljeno delo.

Čok, L., J. Skela, B. Kogoj in C. Razdevšek - Pučko. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit learning. V C. J. Doughty in M.

H. Long (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 313–349). Oxford: Blackwell.

Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad: Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje*, pripravljano za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. V C. J. Doughty in M. H. Long (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 256–311). Oxford: Blackwell.

Dudley-Evans, T. in **M. J. St John.** (1998). *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP.

Ecke, P. (2004). Language Attrition and Theories of Forgetting: A Cross-Disciplinary Review. *International Journal of Bilingualism*, 8 (3), 321–354.

ECML: The European Centre for Modern Languages. Pridobljeno 5. 3. 2010 s

<http://www.ecml.at/Activities/Continuityinlanguagelearning/tabid/146/language/en-GB/Default.aspx>

ELAN: Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. (2006). CILT: The National Centre for Languages. Pridobljeno 15. 2. 2011 s

http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan-sum_en.pdf

Ellis, M. in **C. Johnson.** (1994). *Teaching Business English*. Oxford: OUP.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Ellis, R. (2002). Does Form-focused Instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *SSLA*, 24, 223–236.

Ellis, R. (2006a). Individual Differences in Second Language Learning. V A. Davies in C. Elder (ur.), *The handbook of Applied Linguistics* (str. 525–552). Oxford: Blackwell.

Ellis, R. (2006b). Current issues in the Teaching of Grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 83–107.

Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic Interactions of explicit and implicit knowledge. *SSLA*, 27, 305–352.

Ellis, N. (2008). Usage-based and form-focused language acquisition. V P. Robinson in N. C. Ellis (ur.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (str. 216–233). New York: Routledge.

Eurostat, 2011. Pridobljeno 27. 9. 2011 s <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=STAT/11/138&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>

Evans, S. (2010). Business as usual: The use of English in the professional world in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 29, 153–167.

Fortanet-Gomez, I. in **Raisanen, C. A.** (2008a). English for Specific Purposes after the Bologna reform. V I. Fortanet-Gomez in C. A. Raisanen (ur.), *ESP in European higher education: integrating language and content*. AILA applied linguistics series, vol (4) (str. 1–7). Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins.

Fortanet-Gomez, I. in **Raisanen, C. A.** (ur.). (2008b). The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna. V I. Fortanet-Gomez in C. A. Raisanen (ur.), *ESP in European higher education: integrating language and content*. AILA applied linguistics series, vol (4) (str. 11–51). Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins.

Frodesen, J. (2001). Grammar in Writing. V M. Celce-Murcia (ur.) (3. izd.), *Teaching English as a Second or Foreign language* (str. 233–249). Boston, Mass.: Heinle in Heinle.

Hansen, L. in **A. Reetz-Kurashige.** (1999). Investigating Second Language Attrition: An Introduction. V **L. Hansen** (ur.), *Second Language Attrition in Japanese Contexts*. New York: OUP.

Hansen, L. (2001). Language attrition: The fate of the start. V M. McGroarty (ur.), *Annual Review of Applied Linguistics*, 21. Cambridge: CUP.

Hudson, R. (2008). Word Grammar, Cognitive Linguistics, and Second Language learning and Teaching. V P. Robinson in N. C. Ellis (ur.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (str. 89–111). New York: Routledge.

Hutchinson, T. in **A. Waters.** (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: CUP.

Jurković, V. (2011). Foreign Language learner strategies and language competence: a case study in the Slovene higher education area. *Inter alia* // Ljubljana: SDUTSJ.

Karmani, S. (2005). 'Linguistic imperialism' 10 years on: an interview with Robert Philipson. *ELT Journal* 59 (3), 244–249.

Kansky - Rožman, Ž., Umek, A. in **Dostal, M.** (2012). *English for Economic and Business Studies 1*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Klapper, J. (2006). Understanding and developing good practice: Language teaching in higher education. London: CILT.

Lantolf, J. P. (2000). (ur.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP.

Larsen - Freeman, D. (2001). Teaching Grammar. V M. Celce-Murcia (ur.) (3. izd.), *Teaching English as a Second or Foreign language* (str. 251–266). Boston, Mass.: Heinle in Heinle.

Leaver, B. L., Ehrman M. in **B. Shekhtman.** (2005). *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

Lightbown, P. M. in **Spada, N.** (2006). (3. izd.). *How Languages Are Learnt*. Oxford: OUP.

Lindlof, R. T. in **Taylor, B.** (2002). *Qualitative Communication Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Littlewood, W. (2006). Second Language Learning. V A. Davies in C. Elder (ur.), *The handbook of Applied Linguistics* (str. 501–525). Oxford: Blackwell.

Lizbonska strategija. (2000). Pridobljeno 27. 4. 2011 s

[A:\Lisbon European Council 23-24 03 2000 Conclusions of the Presidency.htm](#)

Long, M. H. (2003). Stabilization and Fossilization in Interlanguage

Development. V C. J. Doughty in M. H. Long (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 487–537). Oxford: Blackwell.

Long, M. H. (2005). (ur.). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: CUP.

Lyster, R. (2004a). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *French Language Studies* (14), 321–341.

Lyster, R. (2004b). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *SSLA* (26), 399–432.

McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: OUP.

MacKenzie, I. (2003). *English as a Lingua Franca and European Universities*. *The European English Messenger* XII/1, 59–62.

Marentič - Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Martič, M. in **Umek, A.** (2012). *Business English 1*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Nieragden, G. *The Soft Skills of Business English*. Pridobljeno 5. 1. 2011 s <http://www.eltnewsletter.com/back/September2000/art282000.htm>

Norris, J. M. in **Ortega, L.** (2000). Effectiveness of L2 instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*: 50 (3), 417–528.

Norris, J. M. in **Ortega, L.** (2003). Defining and Measuring SLA. V C. J. Doughty in M. H. Long (ur.), *The Handbook of Second Language*

Acquisition (str. 717–762). Oxford: Blackwell.

Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. V J. P. Lantolf (ur.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP.

Ozolins, U. (2003). Language and Economics: Mutual incompatibilities, or a Necessary Partnership. *Current Issues in Language Planning*, 4 (1), 67–83.

Potočar, M. (2000). Srednje strokovno izobraževanje angleščine kot jezika stroke. V M. Grosman (ur.), *Angleščina – prenovi na pot: [zbornik študij o kurikularni prenovi]* (str. 137–176). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Purvis, K. in **Ranaldo, T.** (2003). Providing Continuity in Language Teaching and Learning from primary to secondary. *Babel*, 38 (1), 13–18.

Rajagopalan, K. (2004). The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal* 58 (2), 111–118.

Reid, J. M. (1995). (ur.). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle in Heinle.

Rižnar, I. (2010). Hrabri novi svet: konferenca Izzivi jezika stroke v 21. stoletju. *Management*, 5 (1), 89–92.

Robinson, P. (1991). *ESP Today: A practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. V C. J. Doughty

in M. H. Long (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 631–679). Oxford: Blackwell.

Scarino, A. (2003). Transition and Continuity in Learning languages in School Setting. *Babel*, 38 (1), 4–7.

Schmid, M. S. (2011). *Language attrition*. Cambridge: CUP.

Schmitt, E. (2010). When boundaries are crossed: Evaluating language attrition data from two perspectives. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (1), 63–72.

Segalowitz, N. (2003). Automaticity and Second Languages. V C. J. Doughty in M. H. Long (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 382–408). Oxford: Blackwell.

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport; Urad za razvoj šolstva.

Shedivy, S. L. (2004). Factors that lead some students to continue study of foreign language past the usual 2 years in high school. *System*, 32, 103–119.

Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Skela, J. (1998). Metoda kot način zasnove (tuje)jezikovnega poučevanja in učenja. *Vestnik*, 32, 47–62.

Skela, J., Sešek, U. in **Dagarin Fojkar, M.** (2009). Opismenjevanje v tujem/drugem jeziku na zgodnji stopnji. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 220–245). Ljubljana: Zavod

Republike Slovenije za šolstvo.

Skela, J. (2011). The treatment of Communicative competence in the "Common European Framework of Reference for Languages". *Sodobna pedagogika* (2), 114–133.

Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: OUP.

Steigler - Peters, S., Moran, W., Piccioli, M. T., Chesterton, P. (2003). Addressing Transition Issues in Languages. *Education* 38 (1), 31–38.

St John, M. J. (1996). Business is Booming: Business English in the 1990s. *English for Specific Purposes*, 15 (1), 3–18.

Šteh-Kure, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Tarone, E. in **G. Yule.** (1991). Focus on the Language Learner. Oxford: OUP.

Tomiyana, M. (2000). Child Second Language Attrition: A Longitudinal Case Study. *Applied Linguistics*, 21 (3), 304–332.

Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: CUP.

Vrbinc, A. in **M. Vrbinc.** (2004). How do Slovene learners of English use their dictionaries? *Linguistica*, XLIV, 131–160.

Vrbinc, M. in **A. Vrbinc.** (2005). Future professional dictionary users and their use of dictionaries. *Acta Neophilologica* 38 (1-2), 139–152.

- Vrbinc, M.** (2005). An Empirical Study of Dictionary Use: the Case of Slovenia. V S. Komar in U. Mozetič (ur.), *English Language and Literature in the Context of European Language Diversity*. Ljubljana: Slovensko društvo za angleške študije.
- Vujisic, Z.** (2009). *The role of achievement motivation on the inter-language fossilization of middle-aged English-as-a-second-language learners*. Munich: Lincom GmbH.
- Zavašnik, M.** in **K. Pižorn.** (2006). Povratni učinek nacionalnih tujejezikovnih preizkusov: opredelitev pojma in posnetek stanja v svetu. *Sodobna pedagogika*, 57 (1), 76–89.
- Walker, R.** (1988). *Applied Qualitative Research*. Vermont: Gower.
- Weltens, B.** (1989). *The attrition of French as a foreign language*. Dordrecht: Foris.
- Weltens, B., Van Els, T. J. M.** in **E. Schils.** (1989). The long-term retention of French by Dutch students. *Studies in second language acquisition*, 11, 205–216.
- Widdowson, H. G.** (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: OUP.
- Widdowson, H. G.** (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Williams, J.** (2005). Form-Focused Instruction. V E. Hinkel (ur.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (str. 671–691). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.